

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

WALMIR MARCELINO TEIXEIRA

**REPRESENTAÇÕES DE TEMPO E DE ESPAÇO ESCOLAR DA MÚSICA NA REDE PÚBLICA DE
ENSINO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL DO ESTADO DO PARANÁ**

**CURITIBA
2010**

WALMIR MARCELINO TEIXEIRA

REPRESENTAÇÕES DE TEMPO E DE ESPAÇO ESCOLAR DA MÚSICA NA REDE PÚBLICA DE
ENSINO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL DO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Música ao Programa de Pós-Graduação em Música, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, na Universidade Federal do Paraná. Linha de pesquisa Educação Musical, Cognição e Filosofia da Música: processos de percepção e aprendizagem da música.

Orientadora: Professora Doutora Valéria Lüders.

CURITIBA
2010

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Teixeira, Walmir Marcelino

Representações de tempo e de espaço escolar da música na rede pública de ensino: políticas públicas para a educação musical do Estado do Paraná / Walmir Marcelino Teixeira. – Curitiba, 2010.

210 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria Lüders

Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

1. Música – Instrução e ensino. 2. Políticas públicas.
3. Inclusão social. 4 Educação Musical – Paraná.

CDD 780.7

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Walmir Marcelino Teixeira** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados **Valéria Lüders, Claudia Ribeiro Bellochio, Sueli Fernandes e Rosane Cardoso de Araújo** argüiram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação:

“Representações de tempo e de espaço escolar da música na rede pública de ensino do Estado do Paraná: a educação musical na perspectiva inclusiva”.

Procedida a argüição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

| Banca | Assinatura | APROVADO Não APROVADO |
|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Valéria Lüders (UFPR) | <i>Valeria Lüders</i> | APROVADO |
| Claudia Ribeiro Bellochio (UFSM) | <i>Claudia Ribeiro Bellochio</i> | Aprovado |
| Sueli Fernandes (UFPR) | <i>Sueli Fernandes</i> | aprovado |
| Rosane Cardoso de Araújo (UFPR) | <i>Rosane de Araújo</i> | aprovado |

Curitiba, 31 de agosto de 2010.

Rosane Cardoso de Araújo
Prof.ª Dr.ª Rosane Cardoso de Araújo
Coordenadora do PPGMúsica

Prof.ª Dr.ª Rosane Cardoso de Araújo

AGRADECIMENTOS

Aos professores, funcionários e alunos do Programa de Pós-Graduação em Música, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná, que contribuíram com trabalho generoso para o desenvolvimento desse processo de aprendizagem.

À professora Valéria Lüders pela orientação do presente texto e em todas as etapas e compromissos acadêmicos junto ao PPG-Música. Sua orientação constante permitiu que se cumprisse o programa de estudos sem atropelos, ao contrário, sua confiança e sabedoria transmitiram tranquilidade e força para se transporem as barreiras e dificuldades encontradas.

Aos membros da banca examinadora Prof^a Dr^a Rosane Cardoso Araújo, Prof^a Dr^a Sueli Fernandes meus sinceros agradecimentos pelas orientações e conselhos quando das bancas de qualificação e defesa desta dissertação. À Prof^a Dr^a Claudia Bellochio pela participação no momento da defesa, compartilhando seus conhecimentos.

Aos alunos, pais e responsáveis, professores e funcionários da Escola Estadual Alfa, que auxiliaram a desvendar caminhos para a musicalização no contexto dessa comunidade escolar.

Aos professores do Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE da Secretaria de Estado da Educação, que solidariamente responderam questionário contribuindo para a realização deste trabalho.

A todos os colegas professores, pais, alunos, funcionários e colaboradores que tornaram possível a realização do Festival de Arte da Rede Estudantil/FERA, espaço em que se realizou a oficina de sensibilização musical: canto e flauta doce e que foram coletados e analisados dados nesta pesquisa.

Aos colegas do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria de Estado da Educação, pela compreensão, carinho, torcida e, em especial, a professora Sueli Fernandes que, ao participar da banca examinadora, contribuiu significativamente com orientações para essa etapa em conclusão.

À minha querida família: Waldir e Iraci meus pais. Waldi e Ilmar (*in memoriam*), meus irmãos. Lara e Bruna, minhas filhas. Sogros, cunhados e sobrinhos que animam o convívio. Em especial à Rosanny companheira, consultora e participante efetiva de todo esse processo.

Àqueles que sempre estiveram comigo, mesmo que ausentes, nesta caminhada.

RESUMO

A presente pesquisa propõe-se a estudar a educação musical na perspectiva inclusiva, no contexto de políticas públicas globais que influenciam a definição do tempo e do espaço escolar da educação musical em práticas de ensino e aprendizado regionais e locais. O ponto de partida foi a relação entre as políticas públicas em nível nacional e regional que tratam da educação, educação musical e educação na perspectiva inclusiva fundamentadas na legislação, e as orientações e instruções dos órgãos oficiais da administração pública federal e estadual da educação. A educação musical deve contribuir para a função social da escola de ensino básico que é oferecer acesso aos conceitos científicos fundamentais para o desenvolvimento do sujeito visando a sua formação integral e o pleno exercício da cidadania. Para atingir ao propósito deste trabalho, considerou-se o estudo de casos múltiplos (multicaso) o mais adequado. Assim, esta pesquisa multicaso englobou três situações de pesquisa que estudaram o tempo e espaço escolar da educação musical na rede pública de ensino. A pesquisa multicaso vincula-se à pesquisa de estudo de caso como caminho de investigação empírica cujo foco principal está no tópico do esclarecimento de decisão ou conjunto de decisões: o motivo, como foram realizadas e com quais resultados. Pretendeu-se com este estudo visualizar perspectivas para o estabelecimento de tempo e espaço escolar para a educação musical, na matriz curricular das escolas, que concretizem o processo de ensino e aprendizagem efetivo de música para todos os alunos. Os resultados das análises apresentados na presente pesquisa mostraram que o projeto político-pedagógico das escolas deve ser um instrumento que favoreça a compreensão e atribua significações necessárias para o pleno exercício da cidadania de todos os seus atores, muito embora persistam lacunas que despertam inquietações importantes. As análises realizadas sobre as políticas educacionais do Estado do Paraná, tendo como referência a legislação em vigor, bem como o Currículo básico para a escola pública do Paraná, permitiram verificar que ao mesmo tempo em que a legislação favorece ampliação do tempo e espaço escolar para o ensino de arte, a participação dos diversos segmentos da comunidade nas tomadas de decisões político-pedagógicas no meio educacional encontra-se incipiente. Este fato denota a necessidade de exercitar o ato de escolher que é fundamental no meio escolar. De outro modo, é possível vislumbrar um movimento em direção a abertura e a um reavivamento do tempo escolar para a música, que a atual legislação (Lei Federal n.11769/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da educação básica) pode propiciar, fundamentado nas prerrogativas que favorecem ao conjunto da comunidade escolar posição de principal decisor político. Essa ação positiva deve ser caracterizada na construção coletiva e contínua da proposta político-pedagógica da escola, com participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar. Em suma, o trabalho ora apresentado, mesmo tendo em vista a sua especificidade, traz no seu conjunto características que podem auxiliar o leitor a melhor compreender a realidade que permeia o acesso do aluno da educação básica paranaense à música, bem como a necessidade de se promover este acesso enquanto importante função social, cultural e educativa da escola.

Palavras-chave: Educação musical, inclusão, políticas públicas.

ABSTRACT

This research proposes to study music education in inclusive perspective in the context of global public policies that influence the setting of time and space of school music education in teaching practices and learning regionally and locally. The starting point was the relationship between public policies at national and regional bodies dealing with the education, music education and education in inclusive perspective grounded in legislation, guidelines and instructions of the official organs of the Federal Government and state education. Music education should contribute to the social function of secondary school that is offering access to scientific concepts fundamental to the development of the subject in order to complete their education and full citizenship. To achieve the purpose of this study was considered the multiple case study (multicase) as appropriate. Thus, this research multicase comprises three research situations that study time and the school of music education in public schools. Research multicase binds to the research case study as a way of empirical research whose main focus is on the topic of clarification of a decision or set of decisions: why, how they were implemented and with what results. The aim of this study was to establish viewing perspective of time and space for school music education in the curricular of schools that will complete the process of effective teaching and learning of music for all students. The analysis results presented in this study showed that the political-educational project of the schools should be a tool to promote understanding and assign meanings for full citizenship for all its actors, although shortcomings remain important concerns that arouse. Analyses conducted on educational policies of the State of Paraná, with reference to the legislation, as well as the basic curriculum for public school of Parana, helped confirm that while the law favors expansion of space and time for school arts education, the participation of diverse segments of the community in making educational policy decisions in the educational environment is incipient. This fact indicates the need to exercise the act of choosing is fundamental in middle school. Otherwise, we can see a movement toward openness and a revival of school time to the music, the current legislation (Federal Law n.11769/2008 establishing the mandatory teaching of music in the schools of basic education) can provide, based on privileges that favor the whole school community position as a leading policymaker. Such positive action must be characterized in a collective and continuous pedagogical proposal of the school, with effective participation of all segments of the school community. In short, the work presented here, even in view of its specificity, it brings a whole features that can help the reader to better understand the reality that permeates the student's access to basic music education as well as the need to promote such access as an important social function, cultural and educational school.

Keywords: Music education, inclusion, public policy.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| GRÁFICO 1 – DADOS DAS MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO DE NOVE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA, DISCIPLINA DE ARTE – 2000–2009 | 67 |
| GRÁFICO 2 – DADOS DAS MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO DE NOVE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA, DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PARANÁ - 2000-2009..... | 70 |
| GRÁFICO 3 – DADOS SOBRE A ÁREA DE ARTE (SIMULAÇÃO) – 2000-2004..... | 71 |
| GRÁFICO 4 – REPRESENTAÇÃO DA ÁREA DE ARTE (80 HORAS/AULA) DIANTE DAS 2.400 HORAS DO ENSINO MÉDIO (PARA OS 3 ANOS)..... | 76 |
| GRÁFICO 5 – REPRESENTAÇÃO DA MÚSICA (20 HORAS/AULA) NO ENSINO MÉDIO (2.400 HORAS) | 76 |
| GRÁFICO 6 – MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA “A” COMPARADA COM A MÉDIA DA CARGA HORÁRIA DAS 9 ESCOLAS ANALISADAS | 78 |
| GRÁFICO 7 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EVOLUÇÃO/ ESTAGNAÇÃO DOS ANOS DE 2000 E 2009 (NOVE ESCOLAS)..... | 79 |
| GRÁFICO 8 – EU, MINHA FLAUTA, MINHA FAMÍLIA E A ESCOLA | 110 |
| GRÁFICO 9 – DADOS SOBRE O NÚMERO DE ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO..... | 148 |
| GRÁFICO 10 – VOCÊ TOCA ALGUM INSTRUMENTO MUSICAL? | 149 |
| GRÁFICO 12 – DADOS SOBRE OS INSTRUMENTOS MAIS MENCIONADOS..... | 151 |
| GRÁFICO 13 – DADOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM CANTO CORAL | 152 |
| GRÁFICO 14 – DOS ALUNOS QUE CANTAM EM CORAL..... | 152 |
| GRÁFICO 15 – VOCÊ JÁ ASSISTIU A ALGUMA DESSAS APRESENTAÇÕES AO VIVO? | 154 |
| GRÁFICO 16 – NO SEU COLÉGIO TEM AULAS DE MÚSICA?..... | 155 |
| GRÁFICO 17 – QUAL A SUA PREFERÊNCIA MUSICAL? | 157 |
| GRÁFICO 18 – QUAL A SUA PREFERÊNCIA MUSICAL? | 160 |
| GRÁFICO 19 – QUAL A SUA PREFERÊNCIA MUSICAL? | 163 |
| GRÁFICO 21 – AVALIAÇÃO DA OFICINA..... | 166 |
| GRÁFICO 22 – ATIVIDADES COM TEMPO LIVRE NA ESCOLA | 166 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ABEM | Associação Brasileira de Educação Musical |
| AVA | Sistema Estadual de Avaliação do Paraná |
| CBA | Ciclo Básico de Alfabetização |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| EMBAP | Escola de Música e Belas Artes do Paraná |
| FAP | Faculdade de Artes do Paraná |
| FEMP | Faculdade de Educação Musical do Paraná |
| FERA | Festival de Arte da Rede Estudantil |
| FUNARTE | Fundação Nacional de Artes |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LEM | Língua Estrangeira Moderna |
| NRE | Núcleo Regional de Educação |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Programa de Desenvolvimento Educacional |
| QPM | Quadro Próprio do Magistério |
| SAE | Sistema de Administração Escolar |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação |
| SEED | Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná |
| SUED | Superintendência de Estado da Educação |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 REPRESENTAÇÕES DE TEMPO E DE ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA..... | 29 |
| 2.1 AÇÕES CULTURALMENTE DETERMINADAS: REPRESENTAÇÕES SOCIOLÓGICAS DA MÚSICA..... | 36 |
| 2.2 A FORMA E A PERCEPÇÃO INTELLECTUAL DA MÚSICA: REPRESENTAÇÕES PSICOLÓGICAS | 41 |
| 3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ..... | 50 |
| 3.1 RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO MUSICAL E O CURRÍCULO ESCOLAR..... | 53 |
| 3.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O TEMPO E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO MUSICAL..... | 61 |
| 4 A ESPECIFICIDADE DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR DE CURITIBA | 101 |
| 5 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA EM CURITIBA SOBRE O ENSINO DE MÚSICA..... | 128 |
| 6 MUSICALIZAÇÃO E OS PARTICIPANTES DO FESTIVAL DE ARTE DA REDE ESTUDANTIL DO PARANÁ .. | 145 |
| 7 RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS..... | 169 |
| 7.1 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS | 169 |
| 7.2 TEMPO E ESPAÇO | 173 |
| 7.3 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA..... | 179 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 189 |
| REFERÊNCIAS..... | 196 |
| ANEXO 1: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA ALFA | 207 |
| ANEXO 2: QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS DA ESCOLA ALFA | 208 |
| ANEXO 3: QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS DA 1ªB DA ESCOLA ALFA | 209 |
| ANEXO 4: AVALIAÇÃO DA OFICINA DE SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL NO FERA | 210 |

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o autor tem atuado profissionalmente como professor de música em escolas da rede pública de ensino e como técnico-pedagógico da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Sua formação musical se iniciou aos seis anos de idade tendo seu pai como o primeiro professor de piano. Desde então, estudou em conservatórios musicais, como o Som Maior e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), licenciando-se na Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP).

Como formação complementar participou de cursos livres e oficinas de música nos municípios de Curitiba (PR), Londrina (PR), Tatuí (SP), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG) e João Pessoa (PB). Atuou como músico concursado – trompetista – na banda de música do Cindacta II¹, lecionou música em colégios da rede estadual de ensino do Paraná e no Conservatório Musical Som Maior, em Curitiba.

Foi regente do Coral Vozes da Educação² no período de 1999 a 2004. Desde 2004 ministra oficinas de música no Festival de Arte da Rede Estudantil do Paraná – Fera Com Ciência (SEED) em diversas regiões do Estado do Paraná. Sua atuação no âmbito da Secretaria de Estado da Educação contemplou a coordenação da Área de Educação Artística no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e, desde 2002, como membro da equipe pedagógica do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN).

Essa trajetória – que compreende dimensões do trabalho na área da música e da educação – impulsionou o autor a refletir sobre o tempo e o espaço ocupado pela música nas escolas da rede pública do Estado do Paraná.

A presente pesquisa é um estudo sobre a educação musical na perspectiva inclusiva, no Estado do Paraná, situada no contexto de elaboração de políticas públicas globais, que influenciam a definição do tempo e do espaço escolar da educação musical em práticas de ensino e aprendizado regionais e locais. O conceito de tempo e espaço empregado aqui é

¹ CINDACTA II, localizado em Curitiba (PR), refere-se ao Segundo Centro Integrado de Defesa Aérea e Controle de Tráfego Aéreo, do Ministério da Aeronáutica.

² Cabe esclarecer que a origem do Coral Vozes da Educação sustenta-se no propósito de favorecer a humanização das relações inter e intrapessoais dos funcionários da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

relacional e não absoluto. Ou seja, o tempo percebido por medidas como hora, dia, mês e sua conexão com o espaço que se integra com o todo (SOUZA, 2009; SANTOS, 2008). Assim, compreende-se que é unitário o movimento do tempo e do espaço.

A presença (tempo e espaço) da educação musical na escola tende a favorecer a continuidade e sistematização dos conteúdos norteadores da disciplina. Pois, como dizem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte (PARANÁ, 2008, p.64) “tempo-espaço deve ser considerado no trabalho pedagógico, tanto como categoria articuladora dos conteúdos estruturantes, quanto pelo caráter histórico e social que enriquece a compreensão da arte e da vida.” A educação musical deve contribuir para a função social da escola de ensino básico que é oferecer acesso aos conceitos científicos fundamentais para o desenvolvimento do sujeito visando a sua formação integral e o pleno exercício da cidadania.

O processo de ensino e aprendizagem de música deve ser estimulado com a sua presença no projeto político-pedagógico da escola. A matriz curricular, parte integrante e essencial do projeto político-pedagógico, é o espaço que determina o tempo de contato dos alunos com os conteúdos e práticas musicais escolares. A perspectiva inclusiva³ da educação musical parte do princípio que os conteúdos musicais devem ser oferecidos para todos os alunos, nos diversos níveis e modalidades da educação.

Partindo do pressuposto de que a legislação educacional não é um produto pronto e acabado, mas em constante transformação, pretende-se analisar o processo que envolve “negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial da legislação” (OZGA, 2000, p.20).

Garcia (2008) pontua que no Brasil a política de inclusão educacional se identificou com a reforma educacional que, a partir de 1995, apoiou-se em cinco eixos: “gestão, financiamento, avaliação, formação de professores e currículo” (SHIROMA et al., 2000, apud GARCIA, 2008, p.14). Michels (2006, apud GARCIA, 2008) analisa a reforma da política educacional como voltada à educação inclusiva, bem como afirma que a inclusão pode ser entendida como eixo norteador da reforma, vinculado com a gestão e a formação docente. A educação musical, componente curricular da base nacional comum para a educação básica, deve se investir dessa perspectiva inclusiva no contexto do sistema de ensino.

³ Importa frisar que nesse estudo não se pretende aprofundar discussões sobre a educação especial, embora a perspectiva que se utiliza da inclusão compreende o acesso de todos os alunos aos conceitos científicos da música, inclusive os alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, as políticas vigentes em nível nacional e regional, assumem caráter de inclusão educacional de todos os alunos. Segundo Garcia (2008), nas entrelinhas das políticas educacionais forjam-se processos de organização do sistema educacional que se pautam nas diferenças culturais e individuais. A diversidade cultural, a partir do contexto apresentado, assume papel com ênfase nas possibilidades humanas ligadas ao intercâmbio entre diferentes grupos.

Subentendidas nas entrelinhas das políticas públicas encontram-se formulações que indicam a cultura como “mercadoria e de diversidade cultural como forma de sobrevivência de grupos minoritários numa economia de mercado” (GARCIA, 2008). De acordo com Sforzi, para essa concepção de formação imediatista e de subsistência utilitária “o desenvolvimento do pensamento empírico pode ser suficiente” (2004, p.75), ou seja, a tentativa de atender à demanda de adaptação legal e a superficialidade com que se abordam temas e conceitos no meio escolar tendem a acentuar a quantidade de pessoas à margem do processo de desenvolvimento intelectual.

Pretende-se, portanto com este estudo, visualizar perspectivas para o estabelecimento de tempo e espaço escolar para a educação musical, na matriz curricular das escolas, com vistas a estimular o processo de ensino e aprendizagem efetivo de música para todos os alunos. Nesse sentido, interessa identificar na História da Educação (PARANÁ, 1992, 2001, 2006a, 2008), (BRASIL, 1997, 1998), e nos dados de campo, elementos que apontem para a descrição do tempo e espaço escolar no processo de ensino e de aprendizagem musical nas escolas de educação básica da rede pública do Paraná.

Como consequência do apontado acima se intenciona compreender a educação musical na perspectiva inclusiva de uma escola específica, das percepções de professores que atuam em diferentes escolas públicas da rede estadual de ensino no município de Curitiba e de participantes do Festival de Arte da Rede Estudantil – FERA⁴ em 7 regiões do Estado do Paraná. Buscam-se em autores que desenvolvem trabalho na área da pesquisa em educação (ABELES, et al., 1995), (VYGOTSKY, 1999, 1991a, 1991b), (SFORZI, 2004), fundamentação para se formular proposta de pesquisa estudo de caso, que contemple a análise de três situações e as relações que se possam fazer, levando em consideração três

⁴ “O Projeto FERA, desde seu lançamento em 2004, mobilizou milhares de estudantes, professores, artistas e representantes da comunidade em suas atividades artístico-culturais.” PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Fera Com Ciência, Curitiba, 2009. Disponível em: www.seed.pr.gov.br. Acesso em 01 de julho de 2009.

categorias: tempo e espaço, legislação/políticas públicas, e a perspectiva da educação inclusiva.

A educação musical escolar, organizada e sistematizada em torno de conceitos científicos: “[...] a aprendizagem de conceitos não deve ser um fim em si mesma, mas ser entendida como possibilidade de acesso a conteúdos e métodos de pensamento mais complexos, dificilmente acessíveis sem a intervenção da educação escolar” (SFORNI, 2004, p.105), pode transformar as relações inter e intrapessoais dos alunos, dos seus familiares, dos professores e da comunidade em geral, pois tende a favorecer o envolvimento de todos para a elaboração e execução de objetivos tais como apresentações artísticas, gravações de trabalhos musicais dos próprios alunos, homenagens a pessoas da comunidade, eventos históricos, cívicos, regionais e folclóricos.

Nesse sentido, além da aprendizagem básica/fundamental de música, os alunos podem estabelecer relações significativas com elementos formadores da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p.51, 69, 81). De acordo com Cortella (2004, apud OLIVEIRA, 2007, p.251)

Ao discorrer sobre o conhecimento e a escola, este não pode ser reduzido à sua modalidade científica, uma vez que outras formas de conhecimento também se expressam nas relações e nas ações dos sujeitos nela envolvidos, por exemplo, o conhecimento estético, o religioso e o afetivo.

Sekeff considera que “a verdadeira função educacional da música acaba por pressupor a construção de uma sociedade democrática” (2007, p.143). Contudo, devem-se oportunizar espaço e tempo para que todos os alunos possam entrar em contato com o conhecimento musical, aliado à prática e à constância de situações de aprendizagem de forma a propiciar o desenvolvimento musical.

Para Sekeff (2007, p.143) a estratégia apontada acima tende a ampliar o acesso ao conhecimento e ao exercício pleno da cidadania. A autora utiliza o termo *ser pensante* para caracterizar o indivíduo que, em contato com procedimentos libertadores que aperfeiçoem funções cognitivas e criativas, participe de vivências musicais motivadoras.

Cabe aqui salientar o papel do professor na condição de mediador do processo ensino e aprendizado com base nas palavras de Snyders:

Se a relação professor – aluno deve ser uma relação estimulante, no sentido de permitir e ajudar o crescimento da criança como ser humano, é

fundamental que o professor assumira sua posição como orientador da evolução da criança (SNYDERS, s.d., apud GADOTTI, 1995, p.305).

A música e práticas pedagógicas significativas para o indivíduo podem contribuir para a projeção de sentimentos, o rompimento de pensamentos prefixados, o desenvolvimento e o equilíbrio da vida afetiva, intelectual e social (SEKEFF, 2007). O acesso ao ensino e aprendizado musical na educação básica – bem cultural da humanidade que por direito público subjetivo (LDBEN n.9.394/96, Art. 5º) deve ser oportunizado a todos –, parece que não vem acontecendo de maneira ampla, universal, contínua e sistematizada nas escolas da rede pública de ensino paranaense.

A música como parte de uma educação abrangente, ou seja, do ensino de arte, teve seu tempo e conteúdos diluídos assim como as demais áreas, pois de acordo com Paula: “[...] a situação do professor de Arte nos sistemas de ensino, que nos últimos anos é formado em uma área (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro) e **são orientados a trabalhar as quatro áreas** na escola” (PAULA, 2007, p.74, grifo nosso).

O estabelecimento de tempo e espaço escolar para a educação musical, na matriz curricular das escolas, tende a estimular o processo de ensino e aprendizagem efetivos de música, pois favorece continuidade e sistematização dos conteúdos norteadores da disciplina. Para Mantoan “O tempo de aprender é o das séries escolares, porque é necessário hierarquizar a complexidade do conhecimento, sequenciar as etapas de sua aprendizagem, mesmo sendo este o básico, o elementar do saber” (2006, p.188).

A autora continua especificando o espaço de utilização do tempo de aprender: “[...] podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular” (MANTOAN, 2006, p.188).

A contribuição que se pretende com a presente pesquisa está em estudar a fundamentação legal e teórica que atribui importância da educação musical na escola de educação básica (ensino fundamental e médio), e de identificar situações em que o emprego da legislação, a instituição de tempo e espaço para a educação musical na matriz curricular e a elaboração do projeto político pedagógico tendem a garantir o acesso aos conteúdos de música para o desenvolvimento integral de todos os alunos. A análise de documentação e dados da pesquisa pode demonstrar indefinição acerca do tempo e do espaço escolar

destinado à educação musical nas escolas de educação básica do Paraná. Hentschke e Oliveira (2000, p.47) retratam panorama em nível nacional sobre a educação musical:

O ensino formal de música em grande parte das escolas continua sendo periférico, agravado, principalmente, pela formação precária em música dos educadores artísticos e pelo tempo disponível para as artes nas escolas, uma hora/aula semanal a ser dividida entre as três artes.

De acordo com Paula (2007, p.2-3) a definição da matriz curricular do ensino médio no Estado do Paraná busca atender expectativa dos alunos em duas vertentes: o vestibular e o mercado de trabalho, sob influência contemporânea de sociedade capitalista. O autor afirma: “Como decorrência desta situação às aulas da disciplina de Arte da matriz curricular resta menor espaço/tempo, e, portanto poucas aulas durante os três anos do Ensino Médio”. Junto com Ozga (2000, p. 33) se pode afirmar: “Os governos procuram usar a educação com fins específicos: como meio de melhoramento da produtividade econômica, como treino de mão-de-obra, como mecanismo de escolha e seleção de oportunidades existentes”.

As considerações apontadas acima levam a refletir que a ausência ou presença contraída da educação musical, no meio escolar, foram determinadas em função das políticas educacionais adotadas pelo sistema de ensino (SEED-PR) a partir de interpretações resolutivas das duas mais recentes Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional/LDBEN n.5.692/71 e n.9.394/96. Sobre esse aspecto Tafuri (2000, p.108) é mais incisiva ao afirmar que⁵ “a escolha de umas e outras matérias, de um certo tipo de programa, do número de horas semanais, etc. manifesta a ‘filosofia’ do sistema político de cada país” (tradução nossa).

Ainda sobre esse aspecto importa frisar que as interpretações das resoluções políticas da instituição mantenedora podem ocorrer de acordo com o que explicita Snyders (s.d., apud GADOTTI, 1995, p. 305) “a visão de caráter contraditório da escola, que não é nem apenas reprodutora, nem revolucionária, mas local de confronto de interesses de classes antagônicas”. Nessa mesma linha Ozga (2000, p. 33) afirma

Neste contexto há alguma tensão entre a intenção ou o objectivo dominantes e o modo como as coisas resultam no terreno, nas escolas. [...] professores e alunos modificam as intenções políticas, aproveitando o

⁵ “Está claro que la elección de unas y otras materias, de un cierto tipo de programa, del número de horas semanales, etc. manifesta la ‘filosofia’ del sistema político de cada país” (TAFURI, 2000, p.108).

espaço de manobra entre a planificação de resultados e entre as contradições ou competição entre objectivos [...] a educação, enquanto programa político com intenções particulares, torna-se instável, porque se encontra sempre aberta à negociação.

A Educação Básica, de modo geral, deverá ser afetada com a implementação da Lei n.11.769/2008 a qual altera a LDBEN n.9.394/96, pois institui a obrigatoriedade do ensino de música. No entanto, como os estados e municípios têm até o ano de 2011 para planificar proposta de ensino e, enquanto o Ministério da Educação não formula política específica de diretrizes curriculares para o ensino de música, muitas dúvidas surgem:

– A educação musical será obrigatória em todos os anos da educação básica? Haverá tendência de articulação entre as outras áreas de arte? Qual será o perfil do professor de música, visto que o artigo que tratava da especificidade de formação musical foi vetado na sanção da referida Lei? Sob quais perspectivas o Estado do Paraná pretende implantar a Lei n.11.769/2008 (LDBEN n.9.394/96)?

Para Sekeff (2007) na escola, o planejamento curricular deve estabelecer relações entre propostas teóricas – ligadas à área pedagógica – que estimulem estratégias cognitivas e musicais, de modo que ampliem as condições de comunicação e expressão de idéias e emoções dos educandos e que dêem sentido para suas vidas.

Os educadores musicais, por meio do domínio da dimensão estética, devem contribuir com o diálogo entre disciplinas. Nessa perspectiva cognitiva Oliveira (2008, p.259) vai mais longe ao considerar que o acesso à produção estética das pessoas com necessidades educacionais especiais, por exemplo, não deve ser reduzido a “espaços de veiculação da arte, como os museus e os teatros, pois requer educação e acesso à informação artística desde cedo.” A autora continua ampliando o entendimento do tempo e espaço destinados à arte quando afirma: “Isto significa que a escola precisa ser o *locus* dessa educação e o espaço dessa informação e produção”. O trabalho estético musical pode propiciar comunicação com o todo do indivíduo de maneira a ampliar sua capacidade de criação e entendimento de sua singularidade. O movimento contrário ao exposto acima representa tendência tecnicista, que tem invadido as escolas, as quais intencionam a formação de forças voltadas muito mais ao mercado do que às pessoas e às comunidades (SEKEFF, 2007).

A ausência ou a inserção restrita da educação musical nas escolas de Ensino Básico do Paraná — tema bastante discutido entre os educadores —, tem como uma de suas causas

principais as duas últimas reformas do ensino, nas quais prevaleceu a máxima *back to basics*, uma referência aos programas educacionais adotados pelos EUA ao se sentirem ameaçados na corrida tecnológica aero-espacial pela então URSS, a qual havia conquistado enormes avanços, sendo o maior deles o lançamento ao espaço do primeiro satélite, em 1957. *Back to basics*, que significa voltar as atenções aos conhecimentos básicos, foi a estratégia utilizada para reforçar o ensino da língua materna, da matemática, dos estudos sociais e das ciências naturais.

Segundo Abeles (et al., 1995, p.35)⁶ o declínio da economia entre 1962 e 1974 reviveu o movimento ‘retorno às bases’, causando a redução dos programas de enriquecimento curricular” (Tradução nossa). Este autor atribui, portanto, o aspecto do declínio da economia de 1962 e 1974 como fator preponderante para a exclusão dos projetos escolares de enriquecimento. Tal perspectiva é também esclarecida por Sacristán (2000, p. 70), ao afirmar que “um exemplo evidente no mundo ocidental são os movimentos de regresso aos saberes básicos tradicionais (*back to basics*), provocados pelos recortes pressupostos, que põem em dúvida os saberes ‘novos’ no currículo [...]” (grifo no original).

As discussões que giram em torno do currículo têm o seu alcance transnacional. O ir e vir das informações por meio de diversos autores está constantemente influenciando e sendo influenciado em processo dinâmico sem, no entanto, deixar de delinear um “modelo curricular”. Tal colocação também está relacionada ao que explicita Machado (2002, p. 57) ao observar que os “efeitos do processo de globalização, que nos sujeita a enfrentar a competição internacional, influenciam fortemente a educação nos dias atuais, fazendo com que ela reflita a economia como uma eterna competição”.

O efeito da globalização mostra-se presente, nessa mesma abordagem de voltar as atenções às bases, também na Grã-Bretanha, de acordo com Nóvoa (1997, p.11):

A este propósito, refere-se à consagração simbólica das disciplinas escolares, nomeadamente no ensino secundário, como o princípio mais bem sucedido na história do currículo. [...] o <novo> currículo nacional britânico, entendido como um reforço das disciplinas escolares e das aprendizagens acadêmicas <básicas>.

A afirmativa acima se baseia na idéia de que o plano nacional de educação do sistema de ensino britânico foi concebido para assegurar a estabilidade e para mostrar as

⁶ “The declining economy in 1962 and 1974 revived the ‘back to basics’ movement, causing a reduction in school enrichment programs”. (ABELES et al., 1995, p.35)

tendências conservadoras em educação presentes ao longo do século XX, dando uma significativa ênfase nos três “Rs” — *reading, writing, reckoning*, ou seja, ler, escrever e contar —, em oposição a um movimento contemporâneo que insere outros três “Rs”, os quais significam: reabilitação, reinvenção e reconstituição. Esse movimento pretende tornar mais complexas as discussões em torno do currículo, no sentido de “reintroduzir as disciplinas escolares como referência exclusiva das políticas e das práticas de desenvolvimento curricular” (NÓVOA, 1997, p.11).

Veja-se, como um exemplo na área de Dança, que a abertura para o novo parece sempre encontrar resistências, como afirma Machado (2003, p.18):

Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda assustam aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação. Nossas escolas permanecem advogando por um ensino garantido (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas).

Parece que em contexto emaranhado de teorias avançadas, de verdadeiros impulsos no sentido de se revolucionar a forma e os conteúdos dos currículos em voga nos anos que se estendem de 1960 a 1970 em todo o mundo ocidental, o ímpeto revolucionário deu lugar à ação segura e cômoda presente na tradição e no conservadorismo. Neste sentido Goodson (1997, p.18) afirma que

No novo horizonte destaca-se, mais do que nunca, a disciplina escolar, sobretudo as disciplinas <básicas> ou <tradicionais>. Por todo o mundo ocidental há apelos, e indícios claros, para o regresso às <aprendizagens básicas>, para uma revalorização das <disciplinas tradicionais>. Em Inglaterra, por exemplo o novo Currículo Nacional define uma gama de disciplinas a serem ensinadas como currículo <nuclear> em todas as escolas. Estas disciplinas têm uma estranha semelhança com a lista das disciplinas do ensino secundário aprovada em 1904, o que merece o seguinte comentário do *Times Educational Supplement*: A primeira coisa a dizer sobre todo o exercício é que põe em causa oitenta anos de história educacional da Inglaterra (e do País de Gales). É uma situação em que voltar atrás significa avançar.

O aparecimento de estudos sobre o currículo evidencia um novo horizonte para os sistemas educacionais. “Parece-me que a idéia de que o <terreno elevado> é importante

está a ganhar uma aceitação cada vez maior. No <terreno elevado> o que é básico e tradicional é reconstituído e reinventado” (GOODSON, 1997, p. 20).

Todo este movimento para voltar as atenções aos conhecimentos básicos foi transportado para o Brasil, convencidos os legisladores de que, com essa ação, os cidadãos seriam melhor preparados para o desenvolvimento tecnológico. Desde então, os maiores esforços foram concentrados nessas áreas do conhecimento, tendo a música e as artes em geral, perdido terreno no contexto escolar.

Esta perda de espaço parece se justificar diante do que Goodson (1997, p. 26) explicita: “Por detrás desta perspectiva está uma conceitualização alternativa do próprio ensino”. A seu ver, os sistemas educativos seriam como que uma “agência central que determina o pessoal – tanto os cidadãos como a elite” para servir ao Estado e à economia⁷ modernos. O autor considera que as disciplinas escolares são construídas social e politicamente com o intuito de formar categorias estandardizadas de diplomados. Da mesma maneira como estandardizados tornam-se os professores, alunos, temas e atividades, influenciados que são por uma gama de recursos ideológicos e materiais com os quais são envolvidos.

E, sob este ponto de vista, é o mercado quem absorve este tipo de diplomados com base na sua formação “estandardizada” que passa a ter valor como moeda no mercado da identidade social. Segundo Goodson (1997, p. 27), “este mercado exige moeda padrão e estável de tipificações sociais. A natureza da educação é, assim, definida socialmente por referência a um conjunto de categorias estandardizadas, cuja legitimidade é partilhada publicamente”.

Quanto a este aspecto, faz sentido uma estandardização do ensino principalmente ao se observar o viés econômico que isso representa para os sistemas de educação público e privado, da educação básica e do ensino superior.

Dados reunidos na execução da presente pesquisa podem contribuir para que se percebam que os alunos carecem de tempo e espaço destinados à educação musical no

⁷ Nesse contexto Gødke (2010, p.39) afirma: “Como forma de facilitar a expansão do capital na área da educação, ela é submetida às três exigências neoliberais impostas inicialmente ao Estado: *desregulamentação* (com destaque às perdas de direitos trabalhistas conquistados pelos docentes ao longo do século XX); *descentralização* (legitimada no ano de 1997, pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação, tendo como destaque o repasse aos estados e municípios da responsabilidade pelo ensino fundamental e médio e a criação do Planfor, gerenciado pelo Ministério do Trabalho) e *privatização* (quando se autorizam a oferta de vários cursos profissionalizantes por instituições particulares).”

meio escolar. No plano financeiro, esses dados podem indicar demanda que represente, às escolas, a prerrogativa de receberem recursos humanos e materiais dos órgãos centrais e administrativos do sistema de ensino público do Estado do Paraná. Com a garantia de tempo e espaço escolar para o desenvolvimento do ensino formal da música em todas as escolas que ofertam o ensino fundamental e médio (Educação Básica) apenas e, tão somente, cumpre-se a obrigatoriedade prevista na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/96.

OBJETIVOS

Pretende-se, com este estudo, visualizar como as políticas públicas tendem a determinar o tempo e o espaço escolar para a educação musical, na matriz curricular das escolas, de maneira a proporcionar o acesso ao processo de ensino e aprendizagem efetivo de música para os alunos na perspectiva da educação inclusiva. Esse objetivo geral será abordado com mais detalhes no que diz respeito a identificar o que é, como é desenvolvido e com que intenções se ensinam música nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Desse modo, faz parte da intenção geral deste estudo verificar formas de acesso à educação musical dos alunos da educação básica na rede pública de ensino do Estado do Paraná. Analisar as representações de pais, alunos e professores sobre o tempo e o espaço escolar destinado à Educação Musical nas escolas da rede pública de ensino, face às políticas públicas estabelecidas no período compreendido entre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN n.5692/71 e n.9394/96. Também se pretende compreender que lugar/papel é atribuído à Educação Musical nas políticas públicas do Estado do Paraná para o ensino fundamental e médio sob o ponto de vista da comunidade escolar.

Nessa perspectiva cabe identificar especificidades nas políticas públicas do Estado do Paraná para o ensino da música no contexto brasileiro, analisando de que maneira participantes da oficina de sensibilização musical realizada em 7 regiões do Estado do Paraná no Festival de Arte da Rede Estudantil/Fera refletem sobre o tempo e o espaço atribuído ao ensino de música nas escolas da rede pública de ensino.

Complementando os objetivos apresentados acima se pretende identificar o tempo e o espaço escolar da música nas escolas de 191 professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE do município de Curitiba.

METODOLOGIA

Esta pesquisa propõe-se a estudar as representações de tempo e espaço escolar da música na rede pública de ensino do Estado do Paraná na perspectiva da educação musical inclusiva. O ponto de partida é a relação entre as políticas públicas em nível nacional e regional que tratam da educação de modo geral e da educação musical na perspectiva da educação inclusiva fundamentadas na legislação, e as orientações e instruções dos órgãos oficiais da administração pública federal e estadual da educação.

Parte-se do pressuposto de que a tentativa de se atender à demanda de adaptação legal – e a superficialidade com que se abordam temas e conceitos no meio escolar – tendem a acentuar a quantidade de pessoas à margem do processo de desenvolvimento intelectual.

A legislação educacional não se mostra como produto pronto e acabado e os reflexos que constituem a sua elaboração podem resultar em negociações, contestações e até mesmo conflitos tanto no espaço escolar como na retomada das discussões dos que são responsáveis pela sua redação final (OZGA, 2000).

Para isso, utilizaram-se pressupostos estéticos, sociológicos e psicológicos do desenvolvimento humano e seus impactos no âmbito da fundamentação teórica no campo educacional, tendo em vista o tempo e espaço escolar da educação musical na perspectiva inclusiva.

O referencial teórico que trata desses pressupostos foram trabalhados da forma como aborda Stumpf (2005, p.52) “A revisão da literatura é uma atividade contínua e constante em todo o trabalho acadêmico e de pesquisa, iniciando com a formulação do problema e/ou objetivos do estudo e indo até a análise dos resultados”, bem como observou-se panorama descrito por Flick (2009, p.62):

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos.

Desse modo, destaca-se nesse conjunto de fundamentos a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9394/96 para análise de dados e documentos das matrizes curriculares de nove escolas da rede pública de ensino. O estudo comparativo entre o texto da legislação e o desenho das matrizes curriculares pode explicitar sua aplicação no âmbito regional e local quanto a especificidade do tempo e espaço escolar da educação musical.

Portanto, este estudo trata de problema particularmente em evidência visto a recente Lei n.11769/08 que altera a redação da LDBEN n.9394/96 e torna o ensino de música obrigatório nas escolas de educação básica do Brasil, a partir do ano de 2011. Como as adaptações e sistematizações educacionais devem ocorrer a cargo das administrações regionais tende-se a focar o problema nas especificidades locais sem perder de vista as experiências e soluções em contextos nacionais.

Desse modo, Flick (2009, p.37) infere que “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. O autor continua “[...] mantendo a flexibilidade necessária em relação a seus objetos e tarefas” (FLICK, 2009, p.37). A atual legislação tende a refletir mudanças no tempo e no espaço escolar em relação à educação musical nas escolas da rede pública de ensino.

Nesse contexto, identificam-se dados quantitativos e qualitativos do tempo e espaço escolar da educação musical na perspectiva inclusiva por meio de estudo entre três situações de pesquisas: pesquisa na área da educação musical realizada no ano de 2001 com pais, professores e 360 alunos, da Escola Estadual Alfa⁸; pesquisa na área da educação musical realizada em 2008 com 191 professores da rede estadual de ensino do Município de Curitiba, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE⁹; pesquisa na área da educação musical realizada em 2006 com 30% dos alunos e professores participantes de sete etapas do Festival de Arte da Rede Estudantil – FERA realizadas nas seguintes regiões: Central, Centro sul, Noroeste, Norte Pioneiro, Norte, Oeste e Leste do Estado que envolvem 28 dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

Para atingir este propósito, com base em Yin (2001), considerou-se o estudo de casos múltiplos, ou multicaso, o mais adequado para o desenvolvimento deste trabalho que

⁸ Nome fictício da escola em que se realizou pesquisa.

⁹ “O PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar n.103, de 15 de março de 2004”. PARANÁ. SEED – PDE, Curitiba, 2009. Disponível em: www.seed.pr.gov.br, Acesso em 01 de julho de 2009.

engloba três situações de pesquisa que estudam o tempo e espaço escolar da educação musical na rede pública de ensino. De acordo com Yin (2001, p. 68):

[...] a escolha entre projetos de caso único ou de casos múltiplos permanece dentro da mesma estrutura metodológica – e nenhuma distinção muito ampla é feita entre o assim chamado estudo de caso clássico (isto é, único) e estudos de casos múltiplos.

A pesquisa multicaso, enquanto estratégia vincula-se à pesquisa de estudo de caso como caminho de investigação empírica cujo foco principal está no tópico do esclarecimento de decisão ou conjunto de decisões: o motivo, como foram realizadas e com quais resultados.

À luz de autores que pesquisam a educação na perspectiva inclusiva (GARCIA, 2008), (PRIETO, 2008), (PARANÁ, 2006) nos aspectos metodológicos e na fundamentação para a Educação Especial e, em (SEKEFF, 2007), (ABELES; HOFFER e KLOTMAN, 1995), (SLOBODA, 2008), (BOAL PALHEIROS, 2006), (HARGREAVES, 2005) autores que se debruçam em aspectos teóricos e práticos que contemplam o binômio tempo e espaço da educação musical no contexto da educação básica, este estudo pretendeu analisar como as políticas públicas se refletem e são mobilizadas para o efetivo ensino de música para os alunos da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Para o desenvolvimento deste trabalho coletaram-se matrizes curriculares de nove escolas da rede pública estadual de ensino do município de Curitiba – de total de 120 escolas: amostra ao acaso estratificada das escolas que ofertavam as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio – descartaram-se as escolas que só ofertavam o ensino fundamental ou só o ensino médio; analisaram-se os dados dessas matrizes curriculares comparando-os com a legislação educacional no âmbito nacional e estadual e as transformações ocorridas no período que compreende o ano de 2000 a 2009.

Efetou-se a coleta, a análise e a interpretação da pesquisa na área da educação musical realizada no ano de 2001 com pais, professores e 360 alunos, da Escola Estadual Alfa; o mesmo procedimento foi feito com a pesquisa na área da educação musical realizada em 2008 com 191 professores da rede estadual de ensino do Município de Curitiba, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE; também foi realizada análise e interpretação de pesquisa na área da educação musical realizada em 2006 com 30% dos alunos e professores participantes de sete etapas do Festival de Arte da Rede

Estudantil/FERA realizadas nas seguintes regiões: Central, Centro sul, Noroeste, Norte Pioneiro, Norte, Oeste e Leste do Estado que envolvem 28 dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

Assim, segue-se o exposto por Flick (2009, p.132) quando diz:

A formação de grupos de comparação é um componente essencial da decisão sobre a seleção de dados (em investigações comparativas). Aqui, deve-se esclarecer em que nível as comparações devem ser feitas: entre indivíduos, situações, instituições ou fenômenos? Conseqüentemente, a seleção deve ser realizada de tal forma que diversos casos sejam sempre incluídos em um grupo único de comparação.

Nestas condições, o enfoque da pesquisa é o estudo sobre a educação musical na perspectiva inclusiva, no Estado do Paraná, situada no contexto de elaboração de políticas públicas globais, que influenciam a definição do tempo e do espaço¹⁰ escolar da educação musical em práticas de ensino e aprendizado regionais e locais.

A presença da educação musical na escola tende a favorecer a continuidade e sistematização dos conteúdos norteadores da disciplina. A educação musical deve contribuir para a função social da escola de ensino básico que é oferecer acesso aos conceitos científicos fundamentais para o desenvolvimento do sujeito visando a sua formação integral e o pleno exercício da cidadania.

Coleta de dados

A pesquisa multicaso favorece o tratamento e tende a contemplar o propósito dos três princípios básicos da coleta de dados: a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e a manutenção de um encadeamento de evidências (YIN, 2001).

Foram realizados os seguintes procedimentos para a estruturação, definição, planejamento, preparação, coleta e análise dos dados: desenvolvimento da fundamentação teórica; seleção dos casos; coleta dos dados; condução dos três estudos de caso; relato dos três estudos de caso; conclusões dos casos cruzados; desenvolvimento de implicações políticas e relato de casos cruzados (YIN, 2001).

¹⁰ O tempo e o espaço escolar são pontuados por Souza (2009, p.11): “A idéia da relatividade do espaço e do tempo e conceituando, respectivamente, o tempo como *ordem de sucessões* e o espaço como *ordem de coexistências*, um e outro subordinados à existência das coisas, já que não era possível imaginar espaço e tempo dissociados dos seres que se sucedem no primeiro e coexistem no segundo (itálico no original)”.

Coletaram-se os seguintes documentos na Secretaria de Estado da Educação: diretrizes, instruções, e resoluções educacionais; matrizes curriculares de 9 escolas da rede pública estadual de educação, Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (SEED, 1992), entre outros documentos e orientações departamentais. Tais instrumentos foram utilizados por permitirem análise estável, que puderam ser revistos várias vezes; alguns documentos contêm dados numéricos, nomes, referências, detalhes exatos e que, no caso das matrizes curriculares, puderam ser replicados ano após ano servindo como informação qualitativa e quantitativa para posterior análise.

Outros instrumentos utilizados para a coleta de dados, seguindo o propósito da complementaridade que pode ser explorada com a utilização de várias fontes de evidências, foram os questionários, as observações diretas e as observações participantes (YIN, 2001).

Os questionários permitiram o direcionamento ao tópico do tempo e espaço da educação musical no contexto escolar. Nas três pesquisas esse instrumento foi utilizado. Os questionários, cada qual realizado em tempo e espaço distintos, não foram de forma alguma conclusivos. Ao contrário, contribuíram de forma significativa para a elaboração de novos questionamentos de ordem pessoal e originaram novas pesquisas em busca de aprofundamento sobre o tema estudado. O plano de elaboração e tratamento dos dados extraídos dos questionários foi realizado seguindo indicações comuns, como roteiro e cronograma das etapas de aplicação, digitação e construção de tabulação das respostas obtidas, elaboração de fórmulas e gráficos estatísticos, leitura, análise e apresentação dos resultados obtidos.

As observações propiciaram a vivência dos acontecimentos em tempo real e ampliaram a visão contextual de parte dos eventos. As observações participantes permitiram além da vivência das atividades recorrentes no contexto escolar a percepção de comportamentos e relações interpessoais.

Na Escola Estadual Alfa as observações aconteceram durante as aulas do ensino regular de arte/música para 9 turmas de 1ª e 2ª série do ensino fundamental, no horário do recreio, durante as atividades integradas – como a atividade cívica que ocorria às sextas-feiras, antes do início das aulas, em que eram reunidos todos os alunos, professores e funcionários da escola no pátio para o canto do Hino Nacional Brasileiro – bem como nas tradicionais festas juninas, dia das mães, páscoa etc.

As observações realizadas com os professores PDE se deram em diversas situações: encontros de área; seminários; cursos e eventos integradores cujas atividades envolviam participantes das diversas áreas/disciplinas escolares no Município de Curitiba, nos anos de 2007 e 2008. O pesquisador foi professor PDE da primeira turma que abriu essa modalidade de capacitação e formação continuada dos professores da rede pública de ensino estadual do Paraná.

No Festival de Arte da Rede Estudantil a observação participante ocorreu em diversas situações e contextos singulares. No ano de 2006 o pesquisador ministrou oficina de musicalização para alunos e professores participantes do FERA em 7 regiões do Estado do Paraná. As oficinas ocorreram no período da manhã durante quatro dias consecutivos.

As observações realizadas contribuíram para o ponto de interesse que diz respeito à possibilidade de se identificar as marcas culturais visíveis e invisíveis – das 7 regiões visitadas – expressas em palavras e ações dos participantes da pesquisa. No período da tarde, parte dos participantes da oficina fazia apresentações musicais para o público geral e para banca de docentes da área de música da qual o pesquisador fazia parte.

Desse modo, o presente estudo multicaso caracteriza-se por ampla variedade de fontes. Foi efetuado levantamento estruturado, por meio de perguntas diretas, utilizando o correio eletrônico. O questionário foi realizado com significativo número de professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação, grupo de profissionais da educação, com experiência docente após concurso público de no mínimo dez anos, com pós-graduação na área da educação, e que realizou concurso público para participar do PDE. Também foi aplicado questionário estruturado para pais e professores da Escola Estadual Alfa e para os participantes do Festival de Arte da Rede Estudantil – FERA.

Efetuaram-se as leituras, análise e relatos dos questionários. Foram extraídos dados qualitativos e quantitativos das respostas aos questionários, tabularam-se dados numéricos, realizaram-se tabelas e gráficos a partir dos resultados obtidos. A coleta de dados para o presente estudo multicaso se utilizou de fontes diferentes para se obterem evidências acerca do tempo e do espaço escolar da música na rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Organização e análise dos dados

No estudo em questão, o propósito é utilizar várias fontes de evidências para que possam contribuir para a avaliação ou múltiplas avaliações sobre o tema pesquisado. Em diversas situações optou-se por tornar parte dos dados do estudo multicaso “propícios à análise estatística – atribuindo valores numéricos aos eventos” (YIN, 2001, p.132), como aconteceu com a estratégia analítica utilizada no estudo das matrizes curriculares e nas respostas fechadas aos questionários. Assim, o uso de múltiplas avaliações sobre o tema pesquisado buscou tratar os dados de maneira a produzir conclusões embasadas em evidências e não em simples interpretações alternativas dos dados.

Matriz de categorias

Para a análise dos dados obtidos organizaram-se as seguintes estratégias: gráficos estatísticos, tabelas com índices sociais, educacionais e econômicos; a partir das respostas descritivas se organizaram matrizes de categorias dentro das quais foram dispostas as evidências obtidas; foram examinadas as classificações e suas relações por meio de cálculos, como médias e variações. Com o intuito de se estabelecerem relações entre os casos foram estipuladas as seguintes matrizes de análise da educação musical: legislação/políticas públicas, tempo/espaço e educação musical na perspectiva inclusiva.

Todas essas categorias foram apresentadas no sentido de se organizar a análise do conteúdo coletado. Para a leitura e análise dos dados coletados e gráficos que dispõem números e médias estatísticas buscou-se fundamentação teórica em (LEVITIN, 2006), (PARANÁ, 1992, 1999, 2001, 2006, etc), (ABELES; HOFFER e KLOTMAN, 1995), (PORCHER, 1982), (HENTSCHKE, 2003), (SNYDERS, 1992), (FOUCOULT, 2006) e (GAINZA, 1988). Da mesma forma na análise de conteúdo, quando foram dispostas as matrizes de categorias de palavras ou idéias que surgiram em resposta aos questionários. Ou seja, foram seguidas as proposições teóricas que embasaram o presente estudo multicaso tanto na organização dos dados quanto nas respectivas análises: a leitura da literatura que permeia as políticas e legislação educacionais, o tempo e o espaço da educação musical na escola pública e a educação na perspectiva inclusiva.

2 REPRESENTAÇÕES DE TEMPO E DE ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA

Durante o XIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música/Anppom¹¹ (2009) discutiram-se no Grupo de Trabalho de Educação Musical temas de diversos saberes musicais: reflexões, práticas e perspectivas em educação musical no contexto brasileiro; grupos de pesquisa em educação musical: mapeamento de produções; produção, divulgação e circulação de pesquisa em educação musical.

O tema que teve maior destaque foi a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN n.9394/96, por meio da Lei n.11769/08, a qual determina a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas que ofertam a Educação Básica em todos os estados brasileiros, a partir do ano de 2011.

Foi nesse contexto que o presidente da Associação Brasileira de Educação Musical/ABEM, professor Sérgio Figueiredo relatou algumas ações que vem sendo realizadas no âmbito de comissão interministerial (Ministério da Educação e Ministério da Cultura e do Desporto), outras entidades convidadas e que representam segmentos interessados diretamente nos desdobramentos da aplicação da Lei n.11769/08, como a Funarte, Sindicato dos Músicos, Escola de Música Villa-Lobos, Conservatório Brasileiro de Música, Undime e a ABEM.

Figueiredo¹² (2009) afirmou que a implantação da lei obedecerá ao processo que contempla a realização de seminários regionais. Espera-se que nesses seminários haja a participação de diversos segmentos da sociedade em que o tema será discutido como que via de mão dupla: os representantes das entidades, ao repassarem informações sobre o andamento do processo nos meios restritos da comissão interministerial, também colherão opiniões e reivindicações da sociedade representada localmente.

Nesse contexto de apresentação das ações da comissão interministerial, o professor Figueiredo questionou: – de que maneira os profissionais que atuam na educação musical estão ‘prontos’ para discorrer minimamente sobre aquilo que fundamenta a inserção do ensino de música para todos os estudantes da educação básica brasileira?

¹¹ Segundo Loureiro (2003, p.83) A Anppom é, pois, ponto de referência para os programas de pós-graduação e para os pesquisadores da área da educação musical. Sua atuação mostra que, embora recente, a produção científica na área vem crescendo e seus resultados já se fazem sentir nas instituições voltadas para o ensino da música.

¹² Relato oral feito por Figueiredo no Grupo de Trabalho de Educação Musical durante o XIX Congresso da Anppom (2009).

Certamente esta pergunta não requer resposta rasa e tampouco se trata de questão fácil de responder. Para muitos profissionais que atuam há algum tempo na área da educação musical, a necessidade de se justificar a presença da música no meio escolar acontece de forma recorrente. Esse *moto* perpétuo de justificativas também merece ser discutido para que se reconheçam as suas razões e formas de enfrentá-lo. Mesmo porque, as relações sócio culturais estão em constante mudança e a provisão das necessidades humanas deve acompanhar esse estado de transformação dos produtos culturais.

Os argumentos utilizados neste texto foram baseados, fundamentalmente em Abeles (et al., 1995), Fonterrada (2005), Meyer (1956), Hargreaves (2005), Boal Palheiros (2006), Vygotsky (1991, 1999), Sloboda (2008) entre outros, no que se refere principalmente as fundamentações teóricas e metodológicas da Educação Musical.

Este texto pretendeu abrir algumas reflexões em torno do que é essencial e o que é acidental na Educação Musical na perspectiva da educação inclusiva. Portanto, os fundamentos sociológicos, filosóficos e psicológicos da educação musical podem auxiliar a compreensão do tempo e espaço que ocupa a música na perspectiva da educação inclusiva. Essas reflexões apontaram para análise de documentos e textos que discutem as políticas educacionais que vigoraram no Brasil a partir da década de 1970 e que influenciaram temas de interesse substantivo, pois tratam da gestão, financiamento, avaliação e currículo que afetam diretamente a instituição do ensino de música para todos os alunos da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Parece fato recorrente, em eventos que sucederam a elaboração de legislações educacionais, o discurso sobre aspectos não musicais que serviram para justificar a presença da educação musical nos currículos escolares. Algumas dessas crenças ou mitos ainda persistem na fala de pessoas incluindo profissionais da área musical: professores de música e de artes, musicoterapeutas e músicos.

Abeles (et al., 1995) indica que cerca de 96% da música que as pessoas costumam ouvir não tem como intenção primária a audição, mas como pano de fundo, ouve-se passivamente, assim como Bücher “afirmou que o princípio geral da poesia e da música surgiu em função do pesado trabalho físico que, de certa forma, amenizava – pela catarse – a tensão desse trabalho” (BÜCHER, 1923, apud VIGOTSKI, 1999).

Sobre essa mesma idéia, Vigotski (1999, p.310) continua relatando as palavras de Quintiliano:

E parece que ela (a música) nos foi dada pela própria natureza para melhor suportarmos o trabalho. Por exemplo, o remador também estimula o canto, este é útil não só naquelas atividades em que os esforços de muitos se combinam como também o cansaço de um encontra alívio no canto 'rude'.

Em algumas culturas a música está presente emotivamente na vida das pessoas para acompanhar atividades, como se observa em Langer (1971, p.212) “[...] o uso da música na sociedade tribal, a sedução do tambor africano, [...] o velhíssimo costume de embalar o bebê com canções de ninar.” De fato, na civilização ocidental é que a audição parece ter caráter contemplativo e intelectual. A tendência de ouvir música com intenção de analisar seus elementos formais, na perspectiva estética, não se constitui em prática acessível e/ou intencional para a maioria das pessoas.

A música na escola pode preencher as necessidades de formação dos estudantes de muitas maneiras, inclusive com características formais e estéticas, bem como por meio de aspectos que auxiliam o seu desenvolvimento e que não são necessariamente musicais. A educação musical é constituída de escolhas, o lugar da música na escola se situa entre prioridades que se pretende dar: a produção sistemática de conhecimentos musicais e/ou não musicais. Parece que a melhor escolha demanda às escolas exercerem prioritariamente sua função social de organizar e sistematizar os conhecimentos científicos e a resolução de problemas musicais.

Abeles (et al., 1995) destaca, por exemplo, que na década de 1830 o músico Lowell Mason recebeu autorização para implementar proposta de Educação Musical nas escolas de Boston-EUA e, para a qual, justificou que a música contribuiria para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes. Mason também afirmava que a atividade musical proporcionaria momentos de recreação. Deveria ficar claro que essa recreação não se tratava de total relaxamento, mas de uma trégua que propiciasse aos estudantes o restauro das energias, de forma que pudessem retornar para tarefas mais laboriosas com força renovada.

Essa visão dos ‘poderes’ extramusicais da música foi utilizada, da mesma forma, como argumento justificativo no Brasil, como se pode constatar nas palavras de Brito (2003, p.51):

Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes,

disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc..

A afirmação apontada acima por Brito considera que a prática da utilização da música como meio para se atingirem outros objetivos funcionais ainda está em voga, assim como afirma Paula (2007, p.57): “Especialmente a música foi um instrumento ideológico do regime militar, restringindo-se ao canto em festas cívicas e Hinos Oficiais nos estabelecimentos de ensino.”

De acordo com Abeles (et al., 1995) existe muito mais para ensinar sobre música do que cantar ou tocar determinado número de peças musicais. Na citação acima, observa-se como a ditadura militar no Brasil, em que vigia a LDBEN n.5692/71, influenciou diretamente o fazer musical escolar, atribuindo-se função prática imediata aos conteúdos, ao tempo e espaço da educação musical. Esse exemplo também serve para se constatar a crença comum de que práticas e ideologias veiculadas por meio da música tendem a agregar valor.

Ou seja, se os professores ensinam os estudantes por meio da música, fica claro que existe nessa prática pedagógica a intenção de atingir objetivos que extrapolam conteúdos relacionados à aprendizagem musical. Nesse sentido, parece persistir, ainda nos dias atuais, considerável espaço que se tem dado à idéia de que o acesso ao conhecimento musical contribui para melhorar o desempenho na escola e, por consequência, na vida das pessoas.

Não se trata aqui de imprimir juízo crítico de valor, ou mesmo de afirmar se essa tendência é de caráter certo ou errado acerca das potencialidades extramusicais da presença da música na escola. Trata-se de entender por que educadores procuram atribuir valores não musicais para justificar a presença da música no currículo escolar. Para Ilari (2005, p.?) “Apesar dos avanços científicos recentes, as investigações acerca dos efeitos da música no desenvolvimento intelectual ainda estão em fase preliminar e há poucos fatos comprovados e muitos mitos”.

Abeles (et al., 1995) considera que os aspectos não musicais, que são atribuídos à música, estão presentes no discurso dos educadores devido à procura de razões práticas irrefutáveis para incluir no currículo escolar algo em que acreditam. Razões não musicais são de melhor entendimento para não músicos do que as estéticas. Do ponto de vista formativo do aluno, simplesmente frequentar aulas de música não é suficiente para transferir apreensão de conteúdos de/para outras áreas presentes no currículo. No entanto, o autor

menciona pesquisa de Karen Wolff (1978) que indica significativo desenvolvimento da leitura de crianças após período em contato com aulas de música.

Parece que as habilidades das crianças em processar as informações sonoras – relativas à linguagem e à música – se devem a derivações e às similaridades das operações psicoacústicas (MOVESIAN, 1967; MAZE et al., 1967, apud ABELES, et al., 1995). De acordo com Sloboda (2008, p.23) “Trabalhos empíricos recentes demonstraram que a música e a linguagem compartilham não só elementos comportamentais como também formais”.

Nesse sentido, existe a compreensão de que as pessoas conseguem desenvolver habilidades lingüísticas e musicais, as quais aparentam ser universais e específicas dos seres humanos, sem paralelo no mundo animal. Daniel Levitin (2006, p.39) ao tratar da matéria de percepção e cognição musical confere a Sloboda o seguinte registro: “a compreensão da gramática, da sintaxe e da semântica musicais é paralela à habilidade da criança de discernir entre as regularidades estruturais da língua falada”.

Pesquisa desenvolvida por Graham (1975, apud ABELES, et al., 1995) menciona estudos dos processos sonoros destinados a pessoas com alguma dificuldade na fala, como gaguejar. Segundo o autor, a música é útil para ajudar mais de 92% das pessoas que gaguejam. Outro benefício não musical que se pode atribuir à presença de atividades musicais na escola está na atitude que reflete a permanência dos alunos no meio escolar.

A música pode auxiliar o aluno a estabelecer relações com a escola que extrapolam as atividades de sala de aula. Segundo Rodosky (1974, apud ABELES, et al., 1995), essa atitude positiva em relação à escola contribui com a diminuição dos índices de abandono escolar. Nessa perspectiva, parece que a música pode ser uma efetiva atividade antimonotonia.

Abeles (et al., 1995) também menciona dados coletados em testes estandardizados (Scholastic Aptitude Test/SAT, 1989) de aptidão acadêmica, que acontecem todos os anos nos EUA. No cruzamento dos dados, foi constatado que nos resultados dos testes verbais para estudantes que participaram em performances musicais, atingiu-se o índice médio de 446 pontos enquanto que alunos que não participam de atividades musicais obteve-se o índice médio de 408 pontos. Em matemática os índices comparados foram: 491 para alunos de música contra 467 para estudantes que não participaram de nenhuma atividade artística.

Apesar dos dados apresentados acima favorecerem, em grande medida, os alunos que desenvolvem atividades musicais e que obtém vantagem em testes que medem

aptidões lingüísticas e matemáticas, Abeles (et al., 1995) pondera que a música é boa para todas as pessoas; mas não significa dizer que os alunos que desenvolvem atividades musicais são mais aptos para atividades acadêmicas e para a vida. Segundo o autor, alunos considerados com bom desenvolvimento acadêmico são atraídos para a música.

Sobre esse aspecto Ilari (2005, p.?) afirma:

A discussão acerca da existência de uma relação causal entre a música e a matemática é bastante antiga. A própria história da música fornece uma possível explicação para tamanho interesse nesta relação. Na Antigüidade, por exemplo, tanto a música quanto a matemática faziam parte dos conhecimentos dos indivíduos ilustrados e respeitados socialmente por suas capacidades intelectuais. Além disso, há muitas relações matemáticas contidas na própria estrutura musical, o que torna bastante próxima a relação entre as duas áreas.

A autora se mostrou cautelosa em estabelecer relações diretamente proporcionais entre o aprendizado musical e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático visto que “não há nenhuma garantia de que ao aprender uma disciplina o aluno terá sucesso na outra” (2005).¹³

O envolvimento com a música e os resultados acadêmicos tendem a desencadear o chamado ciclo de sucessos, que consiste na constante alimentação de atitudes de atenção voluntária, de árduo trabalho e outras ações pró-ativas. A música parece ser um – entre outros componentes do ciclo de sucessos – para muitos dos alunos do ensino médio bem sucedidos (ABELES, et al., 1995). Os processos cognitivos ou, de acordo com Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1992) “funções mentais” e “consciência”, foram utilizadas pelo autor para se referir ao pensamento, memória, percepção e atenção. A atenção involuntária foi definida pelo autor como função mental elementar e a atenção voluntária como função mental superior.

Essencialmente a atenção voluntária atua inter-relacionada com outras funções superiores que afetam a organização dinâmica do afeto e do intelecto (OLIVEIRA, 1992). Ao explicitar sobre o direcionamento, a qualidade do estudo e a prática do músico, Santiago (2009, p.139) afirma:

¹³ Ilari cita revisão de literatura acerca da relação entre música e matemática realizada por Cutietta (1996), e argumenta que: “[...] é possível que não exista necessariamente uma relação causal sólida entre a música e a matemática, mas que os alunos matriculados em cursos e aulas de música sejam alunos mais aplicados que a média, sendo, portanto, bons alunos também na matemática” (ILARI, 2005, p.?).

Pesquisas realizadas ao longo de décadas constataram que o sucesso em qualquer área, seja qual for o papel do talento na habilidade do indivíduo, tem como pré-requisito a capacidade para o trabalho duro e a motivação para alcançar uma meta determinada.

Além disso, Ilari (2005, p.?) argumenta que a ênfase dos estudos aos prováveis benefícios extramusicais da música tendem a transformá-la em meio e não em um fim. Sobre o valor próprio da música e razões justificáveis para a sua inserção na escola, a autora especifica:

A música constitui uma importante forma de comunicação e expressão humana e praticamente todos os povos do mundo possuem algum tipo de música [...] a música carrega traços de história, cultura, e identidade social, que são transmitidos e desenvolvidos através da educação musical [...] música envolve diversas formas de aprendizagem contidas em atividades como audição, canto, representação, reprodução, criação, composição, improvisação, movimento, dança e execução instrumental entre outras.

Abeles (et al., 1995) sugere que para a inclusão da música nos currículos escolares, a veemência do discurso dos professores sobre os valores não musicais da música deveria ser temperada com fatores como:

A compreensão de que pesquisas evidenciam que a maioria dos valores não musicais atribuídos à música é inexistente, com possível exceção de alguns benefícios inerentes ao envolvimento de alunos com as atividades escolares; que várias áreas curriculares e extracurriculares podem propiciar benefícios para os alunos de maneira particular; tanto a música como os esportes podem contribuir para o trabalho em equipe; tanto a música como o envolvimento social em atividades do grêmio estudantil podem auxiliar no exercício da cidadania. E, enfatizar benefícios não musicais pode desviar a atenção do que realmente importa, ou seja, de que vale a pena estudar música independente de qualquer benefício não musical (ABELES, et al., 1995).

2.1 AÇÕES CULTURALMENTE DETERMINADAS: REPRESENTAÇÕES SOCIOLÓGICAS DA MÚSICA

Kelly (2009) define a Sociologia como a descrição sistemática do comportamento humano por meio do estudo das sociedades humanas. Para Abeles (et al., 1995), assim como a música, quase tudo o que os seres humanos fazem e sabem é aprendido após o nascimento. De acordo com Bourdieu e Bardel “o sociólogo [Kant] estabelece que agrada aquilo de que se tem conceito” (2007, p.165) e, quando os autores tratam a estética na perspectiva sociológica entendem que o prazer estético parte de princípio artificial da arte, pois – sendo erudita pressupõe aprendizagem – não vivenciada como natural e sim como prazer culto: aprendido (BOURDIEU e BARDEL, 2007).

Certamente – para a melhor apreciação estética – existem questões genéticas que envolvem aspectos físicos, funções biológicas (funções intelectuais acima ou abaixo da média) e tendências da personalidade e de capacidade. A formação do ser humano é culturalmente determinada: como os humanos agem, pensam, falam e mesmo como expressam sentimentos se refletem nos resultados dos seus contatos com outros seres humanos (ABELES, et al., 1995).

Sloboda (2008) considera que o treinamento musical é o meio de aquisição de habilidades específicas que tem como base a enculturação. Esses aspectos se relacionam com a concepção de que a aprendizagem de um conceito envolve a aquisição de hábitos. Para aprender conceitos, é preciso passar de um conhecimento factual (saber o quê) para um conhecimento procedimental (saber como). Compreender o que implica um conceito é muito diferente de executá-lo praticamente, a habilidade de formar e sustentar objetivos parece ser condição essencial da aprendizagem. Tal habilidade é frequentemente chamada de motivação (SLOBODA, 2008).

Bourdieu e Bardel (2007) explicitam necessidade crítica de contestar o prazer estético expresso (individual ou coletivo) sem que se revele sua autenticidade no reconhecimento das suas origens em oposição à sua predestinação. Dificilmente as obras complexas da cultura erudita poderiam despertar no indivíduo preferências naturais. O autor atribui às famílias cultas autoridade pedagógica — pressuposto para assídua e prolongada prática cultural quando acompanhada dos seus filhos. Após certo tempo, os próprios filhos

adquirem disposição para a adoção dessa prática arbitrária (e arbitrariamente imposta, pois não natural). Nas palavras de Bourdieu e Bardel (2007, p.164):

Na medida em que ela produz uma cultura (*habitus*) – que não é senão a interiorização do arbitrário cultural –, a educação familiar ou escolar tem como efeito, pela inculcação do arbitrário, dissimular cada vez mais completamente o arbitrário da inculcação.

Os autores continuam:

O mito de um gosto inato, que nada deveria às restrições das aprendizagens nem aos acasos das influências, já que seria dado inteiramente desde o nascimento, não é senão uma das expressões da ilusão recorrente de uma natureza culta que preexistiria à educação – aliás, ilusão necessariamente inscrita na educação como imposição de um arbitrário capaz de impor o esquecimento do arbitrário das significações impostas e da maneira de impô-las (BOURDIEU e BARDEL, 2007, p.164).

Muitas famílias dos alunos matriculados na educação básica tendem a não fazer uso de prática assídua e prolongada em ambientes de mostras artísticas (teatros, museus e outros ambientes de exposição cultural). Sob esse ponto de vista a educação musical, no meio escolar, pode tornar o aprendizado significativo, o que remonta ao professor de música ensinar cada estudante tão bem e tanto quanto for possível. A educação musical na perspectiva da educação inclusiva se faz presente na fala de Abeles quando considera como clara a função dos professores ensinarem cada estudante além do mínimo, mesmo se seus pais forem comprovadamente abaixo (ou acima) da habilidade mental média, pois ninguém pode saber qual o potencial intelectual do aluno (et al., 1995).

O processo de socialização significa a forma como o estudante aprende a viver em sociedade. Esse processo é muito importante para que as pessoas adquiram as características que as marcam como seres humanos, que é a maior razão da educação. A relação entre a escola e a educação musical deveria despertar no ouvinte algo como o que diz Bourdieu e Bardel a respeito das obras de museu: “Um museu deveria ser um espaço em que o visitante sonolento fosse intimado a reagir em contato com obras sublimes” (2007, p.19). A música se mostra como um comportamento humano criada por (e para) os seres humanos. A educação musical é importante do ponto de vista de que é algo que as pessoas aprendem e cumpre a função de preencher diferentes necessidades da vida humana (ABELES, et al., 1995).

Boal Palheiros (2006) com base em Merriam (1964) e Abeles (et al., 1995) concordam que a educação musical contribui para a utilização de objetivos amplos denominados de funções (sociais) da música: expressão emocional, apreciação estética, comunicação, representação simbólica, reforço de normas sociais, entretenimento e a manutenção da coesão da sociedade, de forma que se pode atribuir que essas funções servem para designar usos e costumes de diferentes culturas e sociedades.

Segundo Boal Palheiros (2006) “As funções de Merriam foram reinterpretadas por Hargreaves e North (1999), que propõem três funções psicológicas principais para o indivíduo: cognitiva, emocional e social.” Abeles (et al., 1995) vai mais longe ao elencar série de funções sociais da música com base em Kaplan (1990): forma de conhecimento, posse coletiva, experiência pessoal, terapia, força moral e simbólica, indicador simbólico de mudança, e ligação entre o passado e o futuro. Da mesma forma em Honigsheim (1989) descreve as funções da música como sendo para: cerimoniais, entretenimento, acompanhamento para o trabalho, uso em casa, concertos e oratórios; e, ainda cita as funções de Gaston (1968): necessidade de experiência estética, reforço religioso, comunicação, resposta rítmica, expressão emocional, gratificação e a potencialidade da música em situação grupal, entre outras funções não musicais já apresentadas acima (ABELES, et al., 1995).

O uso da música como conhecimento pode contribuir para a estratificação social, ou seja, com o desencadear de construções mentais de diferentes níveis sociais e os efeitos dos seus usos. Essas diferenças afetam significativamente as preferências musicais e o uso da música. A estratificação por faixa etária e como vivem particulares grupos etários afetam suas ações e interesses. Essas diferenciações são especialmente importantes para o ensino de música nas escolas de ensino médio.

Abeles (et al., 1995) cita pesquisa de sociólogos (Schneider & Lysgaard, 1953) para demonstrar como funciona a preferência musical de pessoas de diferentes níveis sociais. Pessoas que terminam o ensino médio e entram para o mercado de trabalho com o intuito de antecipar ganhos de salário e pessoas que adiam o padrão de ganho para freqüentar o ensino superior postergando posição social mais satisfatória. Essa analogia pode ser transposta para a apreciação de obra musical, no sentido de que pessoas situadas em níveis mais elevados na sociedade procuram postergar satisfações de apreciação pormenorizada

dos padrões e temas musicais, enquanto que pessoas de níveis inferiores de escolarização tendem a obter pronta satisfação.

A gratificação imediata na apreciação musical se caracteriza por meio da seleção de música que tem forma simples e direta. A audiência de música complexa que, por exemplo, acontece nas salas de concerto de música clássica, normalmente é composta por pessoas de níveis sociais que possuem formação acadêmica universitária. De fato, cabe à escola proporcionar tempo e espaço para a apreciação musical que também contemple conteúdo complexo, visto que para grande parcela da população, essa seria a única oportunidade de se ouvir os 'clássicos' e ampliar seus conhecimentos sobre essa música (ABELES, et al., 1995).

Nessa linha de pensamento, parece importante frisar a caracterização do etnocentrismo que, segundo Abeles é a tendência das pessoas de entender que o uso das coisas do seu próprio grupo como ideal ou modelo. Esse pensamento parece ser típico de sociedades ou grupos os quais se consideram superiores. Os grupos culturais tendem a refutar expressões musicais alheias àquilo que consideram familiar e se fecham em torno dos seus hábitos e costumes, pois eles os conhecem e sabem como funcionam (et al., 1995).

Para Sueli Ferreira o entendimento das culturas deve ser extrapolado para além do produto artístico – compreendê-las como estabelecidas por meio da esfera sociocultural – e que são construídas historicamente com a singularidade de cada grupo cultural:

O que podemos aprender ao longo de nossas vidas está diretamente relacionado a nosso repertório de experiências. Portanto, é preciso não privilegiar uma determinada cultura hegemônica, mas criar oportunidades para que os alunos entrem em contato com as mais variadas formas de música, dança, teatro, artes visuais – desde que tenham qualidades estéticas a serem apreciadas –, evitando preconceitos em relação a produções mais populares e étnicas (FERREIRA, 2001, p.16).

Assim, seguindo a idéia da autora em relação às variadas formas de arte, amplia-se a atenção para outro tema de interesse: o contexto musical a que se refere ao pluralismo. De acordo com Abeles (et al., 1995), pluralismo seria o conceito de sociedade composta por diferentes grupos que possuem diferentes interesses e singulares estilos de vida. A educação de modo geral e a educação musical escolar de modo específico deveriam levar em conta a pluralidade e a diversidade cultural existente no Brasil de forma a “contribuir para a construção de sentimentos de tolerância, respeito e compaixão entre as pessoas” (FERREIRA, 2001, p.18).

As heranças culturais de diferentes povos são evidentes, tanto nas manifestações artísticas de norte a sul (leste/oeste) como na própria constituição física dos brasileiros. Diferentes costumes e tradições resultam na riqueza cultural brasileira que deveria tomar parte no plano de aula nas salas de educação musical. A “unidade na diversidade”, como aponta Abeles (et al., 1995, p.135) são objetivos contraditórios, mas que podem servir para a seguinte reflexão: qual ou quais elementos da diversidade musical presentes na cultura brasileira auxiliam a construir a identidade do povo brasileiro?

Na opinião de Abeles (et al., 1995) normas e estilos culturais são largamente qualitativos e não podem ser definidos por via racional. Elas existem, e são suas próprias justificativas por existirem. No entanto, Adorno (1991) reconheceu que a indústria cultural estandardizou todas as formas de arte, sufocando a individualidade e destruindo o pensamento crítico. Nas palavras de Ferreira “Não podemos reproduzir na escola o que os meios de comunicação impõem, uma vez que o que vale neles é o critério de mercado e não a qualidade do produto” (2001, p.16-17).

Gosto popular ou cultura de massa poderia ser mais bem compreendido se respondida a seguinte questão: – Teria a democratização do acesso aos bens culturais, na sociedade ocidental, por meio das novas tecnologias diminuído a qualidade das artes? A resposta a esta pergunta é complexa. O efeito da tecnologia na música ampliou a disponibilidade de acesso à música para as massas. A tecnologia musical nas suas mais variadas formas é algo novo na existência humana, e isso tem afetado como as pessoas a experimentam e, por sua vez, como a música deve ser ensinada. O fato é que do ponto de vista sociológico, de acordo com Abeles cultura é cultura e toda manifestação cultural é aceitável sem julgamento de ordem qualitativa (et al., 1995).

Assim, as ações humanas aprendidas e desenvolvidas após o nascimento, despertam a atenção e o interesse das pessoas em agir, pensar, falar e estabelecer relações estéticas com outros seres humanos. Os hábitos musicais explorados e desenvolvidos na sala de aula pelo professor têm a função de preencher parte das diferentes necessidades da vida humana. A educação musical pode contribuir para que os alunos ampliem suas experiências psicomotoras e se desenvolvam cognitivamente, afetiva e socialmente.

2.2 A FORMA E A PERCEPÇÃO INTELECTUAL DA MÚSICA: REPRESENTAÇÕES PSICOLÓGICAS

Esta parte do texto sobre aspectos psicológicos a serem levados em conta na educação musical tem como objetivo descrever padrões musicais na perspectiva cognitiva da Teoria Gestalt¹⁴. Nas últimas décadas muitas pesquisas têm abordado as possíveis relações entre a cognição musical, a psicologia e a filosofia. Diante do vasto campo teórico que envolve o domínio da música, da filosofia e da psicologia, buscou-se concentrar breve descrição das implicações filosóficas na psicologia da forma ou gestalteoria aplicada à música.

A Teoria da Gestalt foi formulada por grupo de pesquisadores no início do Século XX como Ehrenfels (1859-1932), Wertheimer (1880-1943), Koffka (1886-1941), e Köhler (1887-1967), em Berlim. Princípios da Teoria da Gestalt foram amplamente aplicados em estudos perceptuais na área das Artes Visuais (OSTROWER, 1998), (GOMES FILHO, 2004), (DONZELLI, 1980) e, em sentido mais amplo, nos temas relativos à percepção, à aprendizagem e à solução de problemas.

Na área da Música autores como Meyer (1956), Cambouropoulos (1996), Aiello e Sloboda (1994), Lipscomb (1999), McAdams e Bigand (2001) discorrem sobre os princípios da Teoria da Gestalt para analisarem padrões formais da música. Nesse sentido, foi feita breve pesquisa bibliográfica com o intuito de delimitar o significado da Teoria Gestalt e de aspectos psicológicos inerentes à percepção musical.

Desse modo, na década de 1930 Max Wertheimer propunha a organização da percepção humana em princípios que descreviam como são percebidos os objetos no espaço por meio da visão. Vários experimentos e relatos foram realizados pelos principais representantes do movimento getaltista na Psicologia, Max Wertheimer, Kurt Koffka e Wolfgang Köhler. Esses pesquisadores tiveram suas trajetórias muito próximas, pois foram contemporâneos nas seguintes situações: Universidade de Frankfurt-am-Main, Alemanha – 1910; Universidade de Berlim, Alemanha – 1922; Universidades diferentes nos Estados Unidos, década de 1930.

O contexto social e político na Alemanha em 1933 trazia à tona o partido nazista. Os judeus eram excluídos dos principais debates em congressos de psicologia, o que causou

¹⁴ Gestalt do alemão significa: forma, figura, configuração (GOMES FILHO, 2004, p. 18).

protestos por parte de Köhler por meio de artigos e discursos. A ascensão ao poder dos nazistas trouxe o anti-semitismo como política oficial de governo. O período entre guerras e a situação pouco favorável para o desenvolvimento de pesquisas e a convivência do contraditório, acelerou o deslocamento da chamada escola de Berlim para universidades norte americanas (Köhler, 1978, p.10).

Segundo Köhler:

A Psicologia da Gestalt como escola está praticamente morta nos Estados Unidos e no resto do mundo. Mas muitos de seus princípios foram incorporados à Psicologia como um todo. [...] E o cognitivismo tem como uma de suas bases a obra dos psicólogos da Gestalt (Köhler, 1978, p.27).

A utilização desses mesmos princípios perceptivos para a área da Música deve ser feita levando em conta a transposição necessária da área da percepção visual para a área da percepção auditiva.

Ribeiro (1985) desenvolveu teoria análoga para a Área da Psicoterapia, utilizando como referência a Psicologia Gestalt. O autor partiu do princípio de que o homem se relaciona com o universo – como um todo – e por ser um todo integrado nesse universo de maneira semelhante se relaciona com o meio comportamental e psicológico.

McLean (2005) afirma que pesquisadores da Área da Música têm se voltado para a Teoria Gestalt para estudos musicais. Utilizam-se para isso analogias de aplicação das leis da percepção visual para a percepção auditiva. Essa transposição pode encontrar dificuldades tendo em vista que a área visual trata de percepção espacial enquanto que a música trata de percepção temporal.

De acordo com Meyer (1956) mesmo que as leis desenvolvidas por psicólogos Gestalt tenham, em grande medida, conexão com a experiência visual, e que haja ampla razão para sua transposição para a percepção auditiva, deve-se levar em conta a limitação no que concerne à análise da experiência e percepção musical. Em outras palavras, há de se levar em conta a sensibilidade das respostas dos ouvintes experientes.

No entanto, elementos característicos da área musical podem ser constatados na área visual quando se observam: – objetos artísticos estáticos, nos quais se percebe tendência dos olhos percorrem imagem em movimentos de cima para baixo, de um lado para outro, e de baixo para cima encontrando diferentes significados ao longo do tempo. Assim, também se percebem, por meio das orelhas, distância e direção em contato com

padrões musicais e a sensibilidade musical faz com que se perceba movimento no espaço por meio de timbre, vozes, duração, distorção, ressonância entre outros elementos sonoros (Mclean, 2005). Quando ouve-se sequência de sons, tende-se a ouvi-la como música, ao invés de sons isolados. Segundo Swanwick:

As notas tornam-se melodias por meio de um processo psicológico pelo qual tendemos a agrupar sons isolados em linhas e frases, ouvindo-os como gestos. Do mesmo modo, somos propensos a ver as luzes que piscam intermitentes em volta de anúncios ou das bordas de vitrines de lojas como linhas contínuas, em vez de lâmpadas isoladas (2005, p.29-30).

Cerca de duas décadas antes do experimento visual realizado por Max Wertheimer sobre o fenômeno do movimento aparente (estroboscópio – 1912) que veio a definir claramente a posição gestaltista sobre as qualidades da forma, von Ehrenfels publicou artigo no qual se utilizou de exemplo musical para tratar da *gestaltqualitäten*¹⁵.

No referido artigo von Ehrenfels falou sobre a transposição de melodia para reforçar a idéia de que as sensações não são causadas por estímulos localizados pontualmente. A transposição de melodia – tom ou mais tons acima ou abaixo – ocasiona o aparecimento de outros sons, mas a melodia permanecerá a mesma. Para Donzelli (1980), guardam-se suas qualidades específicas – as distâncias entre notas permanecem inalteradas – mesmo que se alterem os sons que foram transpostos.

Segundo Donzelli,

A apreensão de uma melodia parece, pois, estar ligada à captação de 'algo' que não se identificaria aos estímulos, seja somados, seja considerados em si, isoladamente. A este 'algo' Ehrenfels denominou 'qualidades da Forma' ou *gestaltqualitäten* (1980, p.8).

A compreensão da forma musical presente na melodia tende a se dar de maneira representativa na mente das pessoas. Ou seja, a melodia percebida fisiologicamente por meio da orelha, é entendida como série de sons executados consecutivamente, a melodia não está nas notas. A forma melódica é representada mentalmente.

Donzelli afirma:

Igualmente, a vista percebe pontos, mas a ordem em que estão dispostos, a figura que descrevem é uma percepção mental, e não uma percepção

¹⁵ Em 1890, von Ehrenfels, [...] Às sensações ele acrescentou uma qualidade de forma – *Gestaltqualität* (KOHLENER, 1978, p.12).

sensorial. A Forma é considerada uma superestrutura que repousa nas sensações (1980, p.9).

Portanto, a melodia se revela finalmente na integração de todas as notas por meio da elaboração de processos mentais. Pois, segundo Donzelli “A 'consciência' seria, pois, na concepção gestaltista e segundo a definição de Koffka, 'esta capacidade que têm as coisas de se revelar'” (1980, p.16). A melodia não está em nenhuma nota isoladamente mas em todas ao mesmo tempo.

De igual maneira, Ribeiro (1985) ao comentar analogia descrita por Wertheimer sobre música celestial, infere que notas musicais descritas isoladamente deixam de ter significado e valor para o todo real; a descrição de parte do todo, proporciona informações de algo de cada nota como também do todo; a descrição do todo evidencia o significado individual das notas e das partes. “Por isto dizemos que o todo é qualitativamente diferente da simples soma das partes” (RIBEIRO, 1985, p.23).

Para Meyer (1956) o trabalho dos psicólogos da teoria Gestalt demonstrou, sem sombra de dúvida, que a percepção de estímulos musicais não se deve dar por estímulos sonoros isolados, mas a partir da percepção de estímulos de grupos de padrões sonoros e as relações que se possam fazer desses padrões uns com os outros.

Esta afirmação vem ao encontro do princípio Gestalt que se refere à integração das partes em oposição à soma do todo, ou, dito de outra forma, o todo é mais do que a soma das partes que o constituem (Gomes Filho, p.18, 2004).

De acordo com esse pensamento Meyer (1956) pondera acerca da tendência do olho de continuar seu movimento, em determinado curso dado, ou de o “ouvido mental” em continuar seus movimentos, como produto da tendência natural do comportamento motor. Sobre isso, faz referência à tendência de determinada ação motora em se perpetuar como contrapartida “mental”, sob o ponto de vista Gestalt por meio dos conceitos das leis da continuidade e fechamento¹⁶ as quais reconhecem tendência similar nos hábitos da mente.

Nesse aspecto, levando-se em conta a experiência cultural do ouvinte, as leis já estabelecidas da psicologia Gestalt formam a base de entendimento geral dos modos naturais da expectativa e suas funções em determinado contexto cultural (Meyer, 1956, p.86). Quer dizer, embora Meyer seja relutante em desenvolver percepção musical com base

¹⁶ [...] “boa continuidade”, as áreas tendem a fechar-se de acordo com o modo que lhes é mais natural, isto é, mediante a continuação ou prolongamento das linhas que as delimitam; [...] “fechamento”, as áreas tendem a fechar-se (DONZELLI, 1980, p. 13).

estrita na psicologia Gestalt, considera que a utilização das suas leis possa contribuir para ampliar o entendimento de que normas acontecem dentro de determinado contexto sociocultural, onde atitude, crença e aprendizado tendem a qualificar as operações mentais.

O modelo neural de movimento aparente na visão, de Grossberg-Rudd, aplicado para a música, segundo McLean (2005), obteve resultados favoráveis. A experiência consiste em realizar analogia entre percepção visual e auditiva como luminância/amplitude e cor/timbre. Considera-se que, embora luz e som provoquem diferentes estímulos, o cérebro os processa de maneira muito semelhante.

Nesse sentido, podem-se caracterizar ambos os estímulos (visuais e sonoros) como o que se entende por forças externas que tendem a ser organizadas da melhor forma possível pelas forças internas, ou, por força da noção de unidade, de Gestalt, na psicologia da percepção. De acordo com Gomes Filho (2004, p 25): “vemos as coisas como as vemos por causa da organização (forças internas) que se desenvolve a partir do estímulo próximo (forças externas).”

O som ou a imagem resultam do estímulo/percepção como forma de interação entre as forças externas e internas. As forças externas musicais podem ser entendidas como agentes (ondas) sonoros que causam impacto (deslocamento do ar) nas orelhas; os agentes externos visuais como feixes de luz que atingem a retina; as forças internas se constituem na tendência mental de organizar, de estruturar, da melhor forma possível (*gestaltqualitäten*), esses estímulos exteriores.

A compreensão das relações entre as forças externas e internas: percepções do sujeito quando em contato com estímulos musicais as quais tendem a estimular processos mentais de organização e estruturação da melhor *forma* possível (*gestaltqualitäten*), também foi alvo de interesse de Vygotsky enquanto pesquisador e contemporâneo dos teóricos da Psicologia Gestalt. Segundo Cole e Scribner (apud VYGOTSKY, 1991a, p.6):

[Vygotsky] partilhava da insatisfação dos psicólogos da Gestalt para com a análise psicológica que começou por reduzir todos os fenômenos a um conjunto de ‘átomos’ psicológicos. Mas, ao mesmo tempo, ele sentia que os gestaltistas não eram capazes de, a partir da descrição de fenômenos complexos, ir além, no sentido de sua explicação.

Cole e Scribner continuam afirmando que:

Mesmo que se aceitassem as críticas da Gestalt às outras abordagens, a crise persistiria, uma vez que a psicologia continuaria dividida em duas metades irreconciliáveis: um ramo com características de 'ciência natural', que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e um outro com características de 'ciência mental', que descreveria as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores (COLE e SCRIBNER, apud VYGOTSKY, 1991a, p.6).

Assim, se apresenta a seguir linhas gerais do pensamento de Vygotsky acerca da sua disposição em desenvolver abordagem ampla das funções psicológicas superiores, no sentido de que os fenômenos culturais sejam estudados como processos em movimento e mudança.

A tarefa de analisar a caracterização de texto construído à luz da Teoria Histórico-Cultural requer atenção especial aos termos aqui abordados. A teoria de Vygotsky foi construída no período pós Revolução Russa (1917) em ambiente cujo predomínio teórico girava e se dividia em torno da psicologia experimental – Wilhelm Wundt –, do pragmatismo americano – William James –, das teorias behavioristas/comportamentalistas – Ivan Pavlov e John B. Watson – e, a teoria gestáltica – Wertheimer, Kohler e Koffka (COLE e SCRIBNER, apud VYGOTSKY, 1991a) além da psicanálise de Freud.

Pode-se caracterizar essas teorias como fontes de consulta para Vygotsky que ora contribuíram para ampliar conceitos, ora para a confrontação de idéias que o auxiliaram na elaboração de teoria psicológica fundamentada na concepção marxista. Para Vygotsky “nenhuma das escolas de psicologia existentes fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos” (COLE e SCRIBNER, apud VYGOTSKY, 1991a).

A ênfase que se pretende dar ao fazer breve abordagem sobre a Teoria Histórico-Cultural e o processo de desenvolvimento humano pode ser caracterizada nas palavras de Vygotsky:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de uma lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (1991a, p.52).

Temas recorrentes abordados por Vygotsky enfocaram a gênese das funções psicológicas superiores, a relação entre pensamento e linguagem e os conceitos pertinentes aos processos que levam ao desenvolvimento e aprendizagem humana.

Sendo assim, como tema que gerou a reflexão e posterior motivação para a elaboração do presente texto, faz notar Vygotsky (1991a, p.100),

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, somente retroage. A teoria da zona de desenvolvimento proximal origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: 'o único ensino bom é o que se antecipa ao desenvolvimento'.

A afirmação de Vygotsky (1991a) critica a orientação dita tradicional que, segundo o autor, reforça etapas de desenvolvimento 'de ontem' e que, por isso, se torna ultrapassado do ponto de vista do desenvolvimento mental e holístico da criança. Para contrapor essa orientação afirma que a teoria da zona de desenvolvimento proximal é capaz de dirigir o processo de ensino eficaz, porque se antecipa ao desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, buscou-se em Carrara (2004) o seu ponto de vista sobre a zona de desenvolvimento proximal. No entanto, antes dessa definição parece importante caracterizar o que Vygotsky entende sobre a zona de desenvolvimento real.

Segundo Carrara (2004) "Vygotsky percebeu que, para avaliar esse desenvolvimento, utilizava-se apenas aquilo que a criança era capaz de fazer de forma independente, ou seja, sem a ajuda de outros" (CARRARA, 2004, p.143). Vygotsky afirma que no início do Século XX acreditou-se que o uso de testes para avaliar e determinar o nível de desenvolvimento mental dos sujeitos poderia auxiliar a educação para imprimir ações baseadas em determinados limites – sem ultrapassá-los. Para Vygotsky "esse procedimento orientava o aprendizado em direção ao desenvolvimento de ontem, em direção aos estágios de desenvolvimento já completados" (1991a, p.100).

O nível de desenvolvimento psíquico (real) já alcançado pela criança impulsionou Vygotsky (1991a) a considerar outro indicador – nível ou zona de desenvolvimento próximo. Segundo Carrara: "zona de desenvolvimento próximo se manifesta por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente" (CARRARA, 2004, p.143).

Portanto, parece que a crítica central do excerto textual de Vygotsky, que ora se analisa, manifesta-se na necessidade de se observar o nível de desenvolvimento em que se encontra a criança. Segundo Vygotsky a zona de desenvolvimento proximal

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1991a, p.97).

Oferecer à criança aquilo que ela já sabe não acrescentará subsídios para a sua aprendizagem nem desenvolvimento. Tampouco se pode oferecer ensino muito além da sua possibilidade de aprendizagem, entenda-se essa ação como aquilo que a criança é incapaz de fazer mesmo com a ajuda de alguém (CARRARA, 2004, p.144). A teoria de Vygotsky procurou, assim, desenvolver processos em movimento e em mudança. Ou seja, as análises presentes na sua pesquisa e estudos científicos procuraram entender e explicar como ocorrem as transformações dos processos psicológicos elementares em processos com maior complexidade.

No enfoque dado à educação especial, a partir de experiências relatadas por Vygotsky (1991a), observa-se como o conceito de trabalhar com o concreto, visto que estudos apontavam para a dificuldade dos alunos com deficiência intelectual trabalhar com conceitos abstratos preponderava, foi superado. O autor menciona os verbos “observar – e – fazer” como a solução concreta dada às atividades dos alunos especiais, que na verdade não contribuíam para o esperado avanço cognitivo. O autor reconhece que houve completa desilusão na aplicação desse método. Havia falha no processo que, além de não ajudar, reforçava a deficiência. A conclusão a que se chegou foi de que se fazia necessário a escola realizar todos os esforços para “empurrar” as crianças na direção do pensamento abstrato. O método “observar – e fazer” assumiria então outra conotação: a de que o concreto é parte (apoio) necessário “e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo” (VYGOTSKY, 1991a, p.100).

Esse enfoque é especialmente importante para o trabalho musical no contexto em que se encontrem alunos com necessidades educacionais especiais. Pois, como visto anteriormente, são os processos mentais que tendem a estabelecer as formas melódicas. A forma melódica – não está nas notas – está representada mentalmente.

Sendo assim, parece claro o ponto central do pensamento de Vygotsky (1991a) – parte da necessidade do meio escolar oferecer condições para focalizar o trabalho educacional em níveis de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança, dentro das suas possibilidades, ou seja, que logo após o apoio e a mediação do outro, consiga, por si só, desenvolver o trabalho.

A educação musical na escola de ensino comum deve levar em consideração o pensamento de Vygotsky, em que se procuram focalizar os conceitos musicais ainda não apreendidos pelos alunos. Esses conceitos, estando dentro das possibilidades cognitivas dos alunos, podem propiciar o desenvolvimento do trabalho musical da criança sozinha ou na companhia e mediação de outra pessoa mais experiente.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

Mesmo estando em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDBEN n.9.394 desde dezembro de 1996, o Estado do Paraná percorreu 18 anos (de 1990 a 2008) usando como orientação e proposta curricular o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, elaborado sob os auspícios da LDBEN 5.692/1971 e que compreendeu proposta curricular de ensino Pré-escolar à 8ª série.

Esse currículo, fundamentado nos princípios da pedagogia histórico-crítica, tem como carro-chefe a implantação (Resolução nº 3641/SEED/PR, de 22 de dezembro de 1989) do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), ocorrida no ano de 1990 (dezenove anos após a aprovação da LDBEN 5.692/71) e que foi marcada como característica preponderante a promoção sistemática dos alunos de 1ª a 4ª série, no sentido de se evitar a interrupção no processo de aprendizagem.

No ano de 2008 (doze anos após a aprovação da LDBEN 9.394/96) foram publicadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte – 5ª a 8ª série e Ensino Médio pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Parece certo que os estados necessitam tempo para se adequarem às orientações e pressupostos legais após a promulgação de lei abrangente como as Diretrizes e Bases Nacionais da Educação. “Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008” (PARANÁ, 2008), como dizem os autores das diretrizes curriculares do Paraná, a elaboração dos textos percorreu caminho de construção coletiva, o que levou tempo para sua concretização. Mesmo assim, o processo iniciou tardiamente, visto que a LDBEN 9.394 foi promulgada no ano de 1996.

No entanto, essa acomodação de doze anos entre uma e outra proposta tende a provocar conflitos na orientação da prática educacional na escola pública do estado. Em 1997 o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs de todas as disciplinas da base nacional comum (Matemática, Biologia, Arte, [...]) e encaminhou exemplares para a casa dos professores.

Assim, os professores tinham a proposta curricular do estado e a orientação nacional (PCNs) cujo modelo curricular carece de legitimidade, pois não foi desenvolvido por meio de

ampla discussão dos profissionais da educação e sim elaborado por consultores contratados pelo MEC, e por isso, recebeu críticas como as de Trojan (2005, p.12):

[...] os PCNs, elaborados para orientar a aplicação da norma estabelecida, analisando alguns exemplos dos confusos e complicados procedimentos e competências que devem ser adotados para elaborar o currículo escolar e para colocá-lo em prática.

Durante o período da educação infantil (0 a 10 anos) estudantes tendem a iniciar o processo de alfabetização. A proposta do Ciclo Básico de Alfabetização/CBA, contida no currículo de 1990/1992 ainda em voga para o ensino fundamental no Paraná (Ensino Pré-escolar e de 1ª a 4ª série), como o próprio nome sugere – todos os esforços parecem priorizar a apropriação, por parte do aluno, de instrumentos necessários para o domínio da língua escrita.

Isso vai além do simples domínio do sistema gráfico. Essa apropriação tende a favorecer o estabelecimento de relações com as formas sociais de produção. Uma vez inserido na cultura letrada o aluno pode ampliar a apreensão de conceitos mais elaborados e complexos (PARANÁ, 1992).

Quanto a isso, fundamentadas em teorias críticas da educação, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina Arte para a escola pública do Estado do Paraná (5ª a 8ª série e Ensino Médio) intencionaram imprimir reorientação na política curricular onde as “oportunidades sejam iguais para todos”. Optaram-se pelo “currículo disciplinar” como acesso – algumas vezes único – especialmente importante para alunos menos favorecidos socialmente “[...] ao mundo letrado, do conhecimento científico, de reflexão filosófica e do contato com a arte” (PARANÁ, 2008, p.14).

Ou seja, identifica-se a necessidade de congruência entre o ensino e a vida, entre o que se oferece na escola como forma de conhecimento e de significações organizadas e aquilo que se inscreve na experiência da vida dos alunos.

A arte e a ciência se mostram presentes no cotidiano do aluno de diferentes idades ou classes sociais, pois estão na cultura, na tecnologia e no modo de ver e interpretar a sociedade atual. Mas esse fato por si só não garante que o aluno fique imune — do que parece pouco provável — à tensão entre a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana. Segundo Sforzi, embasada em Vygotsky (2004, p.15): “Os conceitos científicos – matéria

prima da escola – trazem em sua formulação as ações mais complexas do pensamento humano”.

Diferentemente da cultura cotidiana a escola deve cumprir o papel social de oferecer o conhecimento organizado e sistematizado agregado aos valores universais. Isto difere substancialmente daquilo que os alunos consigam jamais adquirir, ao acaso, nas circunstâncias mais espontâneas da vida (SFORNI, 2004).

Mesmo que toda criança detenha conhecimento que esteja contido na teoria científica este deve ser articulado com o conceito científico que se lhe pretende ensinar, superando tendência descrita por Sforni em que “a escola tem-se limitado a reforçar o pensamento empírico” (2004, p.74).

O conhecimento, baseado nas relações cotidianas, é conhecimento parcial e/ou unilateral. Sendo assim, o aluno — sentindo-se motivado por meio de ação pedagógica do professor — poderá superar essa visão extracurricular fragmentada, no sentido de alcançar a compreensão do conhecimento formal na escola.

Diante dessa demanda social e cultural — inerente ao conhecimento formal dos conteúdos científicos — fica clara a importância da escola, da comunidade, do aluno e do professor. Cada qual com seu papel definido e agindo nas articulações imbricadas do conhecimento, para o desenvolvimento integral do ser humano. Ainda nesse sentido, no dia-a-dia o aluno absorve e constrói saberes presentes no diálogo, na mídia, no convívio com familiares, amigos e por meio de informações diversas. Determinadas hipóteses levantadas pelos alunos, fruto do saber parcial do cotidiano, é que parecem ser o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem que a escola pode oferecer (SFORNI, 2004).

E como é evidente e fragmentado o conhecimento musical dos alunos! Mesmo a música estando presente nos mais diversos ambientes da sociedade contemporânea é raro um aluno, das séries finais do ensino fundamental, reconhecer a diferença entre um fagote e um oboé, seu timbre, seu formato ou de que material é constituído.

3.1 RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO MUSICAL E O CURRÍCULO ESCOLAR

O conhecimento da música de modo geral, seus usos e expressões, assim como instrumentos que compõem os diversos naipes de uma orquestra sinfônica e bandas populares de diversos estilos musicais que se ouvem no dia-a-dia, deveria fazer parte do repertório dos alunos. Sforzi comenta a respeito, dizendo que não só se faz necessária a constatação do papel efetivo da escolarização, na vida dos estudantes, como a necessidade da educação para todos (2004, p.74), o que reforça a perspectiva inclusiva da educação musical. Certamente não se quer reduzir o conhecimento musical a detalhes básicos como o exemplo apresentado.

Com o ensino da música na escola, os alunos podem desenvolver a sensibilidade e o discernimento auditivo, bem como a capacidade de percepção musical, por meio do contato com elementos sonoros formais, da audição de repertório de estilos musicais diversos bem como cantar, experimentar e se expressar. Brito relata que, em situação mediada por professor, a criança em contato com o instrumento de percussão tambor,

precisa ser incentivada a ouvir o som resultante dessa ação e aprender a diferenciar qualidades do som. Irá, dessa forma, perceber como soa o tambor se percutido de um jeito ou de outro, com pouca ou muita força, no centro ou nas bordas da pele, com um determinado tipo de baquete ou outro diferente. Se for solicitada a cantar, por exemplo, perceberá, com alguma orientação e pouca dificuldade, as diferenças entre cantar e gritar (BRITO, 1998, p.45-79, apud JOLY, 2003, p.118).

Dessa maneira, certamente os alunos poderão expressar-se musicalmente tendo acesso a currículo musical planejado para ser desenvolvido no decorrer da vida escolar. Se o currículo for contextualizado, utilizando-se de metodologia profissional, apoiada na pesquisa teórica para prática organizada e sistematizada, auxiliará tanto professores quanto alunos para efetiva musicalização.

A esse respeito, Loureiro (2003) salienta a necessidade do coletivo da escola – enquanto terreno de mediação – compreender que as práticas musicais de movimentos sociais e culturais podem se refletir no interior da sala de aula, portanto torna-se fundamental o estudo da cultura musical como função social da própria escola.

Para exemplificar esse raciocínio, podem ser citados alguns indicativos de conteúdos básicos que devem ser propiciados a todos os alunos, como se constata na proposta para a 4ª série do Ensino Fundamental no Currículo Básico do Paraná: “leitura das qualidades sonoras da realidade; instrumentos sonoros; padrões sonoros: erudito, popular, folclórico; trabalho artístico: construção dos instrumentos musicais de sopro, percussão” (PARANÁ, 1992, p.166-167). Bem como se observa nas Diretrizes Curriculares para o ensino de Arte “Produção de trabalhos musicais com características populares e composição de sons da paisagem sonora.” (PARANÁ, 2008, p.90). Assim, a compreensão sonora dos elementos culturais, que fazem parte do entorno social do educando, está diretamente ligada à própria compreensão de que todos estes padrões sonoros são produzidos nas relações sociointeracionais.

Como se pode observar acima, os autores do Currículo Básico do Paraná apresentam a “leitura das qualidades sonoras” como parte relevante de conteúdos a serem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A respeito do ato de ler, Faraco (2000, p.101) defende que:

Ler significa, em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção. Significa também ler compreensivamente, o que implica reagir ao texto, responder a ele, identificando as vozes sociais que o compõem, e concordando com elas, ou delas discordando; rindo delas, emocionando-se com elas, aplaudindo-as, rejeitando-as, assimilando-as, repetindo-as, redizendo-as, parodiando-as.

Faraco amplia a compreensão das palavras *ler* e *texto* ao desvinculá-las da linguagem escrita. Metaforicamente, a utilização do termo “leitura de textos” pode ser entendida como extensão para outras formas de expressões humanas, utilizando-se ou não a linguagem verbal:

Essa extensão nos ajuda a compreender de forma integrada a linguagem verbal e as outras linguagens (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas), percebendo seu chão comum (são todas atividades sociointeracionais) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos; seus diferentes modos de composição e de geração de significados) (FARACO, 2000, p.101).

Com base nessas afirmações, a “leitura das qualidades sonoras da realidade” além da identificação de elementos formais como “padrões sonoros da música” (modal, tonal, contemporânea) ou os “elementos sonoros” (altura, duração, timbre, intensidade, densidade) há de se compreender, por meio de um contato mais atento, suas características e as diversas situações de leitura que são possíveis de serem empregadas.

Na concepção do currículo básico do Paraná, a relação dos homens com os objetos se dá de forma estética e, assim sendo, não se pode tomar critério estético como único ou absoluto, mas sim, contextualizá-lo, situá-lo historicamente (PARANÁ, 1992).

No que se refere especificamente à matéria sonora, o homem vem se ocupando ao longo da sua existência em desvendar suas características desde as mais elementares às mais específicas, não só para apreendê-la, mas também para colocá-la a seu serviço. Nesse sentido, os autores do Currículo Básico do Paraná entendem que é necessário oferecer ao aluno a compreensão de que as práticas e as situações sonoras estão sob controle das relações sociais de produção:

[...] comunicação, som para acompanhamento de cerimônias, estímulos comportamentais através de tecnologia instrumental, indústria armamentista, medicina, etc. Para que o aluno possa compreender a produção sonora historicamente ele precisa compreender as estruturas sonoras a partir do contexto sonoro no qual se inserem. O aluno precisa compreender que não somente a estrutura sonora, mas também, cada um dos seus elementos são produzidos socialmente (PARANÁ, 1992, p.151).

Portanto, não basta para o aluno compreender que o objeto sonoro é produzido socialmente por interpretações de certo número de realidades factuais. O aluno precisa entender que a constituição do objeto de ensino – seu conteúdo substancial – tem como entendimento função ampla: ascender a grau mais elevado de desenvolvimento intelectual e pessoal que a escola considere como desejável na área da música. Portanto, de acordo com Vigotski, “o saber está ligado ao fazer (agir sobre o mundo) e à consciência, tanto do saber e do que se sabe, quanto do fazer e do que se faz. [...] O saber é PALAVRA e AÇÃO” (apud PINO, 2000, p.59, grifo do autor).

No contexto de implementação da Lei 9.394/96, cuja obrigatoriedade da inclusão do ensino de arte e, por conseguinte, da educação musical no currículo escolar (de fato e de direito) como área de conhecimento importante para o pleno desenvolvimento humano, pode-se defrontar com situações problemáticas: propostas pedagógicas musicais de

diferentes concepções de conhecimento e de mundo cujas melhores intenções são as de amenizar as necessidades pedagógicas musicais dos alunos. Buscou-se em Loureiro (2003, p.108) posicionamento que prioriza o desenvolvimento dos conteúdos científicos:

Mesmo que o ensino da música nas escolas de ensino regular esteja diluído em práticas metodológicas diversas, muitas vezes por falta de fundamentação teórica consistente ou por uma formação inadequada do educador musical, a educação envolvida no contexto mais amplo do fenômeno educação não pode negligenciar-se a entender que a pluralidade não significa renunciar à identidade e não pode, caso algum, justificar a dispersão, a falta de rigor ou a superficialidade científica.

Portanto, os exemplos dados acima indicam como a falta de familiarização de alunos com o conhecimento dos conteúdos musicais pode dificultar a incorporação de novos valores, de realizar suas aptidões, ou seja, de desenvolver-se plenamente. Mas se as pessoas ouvem muita música e não são capazes de identificar determinados timbres dos instrumentos, ou reconhecê-los, diferenciá-los, comentar sobre seus intérpretes mais destacados – falta escola.

Segundo o Currículo Básico do Paraná, a escola como instituição surgiu na história da humanidade com o intuito de transmitir o conhecimento formal historicamente construído. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem não se trata, tão somente, de transplantar as influências do cotidiano que o aluno vive externamente à instituição escolar (PARANÁ, 1992, p.22).

A função da escola é proposta no sentido de que a criança seja capaz de transformar criticamente o conhecimento acumulado nas relações estabelecidas no seu dia-a-dia. Desse modo, a presença da criança na escola objetiva clara e determinadamente que ela apreenda conjunto de informações e conhecimentos por meio de instrumentos formais que lhe possibilitem “pela descoberta da significação dessas informações” aprender (PINO, 2000, p.58).

Nesse sentido, a ação do professor de música (e das demais disciplinas) se distingue dos outros adultos com quem a criança convive dada a sua especificidade: o professor se preocupa – didaticamente – de maneira contínua, em avaliar (processual e sistematicamente) se o que ele ensina o aluno realmente aprende. Entretanto, Brécia (2003) considera que o ensino da música não se mostra prioridade para os responsáveis pela educação no Brasil, mesmo que a literatura consagrada afirme que o aprendizado da música

desenvolve a afetividade da criança e, por conseguinte, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar e contribui para que as relações inter e intrapessoais interfiram significativamente no sentido de integrá-la no convívio social.

Nas palavras da autora:

A política educacional brasileira, nas últimas décadas do século XX e nos últimos anos, parece ter menosprezado a música no contexto escolar e fora deste, a ponto de excluí-la de currículos, programas, projetos e iniciativas maiores ligados à educação de nossas crianças e jovens em geral (BRÉSCIA, 2003, p.81).

Dentro dessa perspectiva, Loureiro (2003) observa que, mesmo o Brasil sendo considerado por muitos como país rico em diversidade e que absorve e transforma as influências multiculturais que se manifestam nas expressões musicais, é difícil entender e aceitar que o ensino da música não esteja organizado, sistematizado e, portanto, sem projeto de continuidade no planejamento das instituições escolares.

Desde a aprovação da LDBEN n.9.394/96, criou-se expectativa de que o ensino de arte, e por consequência da música, estaria presente na escola de ensino regular pública e privada com muito mais propriedade do que vinha acontecendo.

De acordo com o Artigo 26 da referida Lei, ficou estabelecido que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

No segundo parágrafo do mesmo artigo, complementou-se ainda que: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Os diversos níveis da educação básica compreendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse sentido, tendo sido garantida a obrigatoriedade do ensino de arte no meio escolar, conforme a citação acima, restava entender como essa determinação legal iria se concretizar na prática diária da escola.

Ao prever a situação acima descrita, foi estabelecido pelo legislador na LDBEN 9.394/96 a necessidade de se criar orientações/instruções — os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, Ensino

Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos — com o intuito de disponibilizar conteúdos básicos, dos diversos níveis e modalidades de ensino, para que os alunos tivessem acesso ao desenvolvimento mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania, de acordo com o Art. 9º, IV:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Assim, cumprindo os ditames legais, o Ministério da Educação editou, a partir do ano de 1997, os PCNs para as diversas áreas de acordo com os níveis de ensino, fato este que contemplou o ensino de arte.

Entende-se que a legislação deve conter texto muito objetivo. São necessários outros mecanismos que intentem a descrição da matéria pedagógica para que se amplie o seu entendimento. Esse parece ser o propósito dos PCNs que, de certo modo, podem-se alongar um pouco mais nas questões históricas, epistemológicas, sociais, filosóficas, propostas didáticas práticas e de conteúdo das disciplinas.

Os PCNs do ensino de Arte do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997), de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998), e ensino médio (BRASIL, 1999) contemplam as Artes Visuais, a Dança (parece que pela 1ª vez como integrante da área de Arte presente na legislação federal), a Música e o Teatro. As quatro formas de arte estariam, enfim, participando da vida escolar dos alunos com conteúdos básicos e, para todos, o que significou marco histórico na educação brasileira.

Encontra-se no texto dos PCNs do ensino de arte do ensino médio (1999, p.169) o seguinte:

O objetivo deste documento é o de explicitar diretrizes gerais que possibilitem promover conhecimentos de arte aos adolescentes, jovens e adultos, alunos em escolas de Ensino Médio. As diretrizes enunciadas aqui buscam contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. Esse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em **música, artes visuais, dança e teatro**, ampliando saberes para outras manifestações, como as **artes audiovisuais** (grifo do autor).

Por este motivo, buscou-se nos PCNs/Arte, ensino de 1ª a 4ª séries, além de suas diretrizes curriculares no que diz respeito à forma e ao conteúdo, algumas pistas quanto ao tempo e espaço escolar destinado para a área de Arte. Encontrou-se a seguinte orientação:

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em seqüência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em vistas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsters, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (BRASIL, 1997, p.108).

Os PCNs/Arte para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries informam o seguinte a respeito do tempo escolar:

É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meio de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (BRASIL, 1998, p.47).

As duas citações acima diferem muito pouco na forma, mas o conteúdo é, em tese, o mesmo. Existe orientação explícita quanto ao tempo destinado para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de arte. A proposta político-pedagógica da escola deve prever e prover na matriz curricular 2 horas, no mínimo, de duas linguagens e outras duas linguagens trabalhando concomitantemente de maneira interdisciplinar.

Entretanto, deve-se levar em conta observação feita por Trojan acerca dos PCNs e das Diretrizes Nacionais da Educação Básica:

Essa proposta também não inova em termos de teoria pedagógica porque aquilo que é descrito nos documentos de orientação como *competências a serem desenvolvidas* não passa de objetivos elaborados de forma muito semelhante aos propostos pela reforma da década de 1970 (2005, p.210, grifo da autora).

A inclusão do ensino de arte na educação básica por meio de lei e as orientações presentes nos PCNs indicando propostas para os sistemas de ensino (regionais e locais) e escolas se organizarem, foi interpretada por Penna (2002, p.11) da seguinte forma: “Assim, os Parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem **potencialmente** um espaço para música dentro do conteúdo curricular ‘Arte’, dependendo a sua efetivação das decisões pedagógicas de cada escola.” (grifo da autora). Essa forma de inclusão pode ter transmitido falsa premissa: a garantia da educação musical para todos os alunos.

Foi, então, com base no contexto apresentado acima, que o autor começou a formular alguns questionamentos a respeito do tempo e espaço do ensino de arte nas escolas públicas do Paraná. Até porque cada estado da União deveria organizar-se de forma que a nova legislação pudesse ser cumprida. Esta foi a razão para a iniciativa de identificar se, de fato, esta organização estava ocorrendo e de que forma se dava, especificamente no sistema de ensino público do Estado do Paraná.

3.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O TEMPO E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

No início do ano 2000, verificou-se movimentação da equipe pedagógica do Ensino Médio da SEED-PR, em torno dos projetos político-pedagógicos das escolas. Esta constatação se deve ao fato de o autor trabalhar na referida instituição. Sobre a finalidade do projeto político-pedagógico, constata-se nos PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.195) o seguinte:

Isto porque é esse projeto que orienta para que, para quem, o que e como ensinar e avaliar, em associação com um conjunto de princípios – éticos e estéticos, políticos e pedagógicos, sociais e culturais, individuais e coletivos, psicológicos e epistemológicos, artísticos e estéticos, locais e universais – que dão base à formação escolar.

Sendo assim, o trabalho dos técnicos da SEED consistia em analisar a adequação dos projetos, a constituição das matrizes curriculares e emitir parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 6º da Deliberação n.014/99 do Conselho Estadual de Educação (CEE): “Cabe à SEED orientar e acompanhar os estabelecimentos de ensino na elaboração e execução da proposta pedagógica e das matrizes curriculares, verificando sua legalidade” (PARANÁ, 1999).

A SEED dispunha de Sistema de Administração Escolar (SAE), o qual armazenava os dados referentes à matriz curricular de todas as escolas públicas sob sua administração em programas de computador. Esses dados eram alimentados periodicamente pelos Núcleos Regionais de Educação (órgãos descentralizados pertencentes à Secretaria de Estado da Educação) com base nas informações fornecidas pelas escolas.

Ao analisar esses dados se buscou identificar — além da garantia prevista pela legislação quanto à presença do ensino de arte — como estava constituída a base da formação escolar representada na estrutura da matriz curricular. A pouca participação do ensino de música poderia se mostrar evidente nas entrelinhas do discurso inserido no projeto político-pedagógico das escolas.

O interesse do autor na constituição das matrizes curriculares das escolas ocorre, principalmente, em razão da característica de acesso universal que a obrigatoriedade presente na atual legislação atribui ao ensino de arte para (todos) os alunos matriculados nos diferentes níveis e modalidades da educação básica.

Sabe-se que as escolas conseguem desenvolver, com certa independência, inúmeros projetos voltados para essa área do conhecimento. No entanto, pelo caráter seletivo de alguns desses projetos artísticos, deixa-se de oferecer acesso democrático para todos os alunos. Por vezes essas ações acontecem de forma interdisciplinar, por projetos, no contraturno, pelo voluntariado, ou seja, com oferta e participação facultativa.

Muitas vezes essas atividades extracurriculares servem como justificativa para substituir o que se mostra obrigatório pela legislação. Por exemplo, a presença de músico da comunidade na sala de aula se mostra muito interessante quando planejado pelo professor de arte, que especifica quais elementos intrínsecos aos conteúdos do bimestre estão sendo trabalhados e quais as relações que se pode fazer com o contexto – membro da comunidade e a prática-pedagógica organizada e planejada. Assim, nesse caso não há substituição e sim, parceria, uma ilustração significativa e contextualizada do conteúdo que se pretende ensinar.

Diante disso, muito mais do que a responsabilidade dos técnicos que analisam os projetos de verificar se os dispositivos legais estão sendo cumpridos de acordo, está implícita responsabilização geral de todos os segmentos da comunidade escolar que participaram da elaboração da matriz curricular em verificar se não há desvios interpretativos da própria legislação educacional, como também dos princípios que norteiam a função social da escola.

Desse modo, deixa de ser objeto de análise o que é acidental, esporádico ou com o tempo e espaço determinado por ações específicas – como datas comemorativas e o uso da arte como instrumento de apoio às demais disciplinas – resultando em manifestações e expressões artísticas.

Por conseguinte, é importante observar o que está por trás da estrutura, do desenho da matriz curricular como parte integrante do projeto político-pedagógico das escolas. A questão quantitativa presente nos números expressos da matriz curricular podem representar o aspecto qualitativo presente no mesmo. Isso tende a refletir igualmente na concepção de educação do projeto político-pedagógico, na participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, na constituição dos conselhos, nos princípios filosóficos, epistemológicos e nas orientações teórico-metodológicas. É na construção do projeto político-pedagógico que, teoricamente, determina-se o tempo e espaço escolar para a música na área de Arte.

Mas nem sempre os princípios acima citados são levados em consideração, tal como salienta Dalben (1992, p.31 apud LOUREIRO, 2003, p.145):

A organização escolar tem-nos apontado um processo de internalização de condutas, de modos de pensar e de decidir, constituindo dessa forma uma outra dimensão de currículo. Um currículo que está apoiado nas relações sociais entre os sujeitos e com ele mesmo, e que forma os traços de personalidade que fortalecerão ainda mais a própria organização que o gestou.

A autora continua, pontuando sobre o currículo que:

gesta a cultura do silêncio, da alienação, da padronização e das relações unidirecionais. Que define o privilégio de algumas linhas de pensamento, de alguns livros didáticos sobre outros e que gesta o campo do prestígio das relações de dominação x submissão (1992, p.31 apud LOUREIRO, 2003, p.145).

A citação acima pode evidenciar, inclusive, a falta de opções para aqueles alunos que não se “enquadram” naquele perfil considerado pelo estabelecimento escolar como o projeto ideal para todos. Na realidade, o entendimento de que a escola deve atender a base nacional comum para todos os alunos é premissa fundamental, antes mesmo de se oferecer opções de complementação curricular.

É certo que, voluntariamente, alguns alunos não desejam participar de grupos musicais ou artísticos, como igualmente parece certo que muitos alunos são impedidos deles participar, seja por questões econômicas ou por questões culturais. Isto pode acontecer pela ausência de ambiente (tempo e espaço) que favoreça a familiarização sociocultural dos conteúdos inerentes à estrutura e à percepção musicais. Esses alunos, por não possuírem familiarização de diferentes manifestações artísticas – enquanto produções sociais – não reconhecem a sua importância.

Sobre isso, encontra-se nos PCNs – Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.13):

O que motiva essas sugestões é lembrar a primeira finalidade da educação básica, de acordo com o Artigo 22 da LDBEN/96 – a ‘formação comum indispensável para o exercício da cidadania...’. Diante da obrigação do cumprimento dessa finalidade, o educador não tem direito de ignorar a condição extra-escolar do educando. A disseminação desse conceito mais generoso de educação depende de toda a sociedade, não só de medidas oficiais. Constitui um alento perceber que muitas escolas brasileiras já estão realizando esse trabalho de forma exemplar, conscientes de que devem: • promover todos os seus alunos, e não selecionar alguns; • emancipá-los para a participação, e não domesticá-los para a obediência.

Portanto, são os alunos de famílias desfavorecidas economicamente e, via de regra, são aqueles que também estudam em escolas públicas que mais necessitam da oportunidade de se familiarizar com o ensino da arte. Para os alunos essa familiarização deve ocorrer no tempo e espaço escolar determinado intencionalmente para que possam, de alguma forma, compensar/complementar sua ausência do convívio sociocultural cotidiano.

Em dimensão ampla, no que diz respeito à estratificação social presente nas tradições e concepções que giram em torno da função social da escola, Kuenzer (2000) sintetiza que os alunos que têm atividades culturais ricas e diversificadas fora da escola são beneficiados com a manutenção da proposta acadêmica escolar, que só serve para esses alunos já incluídos.

A respeito de determinados conteúdos que até o presente foram monopólio de apenas parcela da população, Kuenzer (2000, p.65), continua:

Esses conteúdos deveriam ser democratizados para toda a população, uma vez que são requisitos mínimos para a participação competente em uma sociedade que cada vez mais incorpora ciência e tecnologia. Essa, contudo não é a lógica que rege a distribuição social dos conhecimentos, desigual, que tem privilegiado aqueles que vão ocupar os postos de trabalho que têm por objetivo as ações de direção, criação, supervisão, controle, manutenção, que exigem competências intelectualmente mais complexas.

A análise de Kuenzer continua mostrando as barreiras sociais que impedem o acesso a níveis mais elevados, na estratificação social, de muitos brasileiros em função das políticas públicas, quando afirma:

Para os trabalhadores das unidades produtivas nas quais predomina a fragmentação do trabalho, permanece a concepção de qualificação que exige apenas o domínio dos conteúdos específicos necessários à execução da tarefa (2000, p.65).

Nesse sentido, a organização escolar pode se mostrar evidente, ao deixar transparecer que tempo e espaço escolar estão distribuídos de acordo com os planos federais/estaduais, pela literatura consagrada e legislação em vigor. Especificamente a constituição das matrizes escolares poderá evidenciar se os mesmos foram construídos de forma a “assegurar a estabilidade e para mistificar e dissimular as relações de poder que sustentam todas as ações curriculares” (GOODSON, 1997, p.32).

Ainda a esse respeito, Teixeira (2002, p.30) afirma que, ao mesmo tempo em que as intenções dos atores organizacionais refletem o desejo de mudança, igualmente tentam para o desejo de manutenção das conquistas estabelecidas. Esse paradoxo, segundo a autora, resulta em equilíbrio que se mostra propício à sobrevivência da organização. Talvez seja por isso que as mudanças se fazem tão incipientes, insignificantes e que podem ser determinantes para o atraso no desenvolvimento pleno dos alunos.

A) O tempo e o espaço escolar do ensino de arte no projeto político pedagógico

A análise crítica das matrizes curriculares, de amostra de escolas estaduais do Estado do Paraná, pode ajudar o leitor no entendimento de como se processa a eleição de carga horária pela comunidade escolar. Mesmo que poucos percebam, a formatação da matriz curricular é, talvez, o momento político mais importante da escola. “[...] não são os dispositivos legais que definem, por si só, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. É a forma como essa legislação é interpretada e operacionalizada na realidade escolar que definem sua implementação” (FERNANDES, 2006, p.48). A matriz curricular representa a distribuição do tempo e espaço escolar que determina quantitativamente e qualitativamente os saberes sistematizados e organizados a serem apreendidos pelo aluno.

A análise comparativa de algumas matrizes curriculares pode revelar se:

- os diversos segmentos da comunidade escolar tem a noção da importância do momento em que se define a matriz curricular da escola;
- todos os professores participam da distribuição da carga horária;
- há variação entre escola e outra no desenho da matriz curricular;
- existe um modelo o qual todas as escolas seguem, no caso de não haver variação;
- a influência das normas e diretrizes estabelecidas pela instituição mantenedora são determinantes e unívocas para a consolidação das matrizes curriculares.

Nessas condições, no ano de 2000, solicitou-se à SEED a cópia de 9 (nove) matrizes curriculares, dentre as maiores escolas do Município de Curitiba de diversas regiões, para, em nível de interesse pessoal, verificar como estava a disposição da área de Arte nas referidas matrizes. Ao proceder a análise desses documentos, identificou-se que pouca ou

nenhuma mudança havia ocorrido entre a grade curricular baseada na LDBEN 5.692/71 e a matriz curricular de acordo com a LDBEN 9.394/96.

Essa situação foi constatada depois de diversas ações desenvolvidas pela Instituição Mantenedora — a SEED — no que pese a realização de eventos de capacitação e orientações quanto à adaptação e cumprimento dos dispositivos legais, referentes à LDBEN 9.394/96. Deixou-se latente esta verificação, mesmo porque a adaptação à nova legislação poderia levar algum tempo.

Voltou-se a pesquisar este assunto no ano de 2001, já de posse das matrizes curriculares, das nove escolas estaduais do município de Curitiba, do ano de 2000 e 2001, quando foi possível comparar uma proposta com outra. E, ao que parece, pela leitura inicial que se fez, a área de Arte não só deixou de ser contemplada com um maior espaço na matriz curricular como teve perda de 27,27% no ensino médio.

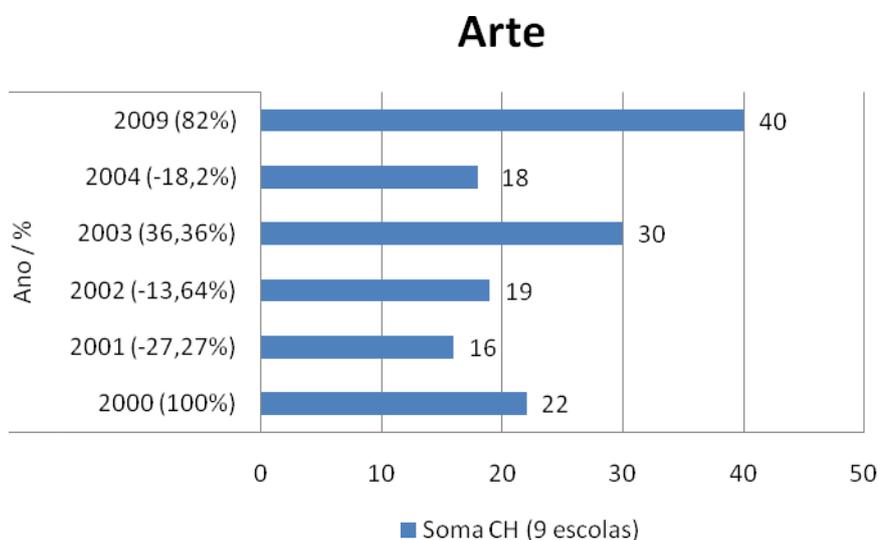
A comparação entre as cargas horárias das matérias que constituem as matrizes curriculares do currículo do ensino médio — constante nos Gráficos 1 a 7, apresentados a seguir —, foram ampliadas para os anos 2002, 2003, 2004 e, posteriormente, para 2009 em virtude do espaço de tempo que se passou desde que foi identificada a necessidade de estudo comparativo e a elaboração desta pesquisa.

O total da carga horária representa a soma do tempo escolar semanal destinado às matérias para cada um dos três anos do ensino médio. O ano de 2000 é o ponto de partida da presente comparação, visto que este é o ano anterior às adaptações das propostas pedagógicas realizadas pelas comunidades escolares, seguindo o disposto na Deliberação n.014/99 do CEE-PR, que trata sobre os “Indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades”.

Portanto, considerou-se o ano de 2000 como a referência para os demais anos. Para tal, indicou-se 100% ao lado do ano de 2000. Ao lado dos anos 2001, 2002, 2003, 2004 e 2009 foi indicada a evolução ou a estagnação do tempo escolar destinado para as respectivas disciplinas.

Considerou-se como resultado final das evoluções e involuções, o comparativo entre o ano de 2000 e 2009 visto que esta é a referência mais atual de que se pode dispor. Entretanto, os gráficos abaixo permitem visualizar interessantes alternâncias, ora de evoluções, ora de involuções e, em alguns casos, de estagnação na década de 2000.

GRÁFICO 1 – DADOS DAS MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO DE NOVE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA, DISCIPLINA DE ARTE – 2000–2009



Fonte (dados brutos): PARANÁ/SEED (SAE) / CELEPAR.

Observa-se nos dados apresentados no Gráfico 1, referente aos estudos comparativos dos anos 2000 – 2009, variações de evoluções/involuções indicadas em porcentagem, bem como referências sobre a carga horária (CH), as quais representam a soma do tempo escolar semanal contida nas matrizes curriculares (3 anos do ensino médio) das nove escolas analisadas para a área de Arte.

Os dados acima mostram que a área de Arte, nesses últimos 9 anos, sofreu variação muito grande passando de involução de 27,27% no ano de 2001 para evolução de 36,36% no ano de 2003. O tempo destinado ao ensino de arte no ano de 2004 tornou a cair –18,2%, tendo por base o ano de 2000.

Tomando como base o ano de 2003 para o ano de 2004, a área de arte perdeu cerca de 40% do tempo escolar, tornando evoluir a 150% no ano de 2009 (em comparação a 2004), o que parece ser algo inacreditável, não fosse a constatação comparativa fundamentada nas matrizes curriculares das referidas 9 escolas!

Naturalmente a escola, por ser sistema que envolve conjunto de pessoas, (os chamados segmentos da comunidade escolar), vivencia situações relacionais de interesses diversos. São interesses de cunho interno, relativos às ações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e interesses externos relativos às regras e estatutos vindos de fora, impostos pelo sistema de ensino. Neste sentido concorda-se com Apple (1999, p.59), quando afirma:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

A citação acima parece confirmar o que vem sendo constatado nos últimos 9 anos de construção do projeto político-pedagógico das referidas escolas, no que se refere especificamente à matriz curricular. A escola se mostra, então, como espaço que congrega diferentes grupos, cada qual procurando fazer valer estabilidade diretamente ligada a interesse específico. É jogo tenso, conflituoso onde não há vencedores.

Identificou-se a área de Arte com o mínimo de carga horária (em muitos casos, em apenas um dos 3 anos do ensino médio), portanto qualquer movimentação que se desse na matriz curricular poderia provocar grande diferença. Por exemplo, no ano de 2003: escola que contemplasse uma hora/aula semanal para o ensino de arte e resolvesse mudar no ano seguinte para 2 horas/aula semanais, o aumento seria de 100%, o que certamente influenciaria a média das 9 escolas e, por conseguinte, o resultado final de comparação como o que se apresentou.

No entanto, para o ano de 2004, a Superintendência de Estado da Educação (SUED), da SEED, emitiu a Instrução n.11/2003, determinando que a carga horária mínima para cada disciplina da Base Nacional Comum não deveria ser inferior a 2 horas/aula a cada ano, nos períodos matutino e vespertino.

Parece que essa determinação causou mal maior, influenciando diretamente na involução do tempo/espaço da arte nas escolas que ofertavam o ensino médio. Como foi observado acima, as escolas ao acatarem literalmente o disposto na Instrução sobre as matrizes curriculares, fizeram com que o ensino de arte perdesse 40% do tempo e espaço relativo ao ano de 2003.

Sobre isso, Teixeira (2002, p.40) afirma:

É através desse processo de reapropriação e reinterpretação que as normas, regras e estatutos gerados e impostos pelos sistema de ensino são relativizados e adaptados à realidade de cada escola. Por ela a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora das normas e determinações vindas de fora e produtora, criadora de seu próprio repertório de normas e valores.

Ocorre que, anteriormente à referida instrução, algumas escolas ofereciam o ensino de arte em mais de um, dos três anos do ensino médio. Diante da nova determinação as escolas se adaptaram de forma a excluir/minimizar ao invés de ampliar. No entanto, não se pode imputar a responsabilidade somente às escolas, visto que há homogeneidade nas alterações.

A esse respeito, reconhecendo que a Instrução n.11/2003 gerou muitos questionamentos, a SEED/SUED resolveu redigir, após duas semanas, um Anexo (complementação) à Instrução, no sentido de dirimir as dúvidas. No item 9 do referido Anexo (complementação) foi mencionado:

[...] lembramos que é a Proposta Pedagógica dos estabelecimentos que define a **necessidade** da oferta em todas as séries e a quantidade de aulas para cada série. Portanto, a decisão sobre a matriz curricular da escola deve ser tomada coletivamente, garantindo um amplo processo de discussão dos diferentes colegiados da escola (PARANÁ, 2003).

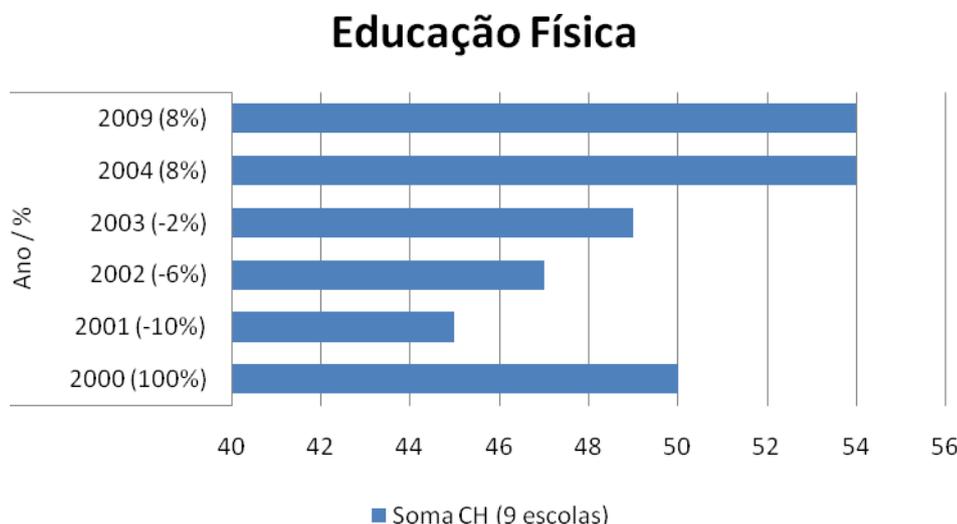
A citação acima se mostra paradoxal em relação ao item 6 da Instrução n.11/2003, que determina: “a disciplina de **Educação Física** deve ser ofertada em todas as séries na Educação Básica, em todos os turnos” (PARANÁ, 2003). A Instrução imputa à escola ampla discussão acerca da constituição da matriz curricular, exceto quanto à carga horária mínima para Educação Física.

Como a Educação Física faz parte da Base Nacional Comum, as escolas seguiram literalmente a determinação da instituição mantenedora, garantindo, nos períodos matutino e vespertino, a carga horária de duas aulas, em todos os anos e em todas as séries da Educação Básica.

Note-se, por exemplo, que outras disciplinas tradicionais não são mencionadas. O que significa que as escolas poderiam excluí-las de uma ou outra série. Parece claro o motivo disso não ter ocorrido. Essas disciplinas continuaram presentes porque, quando não há normatização para o que se mostra evidente, conta-se com o bom senso e discernimento dos administradores escolares, até que se observe desvio.

Pode-se verificar no Gráfico 2, abaixo, que trata da evolução/involução da disciplina de Educação Física de 2000 a 2009, o que representou a determinação da instituição mantenedora contida na Instrução n.11/2003 e a aplicação prática das escolas para o ano de 2004.

GRÁFICO 2 – DADOS DAS MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO DE NOVE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA, DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PARANÁ - 2000-2009



Fonte (dados brutos): PARANÁ/SEED (SAE) / CELEPAR.

Entre 2000 e 2001 a disciplina de Educação Física perdeu 10% da carga horária. Veio recuperando, gradativamente, o tempo escolar, como demonstra o gráfico 2, nos anos de 2002 e 2003. E, então, dá salto de 10% do ano de 2003 para o ano de 2004 e se mantém até 2009. Desse modo, os indicativos apresentados sugerem que esse acréscimo se deve à redação da Instrução n.11/2003/SEED/SUED.

Como a área de Arte não obteve tal referência, ficou à mercê de decisão democrática do coletivo da escola, sem que os estabelecimentos de ensino pudessem se articular numa discussão demorada, como propõe o anexo emitido pela SEED/SUED “é a Proposta Pedagógica dos estabelecimentos que define a **necessidade** [...]”, este parece ser o fato da perda de 40% do tempo escolar do ensino de arte nas escolas analisadas.

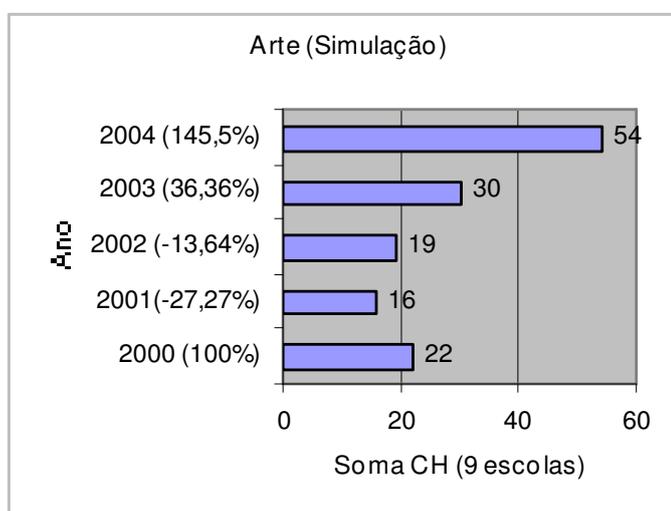
A Instrução n.11/2003 foi assinada no dia 28 de novembro de 2003. Até as escolas terem conhecimento do seu teor, pelas vias burocráticas, pode ter levado tempo (dias). Sabe-se que esse é período com muitas ações nas escolas: final de ano, conselhos de classe, relatórios administrativos e pedagógicos. Em dezembro muitos professores já estão em férias. A referida instrução estabelece prazo máximo para o Núcleo Regional de Educação digitar as referidas matrizes curriculares até 25 de janeiro de 2004, no sistema de informações da SEED (SAE).

Portanto, não parece que as escolas tenham tido condições necessárias para realizar o que, por exemplo, Kuenzer (2000, p.15) considera como tempo e espaço ideal para a tomada de decisão do coletivo da escola:

[...] nos levou à compreensão de como deva proceder a escola ao tomar as referências disponíveis para elaborar o seu processo político-pedagógico: sentar de roda e discutir, longa, profunda e acaloradamente, a escola e sua finalidade, desde a comunidade onde se insere, as demandas dos alunos, as condições materiais, de trabalho e de formação dos professores, os conhecimentos, atitudes e comportamentos a serem desenvolvidos, a relação conteúdo/método, a avaliação, a gestão, o financiamento, e assim por diante. E não apenas para dar cumprimento à tarefa, mas permanentemente, uma vez que o projeto é processo, é construção; e mais: não é um processo apenas racional, lógico-formal, mas atravessado por nossas emoções, idiosincrasias e paixões.

Se o mesmo dispositivo em relação à Educação Física, contido na Instrução n.11/03 da SEED/SUED, fosse aplicado à área de Arte, isso implicaria aumento do tempo escolar de 145,5% como demonstra a simulação constante no Gráfico 3 abaixo:

GRÁFICO 3 – DADOS SOBRE A ÁREA DE ARTE (SIMULAÇÃO) – 2000-2004



Fonte (dados brutos): PARANÁ/SEED (SAE) / CELEPAR.

A simulação acima se faz necessária para tentar visualizar o que os legisladores e demais profissionais, que lutaram e continuam lutando para a efetiva mudança de parâmetros arraigados na legislação anterior, consideraram como o tempo ideal constante na atual legislação para o ensino de arte.

Nas palavras de Kuenzer (2000, p.15):

Os projetos político-pedagógicos sempre expressarão a unidade provisória da diversidade, porquanto resultado de processos efetivamente democráticos de construção da dialética entre individual e coletivo; é sempre bom lembrar que a unanimidade é totalitária, e, no limite, a vontade do poder imposta pela força.

Deve-se acrescentar a isso que o índice de 145,5% constante no Gráfico 3, acima, simula apenas 2 horas/aula para cada ano do Ensino Médio e é considerado o tempo escolar mínimo, de acordo com os PCNs – Arte (BRASIL, 1997, p.107; 1998, p.47).

Nesse sentido, concorda-se com Teixeira (2002, p.59):

A aprendizagem da cultura escolar, sua construção e reconstrução constituem um processo contínuo na relação entre os profissionais da escola. Os discursos dominantes na instituição de ensino são de tal ordem que determinam as regras do que pode ser dito, quem pode falar com autoridade, quem deve escutar, quais os conteúdos que são verdadeiros e importantes para serem ditos, os limites do que pode ser dito, como pode ser dito.

Frente ao acima exposto, certamente as escolas teriam plano de contingência para aqueles alunos que estavam no 1º ano do ensino médio em 2000 (ou nos anos subseqüentes) que passaram por tais modificações. Em decorrência, pode-se dizer que provavelmente algumas turmas não tiveram garantidas as suas expectativas referentes às ofertas do ensino de arte em algum dos anos onde se constatou tal variação/exclusão.

Parece que as análises efetuadas acima vêm confirmar o que os PCNs do ensino de arte para o ensino médio explicitam:

Nas escolas de Ensino Médio no Brasil, ao longo do século XX, nem sempre a Arte tornou-se conhecida pelos alunos com maior envergadura e dinâmica sócio-cultural como se apresenta na vida humana. Embora haja exceções, muitos dos adolescentes, jovens e adultos, estudantes do Ensino Médio em nosso País, não puderam, nas escolas, conhecer mais sobre música, artes visuais, dança e teatro, principalmente como linguagens artísticas e códigos correspondentes. Para a maior parte dos alunos, não houve possibilidade de saberem e participarem de outras manifestações artísticas como, por exemplo, cinema de animação, vídeo-arte, multimídia artística, *CD-ROM* artístico, dentre outras das artes audiovisuais e informáticas (BRASIL, 1999, p.169).

Diante do constatado anteriormente, levou-se a crer que, mesmo após discussões, legislações, tratados teóricos e movimentos sociais em prol de escola democrática e acessível aos saberes afetivos, cognitivos e psicomotores necessários para o desenvolvimento integral do indivíduo, instrumentos necessários para o pleno exercício da

cidadania, o princípio “*back to basics*”¹⁷ parece estar enraizado no sistema estadual de educação do Estado do Paraná.

Quanto a isso, observa-se o que diz Saviani (1987, p.2-3):

O ponto de partida foi o pressuposto: a inexistência de sistema educacional no Brasil. Tal pressuposto se assentava na constatação de que a tônica das críticas à educação brasileira formuladas inclusive e de modo especial pelos próprios educadores, estava na importação e na improvisação. Ou seja: todas as soluções apresentadas até hoje, salvo raras exceções foram ou transplantadas, sem levar em conta as exigências reais da situação ou improvisadas, o que se caracteriza pela falta de planejamento, que cada vez mais enfraquece as esperanças depositadas na educação. Ora, se a educação brasileira se baseia em ‘teorias’, métodos e técnicas importados ou improvisados, isto significa que o Brasil não tem um sistema educacional.

Sendo assim, pode-se fazer analogia quanto à citação acima, ao verificar que a falta de planejamento, algumas exigências de situação real, o imprevisto, a transição entre o velho e o novo, tornaram uma instrução normativa confusa, contraditória, excludente, parcial e, portanto, autoritária.

Seguindo essa linha de raciocínio, no sentido de buscar alternativas para a complementação de tempo e espaço para o ensino de música nas escolas analisadas, cabe verificar como se dá a divisão da Parte Diversificada do Currículo. Segundo o CNE, “a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração” (CNE/CEB. Resolução n.3/98).

Considerou-se como componentes integrantes da Parte Diversificada (PD), para efeito de consolidação dos dados analisados, atividades como “Metodologia de pesquisa e projeto”, “Informática”, “Psicologia das relações humanas”, “Iniciação a Administração e Empreendedorismo”.

A área de Língua Estrangeira Moderna (LEM) possuía espaço garantido na parte diversificada de acordo com o CNE: “a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada” (CNE/CEB. Resolução n.3/98). Considerou-se, desse modo, a LEM como área separada na PD, assim como as atividades indicadas como responsabilidade de alguma disciplina específica como, por exemplo, a “Oficina de Literatura”, que teve sua carga horária incluída na

¹⁷ Voltar as atenções às disciplinas tradicionais (ler, escrever e contar) (ABELES, 1995).

disciplina de Língua Portuguesa; a “Oficina de artes cênicas”, que foi incluída na disciplina de Arte.

De acordo com o item 4, da Instrução n.11/2003/SEED/SUED

Na readequação das Matrizes Curriculares, os estabelecimentos poderão optar: 4.1 – transportar parte da carga horária da Parte Diversificada para a Base Nacional Comum; 4.2 – escolher disciplinas para Parte Diversificada, preferencialmente, dentre as sugeridas no Anexo desta Instrução (considerando a reformulação curricular a ser encaminhada para 2005, sugere-se manter a escolha de disciplinas conforme o anexo, para as quais a SEED se compromete a enviar bibliografia e sugestões) (PARANÁ, 2003).

Desse modo, a SEED, por meio da SUED, constatou a necessidade de se fazer readequação das matrizes curriculares. Isto porque, em virtude da grande abertura dada para a comunidade escolar definir as disciplinas para a parte diversificada da matriz curricular, criaram-se as mais diversas denominações.

Portanto, para a Parte Diversificada (PD) do Currículo, a referida instrução indicava algumas disciplinas que poderiam compô-la, as quais eram: Literatura Infante-Juvenil, Língua Estrangeira Moderna, Geografia do Paraná, História do Paraná, Ciências e Pesquisa, Estudos Locais e Regionais – Cultura Corporal, Arte Paranaense, Filosofia, Sociologia e Desenho Geométrico. Das escolas analisadas nenhuma optou por inserir a Arte Paranaense na Matriz Curricular como opção da PD. Essa constatação mostra como a identidade cultural paranaense — e por conseguinte regional/local — parece frágil, visto que o Art. 26 da LDBEN determina:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A Instrução n.11/2003 dava indicativos de que, para o ano de 2005, haveria reformulação curricular. Parece que, desde a implantação do Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná, em 1990, as adaptações curriculares diante da LDBEN 9.394/96, Deliberações, Instruções ao longo dos anos, não foram suficientes para transformação significativa do sistema educacional do Paraná. Há constante necessidade de se reformular o currículo.

Quanto a isso, Teixeira (2002, p.62) afirma:

Quando se trata da organização escolar, a questão da mudança reveste-se de peculiaridades especiais, dada a natureza da própria instituição e a força de sua história. Cristalizado por séculos de existência, o modelo de organizar o ensino não difere muito em todo o mundo. O modelo predominante corporifica-se na ação do professor, transmitindo porções de conteúdo aos alunos, por um período fixo de tempo. É a forma de educação bancária, denunciada por Freire (1978, p.66), que persiste num ensino, centrado no professor, que se faz dominante, não apenas na educação fundamental e média, em que a autonomia do professor costuma ser limitada pelas estruturas da escola, mas também nos cursos universitários, em que se supõe seja o professor livre desses limites.

A autora prossegue, destacando que:

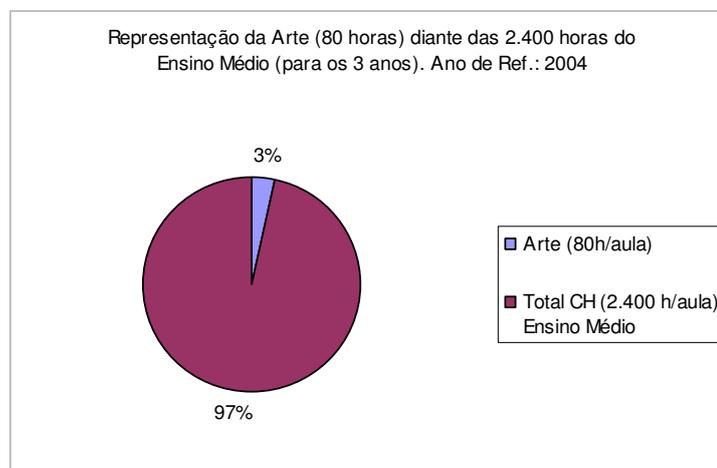
O reconhecimento do conservantismo e da resistência da escola à mudança não constitui uma novidade. O meio pedagógico olha com desconfiança o movimento de renovação e de mudança das políticas educativas, suscitando resistências. Numa crítica de teor humanista, recusa-se a aceitar categorias de análise e de ação importadas do campo empresarial e reage contra a adoção da perspectiva tecnocrática e o esvaziamento das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação (TEIXEIRA, 2002, p.62).

Essa resistência à mudança parece estar atrelada à segurança que o caminho já trilhado e, por isso, conhecido pode propiciar ao conjunto dos profissionais da escola. Os gráficos anteriormente apresentados são úteis para análise mais pormenorizada no sentido de se compreender “o conceito abrangente de currículo (organização das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares)” (SAVIANI, 1991, p.26).

O sistema de ensino público (SEED-PR) restringiu-se a cumprir o disposto no Currículo Básico do Estado do Paraná, contemplando as áreas de Dança, Música, Artes Plásticas e Teatro no ano letivo o que corresponde, normalmente, a uma aula semanal. A distribuição das quatro áreas em 40 aulas, resulta na quantia de 10 horas de ensino e aprendizagem efetivas de música, diante das 2.400 horas possíveis, por exemplo, nos três anos do Ensino Médio.

No Gráfico 4, apresentado a seguir, pode-se visualizar a posição que ocupava em 2004 a Área de Arte no Ensino Médio.

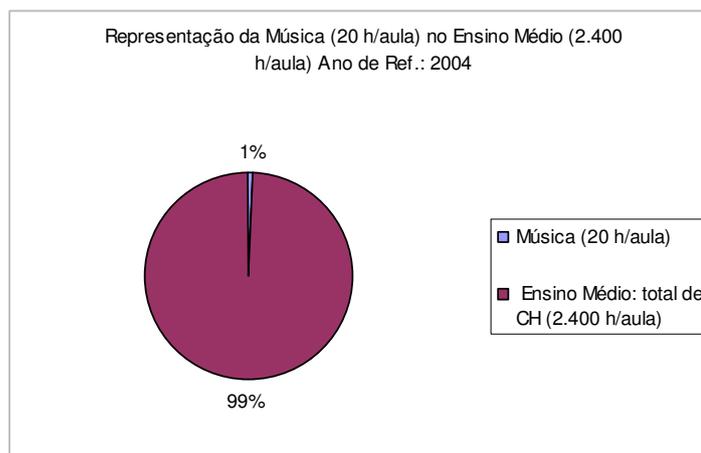
GRÁFICO 4 – REPRESENTAÇÃO DA ÁREA DE ARTE (80 HORAS/AULA) DIANTE DAS 2.400 HORAS DO ENSINO MÉDIO (PARA OS 3 ANOS)



Fonte (dados brutos): PARANÁ/SEED (SAE) / CELEPAR.

O lugar/papel que é atribuído à Educação Musical nas políticas públicas do Paraná para o Ensino Fundamental e Médio é, quando muito, $\frac{1}{4}$ do tempo escolar destinado à área de Arte que compreende ainda o ensino de Artes Visuais, Teatro e Dança.

GRÁFICO 5 – REPRESENTAÇÃO DA MÚSICA (20 HORAS/AULA) NO ENSINO MÉDIO (2.400 HORAS)



Fonte (dados brutos): PARANÁ/SEED (SAE) / CELEPAR.

No Gráfico 5 constata-se que o programa de computador considera a quantia de 20 horas (0,83% de 2.400 horas) como sendo 1%. O programa *Excel* “arredondou” a carga horária de 20 horas para 1% e a carga horária de 2.400 horas para 99%.

Portanto, entre os inúmeros componentes que compõem o projeto pedagógico da escola, considerando a matriz curricular como determinante aspecto que pode gerar qualidade para o desenvolvimento integral dos alunos, vale mencionar o que diz Gadotti:

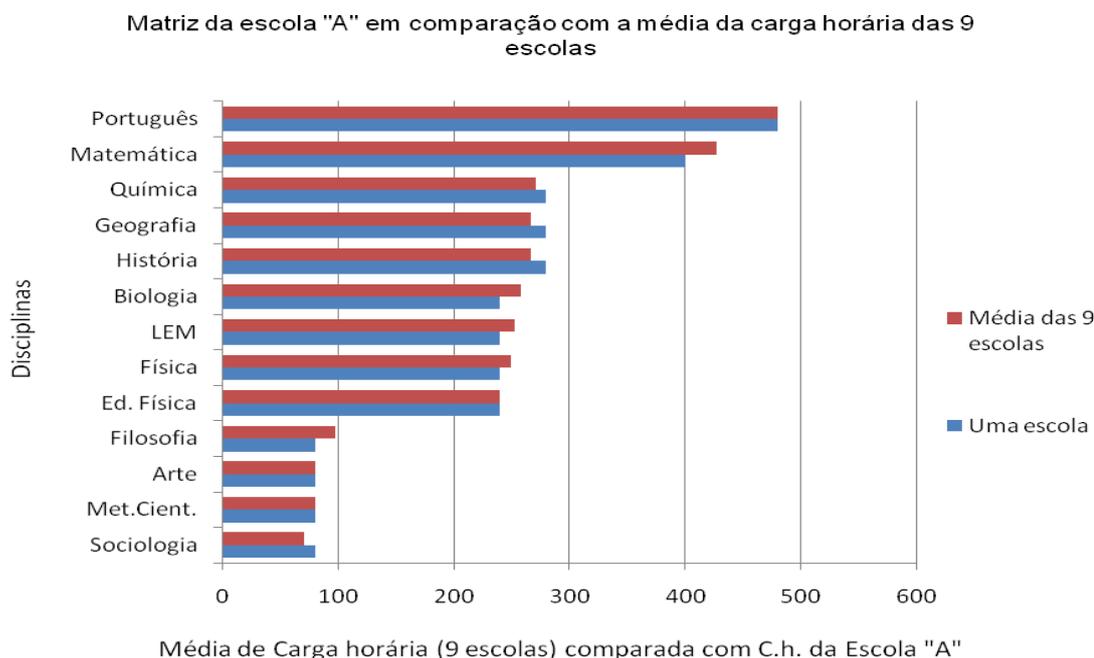
[...] o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela **diversidade**. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas de um sistema educacional. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época (GADOTTI, 2000, p.35) (grifo no original).

A citação acima revela a expectativa de se constatar, nos projetos político-pedagógicos das escolas, a diversidade das regiões e localidades brasileiras de vertente de especialistas da educação e, de modo geral, daquilo que está posto na LDBEN n.9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O projeto político-pedagógico das escolas não se restringe às matrizes curriculares, é certo, assim como não se limita a rol de conteúdos a serem “vencidos” no decorrer do ano letivo. Desta forma, ao se identificar a presença do ensino de arte no currículo da escola, não necessariamente se garante a presença do ensino de Música naquela que, por exemplo, tenha um só professor. Se a escola achar inadequada a polivalência do professor (que tenha que dar conta das quatro formas de arte), ou, ainda, se preferir somente as Artes Visuais, as outras linguagens deixarão de ser ofertadas de forma organizada e sistematizada.

O Gráfico 6, abaixo, mostra comparação entre o desenho das matrizes curriculares das nove escolas com a escolha aleatória de uma delas, vê-se que há semelhança acentuada.

GRÁFICO 6 – MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA “A” COMPARADA COM A MÉDIA DA CARGA HORÁRIA DAS 9 ESCOLAS ANALISADAS



Fonte (dados brutos): PARANÁ/SEED (SAE) / CELEPAR.

O Gráfico 6, mostra tendência à padronização. Torna-se difícil supor que nove estabelecimentos de ensino, em diferentes regiões do município de Curitiba, com comunidades escolares supostamente plurais, consigam, em conjunto, estabelecer uniformização tal qual se apresenta no gráfico acima.

Sobre isso, encontra-se em Gadotti (2000, p.33),

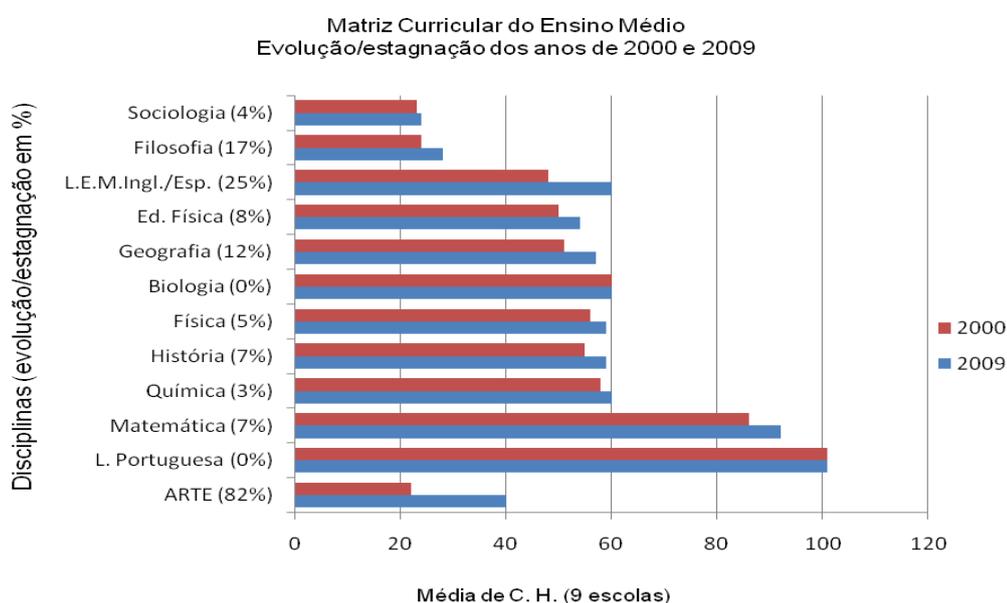
A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela **globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura**, pelo **pluralismo político**, pela **emergência do poder local**. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela **participação e autonomia** contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua etc. A **multiculturalidade** é a marca mais significativa do nosso tempo (grifo do autor).

A uniformização das matrizes curriculares apontada acima, no Gráfico 6, fica mais evidente quando se observa o que diz a Instrução Normativa n.015/2006/SEED/SUED, “3. A distribuição do número de aulas, para cada disciplina na Matriz Curricular, deverá obedecer o princípio da equidade, uma vez que não há fundamento legal ou científico que sustente a prevalência de uma disciplina sobre a outra” (PARANÁ, 2006). Essa constatação expressa em

orientação normativa justifica, mesmo que com atraso por parte do órgão gestor do sistema público de ensino, as reflexões que levaram o autor a iniciar esse processo de investigação, em 2000. No entanto, observa-se que as escolas tendem a manter o equilíbrio estabelecido tradicionalmente, alterando o desenho das matrizes somente naquilo que se vêem obrigados por força da legislação.

Observe-se o Gráfico 7, abaixo, que demonstra visualmente como estava a disposição das disciplinas no ano de 2000 e como estas se apresentaram no ano de 2009.

GRÁFICO 7 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EVOLUÇÃO/ ESTAGNAÇÃO DOS ANOS DE 2000 E 2009 (NOVE ESCOLAS)



Fonte (dados brutos): PARANÁ/SEED (SAE) / CELEPAR.

No Gráfico 7, é possível identificar duas situações em que se encontram as disciplinas do ensino médio: a porcentagem indicada entre parêntesis mostra a evolução do tempo escolar das disciplinas do ensino médio, comparando-se o ano de 2000 com o ano de 2009:

- 1 Disciplinas em situação de evolução: Arte (82%); Língua Estrangeira Moderna/LEM (25%); Filosofia (17%); Geografia (12%); Educação Física (8%), Matemática (7%); História (7%); Física (5%); Sociologia (4%) e Química (3%).
- 2 Disciplinas em situação de estagnação: Língua Portuguesa (0%) e Biologia (0%).

Das disciplinas em situação de evolução, se pode constatar que a disciplina de Arte obteve o elevado índice de 82% em 2009.

No entanto, de todas as disciplinas da Base Nacional Comum, portanto obrigatórias para constar em todas as matrizes curriculares, a única que obteve percentual negativo,

comparando-se o ano de 2000 com 2004, foi Arte (-18,2%). Entende-se que isso se deve ao fato de as escolas incluírem o ensino de arte em apenas um dos três anos do Ensino Médio. Aquelas que o contemplavam com carga horária maior, deixaram de fazê-lo, equivocadamente, após a Instrução n.11/2003/SEED/SUED.

Por isso, não se pode absorver com ingenuidade o que está por trás do discurso atribuído à autonomia escolar (quando o que parece determinar, de fato, o que ocorre na organização escolar, é a norma estabelecida). Primeiro, porque a normatização elaborada por instituição mantenedora das escolas determina o rumo de muitas ações no terreno escolar. Segundo, que as escolas têm muita resistência à mudança, como se pôde observar na padronização e manutenção do peso da matriz escolar a favor das disciplinas hegemônicas.

O que de fato favoreceu a ampliação do tempo e do espaço escolar da área de Arte (2009) nas matrizes curriculares das escolas analisadas parece terem sido as seguintes orientações da Instrução n.015/2006, que ampliaram a carga horária semanal das matrizes curriculares:

- 1 A Matriz Curricular deverá contar com vinte e cinco horas-aula semanais, em cada turno ofertado [...]
- 6 As disciplinas da Matriz Curricular terão carga horária mínima de duas horas-aula e máxima de quatro horas-aula semanais (PARANÁ, 2006).

Essa estrutura de organização normatizada por instituição mantenedora das escolas estabeleceu padrão mínimo e máximo a ser cumprido. A ampliação da carga horária semanal criou condições para a evolução de disciplinas antes marginalizadas, como se observa no percentual de Filosofia e Sociologia. Veja-se como isso foi significativo, tendo em vista que no ano de 2004 essas disciplinas se encontravam defasadas (em situação de involução: Filosofia -8,33% e Sociologia -30,43%).

Com a publicação da Instrução n.015/2006, considerando o disposto na “Resolução n.04/06 do CNE/CEB que trata da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e de Sociologia no Ensino Médio” (PARANÁ, 2006), essas disciplinas obtiveram evolução demonstrada no Gráfico 6 que resultou no aumento do tempo e espaço escolar de 17% para Filosofia e 4% para Sociologia, comparados os anos de 2000 e 2009 das 9 escolas analisadas.

As disciplinas Matemática e Língua Portuguesa historicamente sempre tiveram a maior carga horária (motivo que se pretendem justificar concentração de tempo e espaço

em função dos objetivos básicos de escrever, ler e contar). As outras disciplinas hegemônicas são aquelas que também podem se caracterizar pela expressão inglesa *back to basics*, ou seja, nas entrelinhas do projeto pedagógico das escolas ficou evidente o conceito voltar as atenções às matérias tradicionais. Em 2004 a disciplina LEM estava presente em todas as escolas ofertando o ensino da Língua Inglesa em 100% das mesmas. Em 2009 essa hegemonia da Língua Inglesa parece dividir tempo e espaço com a Língua Espanhola e – em algumas situações – com a Alemã.

A evolução significativa da disciplina LEM pode ser explicada com base na Instrução n.015/2006: “Na Parte Diversificada da Matriz Curricular, deverá ser ofertada a disciplina Língua Estrangeira Moderna, que será definida pela comunidade escolar de acordo com a LDBEN n.9.394/96, sendo de caráter obrigatório” (PARANÁ, 2006). Assim, algumas escolas – além de cumprir esse disposto – também incluíram a LEM na Base Nacional Comum da Matriz Curricular.

As observações apresentadas acima sugerem que há, também, forte influência das normatizações externas às escolas que acabam por direcionar as ações no interior das mesmas. As escolas com dificuldades para estabelecer os limites da sua autonomia pedagógica e administrativa têm tendido a fazer escolhas pela tradição herdada das administrações anteriores.

Há, então, semelhança muito grande nas opções das escolas. Desta forma, a pluralidade dos projetos pedagógicos parece estar somente no discurso. Os projetos político-pedagógicos das escolas analisadas revelam-se hegemônicos nas suas entrelinhas como demonstra a formatação das matrizes curriculares constantes nos Gráficos 6 e 7 apresentados acima.

Por esse motivo, faz-se necessário vislumbrar novos tempos, como mencionam os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.10):

Adequar a escola a seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas. Isso indica a necessidade de revisão do projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, criadas em outras circunstâncias, para um outro público e para um mundo diferente deste dos nossos dias.

O quadro do Ensino Fundamental melhora um pouco, pois, de acordo com a análise comparativa das mesmas nove escolas constata-se que, para cada série (1ª a 8ª), existia assegurada ao menos uma hora/aula semanal para Artes em todas as séries até o ano de 2003. (No Paraná o ensino de arte¹⁸, no Ensino Fundamental, continuava com a denominação de Educação Artística).

No entanto, a Instrução n.11/2003 influenciou diretamente as matrizes curriculares para o ensino de arte. Até 2004, a maioria das escolas conservou a disciplina de Arte em todas as séries e com o acréscimo de uma hora aula semanal. Porém houve exceções, como, por exemplo, escolas que mantiveram a carga horária de uma hora aula semanal e escolas que deixaram de ofertar a Educação Artística na Base Nacional Comum para incluir a disciplina Arte Paranaense na Parte Diversificada.

Esta situação demonstrou dois graves equívocos por parte das escolas. Em primeiro lugar, porque de acordo com a Instrução n.11/2003 nenhuma disciplina deveria ter carga horária menor do que de 2 horas/aula. E, segundo, porque não se deveria deixar de ofertar a disciplina de Educação Artística na Base Nacional Comum para ofertar a disciplina de Arte Paranaense na Parte Diversificada. Essa deveria ser complemento daquela base comum.

Além disso, o problema da diluição da carga horária persistiu na divisão das 4 áreas, ou seja, o contato com as diferentes linguagens permaneceu em torno de 10 e 20 horas/aula anuais.

A esse respeito, Loureiro (2003, p.21) afirma:

Atualmente, sabemos que poucas escolas incluem em seu currículo a disciplina Música. Quando há, o que encontramos é o uso excessivo da prática do cantar. Canta-se demais, de modo inconsciente e mecânico e, o que é ainda pior, sem levar em consideração a realidade do aluno, levando-o, cada vez mais, a distanciar-se do prazer do fazer musical.

A manutenção de status desfavorável para a área de Arte após reforma curricular do sistema nacional de educação vem corroborar o estudo da estabilidade curricular de Goodson (1997, p.29):

Os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que

¹⁸ Nas Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, a partir de 2010, passa a vigorar a disciplina de “Arte”, em substituição à disciplina de “Artes”. **INSTRUÇÃO N° 007/2009 – SUED/SEED.**

a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum. O que acontece muitas vezes é uma divergência entre as categorias institucionais de Meyer e as mudanças organizacionais. Se a mudança a um determinado nível não acontece (ou é mal sucedida), então a mudança ao outro nível poderá ser inadequada, mal sucedida ou efêmera.

A citação acima auxilia a compreender a situação atual do ensino de arte nas escolas analisadas. Não havendo sincronia entre o que é estabelecido no externo da escola com o que de fato é praticado no seu interior, as mudanças se mostram lentas, gradativas ou incipientes. Os altos índices apresentados anteriormente na comparação entre os anos de 2000 e 2009, de variação da matrizes curriculares, principalmente no ensino de arte do Ensino Médio, talvez devam ser consideradas muito mais como desorientação do que como mudanças significativas.

Enquanto se mantém o estado de conservação curricular, a área de Arte continua num processo de marginalização, não podendo caracterizar-se como importante instrumento de transformação social, tendo garantido apenas o tempo e o espaço que a burocracia sistêmica adaptou para não excluí-la formalmente.

Com relação ao tempo Gadotti (2000, p.37) diz:

A noção de projeto implica sobretudo **tempo**: a) **Tempo político** – define a oportunidade política de um determinado projeto. B) **Tempo institucional** – cada escola encontra-se num determinado tempo de sua história. O projeto que pode ser inovador para uma escola pode não ser para outra. C) **Tempo escolar** – o calendário da escola, o período no qual o projeto é elaborado é também decisivo para o seu sucesso. D) **Tempo para amadurecer as idéias** – só os projetos burocráticos são impostos e, por isso, revelam-se ineficientes a médio prazo. Há um tempo para sedimentar idéias. Um projeto precisa ser discutido e isso leva tempo.

Na verdade, a carga horária para o ensino de arte é desprezível ao ponto da instituição mantenedora determinar que nenhuma disciplina tenha menos do que duas horas/aula semanais, o que tradicionalmente ocorria com a mesma. Note-se que não parece haver favorecimento à área de Arte quanto a esse particular, visto que sua aplicação se dá, de modo geral, para todas as disciplinas.

Para se ter idéia da precariedade do tempo escolar destinado à música nas escolas analisadas, é interessante lembrar que, na década de 1920, o húngaro Kodaly ajudou a estruturar o seu objetivo de musicalizar todo o povo da Hungria utilizando-se da prática

coral. Para isso, contava-se com nada menos do que “5 a seis horas de aula por semana, do Jardim de Infância ao Secundário” (ZAGONEL, 1983, p.49).

Quanto a essa questão de tempo escolar, a LDBEN n.9.394/96, no Artigo 24, estabelece as seguintes regras comuns para a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996).

Diante do acima exposto, sendo a carga horária mínima anual para o conjunto de áreas estipulada em 800 horas, considerar que o ensino de música esteja contemplado em apenas 20 horas/aula e em apenas um dos 3 anos do Ensino Médio das 2.400 (duas mil e quatrocentas horas); ou no Ensino Fundamental, das 3.200 (três mil e duzentas horas) contemplar com 40 horas/aula (10 horas/aula a cada ano) para cada forma artística, é desalentador.

Analogamente com o estado de ânimo que se encerrou a idéia acima, encontra-se nos PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.10-11) a seguinte menção:

Esses bons pontos de partida, entretanto, estão cercados de difíceis obstáculos, como a tradição estritamente disciplinar do ensino médio, de transmissão de informações desprovidas de contexto, de resolução de exercícios padronizados, heranças do ensino conduzido em função de exames de ingresso à educação superior. Outro obstáculo é a expectativa dos jovens – quando não de suas famílias e das próprias instituições escolares – de que os agentes no processo educacional sejam os professores, transmissores de conhecimento, enquanto os estudantes permanecem como receptores passivos, e a escola resume-se ao local em que essa transmissão ocorre.

Os autores continuam discorrendo sobre essa estrutura da organização da educação:

Tais expectativas equivocadas, somadas a um ensino descontextualizado, resultam em desinteresse e baixo desempenho. Geram ainda um ciclo de desentendimentos, em que os alunos ou seus pais consideram os professores fracos e desinteressados e os docentes pensam exatamente o mesmo de seus alunos, numa escola na qual o desafio do aprendizado e a alegria do convívio dão lugar a apatia, tensão, displicência ou violência, em proporções que variam com as circunstâncias (BRASIL, 1999, p.10-11).

Parece que a alternativa para uma escola mais próxima das características democráticas seja a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar nas decisões importantes da vida escolar.

A súmula da Lei n.11.769/08 do Ensino de Música diz: “Altera a Lei 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 legislador alterou o Artigo 26 da LDBEN 9.394/96, o qual fica com a seguinte redação:

Art, 26. [...]

§ 2º. O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento dos alunos [...]

§ 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º. deste artigo (BRASIL, 2008).

Essa é a nova perspectiva da efetiva presença do ensino de música nas escolas públicas e privadas. Mesmo porque os sistemas de ensino devem se adaptar às exigências legais até o ano de 2011. Como serão as resoluções, instruções e diretrizes para a aplicabilidade da Lei? Como se dará a participação das diferentes instâncias da comunidade escolar na sua implantação?

B) A construção do projeto político-pedagógico: o desafio do binômio unidade na diversidade

A Deliberação n.014/99 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná - CEE, no Art. 2º, determina que: “A elaboração da proposta pedagógica envolverá todos os segmentos da comunidade escolar”. E continua instruindo como isto deve ocorrer, no seu Art. 4º (PARANÁ, 1999):

A proposta pedagógica do estabelecimento de ensino equacionará tempo e espaço, visando à seleção dos conhecimentos científicos e procedimentos de avaliação, promovendo a aquisição de conhecimentos, competências, valores e atitudes previstas para a Educação Básica.

O equacionamento do tempo e espaço escolar é, de modo geral, indicado da seguinte forma pela Deliberação n.14/99/CEE:

[...] as matrizes curriculares, integrantes da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, devem ser compostas por: a) Base Nacional Comum, compreendendo 75% da carga horária prevista; b) Parte Diversificada compreendendo os 25% restantes desta carga horária, cuja escolha é de competência do estabelecimento de ensino (PARANÁ, 1999).

Desse modo, é de fundamental importância que a comunidade escolar participe de momentos reflexivos, com bases científicas, de ampla discussão antes da efetiva determinação e constituição da matriz curricular.

O projeto político-pedagógico da escola, do qual a matriz curricular é parte fundamental, deve ser constituído de tal forma que características como sua missão, seu histórico, seu diagnóstico, seus objetivos e sua organização curricular mostrem a identidade cultural da mesma. A identidade cultural — que é singular, representada pelas características das pessoas, da sua tradição e da sua visão de sociedade — torna o projeto pedagógico único.

Quanto a isso vale lembrar o que diz Sarmiento (1999, p.95, apud TEIXEIRA, 2002, p.47):

Relativamente às escolas, o conceito de cultura organizacional é decisivo para a sua compreensão [...]. A cultura organizacional das escolas é mesmo a única variável que permite entender como se realiza a unidade organizacional, dada a fragilidade das suas diversas articulações: são os

símbolos e os mitos, de uma maneira geral processos partilhados de significação que garantem às escolas não apenas credibilidade e legitimação [...] mas a idéia de unidade, que as permita diferenciar de outras organizações sociais e, a nível de cada estabelecimento de ensino, de outras escolas [...].

Portanto, essa significação representa o resultado do que foi a construção do projeto pedagógico. A comunidade deve tomar parte das decisões que lhe dizem respeito. Faz-se fundamental o entendimento de que é a escola quem decide a constituição do projeto pedagógico, de todas as partes que o representam.

Quanto a isso, encontra-se em Gadotti (2000, p.40):

Não existe um único modelo capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola. Cada escola é fruto de suas próprias contradições. Existem muitos caminhos, inclusive para a aquisição do saber elaborado. E o caminho que pode ser válido numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode não o ser em outra conjuntura ou contexto. Por isso, é preciso incentivar a experimentação pedagógica e, sobretudo, ter uma mentalidade aberta ao novo e não atirar pedras no caminho daqueles que buscam melhorar a educação.

Para a tomada de tão significativas decisões, há a necessidade de se informar aos pais, funcionários, alunos e demais professores das escolas, as diversas nuances e os benefícios/prejuízos que podem trazer, para todos, a inclusão/exclusão de determinados conteúdos e atividades acadêmicas. Com isso, a participação dos segmentos da comunidade escolar poderá contribuir significativamente na ampliação do tempo e espaço da música na escola quando da elaboração do projeto político-pedagógico.

Porém, a construção do projeto político-pedagógico não é tarefa fácil (embora necessária), pois, como diz Kuenzer (2000, p.65)

Embora o projeto político-pedagógico histórico-crítico, apostando na dimensão contraditória da escola, postulasse a democratização do acesso aos conteúdos como parte da estratégia de construção de outro projeto de organização social, as bases materiais de produção e as formas de organização e gestão do trabalho e da sociedade com suas demandas diferenciadas de educação de trabalhadores e dirigentes, não viabilizava a sua efetivação.

Kuenzer continua, mostrando um caminho viável, para os dias atuais, da efetiva participação que consiga, dessa forma, congrega o interesse da maioria das pessoas que vivem no entorno e dependem dos benefícios sociais da escola:

Está reposta a contradição, agora sobre novas bases, que pode permitir, desde que a escola assim o determine, a elaboração de um projeto político-pedagógico que contemple os interesses da maioria da população através de novas formas de seleção, organização e tratamento metodológico dos conteúdos, de maneira a oportunizar relações verdadeiramente significativas entre o aluno e o conhecimento, como condição para a sua participação efetiva no trabalho e na sociedade, de modo a ser protagonista da construção de uma nova ordem social (KUENZER, 2000, p.67).

Para que isso ocorra é necessário que todos os interessados venham munidos das informações básicas. Deve-se destinar momento anterior para a reflexão sobre as possibilidades dadas à autonomia da escola bem como às suas limitações. Ao privilegiar o momento do debate, a escola demonstra maturidade administrativa e pedagógica. Essa ação favorece o alcance de outro objetivo: pôr em prática o plano construído democraticamente pelos diferentes segmentos da comunidade onde a escola está inserida.

As decisões que venham a ocorrer no meio escolar na construção da proposta da escola, por buscar ação de cunho democrático, são marcadas por posicionamentos políticos, pois como afirma Kuenzer (2000, p.67):

É essa dimensão que reafirma o caráter político do currículo, que, longe de ser uma grade que articula disciplinas e horas, é o resultado de um projeto intencional de forma humana orientado para uma utopia, ao redor do qual se articulam todos os esforços da comunidade escolar.

Como já foi dito anteriormente, há necessidade de se compreender as limitações impostas pela legislação em vigor. Para tanto é imprescindível a apropriação de comandos externos como a Deliberação n.14/99/CEE, que no seu Art. 5º expressa:

A matriz curricular decorrente de proposta pedagógica deve ser utilizada como instrumento gerencial, respeitando a obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa, da matemática, da arte e de educação física, o conhecimento de mundo físico e da realidade social e política (PARANÁ, 1999).

Sobre o ato político na formulação de proposta pedagógica, Goodson (1995, p.20) diz:

talvez se entenda como é importante compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo. Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que o 'importante é a prática em sala de aula' (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e

mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática.

E, diante das intrincadas relações entre o contexto global e local que influenciam as decisões no terreno escolar, Teixeira (2002, p.117-118), afirma:

Compreende-se a dificuldade de uma escola, cuja organização interna foi moldada conforme o comando externo, mudar num tempo relativamente curto sua forma de funcionamento. Isso se torna ainda mais compreensível quando se sabe que o sistema, não obstante a propalada autonomia concedida às escolas, permanece regulamentando minuciosamente a organização e o funcionamento das mesmas.

Por este motivo, a autonomia das escolas parece ter via de mão dupla. Cabe à escola construir projeto político-pedagógico que, ao acatar as decisões da comunidade escolar consiga atender as determinações legais. E ao Estado cabe prever e prover condições materiais e humanas para que o projeto da escola seja viável, sem comprometer a qualidade e a universalização da educação.

Nesse aspecto, é interessante verificar o que diz o Currículo Básico do Paraná:

Enquanto espécie o ser humano apresenta, ao nascer, uma plasticidade muito grande, podendo desenvolver várias formas de comportamento, aprender várias línguas, utilizar-se de diferentes recursos e estratégias para se inserir no meio e agir sobre ele. Mas o indivíduo aprende e utiliza somente as formas de ação que existirem em seu meio, assim como ele aprende somente a língua ou as línguas que aí forem faladas. Isto quer dizer que a cultura é constitutiva do processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas são definidas pela prática cultural. Os comportamentos e ações privilegiados em um determinado grupo são, então, determinantes no processo de desenvolvimento da criança (PARANÁ, 1992, p.19).

Constata-se no texto acima que, quanto mais cedo a criança conviver com uma ou mais línguas estrangeiras, incluindo a semiótica, a literacia musical, a iconografia, “sinais, grafias, imagens, filmes, fotografias etc.” (BARROS, 1990, p.71), maiores são as chances da sua apropriação. Assim como para as línguas estrangeiras, descrição mais específica da importância do acesso ao ensino da música nas séries iniciais encontra-se em Martins (1985, p.19):

Quando uma criança alcança um estágio de maturação onde pode aproveitar melhor um determinado tipo de aprendizagem, o impedimento de tal aprendizagem pode interferir e evitar que uma habilidade se

desenvolva. [...] Pesquisas realizadas por G.M. Simons (*Child Study Journal* 1976; e por D.K. Taebel *Journal of Research in Music Education*, 1974) concluem que as idades de cinco e seis anos são um período crítico para a aquisição de conceitos musicais e habilidades ou hábitos auditivos.

E, continua Martins (1985, p.19),

Além disso, outras pesquisas demonstram que o desenvolvimento mais significativo em percepção auditiva ocorre entre as idades de seis e sete anos. No estudo de música as habilidades que envolvem as áreas de percepção, execução e cognição estão tão interligadas que é difícil determinar em qual das áreas está ocorrendo o mínimo e o máximo de aprendizagem. A leitura musical também é uma habilidade que se desenvolve quando estruturas emergentes são formadas a partir do aural, do visual e do conceitual, configurando o sistema. Ao ler música o objetivo é 'ver com os ouvidos' e 'ouvir com os olhos'; e ao ensinar leitura musical, servimo-nos do visual para clarificar a compreensão aural.

Sendo assim, fica clara a importância do contato musical da criança acontecer desde muito cedo. Entretanto, em virtude do pouco espaço reservado aos conteúdos musicais, os alunos brasileiros pouco sabem a respeito das grandezas do seu povo nesta área. Veja-se, a esse respeito, o que diz Machado (1987, p.4) a respeito de Villa-Lobos:

A infatigável dedicação à atividade de educador possibilitou a consolidação das posições assumidas quando da sua participação na Semana da Arte Moderna, em 1922: Villa-Lobos foi o primeiro a instituir o Folclore como disciplina oficial nos seus currículos escolares (1932); foi o criador do primeiro Curso Especializado de Música Instrumental para a formação de Músicos de Banda (Escolas Técnicas Secundárias João Alfredo e Visconde de Mauá); organizador do primeiro Curso Especializado em Música e Canto Orfeônico, através da SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), por ele dirigida, em 1932, e do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942; foi o idealizador dos Concertos para a Juventude, dos Concertos Sinfônicos Culturais, onde realizou importantes primeiras audições de obras do repertório nacional e internacional (o maior deles, em 1933, apresentou uma orquestra de dois mil músicos e um coral de dez mil vozes!), e das famosas Concentrações Cívicas de até quarenta mil vozes de escolares.

Villa-Lobos era estudioso e pesquisador das riquezas populares do povo brasileiro, como educador se serviu do conhecimento esparso, diluído, recolheu-os e transformou-os numa imensa obra que pertence, hoje, ao patrimônio cultural da humanidade. Levam-se a crer que, nas escolas, os alunos têm maior contato com as tradições socioculturais estrangeiras do que com o folclore e tradições populares nacionais. Isso se deve, talvez,

porque ao invés de se utilizar as culturas externas como enriquecimento curricular, por meio de análise contrastiva, acabe se absorvendo a cultura do outro.

Como análise contrastiva, Faraco (2000, p.118) diz que “não é a mera inserção em realidade estranha, mas a sua decifração no âmbito da nossa realidade, quer dizer, interativa operação entre os fenômenos contrastivos das duas línguas.” Parece que ocorre indistintamente o oposto e, passivamente, absorve-se a influência externa como sendo cultura própria. Isso pode ocorrer, também, pela falta de auto-estima e de valorização do que é próprio do país, como dizia Villa-Lobos:

[...] porque é neste princípio do homem que nasce numa terra, que se embeleza dela mesma, para se enfeitar dela mesma, e se mirar nela mesma, é que sinto o que pode ser de universal, porque, para mim, quanto mais somos da terra que nascemos, mais somos universais (VILLA-LOBOS apud MACHADO, 1987, p.2).

Mais do que identificar a importância do Maestro Villa-Lobos em nível nacional e internacional, cabe entender sua luta para evidenciar a riqueza da cultura brasileira. Por enquanto, prioritariamente esta evidência se mostra num sentido oposto, ou seja, no contexto escolar absorvem-se muito mais o que vem de fora. Isto se dá principalmente pelo tempo e espaço escolar escasso às necessidades culturais locais/regionais e, em contrapartida, tempo privilegiado à concepção externa do “*back to basics*”.

No entanto, para ampliar pouco mais essa questão vale ressaltar o que diz Gadotti (2000, p.118):

A **diversidade cultural** é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. A autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. **Pluralismo** não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

A educação no Brasil foi construída a partir da tradição dos povos dominantes a começar pela própria língua. Parece que no tempo presente se aceita, passivamente, aprender suas tradições, literalmente, por meio de todos os sentidos.

Como diz Duarte Jr. (1985, p.77),

Historicamente sempre tivemos aqui a educação do colonizador, isto é, aquela que despreza as condições específicas da terra e procura impor a visão de mundo que interessa às minorias dominantes. Nosso projeto educacional esteve, desde o início, voltado à inculcação de valores pragmáticos; de valores que tinham a ver apenas com a produção de bens de consumo. Copiávamos (e copiamos) modelos de 'desenvolvimento' baseados em experiências de outras culturas e que, ao serem transplantadas para cá, sofrem sérias distorções, gerando verdadeiros descalabros, especialmente educacionais.

Por conseguinte, Martins (1985, p.23), complementa que

[...] não somos capazes de detectar e diagnosticar nossos problemas. Convivemos pacificamente com os mesmos e com as dificuldades que caracterizam o ensino de música no país. Transferimos e diluímos a responsabilidade profissional com plenas justificativas e assim nos salvaguardamos. Lamentamos os problemas e as dificuldades, mas não buscamos soluções; deploramos a dependência, mas não buscamos autonomia. Fazemos o que não queremos e dizemos o que não fazemos. Queremos mudança, queremos permanência? Estamos dispostos a tratar o ensino de música como um processo de crescimento cognitivo contínuo, dando chances à criatividade e à individualidade?

E, continua Martins (1985, p.23),

Isto requer disciplina e sistematicidade. Pressupõe: abrir mão de idéias e práticas impostas pelo uso mas que não confirmaram um resultado e relevância musicais; submeter-se ao critério da pesquisa, ao crivo da evidência e do conhecimento; despojar-se dos 'eu acho', para assumir um trabalho árduo e conquistar progressivamente a competência.

Parece evidente que, embora haja a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas, a música perdeu muito terreno, e os movimentos sociais, ao que pesem reconhecidas conquistas quanto à inserção na LDBEN n.9.394/96, da sua obrigatoriedade de oferta e de composição no núcleo comum da organização curricular, não conseguiram sensibilizar a comunidade escolar, nem tem tido força e poder de mobilização das entidades de classe, associações de profissionais da educação musical, para requisitarem a construção de política de inserção, de fato, do ensino de música, visto que de direito está evidente.

A esse respeito, Loureiro (2003, p.22) sugere:

Portanto, para que tal situação possa ser invertida acreditamos ser necessário, *a priori*, trabalhar o conteúdo musical dentro de uma visão de currículo mais humanista, onde possamos envolver e desenvolver musicalmente o aluno, considerando sua vivência e experiência, valorizando suas habilidades e potencial criativo e integrando, sempre que

possível, o conteúdo musical aos demais conteúdos desenvolvidos por outras áreas artísticas e às demais disciplinas do currículo.

Nesse sentido, Faraco (2000, p.102) afirma:

O estudo da literatura favorece a integração com vários outros componentes curriculares e é favorecido por ela. O texto literário e temas da história literária brasileira poderão ser o elemento motivador da discussão de temas de Artes, História, Sociologia e Filosofia. Do mesmo modo, seu estudo, além de abranger o específico do fazer literário, se enriquecerá ao aglutinar elementos vindos desses componentes curriculares.

Ao ampliar a integração proposta pela citação acima, vale lembrar que o discurso da importância do ensino da música nas escolas regulares é unânime, principalmente, entre nomes reconhecidos do cenário artístico nacional e internacional.

Veja-se, a esse respeito, o que diz Duarte Jr. (1985, p.74):

Arte-Educação não deve significar, finalmente, a mera inclusão da 'educação artística' nos currículos escolares. Porque, em se mantendo a atual estrutura (compartimentada e racionalista) de nossas escolas, a arte ali se torna apenas uma disciplina a mais entre tantas outras. O que está em jogo é a própria estrutura escolar, onde a educação – entendida como atividade lúdica, fundada na relação e no diálogo – foi transformada em ensino: um despejar de respostas pré-fabricadas a questões percebidas como absolutamente irrelevantes pelos educandos.

Para Duarte Jr. (1985, p.74):

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brincar, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido-sentido que, deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos.

Isto parece óbvio, pois quem já teve acesso ao saber artístico-musical, e tem visão alargada da história, da vida e da sociedade, sente responsabilização social, de ampliar a oferta do ensino da música, como manifestação humana. Este discurso não deixa de ser transferência de responsabilidade de inclusão/exclusão social, para o sistema de ensino.

De acordo com o Currículo Básico do Estado do Paraná “uma certeza histórica nós temos: a escola só é indispensável para aqueles que dela já se apropriaram” (PARANÁ, 1992, p.15), assim como a educação musical só é necessária e igualmente indispensável, para aqueles que a assimilaram, deram sentido e significado para as suas vidas.

Logo na introdução dos PCNs-Arte (BRASIL, 1998, p.19), depara-se com o seguinte enunciado:

Após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da Arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos.

O fato de a atual legislação brasileira (Lei n.11.769/2008) reconhecer a importância da arte de maneira geral e a música especificamente na vida escolar – e conseqüentemente extraescolar do aluno – talvez não seja determinante para a sua efetivação na prática. Deve-se instrumentalizar a comunidade escolar de tal forma que essa compreenda os objetivos das várias formas artísticas presentes na escola e os benefícios cognitivos, psicomotores, afetivos e estéticos para o pleno exercício da cidadania dos seus alunos.

A inclusão da arte em apenas um dos três anos do Ensino Médio (constatada anteriormente na análise da matriz curricular de 9 escolas estaduais do Município de Curitiba) – e não há justificativa nem tampouco clareza em que série se dá a sua inserção – causa outro problema: a falta de continuidade de aprendizado sério e sistematizado.

Veja-se o que diz Martins (1985, p.25):

A característica mais surpreendente e singular do processo de crescimento é a continuidade. É familiar a idéia de que o crescimento é um *continuum*, mas muitas vezes tal conceito torna-se vago e sem sentido. O conceito em si é muito simples, a ponto de ser negligenciado. Isto quer dizer que, enquanto o crescimento de uma maneira geral tem certas características universais, sempre se verifica ou se lida com algum tipo específico de crescimento. Pode-se falar peculiarmente do crescimento de uma planta, do crescimento da habilidade de ler, do crescimento da competência musical ou ainda do crescimento social. Naturalmente esses tipos de crescimento não ocorrem isolados uns dos outros, mesmo porque na vida mental, assim como na natureza em geral, tais elementos afetam e são afetados uns pelos outros. A propósito, porém, de um pensamento claro e de uma prática inteligente, é muito importante reconhecer esses elementos e trabalhar em função dos mesmos. Em termos desta abordagem, a continuidade do crescimento significa que qualquer crescimento conserva a sua própria característica de diversidade durante o percurso e a duração do mesmo. Em outras palavras, para que haja desenvolvimento cada caso deve ser tratado de acordo com a sua própria natureza, característica e diversidade.

A clareza com que o autor coloca a necessidade de continuidade no processo de ensino e aprendizagem musical mostra a necessidade de execução planejada, sistematizada, porém, o que é evidente, como apresentado anteriormente, passa a ser negligenciado. Ou, ainda, como diz Penna (1995, p.138), “a luta pelo espaço da música na escola, com reais condições de continuidade ao longo da vida escolar do aluno” é um caminho a ser percorrido, para que se concretize a democratização do acesso a bem cultural tão significativo e tão presente no cotidiano dos cidadãos.

Desde a vigência da LDBEN n.9.394/96, a comunidade escolar tem autonomia para movimentar a matriz curricular, acrescentando ou excluindo carga horária. Mas, ao que parece, as forças tradicionais, têm imperado na manutenção de privilégios e hierarquias. E quando se estabelece relação hierárquica entre áreas do conhecimento, o diálogo é ameaçado, as relações se desgastam e as injustiças ficam evidentes.

Quanto a isso, concorda-se com Moreira (1999, p.27) quando observa que:

[...] a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo de terreno e luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Esse terreno conflituoso pode ser comparado com a influência que a Instrução n.11/2003 teve sobre as escolas, como demonstrado anteriormente. A Lei n.9.394/96 é atual, mas a forma e o conteúdo tradicionais permanecem inalterados seja por omissão ou processo de adaptação, onde o velho fica novo com o recurso da maquiagem. As transformações esperadas pelos idealizadores, consultores, legisladores e sociedade se mostram ineficazes, exatamente nas relações sociais que obedecem à lógica capitalista, onde normalmente impera a lei do mais forte, pois é vista como competição.

Encontra-se em Barros (1980, p.213), orientação quanto à dosagem ou balanceamento dos conteúdos curriculares:

No plano curricular n.1, temos a seguinte dosagem dos vários componentes: a) em Comunicação e Expressão (Comunicação e Expressão, Comunicação em Língua Portuguesa, Inglês, Educação Artística e Educação Física) 47% [...] Percebe-se, facilmente, como, aliás, acentua o já mencionado Relatório do GT da Reforma, que essas porcentagens admitem inúmeras variações ou combinações que podem e devem ser feitas segundo os dados de meio-escola-aluno a serem considerados.

Esta orientação feita na década de 70, ao ser introduzida a Lei n.5.692/71, claramente dá grande mobilidade para a instituição de ensino compor seu plano curricular. No entanto, no início da década de 90, a SEED emitiu a Resolução n.3.739/90, juntamente com a Instrução n.05/90, cujo teor é o seguinte:

Os Estabelecimentos da rede estadual que ofertam o ensino de 1º Grau reger-se-ão por Grade Curricular única, aprovada pela Resolução n.3739/90, a partir do ano letivo de 1991, com a carga horária estabelecida para as disciplinas do Núcleo Comum, do Artigo 7º. da Lei 5692/71 e dos Conteúdos Complementares (PARANÁ, 1990).

Desse modo, a SEED resolveu encaminhar para os estabelecimentos de ensino modelo a ser seguido, implantando Grade Curricular única, para o Ensino de 1º Grau de 5ª a 8ª série. É nesse modelo que se encontram o que posteriormente parece estar petrificado. São 5 horas/aula para Português e Matemática, 2 horas/aula para Línguas Estrangeiras Modernas e somente uma hora/aula para Educação Artística, entre outros.

A mobilidade e certa autonomia que a Lei n.5.692/71 proporcionava para a dosagem dos conteúdos curriculares tornou-se, através da Resolução n.05/90, inócua. Esse modelo resolvido pela instituição mantenedora das escolas públicas e controladora das escolas particulares passa a ser obrigatório e imóvel. E, a constituição da matriz curricular atual, com base na análise feita anteriormente, parece ser mais injusta do que foi a imposição feita pela instituição mantenedora na década de 1990.

Neste sentido, Duarte Jr. (1985, p.74) diz:

a relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. Ocorre porém que esta relação educacional teve de ser racionalizada por exigência da moderna organização industrial. O educador se transformou em professor: um funcionário que deve tornar o seu trabalho objetivo e racional. Criaram-se os meios de controle e gerenciamento da atividade educativa: disciplinas, currículos, cargas – horárias, controle de presenças, etc.

Duarte Jr. (1985, p.74) continua abordando como se desenvolve o papel conflituoso dos educadores no sistema de ensino

Já não devemos dizer a nossa palavra, somos apenas peças na maquinaria escolar. Devemos nos adaptar à instituição, mesmo que, para tanto, deixemos de ser educadores e nos tornemos reprodutores de fórmulas prontas. Este, o conflito em que estamos metidos até a alma. Como realizar uma educação de maneira lúdica e estética em instituições fundadas sobre

o utilitarismo? Como ser um educador quando o que se exige é um professor burocrata?

Como negociar, onde o fórum de negociação é fechado, excludente e limitado? Como um professor de arte pode justificar o aumento de carga horária, se a sua produção é prejudicada exatamente pelo tempo limitado para efetiva ação educativa que conduza os alunos a um fazer artístico, “ao conhecer, apreciar produções artísticas, que integrem o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar o sentir o expressar o comunicar”? (BRASIL, 1998).

Ou, ainda, conforme a situação educacional européia, Haft e Hopmann (1990) afirmaram que as perspectivas educativas das pessoas são o resultado de distribuição desigual dos recursos necessários ao modo de vida de cada um, tendo em vista a organização em classes da sociedade. A justificativa da lógica distributiva dos recursos diante de tal estratificação social é de que qualquer decisão sobre a sua distribuição significa tirar de um e dar para outro, uma vez que tais recursos não podem ser aumentados sem mais nem menos.

Nesse terreno estratificado Haft e Hopmann (1990, p.159, apud GOODSON, 1997, p.32) esclarecem:

Consequentemente, a luta social está tanto na agenda nacional como na agenda internacional. Os problemas surgem sempre que os derrotados recusam ceder. Assim, do ponto de vista das forças dominantes na luta pela distribuição, é necessário organizar a distribuição de forma a assegurar um consenso maioritário – ou, na pior de hipóteses, de forma a que não levante resistências significativas. O mesmo se aplica à acção curricular estatal: a distribuição do conhecimento está assegurada socialmente, desde que seja aceite como uma regra – ou, pelo menos, desde que não seja seriamente posta em causa, por mais desigual que possa ser.

Além do exposto acima, parece comum o professor de arte ser visto como “visitante” nas várias comunidades escolares onde trabalha. Isto acontece porque, para completar a sua carga horária de trabalho, 20 horas, o professor deve lecionar para várias turmas. Poucas escolas oferecem horário que favoreça a sua permanência em, pelo menos, um período na mesma escola. Desse modo, o professor de arte tende a não estabelecer profundas relações sociais no meio escolar. Ele é parte integrante de muitas comunidades escolares, mas, na verdade, não tem voz ativa em nenhuma. Em seu Art. 2º, a Deliberação n.014/99/CEE prevê:

“A elaboração da proposta pedagógica, envolverá todos os segmentos da comunidade escolar” (PARANÁ, 1999).

Nesse sentido, supõe-se a presença do professor de arte nas discussões para a elaboração da proposta pedagógica da escola, contribuindo com o seu conhecimento para a devida fundamentação artística do referencial escolar. Como o tempo e o espaço escolar da arte se mostram muito pouco, ou a comunidade não se sente sensibilizada pela argumentação do professor na defesa da sua área de atuação ou a construção da proposta se faz mesmo sem a sua presença.

Qualquer que seja a razão apontada anteriormente, o professor de arte se vê desprestigiado pelos próprios colegas, pois sem tradição histórica e sem vínculo significativo que lhe dê identidade, esse profissional se vê impotente para discussão político-pedagógica embasada em ação dialógica. Como se observa, a legislação educacional do Estado do Paraná, anteriormente à sanção da LDBEN n.9.394/96, utilizou-se da Resolução n.3.739/90 (Grade curricular única) e, talvez, tenha passado despercebida pelas comunidades escolares.

Posteriormente, durante o processo em que as escolas estavam tentando construir seus projetos político-pedagógicos veio outra Resolução, a n.11/2003. Parece que esta última contribuiu ainda mais para a perpetuação da hegemonia formativa e formadora que se propagou homogeneamente, na tradição escolar do Estado do Paraná, sem se levar em conta o contexto meio-escola-aluno. Hoje, na parte comum da matriz curricular, desde que respeitada a inserção das áreas obrigatórias, há certa liberdade para a composição da carga horária na matriz curricular. Mas o ensino de arte se mostra pouco presente.

Poderia se supor que, ao menos na parte diversificada da matriz curricular, essa situação fosse diferente. Segundo o Art. 26 da LDBEN n.9.394/96 “[...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). Portanto, o legislador descreve contexto ideal para o ensino da arte – características regionais e locais da sociedade e da cultura. No entanto, na parte diversificada, onde a comunidade escolar tem autonomia para inserir complementação da carga horária das matérias básicas, nem aí a escola tem sido sensível para ampliar o acesso à cultura musical para todos os alunos.

Sobre esta questão Duarte Jr. (1985, p.79) diz:

com a implantação da Lei 5692/71 multiplicaram-se os cursos de formação para arte-educador. Mas apesar de já existirem pessoas diplomadas na

área, ainda muitos leigos vêm ocupando o cargo de professor de arte. Quer dizer: o próprio Estado dá um jeito de burlar a legislação em vigor, criada por ele mesmo (o que diz muito, a favor de minha tese de que a 'educação artística', nos currículos, é 'só prá disfarçar').

Ou se toma atitude Política, para se assegurar o disposto na LDBEN n.9.394/96, ou a história irá se encarregar de comprovar que a instituição da obrigatoriedade da arte na escola não passou de engodo. Como diz Barros "Se o tradicional não desaparece de todo, tampouco permanece por inteiro; apenas resolve-se no atual" (BARROS, 1980, p.67). Para aqueles que se debruçarem sobre a referida LDBEN, compreenderão a necessidade de se tomar uma atitude transformadora do modelo inculcado, tradicional e limitado, pois imposto.

Quanto a isso Gadotti (2000, p.124) diz:

Enfim, não pode estar superada uma pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe. É certo, algumas coisas mudaram. Algumas para melhor e outras para pior. [...] há uma enorme vontade de saber e de aprender dos jovens educadores de hoje e desejo de enfrentar coletivamente a luta pela libertação que continua tarefa permanente.

Faz-se necessário evidenciar a importância da Educação Musical, dentro de uma formalidade, inserida no projeto político-pedagógico da escola, como área que merece a garantia de carga horária mínima, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, que favoreça processo contínuo e cumulativo do desenvolvimento dos conteúdos científicos da área artística. Há de se ampliar o entendimento destes níveis da Educação Básica como todas as séries, ou ciclos, ou etapas, de acordo com a organização do projeto político-pedagógico da escola.

Ainda que na década de 70, a proposta abaixo não tenha sido posta em prática no Estado do Paraná, parece interessante demonstrar outros modos de ver a importância dada ao ensino de arte. Sendo assim, segue a compreensão que se tinha a respeito da inserção e amplitude da Educação Artística como componente curricular obrigatório. Segundo Barros (1980, p.244):

Educação Artística. Sugerimos três modalidades, as mais factíveis, talvez: Educação Musical, Artes Plásticas e Arte Dramática. A escola poderá, se tiver condições, ampliar a oferta. Nunca oferecerá, porém, menos de duas. De todo modo, o aluno terá sempre: a) nas 5^{as}. e 6^{as}. séries, **duas** modalidades; b) nas 7^{as}. e 8^{as}. séries, por opção, necessariamente **uma**

modalidade dentre duas, três ou mais oferecidas pelo Estabelecimento. (Isto não significa, caso a escola tenha condições, que o aluno da 7ª. ou 8ª série, que deseje, não possa tomar parte em mais de uma modalidade.) A presença no plano, da 5ª. à 8ª. séries, de 2 horas semanais para cada modalidade de Educação Artística não significa que deva ser rígida a forma através da qual se propicie ao aluno esse tipo de educação. A escola criativa poderá proporcionar tais oportunidades de várias maneiras, com muita flexibilidade. Indispensável é que **cada** modalidade seja oferecida anualmente, a seus alunos, com um mínimo de 60 horas.

Diante do exposto, parece claro o equívoco interpretativo da LDBEN n.9.394/96 por parte de grande número das escolas estaduais, que inseriram uma hora/aula para a área de Arte no ensino fundamental e uma/duas horas/aula em apenas uma das séries do ensino médio. Como diz Barros (1980, p.71): “Já é tempo de que também nós, educadores, busquemos a nossa verdade pedagógica”.

Ao contrário do que o senso comum promulga, a arte não se restringe ao ser dotado, ao talento. A música bem como outras formas artísticas devem estar disponíveis, acessíveis a todos os cidadãos, no horário “normal” de aulas, pois a arte, ou as diversas modalidades de arte, são patrimônio da humanidade, portanto pertencentes a todos.

Não se pergunta se este ou aquele tem dom ou talento para aprender matemática ou outra ciência, simplesmente é direito do indivíduo, ao menos na educação básica, submeter-se à sua apreensão. De igual maneira estão as formas de arte. Como diz Barros (1980, p.173): “Iluminada a inteligência, a vontade adere”.

Parte-se do pressuposto que a melhoria da qualidade do ensino é possível pela valorização do sensível, do estético e do conhecimento específico das artes. Entende-se a qualidade na educação como processo de conquista política, de negociação entre os atores envolvidos e diretamente interessados no resultado desta conjuntura social.

Acredita-se que a qualidade da educação não deve ser vista só como o aumento do tempo e do espaço escolar, do aluno com o seu professor, mas não se pode deixar de considerar que 10 ou 20 horas/aula anual são insuficientes para se propor, se persuadir e investir num efetivo processo de ensino e aprendizagem em arte, seja ela qual for.

4 A ESPECIFICIDADE DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR DE CURITIBA

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná elaborou Resolução significativa, aumentando em 100% a carga horária da Educação Artística, na década de 90, na modalidade de ensino denominada Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) que seria implantado de forma gradativa no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª e, posteriormente, de 5ª a 8ª série. A Resolução n.615/98-SEED, sugeriu no seu Art. 9º que “as turmas regulares do Ciclo Básico de Alfabetização poderão contar com professores regentes de Educação Física e Educação Artística, com 02 horas para cada uma das referidas áreas do conhecimento” (PARANÁ, 1999).

Duas situações parecem inéditas nesta citação. A primeira, descaracterizando a hegemonia da função unidocente nas séries iniciais. O Ensino de Educação Artística e Educação Física seriam ministrados por professores habilitados para tal, nas séries iniciais da Educação Básica, modalidade do CBA, nas Escolas sob a jurisdição e manutenção do Estado do Paraná. A segunda, ampliando de uma para duas horas/aula a carga horária de Educação Artística.

O processo histórico da implantação do CBA foi um paradigma educacional, protagonizado pelo Estado do Paraná, entre outros estados. Esta nova forma de conceber o projeto político-pedagógico do ensino fundamental estava calçado em processo contínuo de educação, onde não se pressupõe a reprovação. O CBA foi implantado gradativamente no Estado do Paraná, primeiramente pela adesão voluntária das comunidades escolares.

Essa sistematização foi marco na educação paranaense, pois presumia acabar com os altos índices de evasão e repetência que ocorriam neste nível de ensino. Para se ter idéia no ano de 1996 a taxa de reprovação no Estado do Paraná era de 15% no Ensino Fundamental e 10,1% no Ensino Médio. Dentre outras conseqüências da reprovação (como o abandono escolar) ocorre a defasagem idade-série — também denominada distorção idade-série. A taxa de defasagem idade-série na 1ª série do ensino fundamental em 1996 era de 13,4%. Essa taxa cresceu ano após ano, quer dizer, na 2ª série 23,0%; 3ª série 27,6% e na 7ª série a taxa de distorção idade-série alcançou o índice de 42% (PARANÁ, 2001, p.3-10).

Toda mudança de paradigmas pode gerar insatisfações e movimentos contrários. Dentre as críticas ao CBA a mais veemente parece ser a da promoção automática dos alunos. Essa crítica, embora de fundamentação reduzida, ganhou muita força no senso comum. Era

necessário que o CBA trouxesse inovações e fundamentações pedagógicas consistentes que justificassem toda a transformação que isto poderia trazer.

Dentre os vários benefícios concedidos àquelas escolas que adotassem, prontamente, o CBA como o seu projeto político-pedagógico estava o aumento da equipe pedagógica e a carga horária, instituição de hora-atividade para o regente de classe, contraturno pedagógico para acompanhamento daqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, contratação de professores auxiliares, capacitação do corpo docente, pedagógico e administrativo.

Vejam-se alguns benefícios contidos na Resolução n.615/98-SEED:

Art. 8º. I - as turmas não deverão exceder a 30 alunos, conforme indicado no artigo 3º.; II – o estabelecimento poderá contar com auxiliar de regência na seguinte proporção: a) Para cada duas turmas com 30 alunos, um (1) auxiliar com 20 horas; b) Para cada três turmas de 25 a 29 alunos, um (1) auxiliar com 20 horas; III - as turmas regulares do Ciclo Básico de Alfabetização poderão, quando constatada a real necessidade, contar com professores para trabalharem no contraturno, com alunos que necessitem de maior tempo para garantir a apropriação dos conteúdos, na proporção de 01 (um) professor com (10) horas, para cada 02 (duas) turmas regulares, considerando que: a) as turmas de contraturno não deverão ultrapassar 12 (doze) alunos; b) as turmas poderão ser formadas por crianças de diversas fases do Ciclo Básico de Alfabetização, já que o atendimento tem o propósito de complementação dos estudos; [...] (PARANÁ, 1999).

O CBA, introduzido gradativamente, deveria apresentar resultados de efetivo sucesso, que justificasse o investimento econômico/financeiro feito pelo governo na contratação de professores e em cursos de formação continuada (em serviço). Havia a necessidade de tornar a escola ambiente agradável, lugar onde o aluno sentisse prazer em estar, e quisesse retornar.

Nesse sentido no Currículo Básico do Paraná, explicita-se:

O jogo, a brincadeira, devem ser entendidos como estratégias cognitivas no processo de humanização da criança. Não são, portanto, simplesmente atividades lúdicas, mas funcionais, pois estão articuladas às necessidades de conhecimento do real pela criança. Quer no processo de aquisição de conhecimentos (formação do caráter, desenvolvimento da afetividade, etc) que precede a escolarização ou sob a ação pedagógica formal (creche, escola, pré-escola), tais estratégias podem estar presentes, caso o meio sócio-cultural assim possibilite (PARANÁ, 1992, p.27).

A permanência do aluno na escola iria combater outro índice elevado que é o da evasão escolar, a exemplo disso pode-se citar o ano de 1997, em que o Estado do Paraná, no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série alcançou a taxa de “7,68% de abandono escolar” (PARANÁ, 2001).

É possível argumentar, de acordo com o acima exposto, que a iniciativa política da Secretaria de Estado da Educação determinando o aumento da carga horária de Educação Artística, teve como objetivo encontrar saída estratégica de persuasão, tendo em vista a possibilidade da arte resgatar o desejo e a vontade do aluno retornar, de permanecer e querer aprender, alcançando, assim, o sucesso escolar. Ou, ainda, poderia ser ação emergencial, visto que a proposta do CBA foi implantada paulatinamente a partir do final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, e a referida resolução foi assinada só no ano de 1998.

Nesse sentido, não se pode considerar como um ato unicamente generoso da instituição mantenedora quanto ao aumento da carga horária de Educação Artística e Educação Física. Ocorre que os professores regentes de classe se mostraram “sobrecarregados” com a forma de avaliação que o CBA lhes impunha. A avaliação deveria ser diagnóstica e cumulativa. Diagnóstica no sentido de verificar não só o aproveitamento do aluno, mas também o sucesso da prática docente. Cumulativa no sentido de verificar a compreensão dos conteúdos em sua função social.

Havia, então, a necessidade de se pôr em prática a chamada hora atividade para os professores regentes de classe, para que eles pudessem se organizar, realizar reuniões pedagógicas, preparar as aulas e avaliar as atividades produzidas nos cadernos, na condição de trabalho escolar remunerado fora da sala de aula. Os professores de Arte e Educação Física assumiriam as turmas para que os regentes de classe realizassem a “hora atividade”.

Nesse contexto de escola que adotou o Ciclo Básico de Alfabetização/CBA, a Escola Estadual Alfa, com carga horária de duas horas semanais de Educação Artística por turma, que favoreceu ao autor dar início à presente pesquisa.

A) Contexto do ensino de música na perspectiva da educação inclusiva

No ano de 2000 iniciou-se experiência no CBA na qualidade de professor de arte. O CBA proporcionou às séries iniciais da Educação Básica (1ª a 4ª série) o contato com um professor habilitado em Educação Artística a partir de 1998. Como foi visto anteriormente, a

SEED-PR, além de orientar a contratação de especialista em arte para as séries iniciais da Educação Básica (CBA), aumentou em 100% a carga horária de Educação Artística.

Em 2001, realizou-se trabalho de educação musical por meio do canto e da flauta doce para alunos da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental (CBA) na Escola Estadual Alfa em Curitiba. Resolveu-se, então, iniciar um projeto de pesquisa que envolvesse os principais atores neste processo de ensino-aprendizagem de música, pois, como diz Franco (2003, p.110):

No plano do entendimento dos processos de ensino-aprendizagem, deve esse pedagogo superar a concepção de um sujeito que absorve o aprendizado, para caminhos de um aprendiz que constrói significados e novas relações com o mundo circundante, pressupondo a educação como uma prática social, emergente da configuração dialética dos contextos sociais. O homem deverá ser interpretado como sujeito histórico a interagir com suas condições existenciais, modificando-as e sendo por elas transformado.

A Escola Estadual Alfa estava situada no bairro Santa Cândida no Município de Curitiba, Estado do Paraná. O Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação/SEED era a entidade mantenedora que previa e provia recursos materiais e humanos para a manutenção da sua estrutura e funcionamento.

A escola ofertava o Ensino Fundamental especificamente o CBA (1ª a 4ª séries) o qual compreende a primeira etapa desta modalidade de ensino, ou seja, *continuum* do primeiro e segundo ciclos com base na idade dos alunos.

B) A organização escolar e a prática intencional da educação musical

A Escola estadual Alfa já teve coral na década de 90, motivada pelo projeto de Canto Coral de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação. O projeto não teve continuidade e o Coral tampouco. A contratação do autor, que atuou como docente em Educação Artística com habilitação específica em música, criou condições para que o projeto de Coral fosse novamente viável.

No ano de 2000 o professor cumpriu o planejamento curricular da escola, que previa o total da carga horária dividido nas áreas: Teatro, Música, Dança e Artes Plásticas. Foi no

ano de 2001 que, apoiado pela equipe pedagógica e direção, o professor trabalhou com o conteúdo das outras áreas, como prática pedagógica, para atingir objetivo específico, que era o de musicalizar todos os seus cerca de 360 alunos através do canto e da flauta doce.

Ciente da dificuldade de acesso a instrumentos musicais, para a maioria da população, a direção da escola solicitou que, no início do ano, seus alunos comprassem uma flauta de brinquedo, do tipo “1,99”¹⁹. E o ensino de música aos alunos foi desenvolvido a partir de um brinquedo. Poderia ser dito que brincando de criar, de interpretar ou de ouvir músicas do cancionário folclórico/popular e o acesso à notação musical, traduziu na prática o entendimento de que todos são capazes de aprender música.

E, a esse respeito, Aranha (1986, p.375) afirma: “assim a criatividade não é dom que uns têm e outros não. É uma capacidade que todos nós podemos desenvolver se nos dispusermos a praticar alguns tipos de comportamentos específicos”. Portanto, aptidão, talento e dom são passíveis de serem provocados, desenvolvidos e educados.

Veja-se o que diz Porcher (1982, p.69) sobre os efeitos destas provocações:

O fato de que a música é uma inestimável fonte de estímulos, de equilíbrio e de felicidade para a personalidade da criança é revelado de maneira aumentada pela sua utilização psicoterapêutica (o que não quer dizer que a pedagogia musical possa ser reduzida à psicoterapia). Sabe-se hoje em dia, não mais através de instrospecção psicológica ou dedução filosófica, e sim através de rigorosas experiências psicofisiológicas, e em particular graças a registros eletropoligráficos, que a audição musical tem repercussões em diversos níveis fisiológicos (tais como respiração, ritmo cardíaco, reflexo psicogalvânico, os ritmos *alfa* revelados pelo eletroencefalograma); e que estas repercussões variam significativamente segundo o nível de cultura musical do indivíduo, bem como segundo o nível de atenção dedicada à música (escuta ativa oposta à audição passiva).

Entretanto, o relato que a maioria das crianças da Escola Estadual Alfa fazem ao relacionar a música, a escola e a sua família, referendou a utilização feita pela psicoterapia. Na experiência em sala de aula, observou-se que são inúmeros os alunos que escrevem: “*eu sou bonita, minha flauta é bonita, eu amo minha família*”. “*Minha família gosta quando eu toco a flauta e me aplaude*”. “*A primeira coisa que eu faço após acordar é tocar várias músicas na flauta*”. “*A flauta é minha companheira, eu canto e toco bem a flauta*.”

A criança sente necessidade de demonstrar suas conquistas, através do trabalho, para seus familiares, com os quais se sente segura e espera crítica sobre a sua produção. Ela

¹⁹ R\$ 1,99, é o preço de inúmeros objetos utilitários, enfeites, brinquedos, ferramentas cujo preço único dá o principal referencial para o consumidor “Loja de 1,99”. Cotação do dólar em nov/2001 U\$S 1,00 = R\$2,54

precisa dar continuidade ao processo que começou na sala de aula, em casa, para transpor barreiras e desafios contidos nas atividades musicais. Os relatos apresentados acima evidenciam a elevada auto-estima dessas crianças. Mas a música, na condição de conteúdo escolar, ao invés de ser encarada como exploração emocional deve ser desenvolvida de forma que haja igual participação da inteligência e do pensamento reflexivo na produção artística.

Encerrando esta breve contextualização cabe salientar a faixa etária desses alunos, 6, 7, e 8 anos, em torno de 360 crianças, que cursaram 1ª e 2ª série do ensino fundamental. Paralelamente ao processo de alfabetização, esses alunos tiveram acesso a outra forma de literacia, que é a escrita musical. Com isso ampliaram o seu campo cultural, favorecendo suas relações com o próprio alfabeto, agregando valores cognitivos e alargando sua visão do outro (socialização) e de si mesmas com o todo.

A função social da escola não é a de formar músicos, nem matemáticos, mas sim a de oportunizar acesso ao aprender os saberes acumulados pela sociedade. A música, enquanto patrimônio histórico e cultural, é um bem que deve ser acessível a todos, principalmente, por meio da escola.

C) A Educação Musical para alunos das séries iniciais do ensino fundamental – representações e percepções de atores

A intenção deste trabalho é registrar a importância atribuída ao ensino de música sob o ponto de vista dos atores envolvidos na prática pedagógica referente às aulas de flauta doce soprano e de canto, realizadas a partir do 2º semestre do ano de 2001, nas dependências da Escola Estadual Alfa.

Como tarefa básica na educação, a música proporciona o fazer artístico. O contato entre as pessoas amplia as experiências para a expressão musical. O professor ministra os conteúdos, organiza o material pedagógico e a utilização dos recursos didáticos. Os alunos são levados, de forma sistemática e organizada, a pensar e agir a partir das próprias concepções artísticas. O conhecimento apreendido, de forma gradativa, oferecido pela escola favorece a reflexão e o interesse para que o aluno realize seus trabalhos com maior aprimoramento.

Acerca do propósito expresso acima, Hentschke (2003, p.181) diz:

Essa perspectiva nos impõe a necessidade de conhecer as realidades dos nossos alunos e compreender como eles se relacionam com a música fora da escola – em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos, com quais expectativas e interesses –, para que seja possível construir práticas pedagógico-musicais significativas dentro das salas de aula, práticas essas que, ao incorporar as experiências musicais extra-escolares dos alunos, possam ser ampliadas e aprofundadas.

Portanto, o registro dessa experiência serviu para reflexão sobre questões relacionadas aos valores musicais e não musicais intrínsecos ao processo de musicalização no que se refere à percepção de pais, alunos e professores. Segundo Loureiro (2003, p.110),

[...] tal reflexão, para reconhecer os valores atribuídos à música deve partir da própria prática pedagógica, pois assim ultrapassaria o campo das idéias, dos discursos acadêmicos, impedindo a dicotomia teoria e prática, possibilitando à sociedade tomar consciência das relações entre educação formal, educação musical, indivíduo e sociedade.

Sendo assim, a partir de prática pedagógica que quer mostrar-se significativa para a vida cotidiana dos alunos bem como para os diversos segmentos da comunidade escolar, o ato de ouvir e refletir sobre a importância atribuída ao ensino de música por esses segmentos pode confirmar ou não se essa prática deva ser continuada, transformada e/ou ampliada.

O fato de as crianças, os professores e os pais apresentarem seus pontos de vista sobre a importância do ensino da música pode evidenciar posicionamento – longe de ser neutro – crítico, significativo e engajado no processo político que deve suceder os encaminhamentos de permanente construção da proposta pedagógica da escola.

O presente capítulo apresenta, então, o resultado do percurso desenvolvido a partir da interação professor/aluno nas aulas de música. Identificaram-se determinados conhecimentos, hábitos e atitudes que, pelo grau de repetição manifestos em comentários orais e escritos dos alunos, desencadearam interesse para verificação mais detalhada e contextualizada.

Desse modo, o contexto escola-meio-aluno está circunscrito neste trabalho, que envolve a prática pedagógica com os alunos em sala de aula, com os professores na interação do espaço escolar e por meio de questionário por eles respondido e, também, com a resposta de questionário enviado para os pais dos alunos.

O que segue, então, trata-se de análise das respostas dos questionários, considerações descritivas e afirmativas dos próprios alunos, dos pais e dos professores referentes à importância atribuída à educação musical pelos atores no mencionado contexto.

D) O fazer artístico como experiência interativa: abordagem dos alunos

Participaram das aulas de música 10 turmas, sendo quatro turmas de 1^{as} séries e seis turmas de 2^{as} séries do ensino fundamental. Cada turma tinha aproximadamente 36 alunos, o que resultou universo de 360 alunos.

Apenas uma turma, no turno da tarde, não participou do processo de musicalização por meio da flauta doce e de canto. A turma 1^a B não foi incluída no processo de ensino e aprendizagem musical por questão de excesso de carga horária do professor de música.

A faixa etária dos alunos esteve compreendida entre 6 e 8 anos de idade. Faixa etária adequada às séries que as mesmas freqüentam. Solicitou-se aos alunos, por meio de dinâmica de grupo, que escrevessem ou desenhassem sobre “Eu, minha flauta, minha família e a escola”. Estipulou-se que o tempo desta dinâmica deveria ser inferior a uma hora aula.

Nesse sentido, o percurso apresentado acima está muito próximo do que Joly (2003, p.120) diz:

Os professores que reconheceram nos alunos um tipo de conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de futebol, que conserta uma bicicleta ou que toca ritmos complicados num tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Se o professor quiser familiarizar-se com esse tipo de saber, afirma Schön, tem de prestar atenção ao aluno, ser curioso, ouvi-lo, ficar surpreso e atuar como detetive que procura descobrir as razões que levam crianças a dizer e fazer determinadas coisas. Esse tipo de professor [...] esforça-se para ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de aquisição do conhecimento.

A autora complementa ainda que:

Essa forma de ensino é chamada por Schön de reflexão-na-ação e exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma numerosa, tendo a noção de seu grau de compreensão, das suas facilidades e das suas dificuldades (JOLY, 2003, p.120).

O instrumento de pesquisa foi elaborado com base na reflexão-na-ação, conforme mencionado anteriormente, e contou com anotações que auxiliaram no preparo do instrumento de pesquisa, ou seja, serviu como auxílio na formulação de questionário o qual foi disponibilizado para entrevistas com pais e professores da escola.

Elaborou-se também questionário para os pais da turma 1ª B, cujos alunos não tiveram aulas de música. As perguntas destinadas a esses pais foram preparadas no sentido de favorecer análise comparativa das respostas do questionário dos pais que têm seus filhos estudando música.

A primeira idéia de solicitar que as crianças escrevessem sobre alguns elementos que giram em torno do cotidiano delas, relacionados às aulas de música, surgiu no sentido da avaliação do trabalho propriamente dito. Ouvir a opinião das crianças, mesmo que de maneira descontraída, sem o título de avaliação, fez com que as mesmas escrevessem espontaneamente, ampliando o valor que se possa atribuir às suas idéias e expressões.

Ao ler seus relatos, sentiu-se que algo novo, uma transformação, poderia estar ocorrendo na vida de muitas daquelas crianças. Esta foi a principal motivação de se fazer pesquisa mais ampla. Outra motivação foi a de identificar a importância atribuída pelos pais e professores à falta de acesso dos alunos à educação musical – bem cultural da humanidade – que, por direito subjetivo, deve ser oportunizado a todos, o que não vinha acontecendo de maneira ampla, universal, contínua e sistematizada.

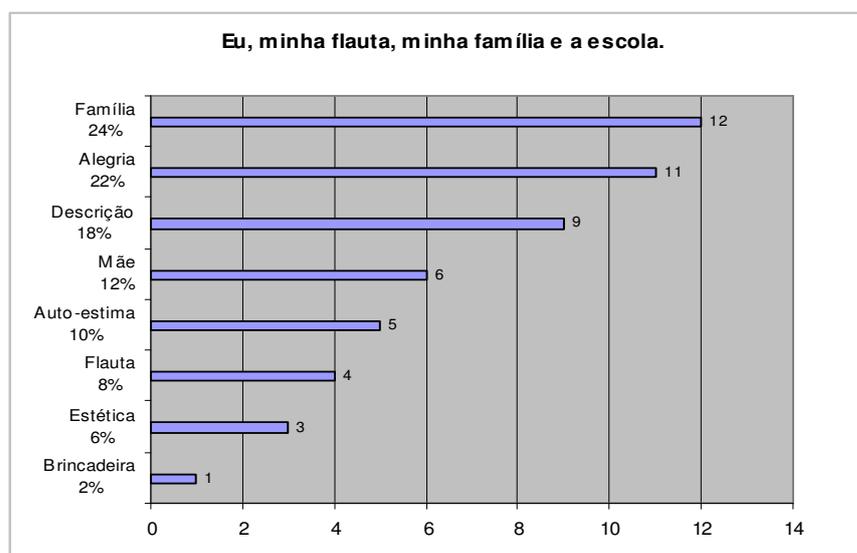
No intuito de facilitar a leitura, transcreveram-se os relatos das crianças procurando entender o sentido expresso na escrita. Eventuais enganos (aqueles mais comprometedores ao bom entendimento) na escrita foram alterados sem, no entanto, perder a autenticidade de autoria. As crianças estavam em processo inicial de alfabetização, o que certamente poderia limitar suas expressões. Por conseguinte, foi sugerido que aquelas que quisessem, poderiam compor uma ilustração ou desenho sobre suas idéias e sentimentos a respeito do tema proposto.

Alguns alunos escreveram sobre – “Eu, minha flauta, minha família e a escola”. Outros preferiram concentrar suas impressões assim: “Eu e minha flauta”. Alguns alunos fizeram relação com outros instrumentos musicais. Dos 360 alunos que participaram da atividade, foram selecionados 51 textos. É importante salientar que esta atividade foi realizada utilizando dinâmica de explosão de idéias, em que as crianças deveriam escrever o

máximo de idéias, palavras, ou até mesmo desenhar, porém num tempo muito curto de no máximo 15’.

Optou-se por fazer a análise dos textos que mostraram expressão e compreensão do objetivo proposto. Para tanto, dos 51 textos procurou-se absorver uma ou outra palavra que fosse mais significativa no corpo textual. Organizaram-se, então, oito categorias, que podem ser visualizadas no Gráfico 8, abaixo:

GRÁFICO 8 – EU, MINHA FLAUTA, MINHA FAMÍLIA E A ESCOLA



Fonte: dados da pesquisa.

E) Família

Muito embora a proposta inicial estivesse pautada pelo título “Eu, minha família, minha flauta e a escola” a categoria *família* obteve índice de 24% de menção nos relatos dos alunos, a saber, como expressão significativa do texto. A tendência de maior concentração nas palavras do título do texto, de fato não se confirmou. Ao contrário, as crianças extrapolaram expressões e vocabulários, como identifica-se no Gráfico 8, bem como nos relatos que seguem.

Vejam-se, então, como os alunos compreenderam a categoria “família” e sua produção escolar:

A minha família acha muito legal essa idéia de tocar flauta na escola.

Eu tenho flauta é bonita e eu gosto dela, eu gosto da minha família.

A minha flauta me ajuda a sonhar e a minha família gosta de escutar eu tocando flauta.

A minha família gosta que eu toque flauta. Eu toco e não erro nenhum buraco, eu toco certinho. Quando eu vou tocar flauta minhas irmãs querem também. Eu deixo elas tocarem um pouco. Quando eu chego em casa eu vou tocar flauta por isso que agora eu sei tocar.

Os alunos, ao serem motivados para escreverem sobre o tema apresentado, externaram sentimentos, emoções e exploração de idéias vinculadas com o mundo real. As relações com a família têm caráter social, motora, afetiva e denotam fluência no número de situações descritas sobre a influência da música nas suas vidas. A esse respeito Gainza (1988, p.22) observa que “a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo do homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau”.

Nesse sentido, as experiências contidas nos relatos acima confirmam o que diz a autora, principalmente quanto à diversidade e qualidade das ações dos alunos. Parece haver estímulo natural do aluno com o objeto estético o qual transcende as relações entre aluno/professor/tarefa-para-casa/obrigação. O envolvimento da família se mostra positivo e, quanto às irmãs que “também querem” tocar, denota exercício de solidariedade da aluna que cede o instrumento, mesmo que seja por “um pouco” de tempo.

Ainda sobre a família, outros alunos dizem:

Eu e minha flauta somos muito amigas. A minha família gosta muito da flauta que tenho. Quando eu toco a minha flauta o meu cachorro fica louco e a minha mãe também.

A minha família não gosta que eu toque a flauta dentro de casa, mas eu quero estudar, a minha única chance de tocar flauta é na escola.

É interessante observar o senso de humor constante no relato da criança que diz deixar seu cachorro e mãe loucos. Provavelmente a criança costuma estudar suas músicas regularmente e dividir o mesmo espaço de estudo com a mãe e o cachorro. O depoimento do aluno quando diz que sua família não gosta que ele toque a sua flauta em casa e que a única oportunidade de tocar o instrumento musical é na escola, tem uma profundidade imensa. Dentre muitas razões para que isso possa ocorrer, pontua-se o que diz Gainza (1988, p.23) sobre a irritabilidade causada por alguns sons:

Quando a criança bem pequena atua como receptora de sons, reclama – chorando ou tapando os ouvidos – se a altura ou intensidade desses sons ultrapassar o limiar de saturação de seu sistema receptor. (Sabe-se que o som, nos limites extremos de seus parâmetros, irrita – por evocar sensações limítrofes – não apenas as crianças pequenas, mas também os indivíduos enfermos e os anciãos).

Sendo assim, faz parte do processo de musicalização a orientação quanto à conduta musical do próprio aluno. Ao antever que situações como essa possam ocorrer com certa frequência cabe ao professor orientar os alunos a buscarem lugar “neutro” para a prática de estudos em casa ou em outros ambientes de convívio social. No entanto, percebe-se que a maioria dos relatos apresentou ambiente familiar favorável à expressão musical dos alunos.

Em casos como o relatado acima, parece ainda mais evidente que a escola assuma sua função social imprescindível, que é a de tornar acessível o conhecimento sistematizado e culturalmente acumulado pela humanidade, para todos os cidadãos a quem ela serve. Parece que a música não era tão importante para o aluno, até ele ter contato com a mesma. “Mas eu quero estudar”. Um aluno que faz tal afirmação merece no mínimo atenção.

Quanto a isso Snyders (1992, p.10) diz:

Pensando, porém, nesses alunos que fracassam na escola – e que continuam o centro de nossas preocupações –, pergunto-me se não seria uma forma de apoiá-los, fazer com que percebam que a escola tem por vocação proporcionar uma alegria diferente dos prazeres costumeiros também encontrados fora dela; que é esta vocação o que justifica suas exigências, em tantos casos difíceis de suportar; e que, entre as alegrias culturais que a escola traz, está a alegria musical.

A música tornou-se imprescindível para o aluno, conforme citado acima, posteriormente à sua familiarização. “A minha única chance de tocar flauta é na escola”. A escola tem sido a única a oferecer os benefícios mínimos a muitos cidadãos, a única a oferecer educação, em alguns casos, a única a oferecer uma refeição, muitas vezes a única a demonstrar afeto, atenção e carinho, bem como alegria e prazer.

Quanto a isso, encontra-se nos PCNs para o Ensino Médio – Arte a seguinte afirmação:

Por exemplo, especialmente para jovens de famílias economicamente marginalizadas ou apartadas de participação social, a escola de ensino médio pode constituir uma oportunidade única de orientação para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva. Boa parte desses temas e atividades não era reconhecida como funções da

escola no tempo em que ela atendia a um público que se informava sobre esses assuntos por meios e iniciativas próprias. Mesmo hoje, esses outros papéis da escola, sociais, cívicos e comunitários, podem ser essenciais para algumas escolas, mas menos relevantes para outras (BRASIL, 1999, p.12).

Dessa maneira, considerando-se o foco da presente pesquisa, de acordo com o diagnóstico feito anteriormente, o público beneficiário da familiarização artístico-musical da Escola Estadual Alfa parece encontrar-se na situação onde o ensino da música mostra-se essencial. Segue, então, outras impressões acerca da participação da família atribuída pelos alunos no contexto apresentado:

Eu e minha flauta fazemos um par belo. Quando eu toco a minha flauta todo mundo da minha família bate palmas. Ela é como parte da minha família, todo dia eu pego uma música e treino. Eu acho a flauta muito legal.

A minha flauta é bonita e eu adoro tocá-la. Os meus pais e avós adoram ver eu tocar flauta. O meu avô disse que eu toco bem 'Noite Feliz'.

Melodias conhecidas ao mesmo tempo em que auxiliam a aprendizagem musical podem, no entanto, despertar o senso crítico do ouvinte. Uma delas chega a citar observação feita pelo avô sobre a canção "Noite Feliz" de Franz Gruber, melodia muito conhecida e comumente entoada no período de natal. "A beleza das coisas existe na mente de quem as contempla" (ABELES, et al., 1995, p.77). Assim, pode-se dizer que a avaliação do avô marcou a prática musical da criança a ponto dessa experiência ter sido relatada como fato relevante.

Sobre isso Gainza (1988, p.23) diz:

A criança em idade escolar não costuma escutar o som da música que ela mesma produz, grita quando canta e bate nos instrumentos, ao invés de tocá-los, a menos que tenha sido especialmente sensibilizada ou treinada para proceder de forma diferente, ou caso tenha ao seu redor modelos capazes de induzir comportamentos mais refinados que os correspondentes à sua idade. Energia física e afetividade estão intimamente entrelaçadas nela; gosta de explorar o mundo sonoro e manipula os sons espontaneamente.

Quanto ao acima citado, fica claro que a oportunidade que essas crianças tiveram de acesso à sensibilização musical despertou-as para um determinado comportamento pouco usual para a idade em questão. Observando os relatos das crianças percebe-se que suas ações parecem ser movidas pela espontaneidade e pelo querer próprio. A diversidade de adjetivos aplicados ao contexto "aluno, família, flauta e escola" mostra a incidência do

auxílio da família como extensão do processo de ensino e aprendizagem. Observa-se também que a música pertence àquele que se apropria dela: as crianças se envolvem e tomam posse dos elementos musicais, como pode ser melhor observado com o que segue:

Eu gosto de música. Eu toco música na escola. A minha família ajuda a tocar música. Eu toco música no ônibus até eu chegar na escola.

Eu gosto muito de música, porque dá para cantar, ouvir, dançar. Eu adoro minha família, porque ela me ajuda a tocar música com a flauta. Eu adoro estudar muito na escola e em casa.

Minha família adora quando eu toco e canto minhas adoráveis músicas.

Meu pai gosta que eu cante e toque para ele. Eu ensino meu irmão a tocar também.

Estes depoimentos demonstram como é importante a presença ativa da família na vida escolar do aluno. Seus relatos são de experiências vividas, verdadeiras e muito significativas. Os relatos das crianças evidenciam a expressão “viver é muito mais do que existir” (ABELES, et al., 1995). Há também compreensão mais alargada do fazer artístico. A criança precisa estudar para melhorar a fluência na execução instrumental. No entanto, de acordo com os alunos o verbo estudar (treinar) se mistura com o verbo tocar. E, no contexto implícito do ato de tocar, há troca afetiva com a audiência, desperta sentimentos e emoções vivas, alegres, dinâmicas as quais motivam o aluno a querer tocar mais em todo e qualquer lugar.

Na consideração de Gardner (1997, p.240):

Ao atribuir à criança pequena os atributos essenciais de artista, intérprete e membro de audiência, não faço afirmações sobre a excelência global de seus produtos, percepções ou sentimentos artísticos. A questão da qualidade na arte da criança não é a questão mais importante, uma vez que é o processo ou a prática da arte o que desempenha o papel significativo na vida da criança. Na verdade, pode ser até injurioso introduzir sugestões críticas ou julgamentos num momento muito inicial da evolução artística da criança. Mas com a crescente agudeza crítica, e sendo instruída ‘na tradição’, a capacidade da criança de perceber qualidades específicas em seu trabalho e seu nível global de qualidade passa a ter grande importância para ela e sua comunidade.

Desse modo, a relação que os alunos tiveram com os seus familiares e demais pessoas do seu convívio demonstraram que há, além das necessidades básicas do morar, ter alguma coisa para comer ou se proteger do frio ou calor, muito mais razões para existir. O

que distingue o homem do animal é que o primeiro ao transformar a natureza se transforma, humaniza a natureza dando maior significado para a vida, fazendo da vida algo a mais do que simples existência biológica (ABELES, et al., 1995).

F) Alegria

Verificam-se, abaixo, algumas expressões que permeiam a aprendizagem racional e estética dos alunos. Quer dizer, elaboração que exercita o pensamento no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas e alegrar-se com novas descobertas (BRASIL, 1997, p.35).

Eu toco a minha flauta sorridente.

Flauta: me sinto alegre como se escutasse os pássaros.

Eu toco flauta porque simplesmente adoro. A flauta é minha preferida de tocar quando acordo de manhã. Quando estou triste começo a tocar flauta e esqueço toda a tristeza.

Quando eu toco a flauta eu fico feliz, todo dia eu toco a flauta, eu gosto da flauta, eu gosto da escola.

Quando eu toco a flauta eu sinto um calor dentro de mim.

Quanto ao mencionado acima, Snyders (1992, p.79) exemplifica algumas interferências musicais externas que desencadeiam reações internas nas pessoas da seguinte forma:

A experiência mais familiar aos jovens é a da música que toma conta deles: sabem bem que a música não os prende apenas de um determinado lado, não os atinge só em um determinado aspecto deles mesmos, mas toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito, corpo. Ela nos agarra, sacode, invade, até impor-nos um determinado comportamento, um determinado jeito de ser. E, com frequência, os alunos vivem a música como uma pressão em direção a movimentos ritmados e cantarolares ininterruptos.

Snyders (1992, p.79) continua citando Baudelaire: “A música freqüentemente toma conta de mim como se fosse um mar”. Há muito de comum nesse caminho percorrido pelo autor para expressar-se com o que os alunos mencionaram acima, por exemplo “quando eu toco a flauta sinto um calor dentro de mim”. Essa forma de organizar pensamento inspirada na ação musical denota encontro entre a experiência particular e universal da produção humana.

Essa relação se reflete singularmente na característica humana de organizar o pensamento por meio da expressão. Como diz Alves “Organizar o mundo é fazê-lo uma extensão do corpo, é submetê-lo a princípios de ordenação estabelecidos pelas necessidades do sujeito que organiza.” (ALVES apud DUARTE JR., 2001, p.128). Desse modo, a experiência estética contida no cotidiano da criança favorece o estabelecimento de relações entre o conhecer e o saber que resultam em expressões significativas, as quais extrapolam qualquer objetivo puramente musical.

G) Descrição

Classificou-se como *descrição* os textos dos alunos que relataram elementos circunstanciados diretamente ou indiretamente ao tema proposto. Em alguns casos a descrição dos alunos alcançou estrutura poética, como metáforas; em outros, consegue-se observar objetividade e clareza na compreensão do significado que a família, a flauta e a escola têm para eles. Conforme mostra o Gráfico 8, o índice verificado para *descrição* foi de 18%.

Seguem as descrições dos alunos:

- Meu amigo, não é verdade que tocar flauta é muito bom? - É mesmo e quando eu toquei a flauta os passarinhos começaram a cantar. A flauta é minha vida, minha sensação de viver.

Segundo Gainza (1988, p.51):

E isso, a que se deve? Segundo minha hipótese, ao fato de que a música se encontra excessivamente próxima a essa pessoa – ou essa pessoa excessivamente perto da música –; junto dela ou agregada em sua cabeça, quase como se fosse um chapéu. Deveríamos ter a possibilidade de ‘afastar’ de nós a melodia que escutamos para poder observá-la a certa distância, como qualquer dos objetos que nos cercam e podemos descrever. Se não posso descrever o que acabo de escutar é porque não consigo localizá-lo longe de mim e porque, por encontrar-me muito perto, não consigo vê-lo como objeto autônomo.

Conforme a autora, a proximidade dos alunos com a música, ou vice-versa, pode redundar em certa dificuldade de distanciamento que, por vezes, se mostra necessário. No entanto, no relato da criança apresentado acima, identifica-se elaboração dos seus próprios sentidos em relação àquilo que está em seu entorno e, como que o reflexo de espelho, ela

se descreve imersa no mundo sensível. Isto mostra que as crianças ora se aproximam ora se distanciam da realidade misturando razão e sonho, sentimento e conhecimento.

Seguem outras descrições dos alunos:

A flauta para mim é preciosa como se fosse uma família. Ela é cheia de buracos, em cima e embaixo. Na ponta da flauta você assopra e tapa os buracos. Você tapa e destapa os buracos e forma uma música, pode ser bonita ou feia. Depois você vai tocar para seus amigos a música que você inventou.

A minha flauta toca as notas dó, ré, mi, fá, sol, lá, si. Minha flauta toca várias coisas. Todos os meus colegas tocamos várias músicas. Nós sabemos muitas coisas. Quando eu toco flauta meu pai elogia. Minha flauta é branca e tem oito buracos, 7 na frente e um atrás, existem notas agudas, 'grossas' e quem não tampa direito os buracos saem notas esquisitas.

De acordo com os depoimentos acima, verifica-se que um dos alunos atribui funções para o seu fazer musical. Isto é, superadas algumas questões técnicas de tampar e destampar 'buracos', o aluno passa a criar algumas músicas que podem ser bonitas ou feias e vai mostrar para os amigos a música que ele inventou. Esse relato está muito próximo do que diz Beineke (2003, p.86) "a idéia de aprendizagem significativa contrapõe-se à idéia de aprendizagem por repetição".

E, em relação à observação das notas "esquisitas", Howard (1984, p.91) diz:

A importância geral da educação musical provém em especial do fato de que nesse tipo de atividade a assimilação e a ação pessoal propriamente dita podem ser praticadas simultaneamente, de maneira absolutamente perfeita e total, mais do que em qualquer outro domínio. No instante em que é maltratado, o instrumento grita. Eis pelo menos um caso em que a consequência de nossos atos aparece imediatamente.

Seguem, abaixo, outras observações dos alunos:

A música é muito legal, mesmo que ela faça muito barulho, eu gosto dela. A música tem nas festas, nos bailes e no carnaval. A apresentação de sexta-feira foi bonita e legal. A flauta tem muitas cores diferentes e tem muitos buracos.

A música para mim começou aos 6 anos na EE Alfa. A flauta é o instrumento que mais usamos para a artística. Às vezes vamos fazer algum passeio pela escola. A gente fez uma apresentação sexta-feira com 370 crianças tocando flauta. Foi muito legal porque nós aparecemos na televisão.

Se eu tocar flauta em casa eles acham ruim. Vou me tornar um famoso cantor e ganhar muito din-din.

Eu toco minha flauta. Eu toco muitas músicas. O meu professor dá bastante folhas para eu tocar. E às vezes é bravo mas ele também é legal. Ele chama a família para assistir à apresentação. Ele toca violão e a gente flauta.

Em pelo menos três das citações dos alunos acima, há menção a uma apresentação. A Escola Estadual Alfa foi convidada pela Secretaria de Estado da Educação para um Encontro de Corais de Escolas Estaduais. Essas crianças, além de tocarem determinado repertório na flauta, também o cantavam, o que ampliou o universo da sua expressão.

Uma apresentação externa aos muros da escola pode ser interessante oportunidade de motivação, na qual se intensificam os laços afetivos, as percepções, a imaginação e o conceito de responsabilização. Nesse sentido responsabilização representa mais do que a responsabilidade individual. Há, em torno de apresentação externa, um compromisso coletivo com o nome da instituição escolar e a preservação da sua identidade cultural.

Os professores, alunos e funcionários se organizam para que nenhum detalhe passe despercebido e, portanto, prejudique o sucesso do grupo. Os pais são informados e solicitados a autorizar a participação dos seus filhos. Criam-se expectativas, ansiedades e desejos para realizar bem um trabalho de arte. A apresentação externa favorece a mobilização de muitas pessoas para atingir objetivo comum: é oportunidade para se exercitar a tolerância, a paciência, a solidariedade bem como contribui para que se estabeleça continuidade no processo de ensino e aprendizagem musical. A esse respeito vale ressaltar o que diz Gainza (1988, p.28):

[...] o afeto é o principal impulso motivador dos processos de desenvolvimento mental da criança. Toda conduta supõe a existência de instrumentos, ou seja, de uma técnica (os aspectos motores e intelectuais); mas também toda conduta implica em certas ativações e metas valiosas: trata-se dos sentimentos, e assim, afetividade e inteligência são indissolúveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.

Neste sentido, ao assumir apresentação externa, a escola habilmente cativa o desejo das crianças e demais segmentos da comunidade para a participação. Esta prepara minuciosamente o contexto para que as crianças possam tecer rede de significações. O que

está em jogo não é a apresentação em si, mas as inter e intrarrelações afetivas, motoras, cognitivas e estéticas que a mesma pode propiciar.

A vivência da aprendizagem musical é relatada por alguns alunos:

Eu toco música e estudo. A música está em todo lugar, nas ruas, matas, a música está em todo lugar.

Para tocar música você tem que treinar muito!

A conciliação, descrita acima, entre a prática e a teoria demonstra certa inspiração e disciplina no processo expressivo, apreciativo e criativo dos alunos. Quanto a isso Gardner (1997, p.273) diz:

Um exame mais cuidadoso desses criadores supostamente espontâneos revela evidências de muito esforço em seus trabalhos. Mozart pode ter tido pouca dificuldade em criar linhas melódicas, mas ele trabalhava como um escravo em seus trabalhos, escrevendo inúmeros rascunhos de suas óperas e trabalhos corais. Sua mente estava continuamente envolvida com pensamentos acerca da música; isso talvez não fosse doloroso para ele, mas certamente requeria esforço e concentração.

E Gardner (1997, p.274) continua,

Picasso pode ter tido uma atitude de divertimento em relação às suas pinturas, mas produziu mais de 200 desenhos separados antecipando a série *Les Déjeunners* e quase o mesmo número para *Guernica*. Mesmo depois de concluí-lo, Picasso não considerava o trabalho como um ponto de êxtase, mas simplesmente como o mais recente numa série interminável de experimentos. 'Quadros são apenas pesquisa e experimento. Eu jamais faço um quadro como um trabalho de arte. Todos eles são pesquisas'.

Esse autor evidencia, desse modo, características essenciais no processo de musicalização. Quando o aluno diz 'para tocar música você tem que treinar muito' demonstra compreensão importante das atividades escolares. Certamente ele já se deparou com a mesma situação em outras disciplinas, ou seja, esforço e envolvimento na resolução de problemas.

No caso específico para certo domínio da flauta doce são inúmeros os problemas a serem resolvidos. Há nessa atividade problemas de ordem psicomotora, de leitura, do controle da respiração, o ritmo, a altura (tessitura), a qualidade do som, a expressão, a afetividade, o conhecimento, etc. Quanto à resolução de problemas artísticos Gardner (1997, p.275) diz:

No entanto, é plausível falar em resolução de problemas nas artes, não só porque grande parte da educação estética envolve a formulação e resolução de problemas, mas também porque uma visão das artes como um problema-processo previne várias dificuldades. Se as artes são entendidas como inspiração, como pura criatividade, como intuição ou espontaneidade descontrolada, a chance de analisar o processo estético fica perdida. Considerar as artes unicamente como o produto de processos inconscientes realmente as afasta da esfera da investigação científica. Se a noção de problemas é suficientemente ampliada, de modo a não ser apenas a variedade de livro didático encontrada na escola de primeiro grau, o analista pode ter certa segurança de ainda estar próximo do fenômeno das artes e de simultaneamente poder analisar o processo artístico.

Desta maneira, ao treinar para tocar determinado instrumento musical o aluno está ampliando a sua compreensão acerca da resolução de inúmeros problemas que extrapolam a simples atividade mecânica. O termo descrição serviu, então, para identificar algumas comunicações que vão além do habitualmente refletido no contexto da comunidade escolar.

H) Mãe

Ao escolher esse sujeito como componente da classificação geral, optou-se por reconhecer a grande incidência e, conseqüentemente, a participação da figura da mãe na vida cotidiana das crianças. Outros graus de parentesco como pai, tio, avó e avô apareceram com certa freqüência, porém, especificamente *mãe* obteve incidência mais significativa do que os outros componentes familiares, obtendo sozinha o índice de 12% de presença nos textos.

De acordo com os alunos:

A minha mãe é legal e ela gosta de ver eu tocando música. Eu gosto de todas as coisas que você pode fazer por mim eu também vou fazer para você.

A minha mãe gosta quando eu volto da escola tocando a flauta.

Eu gosto de música, flauta, teclado e violão porque são instrumentos legais. Minha mãe adora quando eu toco flauta, meu tio também. Meu outro tio que toca violão fala que eu toco certinho.

Eu toco a flauta em casa e minha mãe fala que eu toco bem. Quando eu chego em casa meu irmão toca comigo.

Na minha casa eu tenho momentos muito legais porque a minha mãe se sente muito orgulhosa de mim, porque eu toco bem a minha flauta.

Quando eu toco flauta na minha casa a minha mãe até dorme.

Quanto aos relatos apresentados acima, identifica-se sinceridade explícita, reconhecida pelas crianças, nas atitudes das pessoas com quem convivem de modo mais intenso e próximo. No entanto, vale ressaltar o que diz Lowenfeld (1976, p.32):

Seria grande erro pensar que tudo quanto a criança faça deva ser elogiado. Não há motivo algum para elogiar seus trabalhos artísticos, a não ser que o mereçam. O elogio distribuído indiscriminadamente pode anular seu valor, quando este for realmente necessário para estimular a crença da criança em si mesma. Maria pode muito bem estar sabendo que não se concentrou no que fazia, por isso, o resultado do trabalho teve pouco valor para ela. Elogiar esse trabalho serviria apenas para destruir a confiança que Maria deposita em seus pais.

Sendo assim, observa-se nos relatos que os elogios atribuídos aos alunos pelos familiares contêm algum mérito que os justificam. Percebe-se, por exemplo, o caso em que o tio, que é músico, fala que a criança toca 'certinho'. Nos demais relatos observam-se entusiasmo espontâneo que pode ser fruto de evidência qualitativa na relação da criança com a música.

I) Auto-estima

Outro item que demonstra relação estreita entre o aluno e a sua produção é o estímulo à valorização da *auto-estima* a qual obteve o índice de 10%. Pode-se considerar a auto-estima como processo de conscientização. Como afirma Hirsch (1966, apud PORCHER, 1982, p.71):

Essas crianças precisam realizar um duplo processo: individualizar-se (tomar consciência de si mesmas) e socializar-se (tomar consciência dos outros). Sob este aspecto, a música é um bom *contato*: ela pode desenvolvê-las física e sensorialmente através do ritmo e do som, afetivamente através da melodia, e talvez, por esse caminho, fazer com que elas alcancem o terreno da consciência.

Conforme a citação acima explícita, constata-se que a “música é um bom contato” no sentido de favorecer a auto-estima – certamente não é a única. No entanto, ao identificar a apreensão musical inserida nos relatos dos alunos, parece evidente que eles não são meros observadores do saber dos outros. Eles são atores de peça que se intitula: ensinar e aprender.

E no contexto dessa prática educativa, pode-se verificar elevada auto-estima nos relatos que seguem:

Eu adoro música. A música me adora. Eu amo a família. A família me ama. A minha família me apoia e fala que eu vou ser a melhor ‘tocadora’ de flauta do mundo inteiro. Na escola eu aprendo música, em casa aprendo música, na rua aprendo música, em todos os lugares eu aprendo música. Em tudo o que é bom eu aprendo música.

Eu me ‘espertei’ na 2ª série e então eu não paro de tocar flauta, sei tocar muitas músicas com a flauta. Mas também se a gente tocar sem parar a gente fica sem ar. Eu já fiquei sem ar. Eu sei tocar todas as notas como: dó, lá, si, ré, sol, fá, mi, ré agudo, dó agudo, por isso é muito legal tocar flauta.

A minha escola é super especial. A minha flauta é bonita, eu sou bonita. Eu gosto da minha família. A minha família é legal. Eu sou inteligente. A minha flauta tem um ursinho, eu sou feliz com a minha flauta.

Eu gosto de brincar, sou feliz, boa estudante, gosto de cantar, tenho bom apetite, gosto do meu jeito. Gosto da minha flauta, toco-a bastante e minha mãe gosta de ouvir.

Eu gosto de tocar a minha flauta, ela faz a minha letra ficar bonita.

Conforme se observa nos relatos acima, o contato com a atividade musical, a prática instrumental e vocal, parece ter contribuído para o interesse dos alunos quanto aos conteúdos e conceitos científicos que existem em torno do ensino e aprendizagem musical.

O professor que leciona música espera dos seus alunos que se expressem por meio da música. Imaginar que o contato com o canto, com a flauta, com a história da música, com as partituras (signos musicais) resulte na expressão “ela faz a minha letra ficar mais bonita” torna-se inesperado. Essa representação da música no seu aspecto mais amplo pode auxiliar o professor e a escola a despertarem a comunidade para a formação cultural e ética nas relações dos seus diversos segmentos sociais.

J) Flauta

É possível verificar acima a ocorrência, várias vezes, da palavra *flauta* como componente textual. A intenção, neste momento, é destacar os textos que denotem certa especificidade atribuída à *flauta* pelos alunos. Alguns exemplos do que eles pensaram, sentiram e supostamente tenham agido em relação à flauta foram expressos abaixo. Estes relatos podem ser considerados demonstrações significativas de como os alunos se relacionaram com o (e a partir do) objeto estético, com as outras pessoas e com eles mesmos. Desse modo, flauta obteve o índice de 8% de incidência:

A flauta faz parte da minha vida escolar. Eu gosto muito da minha flauta, pois com ela eu aprendo muitas coisas.

A minha flauta significa muito para mim, pois quando eu não tenho nada para fazer eu a toco.

Eu adoro muito a minha flauta, eu adoro tocá-la. Um dia eu toquei flauta lá na minha casa e o meu irmãozinho dormiu.

Minha flauta é minha companheira. Eu gosto muito dela.

Diante do apresentado acima, constata-se aproximação muito grande das crianças quanto à flauta doce e conquista atribuída ao fazer artístico. A relação das crianças com a flauta demonstra elevado grau de afetividade no entendimento dos processos que giram em torno da atividade musical.

Nesse sentido Gardner (1997, p.266-267) diz:

Freqüentemente, a criança artista cria um estreito relacionamento com os objetos com que brinca; esses objetos se tornam veículos para uma vida imaginária e, muitas vezes, são tratados como fetiches. Tais objetos parecem ter uma importância considerável, pois são elementos materiais em que a criança investe parte dela e que a representam ou complementam. Eles diferem dos objetos artísticos legítimos no sentido de que a criança está ligada a uma idéia e identidade do objeto e não ao conhecimento ou aspectos formais nele inseridos e no sentido de que a comunicação é mais pessoal do que inter-individual. Mas essa capacidade de formar vínculos estreitos com objetos, os quais carregam em si aspectos da criança e são tratados como se tivessem sentimentos e experiências, pode ser um antecedente necessário para uma apreciação plena dos objetos artísticos.

Ao criar laço afetivo não musical com o objeto musical a criança estabelece um ponto de partida favorável para o desenvolvimento artístico. Isto poderá ocorrer num processo real de apreciar, expressar e manipular os objetos estéticos que, neste caso, esteve representado pelo contato com a flauta doce soprano.

K) Estética

Há, segundo Gardner (1997, p.238), estágios de desenvolvimento estético de acordo com a faixa etária das crianças. Crianças de 0-1 ano encontram-se no período do uso de símbolos. No período de 2 a 7 anos as crianças encontram-se na fase que indica o fazer inicial na música, linguagem e desenho. Portanto, esta é a fase na qual se principia uma imersão nos meios simbólicos.

Segundo Gardner (1997, p.239),

Inicialmente, os diversos elementos simbólicos neutros são vinculados a conteúdos, a referentes e, no caso da música, ao código da cultura. A seguir, esses meios simbólicos passam a ser cada vez mais explorados e amplificados, na medida em que o uso do símbolo se diferencia e entra em acordo com padrões comunais. Finalmente, um senso de competência, equilíbrio e integração passa a caracterizar a interação da criança com o meio simbólico e torna-se plausível pensar na criança como um participante do processo artístico. O desenvolvimento das habilidades, a familiaridade com o código, o acréscimo de experiências e uma maior sofisticação podem vir a seguir (assim como uma atrofia menos desejável na sensibilidade estética), mas como Tolstoy percebeu, a criança de 7 anos já deu o passo decisivo para a maturidade estética.

As crianças, assim, descreveram algumas características de quem estava em processo de apropriação dos elementos simbólicos musicais. Percebeu-se, igualmente, vinculação desses símbolos artísticos com outros domínios da aprendizagem. O recorte feito no sentido de se apresentar item específico para a estética serve como tentativa de organização da leitura. Isto quer dizer que vários elementos estéticos foram apresentados até o momento e continuaram a sê-lo.

A intenção de se incluir o termo *estética* foi a de sintetizar o significado de alguns textos dos alunos, que relataram suas experiências, valorizando aspectos como satisfação pessoal, sentimentos e sensações.

Ampliando a concepção da teoria da aprendizagem que estabelece três domínios para o desenvolvimento do ser humano, Abeles (et al., 1995, p.102) diz que

A música como disciplina envolve os três domínios tradicionais da aprendizagem: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Entretanto, um quarto domínio ou componente desses três deve ser incluído no pensamento educacional, é o que poderia ser referido como o domínio estético. Esta é uma área na qual a música – de fato todas as artes – faz contribuições de forma singular para o desenvolvimento pleno do ser humano (tradução nossa)²⁰.

Os relatos dos alunos demonstram alguns valores, sentimentos e emoções implícitos na atividade musical. Algumas percepções e leituras sobre aspectos artístico-musicais estão também contemplados nas frases dos alunos. O termo *estética* pressupõe vivência, sendo

²⁰ *Music as a discipline involves the three domains of learning: the cognitive, the affective, and the psychomotor. However, a fourth domain or component of the other three that should be included in educational thought is what could be referred to as the "aesthetic domain." It is an area in which music – in fact all the arts – makes unique contributions to the development of the whole being (ABELES, et al, 1995, p.102).*

assim, ao escreverem sobre experiência vivida, as crianças não encontraram dificuldades para se expressarem com naturalidade.

Estética obteve o índice de 6%, ocorrendo em frases como:

A flauta além de ser doce tem um som muito bonito que ninguém esquece.

Eu gosto de música porque tem sons, ritmos legais. Sempre em uma música tem um som diferente tipo violão, bateria, guitarra, flauta etc.

Eu gosto de música porque algumas notas são trágicas e outras não.

As frases acima demonstram relações com a música, estimuladas pela experiência. Parece que essa experiência assume caráter não utilitário, demonstra certo requinte no gosto musical e na organização do pensamento. A exemplo disso menciona-se o aluno que focaliza a atenção numa palavra pouco usual nesse contexto – trágica – com o intuito de descrever o som das notas musicais. Um som pode assumir, assim, um significado trágico atribuído em contexto que favoreça a percepção, a relação com outros sons, a familiarização e a manipulação do código musical.

L) Brincadeira

Em especial um aluno mencionou o termo *brincadeira* que obteve o índice de 2%.

A música é muito legal. Eu gosto muito da música por isso eu toco a flauta e canto. A música para mim é um tipo de brincadeira, mas é bem melhor.

Percebe-se na expressão do aluno, ao tomar consciência dos elementos musicais que giram em torno da sua prática com o objeto musical, que ele ampliou o significado do próprio termo brincadeira. O desenvolvimento das relações do aluno com a música fez com que o mesmo atentasse para questões como qualidade e estilo.

Portanto, não é o adulto quem define o que é ou deixa de ser brincadeira. De forma geral, ao apropriar-se do saber a própria criança o faz: “A música para mim é um tipo de brincadeira, mas é bem melhor”

M) Ação reflexiva a partir das representações de pais, alunos e professores

A reflexão apresentada acima se faz necessária para que se possa entender outro aspecto que motivou a presente pesquisa. A necessidade de proporcionar uma

familiarização com o objeto estético para as comunidades escolares. Nesse sentido, constatou-se nos resultados sistematizados dos questionários apresentados aos pais e professores, que há diferenças entre o que pensam os pais de alunos que têm seus filhos estudando música daqueles que não os têm.

O confronto de opiniões entre os segmentos: pais de alunos que tiveram aulas de música com os pais de alunos que não as tiveram, bem como de alunos e professores, contribuiu para verificar:

- que os pais da 1ª B (turma que não teve acesso às aulas de música) não reconheceram unanimemente a importância do ensino da música na escola como componente indispensável na educação básica dos seus filhos. Diferente do que foi constatado em relação aos pais das 1ª e 2ª séries bem como em relação aos professores que demonstraram um índice de concordância de 100% quanto à importância do ensino da música para o desenvolvimento integral do aluno;
- o resultado do questionário apontou que os pais da 1ª B concordaram que os seus filhos tiveram maior interesse nas aulas de educação artística, apresentando um índice de 76%. Diferentemente, quando se trata da educação artística na perspectiva do ensino de música, os pais das 1ª e 2ª séries apresentaram um índice de 96% de concordância e os professores apresentaram o significativo índice de 100% de concordância;
- no item que trata se o interesse pela música ajudou nas outras atividades escolares, os pais da 1ª B apresentaram um índice de 88%, os professores apresentaram o índice de 82% e os pais das 1ª e 2ª séries indicaram o índice de 93%;
- no item que trata: 'como o governo deveria agir para que todos os alunos tivessem aulas de música na escola?', 13% dos pais da 1ª B não souberam o que dizer. Tanto para os pais das turmas de 1ª e 2ª séries quanto para os professores, 100% apresentaram opiniões como: disponibilizando mais verbas, contratando professores, desenvolvendo políticas públicas, entre outros;
- a resposta ao questionário mostrou-se tanto mais contundente nas diferenças dos comportamentos dos alunos em casa: exatamente na hora do jornal da TV ou da novela ele resolve tocar a flauta (expressar-se musicalmente): para os pais dos alunos que tiveram aulas de música este item obteve um índice de concordância

que representou o dobro daqueles que não as tiveram. O índice de atenção dada pelos pais das 1^{as} e 2^{as} séries quando seus filhos se expressam musicalmente foi superior ao dos pais da 1^a B, 24% e 17% respectivamente;

- no item “eles não gostam de tocar flauta” apenas 5% dos pais das 1^{as} e 2^{as} séries responderam afirmativamente e 0% dos professores concordaram;
- para 100% dos professores foi possível entender as músicas que os alunos das 1^{as} e 2^{as} séries tocavam nas suas flautas enquanto que para os seus pais esse item alcança o índice de 97% de significância;
- o sub-item: ‘muito bom, mas eles não demonstraram interesse em continuar a aprender música’, apresenta um índice de concordância de 14% para os pais da 1^a B, para os professores o índice é de 8% e para os pais das 1^{as} e 2^{as} séries esse índice é de apenas 3%;

Desse modo, pode-se afirmar que o presente trabalho, tendo por base a ação reflexiva a partir da prática pedagógica desenvolvida na Escola Estadual Alfa, favoreceu o entendimento de que quanto mais a comunidade escolar estiver envolvida no processo de ensino e aprendizagem musical, maior é o grau de importância para ela atribuída. Percebeu-se, igualmente, postura política mais contundente, desse segmento de pais, para que se garanta o direito ao acesso de usufruto do patrimônio histórico cultural nacional e internacional, presente nos conhecimentos artístico-musicais.

Parece que a compreensão para os pais dos alunos que têm seus filhos estudando música, quanto à criação de elos entre as diferentes manifestações dos saberes escolares, se mostrou mais efetiva e percebeu-se maior articulação no sentido de que esses saberes possam desenvolver-se plenamente, num convívio possível entre si, sem que nenhuma área do conhecimento se anule.

5 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA EM CURITIBA SOBRE O ENSINO DE MÚSICA

Este texto tem por objetivo analisar a perspectiva inclusiva da educação musical na Rede Pública de Ensino de escolas do Município de Curitiba, a partir de questão apresentada a 191 professores do Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE da Secretaria de Estado da Educação, no ano de 2008. Para isso verificou-se como o tema inclusão foi abordado bem como se identificou elemento significativo de ensino e aprendizagem presentes no contexto das respostas dos Professores PDE, que resultaram na derrubada de barreiras ao desenvolvimento da educação musical no meio escolar.

Nesse sentido, foi feita breve pesquisa bibliográfica com o intuito de delimitar o significado de perspectiva, educação musical e o binômio inclusão/exclusão visto que o segundo pressupõe a negação do primeiro.

Em seguida, depois de analisadas as respostas dos professores, procurou-se identificar se a educação musical é visível nos textos e se houve previsões de ações de enfrentamento aos problemas resultantes da ausência da música no meio escolar. Junto a isso, analisou-se a importância que os professores PDE atribuíram à inclusão da educação musical no contexto escolar.

Para a elaboração deste texto dissertou-se sobre alguns aspectos teóricos, fez-se análise das argumentações dos Professores PDE; relatou-se a situação e em seguida realizaram-se as considerações finais (YIN, 2001, p.73).

A) Aspectos históricos da perspectiva inclusiva na educação

A análise de textos construídos a partir de questionário enviado a 191 professores PDE, por meio eletrônico (*e-mail*), contou com 114 respostas. Antes da verificação dos textos dos professores fez-se necessário explicitar de que inclusão se pretende abordar, tendo em vista as perspectivas inclusivas da educação musical na rede pública de ensino. Para tanto, buscou-se em Berger a sua definição sobre perspectiva.

Nesse caso, o autor trata da perspectiva da arte européia, estabelecida no Alto Renascimento, como sendo aquela que centra toda a composição no olhar do espectador:

É como um feixe luminoso de um farol – com a única diferença de que, em vez de se dirigir para o exterior, são as aparências que vêm para dentro. As convenções designam estas aparências pelo nome de **realidade**. A perspectiva faz do olho o centro do mundo visível. Tudo converge para o olho do espectador como para o ponto de fuga do infinito (BERGER, 1996, p.20).

Nesse sentido, a perspectiva do que se quer ver dependerá da posição, ou seja, qual é a posição do observador no tempo e no espaço. Espaço para Francastel (1990, p.24) “é a própria experiência do homem”. Dito de outra forma, a perspectiva pode ser entendida como: as relações que se possam fazer entre a forma de ver a representação da experiência e as relações sociais do homem ao longo do tempo.

Portanto, a perspectiva nesse caso, parece atrair e ser atraída pela Sociologia que “é revolucionária quando é capaz de mostrar como a sociedade funciona, desvelando as ilusões e ideologias que a constituem” (SOUZA, 2006, p.188). Para Stainback & Stainback (1999, p.21), a perspectiva sociológica da exclusão representa que:

A EXCLUSÃO NAS ESCOLAS lança as sementes do descontentamento e da disseminação social. A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. [...] Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (Grifo do autor).

Verifica-se que o mecanismo da disciplina, enquanto forma de exercício de poder das instituições sobre os indivíduos, inicialmente encontrou na concepção de família patriarcal importante suporte. A soberania familiar preparava os indivíduos para se ajustarem a esses mecanismos disciplinares de controle, produção e distribuição das forças de trabalho.

A família exercia também a árdua tarefa de receber esses indivíduos quando esses ajustes não se mostravam eficientes, quando a adaptação na sociedade se mostrava insuficiente. Caberia ao meio familiar a readaptação social do indivíduo e, caso isso não fosse possível, a família deveria providenciar o seu encaminhamento para instituições especializadas. Segundo Stainback & Stainback (1999, p.28):

No passado, foi decidido que algumas crianças ou alguns adultos deveriam ser excluídos de nossas vidas, das salas de aula e das comunidades regulares porque eram considerados uma ameaça à sociedade. Os motivos de tal exclusão eram dois: ajudar e controlar os alunos. [...] Tal desejo de

controle sobre os alunos em instituições segregadas é particularmente forte em épocas de mudanças violentas.

Essas instituições, muitas delas hospitais psiquiátricos, teriam a incumbência de, por meio da disciplina institucional, possibilitar a refamiliarização do indivíduo. Daí a ligação direta da soberania familiar com os mecanismos de poder disciplinar.

Sem dúvida há uma complexidade que envolve a educação na perspectiva inclusiva, visto que as políticas públicas começam a se voltar para a inclusão de todos os alunos na escola, originando ações que suscitam uma diversidade de leituras sobre as reais possibilidades de se ofertar educação de qualidade com todos e para todos. Para Stainback & Stainback,

Tem sido consistentemente observado que alunos com níveis diferentes de deficiência aprendem mais em ambientes integrados onde lhes são proporcionados experiências e apoio educacionais adequados do que quando estão em ambientes segregados.

Os autores continuam:

Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.21).

Condições como as relatadas acima por meio de expressões pontuais – onde e quando existem – se mostram ativas ao corporificarem resistências por palavras ou ações/omissões bem como no discurso relatado em leis, diretrizes, resoluções, cartas e manifestações da sociedade civil. Parece que esta complexidade impede a concretização de ação efetiva que atenda à realidade dos interessados. Esse enfoque é bem caracterizado por Saviani quando afirma:

Enquanto produtora, o que a escola faz é criar conhecimento técnico-administrativo em alto nível para empresas econômicas, além de produzir formas culturais ideológicas a serviço dos grupos que estão no poder. Enquanto legitimadora, a escola cumpre o papel de mascaramento das desigualdades, veiculando idéias que façam parecer natural e justo o sistema econômico-social vigente e que possibilitem a justificação e aceitação do domínio de determinado(s) grupo(s) (SAVIANI, 2000, p.39).

A análise de textos emitidos por professores da Rede Pública de Ensino das escolas estaduais do Município de Curitiba, à luz de documentos oficiais, de referenciais teóricos já consagrados permitiu comparar e relacioná-los ao fato de que os esforços já dispensados podem ser considerados como um produto inacabado, com vistas a atingir estágio de desenvolvimento ideal.

Quanto a esse fato pode-se fazer analogia com o que diz Silva a respeito do currículo:

Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como *expressão* ou *a representação* ou o *reflexo* de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas *representa*, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão *no currículo* tem conexões com a inclusão ou exclusão *na sociedade* (SILVA, *apud* GOODSON, 1995, p.10).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação definem a escola inclusiva assim:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais.

O legislador complementa:

Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p.40).

Está claro, na citação acima, que o sucesso da inclusão de pessoas com necessidades especiais, nas escolas que ofertam o ensino comum, depende de que a mantenedora do sistema de ensino ofereça as condições necessárias para tal ação.

Entretanto, sendo garantida essa manutenção pela instituição responsável, outras ações devem ser planejadas para efetivar a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola, preferencialmente nas de ensino comum.

Nessa linha de raciocínio, outro trecho das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) é mais incisivo quanto à educação inclusiva. Esse deixa de considerar dificuldades de cunho administrativo e passa a ser incondicional quando

se trata da universalização do acesso à escola de ensino comum, do aluno com necessidades educacionais especiais:

A educação especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDBEN, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns – cumprimento dos 200 dias letivos, horas aula, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade – um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar (BRASIL, 2001, p.41).

Partindo do pressuposto de que a instituição mantenedora oferece condições básicas necessárias para que a escola atenda às orientações acima descritas, as atenções devem se concentrar em aspectos como:

- encaminhamentos administrativos e didático-pedagógicos;
- a organização curricular e temporal para a aprendizagem;
- o relacionamento entre os diversos segmentos da comunidade;
- a fundamentação teórica e metodológica da proposta político-pedagógica.

Essas tendem a ser ações estratégicas de competência e responsabilidade da própria escola. A proposta político-pedagógica da escola deve conter, em toda a sua estrutura, descrições detalhadas de como ela oferece o **acesso** à matrícula (conhecimento escolar organizado, estruturado e conteúdos relativos à Educação Musical) do aluno com necessidades educacionais especiais e como ela assegura as condições ideais para a **permanência** e o **sucesso** escolar de **todos** os alunos.

Sendo assim, procurou-se analisar as relações sociais mantidas na instituição escolar a partir dos critérios descritos nas respostas dadas à questão formulada aos professores PDE, a fim de se compreender como se processa a música no contexto escolar. Para isso, foram feitos os seguintes procedimentos: verificaram-se nos textos a presença/ausência da música no meio escolar; analisou-se a importância atribuída à educação musical e identificaram-se elementos significativos de ensino e aprendizagem presentes nos textos que resultassem no enfrentamento da ausência da música no meio escolar (YIN, 2001; BARDIN, 1995).

B) Professores PDE de diferentes comunidades escolares

A presente análise das contribuições dos Professores PDE, expressas por meio de correspondência eletrônica (*e-mail*), teve o intuito de identificar em que medida a música se mostrou visível no contexto da comunidade escolar.

Os professores consultados estavam participando do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação, turmas do ano de 2007 e 2008. Os professores PDE pertenciam ao Quadro Próprio do Magistério/QPM da SEED e realizaram Concurso Público para participarem de programa de ensino da SEED em convênio com instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná.

Foi enviado no dia 17 de junho de 2008 correio eletrônico para 191 professores PDE. Responderam a questão 114 professores. Levando-se em conta o que diz Levitin (2006, p.24) “sete espectadores e cada um ouviu algo diferente na mesma obra musical complexa” pode-se fazer analogia sobre a diversidade de leituras da realidade que foram encontradas nas respostas dos professores PDE.

Desses professores, 9 estavam desenvolvendo atividades técnico-pedagógicas em diversas instâncias da Secretaria de Estado da Educação como Núcleo Regional de Educação, CETEPAR, FUNDEPAR e na unidade central da SEED. Conforme se constatou:

Nos últimos anos tenho trabalhado com documentação escolar (fora da escola), e por isso não posso responder.

Escrevo para explicar que não estou em escola, estou no Cetepar, por isso não poderei ajudá-lo.

Como trabalho em NRE desde 1995 não posso te dar informações referentes à escola, portanto gostaria de informar que no ano de 1993 trabalhei com canto coral na escola [...] em Santa Felicidade, contávamos com 40 participantes (alunos de 5ª série a 8ª série) e cantávamos principalmente músicas folclóricas e uma aluna da 8ª série fazia o acompanhamento com um teclado.

Portanto, das 114 respostas que se obtiveram, 9 delas se julgaram impossibilitadas de tecer comentários tendo em vista o trabalho técnico-pedagógico realizado nas diversas instâncias da Secretaria de Estado da Educação.

A formação mínima desses professores é a especialização nas diversas áreas do conhecimento e a experiência na atuação como Professor é de no mínimo 10 anos, após

ingresso no serviço público por meio de concurso ao Quadro Próprio do Magistério (pré-requisitos para participar do PDE).

C) A questão apresentada aos professores PDE

O uso de novas tecnologias para o desenvolvimento da educação tem sido constante. Conforme prevê o documento síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PARANÁ, 2006, p.13) o Grupo de Trabalho em Rede/GTR teve por objetivo estimular a democratização da construção do conhecimento. A partir da mediação do professor PDE, os professores do Grupo puderam participar da proposta presente no plano de trabalho, por meio de um processo de via de mão dupla no que diz respeito ao compartilhamento do conhecimento. De forma articulada com o professor orientador, foram discutidos com os professores do GTR os temas, as estratégias metodológicas e propostas teóricas que puderam enriquecer o resultado final do trabalho proposto.

Essa discussão por meio de encontros presenciais ou com o uso de tecnologias como o computador em rede, mensagens eletrônicas entre outros recursos de comunicação proporcionaram dinamicidade e constância nos contatos. Além da discussão das propostas iniciais de produção de material pedagógico que estavam em desenvolvimento, constituiu-se interesse a produção de textos em co-autoria com os professores da rede.

Sendo assim, foi encaminhada correspondência eletrônica com a seguinte mensagem:

Colega, sou professor PDE e o meu tema de estudo trata da experiência que estou desenvolvendo na oficina de sensibilização musical: canto e flauta doce na perspectiva inclusiva, no Festival de Arte da Rede Estudantil. Gostaria de solicitar a fineza de responder este e-mail informando: – De que maneira a música está presente na sua escola?

Como dito anteriormente, das 191 mensagens encaminhadas retornaram 114, o que representa 75%. Sobre as respostas encaminhadas pelos professores PDE fez-se a análise que segue.

A expectativa do pesquisador acerca das prováveis respostas dos entrevistados girou em torno do que Levitin (2006, p.25) descreve como:

O status único da música na vida do ser humano é marcado por sua onipresença e antiguidade [...] Não há nenhuma cultura conhecida no mundo que não tenha alguma forma de música, e alguns dos artefatos humanos mais antigos são instrumentos musicais (por exemplo, tambores e

flautas feitas de ossos). De fato, o ato de fazer música antecede a agricultura nos registros arqueológicos.

Nesse sentido, denotou-se maior amplitude à pergunta – no que diz respeito à “presença da música” na escola – em função do entendimento que a expressão musical, como característica humana, incida com maior naturalidade no dia-a-dia das pessoas.

Diferentemente do que poderia ocorrer caso a elaboração da questão focalizasse a presença da educação musical na matriz curricular da escola. A perspectiva inclusiva, não se mostra presente na questão porque a transcende: esta deve ser ação do conjunto dos diversos segmentos da comunidade escolar, descrita na proposta político-pedagógica da escola. No entanto, a perspectiva inclusiva da educação musical pode revelar-se no relato dos professores PDE.

D) A visibilidade da música nos textos dos Professores PDE

Para o projeto político-pedagógico das escolas de educação básica vários autores e documentos oficiais têm sido unânimes em afirmar que a construção do mesmo se deve dar de forma autônoma, por meio de uma gestão democrática, de tal forma que o seu teor demonstre claramente o ideário da escola, representado pelos diversos segmentos da comunidade local.

Gadotti (2000), Frigotto (2000), Romão (2000), Mello (2000), Teixeira (2002), Lück (1998), Prais (1990), o Conselho Nacional de Educação (1998, Parecer n.15/98), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/96 e o Conselho Estadual da Educação (1999, Deliberação n.14/99), apresentam textos, estudos e discussões os quais se referem a estratégias para as escolas atuarem na perspectiva inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDBEN n.9.394/96 no Art. 15 confere aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Segundo Mello (2000, p.4) isto significa liberdade e responsabilidade às escolas:

[...] para elaborar a proposta pedagógica, incluindo currículo e organização escolar, e aos docentes a incumbência de: **zelar pela aprendizagem de seus alunos**. Entendendo-se a aprendizagem como a aquisição de competências

básicas e essenciais necessárias ao indivíduo para a sua inserção na sociedade de forma justa e igualitária (grifo da autora).

Sendo assim, a inclusão do indivíduo no meio escolar de forma justa e igualitária é condição básica para o pleno exercício de cidadania numa sociedade multicultural e plural como a que se vive no contexto brasileiro. Nas diferentes considerações teóricas descritas pelos autores e legislação apontadas acima, observam-se pontos de confluência de opiniões nas explicações sobre a elaboração do projeto político-pedagógico das escolas: passam por uma reflexão sobre as reformas e mudanças de modelos curriculares, organizam-se em processos de diagnóstico da situação em vigor e visam ao planejamento como ação compartilhada/participativa.

Todavia, as explicações dos autores são marcadas pela invisibilidade da proposta inclusiva aos educandos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino comum. O conceito de invisibilidade utilizado no contexto desta pesquisa é, segundo Teixeira (2002, p.48), significado do seguinte modo:

Adaptando um esquema de Hadley Beare, Nóvoa (1995, p.30-32) propõe um que permite identificar alguns dos elementos mais importantes da cultura organizacional da escola. Sistematizando-os em duas zonas, chama a atenção para o fato de que devem ser percebidos tanto na sua interioridade como na sua relação com a comunidade envolvente. São eles: zona de *invisibilidade* - constituída pelas bases conceituais e pressupostos invisíveis (valores, crenças e ideologias);

A autora continua discorrendo sobre o que se entende por zona de visibilidade:

que se compõe de manifestações verbais e conceituais (fins, objetivos, currículo, linguagem, metáforas, histórias, estruturas), manifestações visuais e simbólicas (arquitetura, equipamentos, artefatos, logotipos, lemas, divisas, uniformes, imagem exterior) e manifestações comportamentais (rituais, cerimônias, ensino, aprendizagem, normas, regulamentos e procedimentos operacionais) (TEIXEIRA, 2002, p.48).

A construção textual com base nesses conceitos (visibilidade/invisibilidade) conduz para análise, a partir da leitura das respostas concedidas à questão sobre o tempo e espaço da música no meio escolar, permitindo assim identificar, no seu conteúdo, menções expressivas de como se dá o acesso dos alunos – todos os alunos –, à educação musical.

Utilizou-se recurso do computador para verificar qual a freqüência do uso da expressão – educação musical – nos textos dos professores PDE. A busca do binômio

educação musical resultou em nenhuma incidência. Constataram-se 16 relatos que descreveram da seguinte forma a ausência da educação musical nessas escolas:

Minha escola situa-se no Jardim Social, em Curitiba. Não temos nenhum projeto envolvendo musicalidade na escola, infelizmente.

Na minha escola quase não se fala de música, muito raramente.

Não está presente.

Na escola que eu trabalho não conheço nenhum projeto musical, contudo acho bastante interessante.

Infelizmente a música não está presente em nossa escola.

Infelizmente não há projetos que envolvam a música em minha escola.

Mostram-se significativos 16 relatos que evidenciam a ausência da manifestação da música no cotidiano das escolas dos professores PDE. Principalmente quando se ouve de Levitin (2006, p.44) que: “de acordo com os documentos arqueológicos, a música tem estado com a nossa espécie por muito tempo – tanto tempo quanto qualquer outra coisa para a qual temos alguma evidência. Sua ubiquidade e antiguidade demonstram sua importância para nós”. Talvez seja por isso a recorrente presença da palavra infelizmente (5 incidências em 16) nos relatos analisados “infelizmente não há projetos que envolvam a música na minha escola”.

Buscaram-se, então, palavras referentes às atividades que melhor poderiam caracterizar a presença da música no meio escolar. Utilizaram-se recursos de programa de computador para a busca das palavras recreio e intervalo. Encontraram-se 14 incidências para recreio e 9 para intervalo. É interessante observar a presença da palavra sinal (campainha) nas descrições que seguem:

Atuo em dois colégios, sou professora de matemática, mas estou sempre ligada à música, dança e circo. Os alunos têm contato com a música quando no recreio através da rádio comunitária em um deles e no outro apenas pelo sistema de som.

Em minha escola a música está presente nos intervalos entre as aulas, escolhidas pelos alunos e com a função de substituir o sinal.

Na minha escola a música está presente em todos os intervalos, pois ao invés da campainha para anunciar o término das aulas, temos uma música diferente a cada semana.

Durante o intervalo (recreio) é instalado o som, com repertório escolhido pelos próprios alunos, que neste momento dançam e cantam (principalmente HIP-HOP).

Os relatos apresentados acima indicam que os professores buscaram no cotidiano escolar representações da presença da música em fatos e ações inusitadas, tendo em vista a ausência/pouca presença de referências significativas em termos de educação musical. No entanto, Levitin (2006, p.43) vai mais longe quando afirma:

Há música na vida cotidiana, até mesmo em lugares onde não é explícita. Há música nas ondas que se quebram na praia, nas gaivotas que gritam por cima do estrondo. O oxigênio alimenta as nossas células por meio do sangue bombeado pelo nosso próprio relógio cardíaco que marca nossos ritmos como um metrônomo. O vento conduz, ao soprar, um conjunto de percussão formado por folhas, árvores balançando e galhos quebrando. As estrelas traçam padrões no céu noturno, de forma tão complexa e interdependente quanto as harmonias da quinta sinfonia de Mahler.

A presença marcante de elementos musicais no cotidiano das pessoas evidencia a necessidade da educação musical organizada e estruturada na vida escolar de alunos e alunas.

Datas festivas foi outro tema que obteve constância nos relatos analisados. Na descrição dos professores PDE identificou-se a incidência de 17 referências sobre comemorações festivas presentes no calendário escolar, conforme podem ser observadas:

Infelizmente, em uma das escolas que trabalho a música aparece em ocasiões festivas, como Dia da Mãe e Festa Junina. Não há um espaço para formação em musicalização, ou seja, não há espaço para o pleno desenvolvimento humano das crianças e adolescentes. Em outro colégio que trabalho há diversos cursos de música, coral e banda. Dentro das aulas de artes, todos passam 1 bimestre pela música, tendo oportunidade de conhecê-la.

Na maioria das vezes na preparação para festividades, como dia das mães, festa junina entre outras.

A música se faz presente na minha escola com canto em várias ocasiões comemorativas, mas quase nunca acompanhada de instrumentos musicais.

Os relatos apresentados acima descrevem características importantes da vida social e cívica que devem estar presentes na escola. Mas essas descrições se mostram insuficientes

para caracterizar o conhecimento musical intrínseco à função da escola. De acordo com Levitin (2006, p.44),

Eu acredito que o estudo da música tem uma importância central para a ciência cognitiva porque a música está entre as atividades humanas mais complexas, envolvendo percepção, memória, tempo, agrupamento de objetos, atenção e (no caso da *performance*) perícia e uma coordenação complexa da atividade motora. Conseqüentemente, o estudo científico da música é potencialmente apto a responder algumas questões fundamentais sobre a natureza do pensamento humano e as relações entre experiência, mente, cérebro e genes.

Nesse sentido, o acesso ao conhecimento científico nos seus diversos níveis de complexidade deve ser disponibilizado na escola por meio da educação musical, para todos os alunos.

A seguir, identificaram-se 19 descrições relativas à presença da música como meio de se obter objetivos não-musicais, conforme verifica-se:

Na minha Escola a música está presente em um grupo de dança... trabalho numa escola de periferia...

O que acontece em alguns momentos, tanto em artes quanto em outras disciplinas, é usar uma música para refletir sobre seu contexto ou sua mensagem, ou também quando os alunos trazem suas preferências musicais para conversarmos sobre diferentes estilos, ampliarmos o repertório musical e respeitarmos as diferentes manifestações musicais, mas tenho certeza que isso não é ensino de música. Acredito que isso deva ser realizado por alguém da área porque essa pessoa é especialista na especificidade da linguagem.

Na minha escola a música é utilizada como fundo musical ou num trabalho com dança.

Infelizmente o que restou da música na minha escola nestes últimos anos, são os ruídos dos mp3 e dos rádios utilizados pelos professores de Educação física...

Através da música eletrônica, usada pelos alunos/as no recreio e durante algumas aulas, como método de ensino.

Certamente a música pode provocar certos estados emocionais que facilitam a realização de atividades como as descritas acima. Para Levitin (2006, p.44), no entanto,

A música é, evidentemente, mais do que apenas alturas e freqüências, e, de fato, nossa experiência com ela é, sem sombra de dúvida, mais do que uma soma de altura, freqüência, tempo, ritmo, compasso e timbre, entre outros.

Aos estudar qualquer uma dessas propriedades isoladas, nós podemos – como o filósofo Alan Watts gostava de dizer – estar tentando estudar um rio a partir da observação de um balde contendo a água que tiramos dele.

Em que pesem as experiências da utilização da música como instrumento facilitador da aprendizagem, de modo geral, ainda são muitas as dificuldades para que as escolas consigam desenvolver metodologicamente o ensino efetivo de música. No entanto, encontraram-se descrições relativas à presença da música com indicativos pedagógicos intencionais no que diz respeito à Educação Musical. Primeiramente identificaram-se relatos de 7 professores que trabalham em colégio público estadual de grande porte.

Trabalho em colégio ‘de grande porte’ onde o privilégio de escolinha de artes, banda musical e coral estão presentes em detrimento de todas as outras escolas, infelizmente. Sei que os alunos que participam e também as pessoas que não fazem parte do colégio estão sempre em atividades.

É de criança que se começa a conhecer a música, onde leciono os alunos tem muitas oportunidades, podem fazer aula de canto, participar da banda e coral, felizmente trabalho em um colégio que valoriza a música [...].

Atuo ‘em colégio de grande porte’ (desde 1994-2008). Sou professor de Arte no Ensino Médio, período Noturno. Nosso colégio por causa de sua importância histórica, a mais de 50 anos incentiva a música, seja por meio das aulas curriculares ou por meio das aulas extracurriculares (modulados em música além de incentivar também aulas em outras áreas de arte). No colégio várias atividades e grupos podem ser destacados no ensino da música: Temos o Coral, o Coro juvenil, a Banda Musical [...], aulas de teoria musical, harmonia, e de vários instrumentos para tocarem na Banda Musical, aulas de violão popular, aulas de piano e teclado, aulas de técnica-vocal e aulas de violino.

O professor PDE continua relatando como se dá a presença da música em colégio de grande porte da rede pública de ensino estadual no município de Curitiba:

Este último módulo não está sendo ofertado pois eu sou o professor de violino e estou afastado do Colégio para cursar o PDE 2008. Creio que a música faz parte da alma do Colégio [...], além de incentivar na sua iniciação musical, também é um ponto de partida para alunos que se preparam para cursar o terceiro grau na área de música, seja na Faculdade de Artes do Paraná, Belas Artes ou UFPR. Vale a pena também ressaltar que o Colégio [...] a cada dois anos promove o Festival de Música [...], oportunizando a apresentação de bandas de rock, compositores e intérpretes mostrarem seus talentos.

Conforme se observa no relato dos professores PDE de colégio público de grande porte, quando a instituição mantenedora prevê e provê recursos materiais e humanos a presença da educação musical se mostra efetiva, processual, contínua e formativa (com características complementares e suplementares).

Chamaram a atenção 12 incidências de atividades de canto coral, instrumentos musicais, em especial a flauta doce, como referência ao ensino de música, no contra-turno escolar conforme seguem os relatos abaixo:

Eu trabalho na E.E. [...] (Capão da Imbuia) e dispomos de um grupo de alunos que também estudam flauta doce. Nos anos anteriores, dispúnhamos de um coral, mas no presente momento, somente a flauta doce. E durante o intervalo para o recreio, a música é oferecida eletronicamente. Geralmente são os próprios alunos que trazem os cds que gostariam de ouvir, mas passam pela seleção da supervisão.

Trabalho numa escola de Educação Especial temos vários instrumentos musicais, desde piano a gaita e violão, mas são mal utilizados porque não temos professor de música, nem musicoterapia, nós usamos da forma que podemos, trabalhando os sons produzidos pelos instrumentos, nas minhas aulas uso mais a flauta e a gaita de boca, porque meus alunos gostam muito destes instrumentos [...].

A música foi trabalhada no ano passado, com audições, de diferentes músicos (Gênero musical), pesquisas sobre diferentes sons a nossa volta, teoria sobre timbre, altura, instrumentos musicais, folclore paranaense e audições de alunos que já trabalham com música.

Atividades como as apresentadas acima, com características de acesso aos alunos no contra-turno escolar são importantes como complementação e/ou suplementação dos conteúdos trabalhados no turno regular de ensino. De outra forma, se só se ofertam atividades musicais para alunos no contra-turno escolar, a possibilidade de acesso a todos os alunos se restringe e, portanto, não são inclusivas.

Identificaram-se 14 relatos que demonstram a presença da educação musical no horário relativo às aulas de arte na matriz curricular, sendo assim, de participação efetiva de todos os alunos. Seguem alguns relatos que exemplificam a constatação:

Sou professora de ensino especial e nossa escola vive a música diariamente, contamos com um professor de música e uma musicoterapeuta e não abrimos mão desses profissionais porque sabemos que seu trabalho produz excelentes resultados junto aos nossos alunos.

Nas aulas de educação artística.

Trabalho em uma escola especial especializada em Condutas Típicas. Um dos programas oferecidos é musicoterapia só que não voltada para fins terapêuticos, mas sim educacional. Especialmente para os nossos alunos a musicoterapia é de grande importância, pois a grande maioria tem um tipo de afinidade musical, então o interesse é grande.

Eu não sou de sua área, mas, em minha escola tem um professor de arte que trabalha a música através da percussão que é bem interessante.

Na escola que trabalho – [...] – as séries iniciais – 1ª a 4ª série, possuem uma aula de música por semana, com professora formada na área. No EF e no EM, também se costuma trabalhar muito com música em diversas disciplinas, dentro dos conteúdos e para ilustrar determinados temas.

Trabalho no Ceebja, como é uma modalidade de ensino diferente (por módulos), a disciplina que trabalha com a História da música e ritmos musicais é arte.

Pessoas com dom e/ou talento são exemplos de concepções inatistas atribuídos por 5 professores em função da atividade musical desenvolvida no meio escolar.

A música está pouco presente na minha escola, mas na semana cultural, por exemplo, são evidenciados alguns talentos.

Em nosso Plano de Ação há a idéia de fazermos um Show de Talento para estimularmos a criatividade e aumentar a auto estima dos alunos. Também iniciamos a fanfarra com recursos da APMF e empréstimo e doação de instrumentos de uma escola vizinha, onde um maestro trabalha com iniciação musical aos nossos alunos para a leitura de partituras e já estão treinando nas quartas e domingos na escola. O maestro é pago mas, de acordo com o nosso presidente da APMF, nossos alunos no ano que vem já estarão prontos para ensinar os novos que quiserem participar da fanfarra. Os professores participaram da reunião técnica sobre o uso da TV Multimídia e creio que começarão a utilizá-la com metodologias diferenciadas, principalmente com a música.

É um prazer compartilhar com os colegas nossos talentos! Olhe, no meu colégio, sempre a música esteve presente através não só dos professores de Educação Artística (Artes), mas também de outros professores que apreciam ou até mesmo possuem o dom musical [...].

A educação musical na perspectiva inclusiva deve estar atenta também para os alunos que apresentam grande facilidade para a apreensão do conhecimento musical. A escola deve prever e prover recursos humanos e materiais para o desenvolvimento cognitivo de pessoas ditas talentosas. No entanto, a compreensão equivocada de que a música se

mostra importante só para os que detêm facilidade no trato dos elementos cognitivos e instrumentais parece ser excludente. Segundo Galvão (2007, p.131 apud VIRGOLIN):

A noção de talento fica fora de qualquer relacionamento com noções culturalmente definidas e dimensionadas e fica restrita a algo do tipo 'tudo ou nada', que acaba por excluir a possibilidade de se entender talento como uma gradação de facilidade que alguém pode ter em uma atividade a partir de um referencial fixo preestabelecido.

Para além dessa compreensão restrita às pessoas talentosas, entende-se que, na escola, a educação musical deve ser acessível a todos. Os resultados obtidos, a partir dessas descrições dos professores PDE referentes à presença da música no contexto escolar, podem impulsionar a reflexão sobre a visibilidade/invisibilidade da educação musical escolar.

6 MUSICALIZAÇÃO E OS PARTICIPANTES DO FESTIVAL DE ARTE DA REDE ESTUDANTIL DO PARANÁ

A comparação das 7 regiões²¹ do Estado do Paraná em que se realizou o Festival de Arte da Rede Estudantil – FERA teve o intuito de se prosseguir na análise do processo da educação musical nas escolas de ensino público do Paraná. Outro ponto de interesse diz respeito à perspectiva de se identificar as marcas culturais visíveis e invisíveis expressas em palavras e ações dos participantes da pesquisa. Para tal, procurou-se entender como os elementos básicos da música estavam presentes no cotidiano dos professores e alunos – participantes da oficina de sensibilização musical – a partir dos resultados apontados e respostas dadas à proposta metodológica para a apreensão do conhecimento musical.

A) A diversidade cultural das regiões estudadas

As diferenças entre as regiões nas quais foram realizadas a oficina de sensibilização musical no FERA se revelaram a partir da questão geográfica, da população, da faixa etária e dos níveis e modalidades de ensino. Na ficha de avaliação/diagnóstico constou espaço para que os alunos identificassem qual era o nível de ensino: Ensino Fundamental ou Ensino Médio. No entanto, constataram-se vários alunos das modalidades de ensino como Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Especial.

Fundamentado na idéia de multiculturalidade ênfase: não podemos mais falar de aluno ou pessoa especial, mas de aluno ou pessoa diferente. O conceito de diferente é mais abrangente do que o conceito de especial, pois nele não se incluem apenas os portadores de necessidades especiais, mas todas as minorias que vêm lutando por firmar suas diferentes construções culturais (AZEVEDO, 2002, p.97).

Da Região Norte Pioneiro, por exemplo, participaram três alunos do Município de Tamarana. De acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas/ONU (Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento/PNUD) Tamarana ocupa o 373º lugar dos

²¹ Central, Centro sul, Noroeste, Norte Pioneiro, Norte, Oeste e Leste.

trezentos e noventa e nove municípios paranaenses e o 3.261º dos cinco mil e quinhentos e sete municípios do Brasil em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano/IDH:

O objetivo da elaboração do Índice de Desenvolvimento Humano é oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. [...] o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano (ONU/PNUD, 2000).

Considera-se que esses dados são significativos quando se trabalha com proposta educacional na perspectiva inclusiva, pois como complementa o Relatório da Organização das Nações Unidas sobre o Índice de Desenvolvimento Humano:

Ele parte do pressuposto de que para aferir o avanço de uma população não se deve considerar apenas a dimensão econômica, mas também outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana (ONU/PNUD, 2000).

Nesse sentido, importa saber como a diversidade cultural se manifesta na prática pedagógica. Em meio a trezentos e cinquenta alunos, identificaram-se três que vivem em Tamarana, Município com aproximadamente 10.000 habitantes, desmembrado do Município de Londrina no ano de 1995. Tamarana em dialeto indígena significa 'Arma de Guerra – Clava feita de madeira', provavelmente batizada por índios Kaiganges que até hoje habitam suas terras na Reserva Indígena de Apucarantina. Encontra-se o seguinte registro acerca de espaços culturais em Tamarana:

A Biblioteca Cidadã vai funcionar num prédio de 180 metros quadrados, que abrigará um acervo de duas mil obras, além de mais um salão comunitário, espaço cívico e de recreação. Os 10 mil habitantes de Tamarana – município com o mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região do Médio Paranapanema – poderão agora usufruir dos benefícios de uma biblioteca pública (PARANÁ, 2004).

Convivendo lado a lado com os três alunos de Tamarana identificaram-se quinze alunos do Município de Londrina, 10º colocado no Estado do Paraná e 189º no Brasil de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano. Londrina foi fundada em 1934 por Decreto Estadual. Colonizada por imigrantes ingleses, o município foi batizado como 'pequena Londres', e tem 73 anos. Além da origem inglesa a população é formada por 40 etnias diferentes, que vieram de diversas as partes do mundo. Londrina possui:

N.de Emissoras de Rádio: 16 [...]; Jornais: 02 diários [...], 02 semanais [...], 04 quinzenais [...] e 01 mensal [...]; Emissoras de Televisão: 07 [...]; Distribuidoras de Sinais (TV por assinatura): 03 [...]; Teatros: 11 (2003); Auditórios: 97 (2005); Bibliotecas Públicas Municipais (incluindo as sucursais urbanas e rurais): 61 (2003); Cinemas: 10 (2003); Praças Públicas: 241 (2003) (LONDRINA, 2007).

No mês de março de 2007 a Orquestra Sinfônica de Londrina completou 23 anos. Dos quinze alunos londrinenses cinco deles afirmaram terem assistido a apresentações de orquestras. Os tamaranenses disseram nunca terem assistido a apresentações de orquestras, no entanto, todos afirmaram já terem assistido a apresentações de bandas de música/fanfarras. Os tamaranenses não sabem dizer se em Tamarana existem teatros, cinemas ou auditórios. Dos quinze alunos de Londrina três deles não sabem da existência desses espaços no município de origem.

Esse cenário de alunos e alunas apresentado acima representa recorte desafiador para os educadores. Buscou-se em Gadotti (2000, p.117) a seguinte afirmação:

Certamente eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma **ética da diversidade** e de uma **cultura da diversidade**. Uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, de respeitá-lo.

A respeito dos alunos matriculados na Educação Especial se solicitaram informações prévias para atender às suas necessidades especiais: rampas e acessibilidade para usuários de cadeiras de rodas, disposição privilegiada – mais próxima dos docentes – para os alunos com deficiência mental/intelectual e material ampliado e/ou impresso em Braille para alunos cegos. Nesse sentido, leva-se em conta o que Tomé (2000. p.128) diz:

Não tenho a menor dúvida que a grande descoberta do gênio francês ‘Louis Braille’, de seu sistema universal de escrita para o cego, resultou da sua dedicação à música, como violoncelista e pianista, dando-lhe a magnífica oportunidade de ser o primeiro cego na história a escrever e ler partituras musicais.

Conforme se constata nos relatos anteriores a presença de alunos com necessidades educacionais especiais na Oficina de Sensibilização Musical aconteceu de maneira evidente e significativa. Evidente em função da quantidade e significativa em função da participação qualitativa. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná/SEED por meio do Departamento de Educação Especial define o alundado a que se destina a Educação Especial:

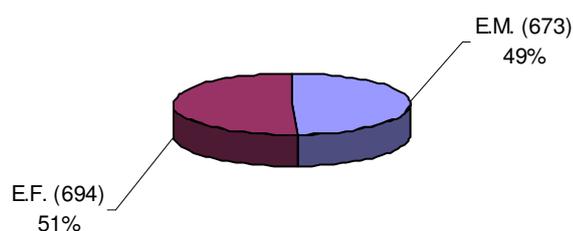
A oferta de serviços e apoios especializados na modalidade de Educação Especial, destina-se ao alunado que apresenta necessidades educacionais permanentes, caracterizado em três grandes grupos: a) **dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**, vinculados a distúrbios, limitações ou deficiências, demandando apoios intensos e contínuos (deficiência mental, múltiplas deficiências e/ou transtornos invasivos de desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento; b) **dificuldades de comunicação e sinalização**, demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis (surdez, surdocegueira, deficiência visual e deficiência física-neuromotora); c) **superdotação ou altas habilidades** que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração [...] (PARANÁ, 2006b, p.44-45).

Nesse sentido, considera-se que a Oficina de Sensibilização Musical procurou desenvolver ações que enfocassem a inclusão e a promoção da cidadania de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, cabe salientar que a participação desses alunos segue o pressuposto da inclusão responsável, ou seja:

[...] há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta linguística diferenciada, requerem que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais (PARANÁ, 2006b, p.39).

Sendo assim, a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais esteve condicionada à prévia seleção por parte dos pais e professores que avaliaram as suas reais possibilidades de permanência levando em conta o longo período (seis dias) do festival. Nesse sentido, pais e professores de alunos 'ditos normais' também analisaram esses fatores de seleção e escolha dos alunos participantes.

GRÁFICO 9 – DADOS SOBRE O NÚMERO DE ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO



Fonte: dados da pesquisa.

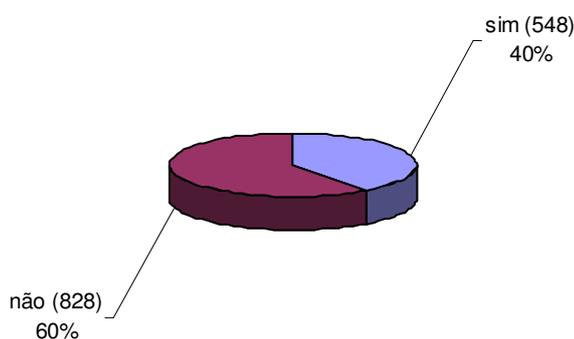
De acordo com o Gráfico 9 as regiões estudadas apresentam perfil equilibrado entre os níveis de ensino dos participantes. Verifica-se que 51% dos alunos pertencem ao Ensino

Fundamental e 49% do Ensino Médio. Isso significa que, apesar da organização das inscrições dos alunos participantes do FERA ser administrado localmente, por meio dos Núcleos Regionais de Educação, parece que há estrutura semelhante nesse critério de escolha. No entanto, observa-se que em Maringá/Região Norte, o número de alunos do Ensino Fundamental foi de 63%, em Cascavel/Região Oeste prevaleceu o Ensino Médio com 58% de inscritos.

B) Instrumentos musicais: semelhanças das regiões estudadas

Entende-se que para se tocar instrumento musical se necessita de muito estudo, dedicação e tempo disponível para praticá-lo. De todas as regiões estudadas foi possível verificar que o número de alunos que diziam saber tocar instrumentos musicais se assemelhou, conforme mostra o Gráfico 10. Dito de outra forma, o interesse dos participantes das Regiões Noroeste (39%), Norte Pioneiro (37%), Oeste (43%) e Leste (43%) de se expressarem musicalmente por meio de instrumento musical se aproximam do dado geral (40%) que se encontra no Gráfico 10.

GRÁFICO 10 – VOCÊ TOCA ALGUM INSTRUMENTO MUSICAL?



Fonte: dados da pesquisa.

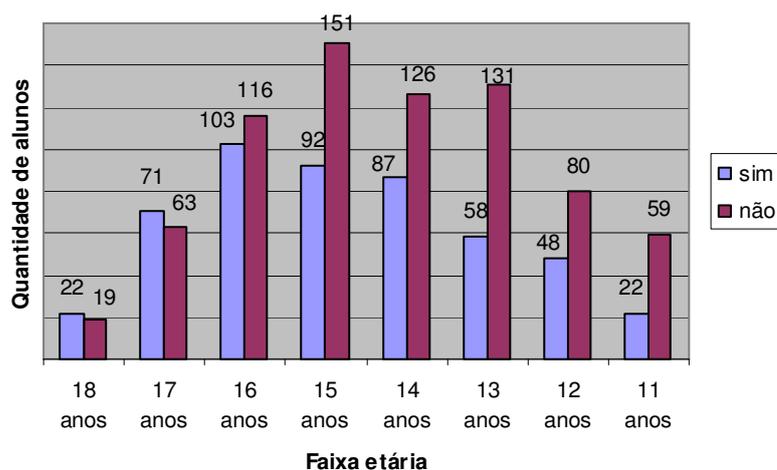
Dados da pesquisa demonstram que na Região Norte 35% dos participantes afirmou saber como se toca instrumento musical. Isso representa o menor índice das regiões pesquisadas. Observa-se que a maioria dos alunos da Região Norte (63%) está matriculada no Ensino Fundamental, esse resultado confirma a constatação que se fizeram com os dados

coletados da Região Noroeste quanto à relação entre a idade e o interesse para a prática instrumental. Os dados analisados naquela região indicaram que os alunos mais velhos (16 a 18 anos) do Ensino Médio mostraram maior incidência na prática instrumental do que os alunos mais novos, do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, identificou-se a necessidade de comparar se esse fato seria constante nas demais regiões. Estabeleceram-se os seguintes parâmetros de comparação: eliminaram-se as idades que não correspondiam em todas as regiões: alunos com idade igual ou inferior a 10 anos e alunos com idade superior a 18 anos.

Conforme mostra o Gráfico 11, revela-se que na medida em que os alunos amadurecem o interesse pela música também avança.

GRÁFICO 11 – DADOS SOBRE A IDADE E A EXECUÇÃO DE INSTRUMENTO MUSICAL



Fonte: dados da pesquisa.

Sendo assim, os dados constantes no Gráfico 11 – que representam a média das regiões pesquisadas – confirmam a constatação feita na Região Noroeste de que dos 16 aos 18 anos o interesse dos alunos em tocar instrumento musical fica mais evidente.

Em todas as regiões verifica-se o violão como o instrumento musical com maior frequência nas respostas dos alunos seguido do teclado. (Gráfico 12). Nos casos em que os alunos indicaram mais de um instrumento, optou-se por registrar a primeira indicação.

GRÁFICO 12 – DADOS SOBRE OS INSTRUMENTOS MAIS MENCIONADOS

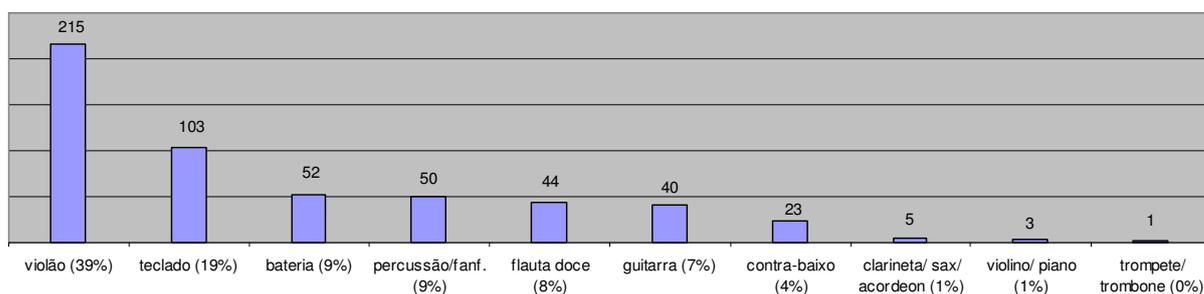


Gráfico 12 – instrumentos mais mencionados..

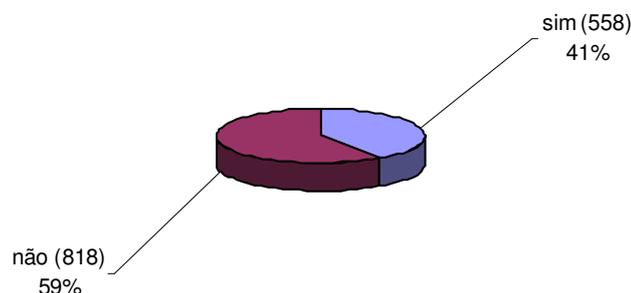
Fonte: dados da pesquisa.

O canto como expressão musical está presente nas escolas sob influência e reflexo de métodos trazidos para o Brasil por inúmeros educadores. Cita-se, por exemplo, o método Dalcroze que apesar de dar ênfase ao movimento corporal e na livre-expressão da criança incentiva o desenvolvimento do solfejo e da improvisação. O método Kodály, por sua vez, se baseia nas canções folclóricas integrando canto, audição, leitura e escrita musical (FERREIRA, 1991).

Para o educador Willems além do canto e da percussão seu método se baseia na percepção sonora (ouvir, reconhecer, classificar, ordenar), ou seja, atividades práticas com pouca ênfase na racionalização e sistematização de conceitos. Orff desenvolveu proposta também baseada nas canções folclóricas e infantis. Esse educador agregou instrumentos rítmicos e melódicos para a educação musical infantil dando ênfase na relação entre o movimento e a palavra. Metalofones, xilofones, flauta doce e instrumentos de percussão ficaram conhecidos como instrumental Orff. O Canto Orfeônico de Villa-Lobos também se embasava no ensino de músicas folclóricas por meio de exercícios vocais, teoria musical e canto coral (FERREIRA, 1991).

Em que medida essas influências e correntes de educação musical se mostraram presentes nas regiões pesquisadas? Conforme se pode observar no Gráfico 13 a maioria dos alunos nunca participou de grupo de canto coral.

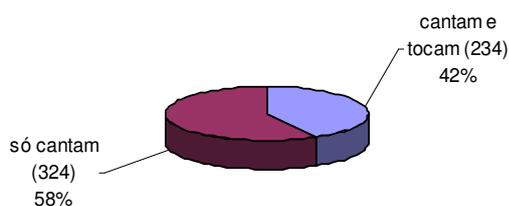
GRÁFICO 13 – DADOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM CANTO CORAL



Fonte: dados da pesquisa.

O resultado apresentado no Gráfico 13 relativo à prática de canto coral dos participantes indica que houve semelhança nas regiões estudadas quanto a esta prática. No entanto, dados isolados da Região Noroeste mostraram que 48% dos alunos afirmaram já terem cantado em grupo coral, índice acima da média das outras regiões analisadas. Índice abaixo da média se constatou na Região Oeste (66%) na qual os alunos registraram nunca terem participado de coral, o que denota desvio das demais regiões.

GRÁFICO 14 – DOS ALUNOS QUE CANTAM EM CORAL



Fonte: dados da pesquisa.

O cruzamento dos dados referentes aos alunos que afirmaram saber como se toca determinado instrumento musical, com as suas respostas no item que diz respeito ao canto coral mostrou, de acordo com o Gráfico 14, que 42% dos que cantavam também tocavam instrumentos musicais. Dados da pesquisa específicos da Região Oeste mostraram que o

índice de 51% de alunos que cantavam e tocavam, se constituiu em desvio a maior em relação às demais regiões.

C) A importância de fazer, ouvir e refletir: o papel do intérprete

No ambiente escolar o papel do intérprete pode assumir diferentes conotações, dependendo do contexto em que o aluno intérprete está inserido. O fazer artístico na escola deve ser sempre considerado como experiência – um ensaio – consequência da prática pedagógica e da aprendizagem ocorrida durante determinado período. Nesse sentido, mesmo que se identifiquem criações, improvisos e expressões relevantes no trabalho artístico, a transmissão de trabalho criado por artista e representado por aluno intérprete parece demandar sistematização, estrutura e continuidade no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o aluno intérprete deve ser constantemente estimulado a refletir sobre sua prática artística. Dentre as inúmeras nuances interpretativas da ação artística cabe salientar:

- Antes de imprimir interpretação pessoal, releitura do trabalho em questão, o aluno segue as orientações do autor prescritas, anotadas ou gravadas, ou seja, ele faz a leitura da obra?

Os sons podem ser organizados e articulados conforme a variação de suas propriedades. Esse é o trabalho da composição musical. As estruturas musicais resultantes revelam como o compositor deu forma à sua idéia musical. Nas sociedades ocidentais, historicamente, algumas foram consagradas pelo seu uso, tais como a sonata, a sinfonia, o concerto, a canção, a suíte e outras. O estudo das estruturas musicais possibilita a organização, por parte do professor, de um laboratório de criação e composição musical, de maneira que o aluno possa conhecer e experienciar os conceitos musicais trabalhados em sala (PARANÁ, 2006a, p.45).

O aluno consegue interpretar com desempenho e sensibilidade que favoreça reação de empatia com a platéia, em oposição à apresentação estereotipada, mecânica da obra? O aluno percebe e está atento às questões subjacentes do entorno que podem influenciar e serem influenciadas na hora da prática artística?

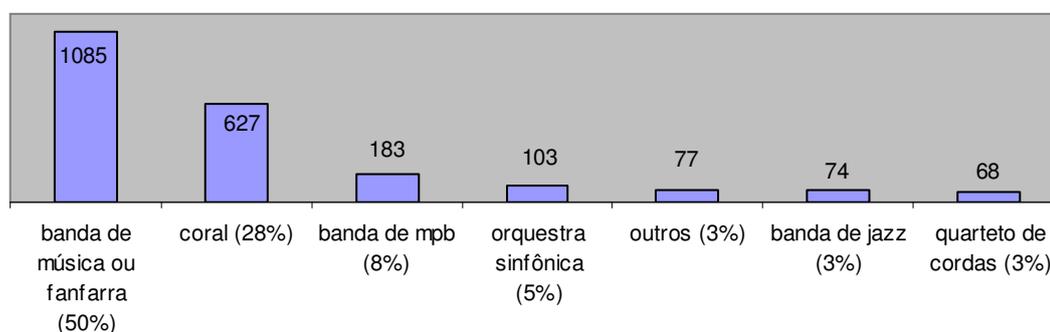
Cabe ao aluno intérprete o desenvolvimento de condições para comunicar com certa fidelidade os contornos característicos da obra original, principalmente e proporcionalmente à familiaridade da platéia com a obra interpretada. Sabe-se que as sensações de ansiedade e

euforia podem atingir a todos antes, durante e após apresentação artística. Ao intérprete cabe trabalhar com essas diferentes sensações emotivas, comuns na relação artista/público para conquistar a atenção e despertar o interesse do público na prática artística.

Nesse sentido, para o aluno intérprete aumentar seus conhecimentos inerentes ao desempenho artístico, parece importante assistir às apresentações de outros músicos. O contato com as diversas manifestações artísticas de qualidade podem ampliar seu repertório e, assim, agregar conhecimento, gosto estético e diversidade estilística.

Sendo assim, agregaram-se os dados das regiões pesquisadas concernentes aos resultados obtidos com o item 'você já assistiu a alguma dessas apresentações ao vivo?', no sentido de se identificar em que medida ocorreu a familiaridade dos participantes com produções artísticas ao vivo. Pode-se verificar no Gráfico 15, que a maioria (50%) dos alunos já assistiu ao vivo a apresentações de banda de música/fanfarras seguidas de grupos de canto coral (28%).

GRÁFICO 15 – VOCÊ JÁ ASSISTIU A ALGUMA DESSAS APRESENTAÇÕES AO VIVO?



Fonte: dados da pesquisa.

O Gráfico 15 indica que os alunos têm pouco acesso para ver/assistir às diversas formas de manifestação artística/apresentações musicais ao vivo.

O ato de ver alimenta a imaginação criativa. Segundo Duarte Jr. (1995, p.101):

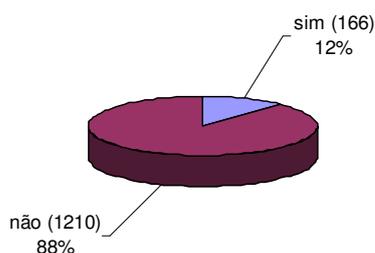
O ato da criação é profundamente subversivo: visa alterar a ordem (ou a desordem) existente para imprimir um novo sentido. Visa transformar aquilo que é naquilo que ainda não é tal como o deseja a imaginação.

Portanto, a partir desse ponto de vista, há diferença na formação do que se chama normalmente da imaginação ou da inteligência, entre um aluno que vive em meio social no

qual abundam manifestações artísticas ricas e outra que vive em contexto local com ausência dessas referências.

Os números constantes no Gráfico 15 podem demonstrar que a baixa incidência na maioria dos itens que se referem a apresentações musicais se dá muito mais por questões sociais do que por questões de interesse.

GRÁFICO 16 – NO SEU COLÉGIO TEM AULAS DE MÚSICA?



Fonte: dados da pesquisa.

A exemplo disso verifica-se o que acontece com a educação musical nas escolas das regiões estudadas. De acordo com o Gráfico 16 identificam-se que 12% dos alunos afirmaram terem aulas de música nas suas escolas. Dentre esse percentual se constatou que grande parte das aulas não se deu no contexto 'regular' de ensino, ou seja, não estavam computadas na carga horária prevista para o ensino de arte da matriz curricular das escolas, portanto não era extensivo a todos os alunos.

Nesse sentido, 19% dos alunos da Região Central que registraram afirmativamente sobre a presença de aulas de música nas suas escolas, pontuaram atividades extracurriculares de 'fanfarras', 'aulas de violão pagas', 'dadas por pessoas pagas pela prefeitura' ou, ainda, 'policia que ministra aulas de flauta'. Na Região Norte Pioneiro três alunos afirmaram terem aulas de hip-hop.

Analogamente, Mattos (2006, p.19-20) relata pesquisa na área de arte realizada com jovens na periferia do Município de São Paulo

Com o contato com esta população percebo o quanto o conhecimento da arte fica limitado a apenas uma parte da sociedade e é exatamente uma parte privilegiada que tem condições de freqüentar um museu, uma exposição de telas, uma peça teatral. Muitos jovens não conseguiram ter esse encontro, nem por meio da família, nem da escola. Em conseqüência perderam o encontro com a arte de forma mais contextualizada. A arte

deveria entrar na vida desses indivíduos através de centros culturais com investimento adequado e com trabalhos voltados para o público jovem.

A autora continua dizendo:

Este público está numa fase de definição profissional e em contato com as várias expressões artísticas, poderia tornar-se um apreciador desta arte e mudar seu estilo de vida e sua visão em relação ao mundo (MATTOS, 2006, p.19-20).

O realce que a autora expressa sobre a necessidade de todas as pessoas terem contato com a arte de forma contextualizada, bem como os resultados obtidos com os dados coletados junto aos alunos, revela-se importante intensificar os esforços da sociedade em implementar políticas públicas para ampliar a presença da Arte e, especificamente, da Educação Musical no meio escolar.

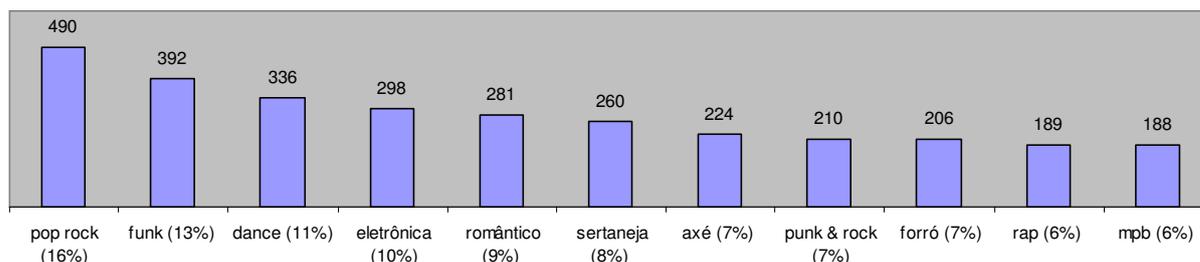
D) A importância de ver, ouvir e refletir: o papel do membro de audiência

Em que medida as pessoas que ouvem músicas transmitidas na rádio ou na televisão, no computador ou outros meios, estão instrumentalizadas para 'saborear' a peça musical e suas diferentes nuances, sonoridades, timbres, alturas, intensidades, gênero, estilo e a interpretação seja vocal ou instrumental sem se entregar inteira/ingenuamente ao *ouvir* sem refletir? (ADORNO e HORKHEIMER, 1997)

Nesse sentido, cruzaram-se os dados das regiões estudadas em relação às preferências musicais dos alunos. Os resultados desse trabalho estão expressos do Gráfico 17 ao 19. No Gráfico 17 são mostradas as preferências com maior incidência, no Gráfico 18 se observam as preferências medianas e no Gráfico 19 as de menor incidência.

Sendo assim, verifica-se no Gráfico 17 que o estilo musical de maior preferência dos alunos das regiões pesquisadas foi o *pop rock* (16%) seguido de *funk* (13%) e *dance* (11%). Onze estilos musicais estão à frente da Música Popular Brasileira/MPB (6%).

GRÁFICO 17 – QUAL A SUA PREFERÊNCIA MUSICAL?



Fonte: dados da pesquisa.

A conquista cidadã do indivíduo na escolha do que ouvir passa pela condição que se lhe é proporcionada pela aquisição *a priori* do conhecimento. Espera-se do membro de audiência saber identificar quais e quantos instrumentos estão soando, como, quando e por quê.

No entanto, esse exercício de apreciação que deve ser estimulado e organizado no meio escolar encontra forte concorrente fora da escola, o rádio comercial. Adorno e Horkheimer (1997) discorrem sobre duas características antagônicas do rádio: democrática e autoritária. Democrática por atingir grande número de pessoas em função do alcance e acessibilidade. O autoritarismo se manifesta na sua programação. Os programas são iguais mesmo que se mude de estação.

Nesse sentido, não existe universal e particular. A cultura de massas é idêntica. A indústria transforma cultura em negócio e a utiliza como ideologia para legitimar o lixo que intencionalmente produz. A participação do público ao consumir o produto da indústria cultural faz parte desse sistema, mas não se caracteriza como desculpa. Ou seja, ela estabelece as regras daquilo que deve ser produzido. Por meio de tabelas e estatísticas a indústria impede que algo novo possa perturbar seus propósitos (lucros). A indústria cultural se municia de estratégias bem pensadas que permitam controle sobre os mecanismos econômicos de seleção.

Acresce a isso o acordo, ou pelo menos a determinação comum dos poderosos executivos, de nada produzir ou deixar passar que não corresponda a suas tabelas, à idéia que fazem dos consumidores e, sobretudo, que não se assemelha a eles próprios. (ADORNO e HORKHEIMER, 1997, p.114–115).

Quando se analisa esteticamente uma obra musical se busca reflexão, se ouve com inteligência e conscientemente. Assim como se deve pensar sobre as características do conteúdo e da forma – que ultrapassam a audiência passiva e ingênua diante de composição musical. Ou seja, se requer do apreciador musical a necessária familiarização musical.

A música está presente nas vidas das pessoas. Tem música no shopping, nas festas e feiras, na escola, na rodoviária, no caminhão de gás, nos carros de ‘som’ que, entre melodia e outra, anunciam suas mercadorias (LEVITIN, 2006; HAREGREAVES, 2005, BOAL PALHEIROS, 2006, ABELES, et al., 1995). Porém, boa parte dessa presença maciça da música no dia-a-dia se dá de forma tendenciosa, vulgar e populista. Parece que existe convenção de se veicular música cuja acessibilidade atinja a grande faixa da população. Convenção ideológica e intencional da indústria cultural que produz música visando efemeridade artística e consumo constante e perene para obter lucro (ADORNO e HORKHEIMER, 1997).

Certa vez se presenciou em estúdio de gravação a reação inusitada do técnico de som ao verificar que determinada música fazia com que as luzes do ‘console de mixagem’ variassem em grau muito mais fascinante e diverso do que qualquer outra gravação realizada naquele espaço.

A referida música se tratava de estilo musical bem brasileiro: o Chorinho²². A variação da densidade sonora provocada pelo conjunto de instrumentos utilizados (uma *big band* composta por trompetes, trombones, violão, piano, baixo, saxofones, clarinetes, cavaquinho, teclado, bateria e percussão), por meio do jogo de luzes dos aparelhos de gravação computadorizados, demonstrou plasticamente a complexidade sonora presente na composição e arranjo instrumental.

Ocorre que a maioria dos estúdios de gravação de composições musicais tem sobrevivido à custa de produções musicais independentes. Isso significa menos recursos para contratação de bons arranjadores e maior contingente de músicos. Sendo assim, poucos instrumentos comprometem a possibilidade de variações como a que se constatou na referida gravação.

Outra observação que se pode fazer a esse respeito é compreender que alguns estilos musicais – os mais impregnados pelo consumo de massa, impostos pela indústria cultural – não permitem que se explore a variação da densidade sonora, causa da própria estrutura da proposta musical. São composições que se caracterizam pela uniformidade,

²² Gravação do CD Chorinho em nova concepção. Waldir Teixeira. 1997. Curitiba.

horizontalidade e repetição harmônica, rítmica e melódica. Nestes casos, o atrativo estético pode estar no texto ou no estímulo rítmico.

Nesse sentido, Adorno e Horkheimer afirmam que o produto cultural se manifesta de forma simplificada, qualquer ligação lógica que requeira esforço intelectual é evitada. Os sinais característicos dos formatos repetitivos, prescritos e impregnados no produto tendem a facilitar a audição do ouvinte:

Mas o que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim a uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural. Ela consiste na repetição. O fato de que suas inovações características não passem de aperfeiçoamentos da produção em massa não é exterior ao sistema (ADORNO E HORKHEIMER, 1997, p.127).

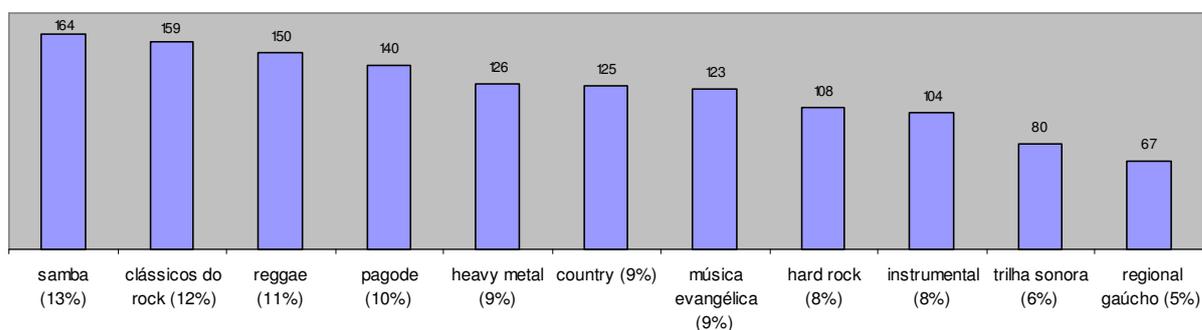
Os autores continuam:

O poderio social que os espectadores adoram é mais eficazmente afirmado na omnipresença do estereótipo imposta pela técnica do que nas ideologias rançosas pelas quais os conteúdos efêmeros devem responder (ADORNO E HORKHEIMER, 1997, p.127).

É certo que grande variação da densidade sonora não garante necessariamente, e tampouco está diretamente proporcional, à qualidade sonora. Esse tipo de observação não se trata apenas de julgamento ou de atribuição de valor estético. Trata-se da capacidade do ouvinte compreender tal variação por meio do sistema auditivo e não somente do sistema visual que agrega o poder atrativo de parte dos estilos musicais. A apreciação musical – ao contrário de imediatista – deve buscar a relação das partes com o todo: a audição ativa pressupõe esforço intelectual, pois reflexiva (ABELES, et al., 1995).

O que foi constatado anteriormente no Gráfico 17, mantém-se em relação à preferência média de estilos musicais dos alunos participantes da Oficina de Sensibilização Musical nas regiões pesquisadas, como mostra o Gráfico 18. O estilo médio de maior incidência é o samba (13%), seguido de 'clássicos do rock' (12%) e *reggae* (11%).

GRÁFICO 18 – QUAL A SUA PREFERÊNCIA MUSICAL?



Fonte: dados da pesquisa.

A quase ausência de educação musical básica – contínua e sistemática – na escola resulta em pessoas com gostos estéticos induzidos pela mídia. A mídia, representada pelos meios de comunicação de massa a exemplo de rádio, televisão, jornal escrito, internet, em grande parte, produz trabalhos musicais que favorecem a satisfação emocional e compreensão fáceis, descartáveis. A arte tratada como mercadoria necessita de consumo e giro rápido. Nesse sentido, a indústria cultural, por meio da mídia, é quem estabelece os ciclos de modismos os quais, por sua vez, geram a necessidade do consumo.

A exemplo disso, Tinhorão diz “[...] o samba criado à base de instrumentos de percussão passou ao domínio da classe média, que o vestiu com orquestrações logo estereotipadas, e o lançou comercialmente como música de dança de salão” (1997, p.20).

Talvez seja daí que o reflexo das manifestações artísticas em muitos espaços culturais, incluindo-se a escola, faz com que as interpretações reproduzam os códigos idênticos, básicos como produtos supervalorizados pela cultura de massa. Tal fenômeno ocorre também nas demais áreas de conhecimento artístico. Percebe-se um grande número de produções artísticas nas quais todos cantam e dançam quase do mesmo jeito, os desenhos expostos em ‘molduras’ ou nos muros das escolas refletem pouca variação na forma e no conteúdo. E o que dizer dos versos, contos, prosa, paródias e das peças teatrais?

Sobre a influência da cultura de massa nas relações pessoais e interpessoais se encontra em Canclini:

Em vez de oferecer informações que orientem o indivíduo na crescente complexidade de interações e conflitos urbanos, os meios de comunicação ajudam a imaginar uma sociabilidade que relaciona as comunidades virtuais de consumidores midiáticos: os jovens com outros jovens [...]; os que

gostam de salsa ou bolero ou rock com outros que têm as mesmas preferências. As comunidades organizadas pela mídia substituiriam então os encontros nas praças, os estádios ou os salões de baile pelos não-lugares das redes audiovisuais (2002, p.42).

Parece certo dizer que ouvir música é experiência da qual todos podem desfrutar (salvo aqueles com necessidades biológicas especiais, ex. pessoa em situação de surdez). Mas não parece certo que todos que ouvem muita música são capazes de compreendê-la. É natural que ao se ouvir música instrumental ou vocal as atenções estejam voltadas para a linha melódica presente na voz de um cantor ou de um instrumento solista.

No entanto, pode existir muito mais na composição musical do que apresenta a melodia. Consegue-se identificar, por exemplo, outras melodias acontecendo simultaneamente, com outras vozes, com diferentes instrumentos rítmicos, harmônicos e melódicos? Quanto à harmonia (execução simultânea de vários sons por instrumentistas ao violão, piano, teclado, acordeon, entre outros) se consegue reconhecer se é consonante (sons agradáveis) ou dissonante (sons desagradáveis de se ouvir)?

Outra variação possível: uma mesma música gravada em momentos históricos distintos com arranjos completamente diferentes. Há quem afirme que um bom arranjador pode “salvar” peça musical medíocre, tornando-a obra apreciável, assim como o oposto pode se mostrar verdadeiro. Espera-se que o ouvinte, instrumentalizado de conhecimento básico sobre música, identifique elementos importantes que variam entre gravação e outra.

Pesquisar em casas especializadas de artigos musicais pode favorecer o contato com discos de grupos vocais no exterior e no Brasil que executam peças musicais pensadas e criadas para instrumentos musicais, ou seja, sem texto. Para tal, os cantores entoam os sons utilizando-se de vocalizes. Espera-se que se possa, além de reconhecer música familiar, estabelecerem-se outras relações comparativas. Quantas vozes estão atuando, qual voz faz as vezes de tal e qual instrumento, se é voz feminina, masculina, adulta ou infanto-juvenil. São características de audiência ativa.

Levitin (2006, p.43) destaca diferentes formas de ouvir a mesma música:

A ‘Sonata ao luar’ de Beethoven nos move porque cada vez que a ouvimos, a ouvimos de maneira diferente, dependendo do executante, de nosso estado de espírito, das pessoas que estão em nossa companhia. As notas da composição formam um primeiro plano, os espaços entre elas um segundo plano, e nossas mentes trabalham ativamente para estabelecer conexões entre esses planos, para agrupar a música em frases, para prever o que virá

a seguir. O cérebro sempre-alerta fica excitado quando encontramos violações, ainda que sutis, de nossas expectativas.

A apreensão desses preceitos básicos é desejável a qualquer cidadão, quanto mais àqueles que têm a tarefa de oferecer o acesso à música nas escolas. Sabe-se que a música está muito presente nas escolas, o que não significa dizer o mesmo quanto à presença de professores habilitados em música. No entanto, canta-se muito nas escolas e não é difícil encontrar grupos musicais de diversa formação nas mesmas. Esta constatação é comum principalmente nas festas e datas comemorativas do calendário escolar (LOUREIRO, 2003).

No entanto, identifica-se que a reprodução das “paradas de sucesso” imposta pela mídia atinge diferentes níveis de ‘ocupação’ de espaço na escola: por meio da interpretação de alunos (reflexo do que costumam ouvir), em vista do que os professores, familiares ouvem, e o que se ouve dentro e fora da escola. Produções artísticas representativas da cultura e identidade das pessoas do contexto escolar perdem cada vez mais espaço no meio escolar. A música, neste caso, acaba por assumir a característica de “produto” pronto para ser consumido.

Nesse sentido, a indústria cultural estratifica níveis de consumo e produtos previamente estabelecidos para cada nível. Adorno e Horkheimer (1997, p.116) afirmam que as distinções relativas aos níveis se dão muito mais na aparência do que no conteúdo, servem então apenas para que ninguém escape. “Cada qual deve se comportar, como se espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo.” (ADORNO E HORKHEIMER, 1997, p.116)

Atualmente, adeptos de alguns estilos musicais são facilmente identificados no jeito de se vestir e falar: acatam o que ouvir – e o que não ouvir – ou seja, estão impregnados de sinais comportamentais característicos. Estilos que moldam as pessoas estabelecem movimentos e expressões uniformizadas: denota a quem as domina como pertencente e consumidor de determinada classificação da produção cultural (ADORNO E HORKHEIMER, 1997).

A reprodução cultural imposta pela mídia na escola determina, assim, a criação de barreira ao desenvolvimento do indivíduo pela limitação, parcialidade e absorção ingênua desse produto hegemônico, sem que se ofereçam outras opções e/ou alternativas que favoreçam a reflexão como exercício intelectual. Sendo assim, nitidamente há impedimento

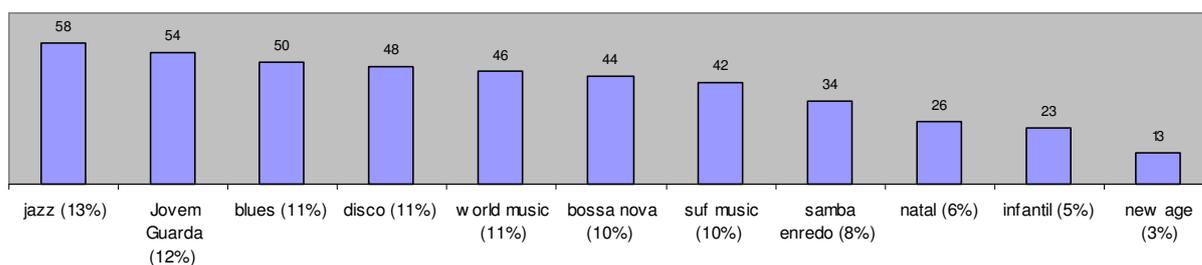
do aluno de entender a arte como parte de construção intencional em que se atribui significado à vida.

As Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica contemplam a seguinte orientação quanto à abordagem dos conteúdos artísticos em sala:

Deve ainda propiciar aos alunos leituras sobre os signos existentes na cultura de massa para se discutir de que forma a indústria cultural interfere e censura as produções e manifestações culturais com as quais os sujeitos se identificam (PARANÁ, 2006a, p.28).

Sendo assim, o Gráfico 19 apresenta estilos musicais de menor preferência dos alunos participantes da Oficina. Verifica-se que os estilos de menor incidência foram: *new age* (3%), infantil (5%), natal (6%), samba enredo (8%), *surf music* (10%) e bossa nova (10%).

GRÁFICO 19 – QUAL A SUA PREFERÊNCIA MUSICAL?



Fonte: dados da pesquisa.

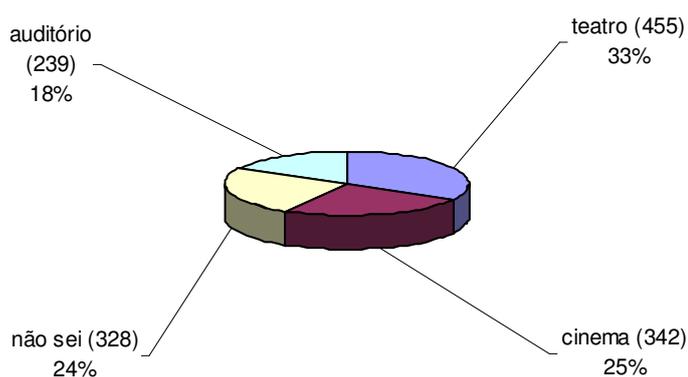
De acordo com os dados expressos nos Gráficos 17 a 19 observa-se que embora as preferências estejam diluídas na diversidade de estilos apresentados, constata-se que o estilo *pop rock* esteve presente em todas as regiões pesquisadas como o de maior preferência entre os participantes. O estilo *funk* só não obteve a segunda maior preferência na Região Leste/Curitiba. Somando-se a esses estilos se poderiam dizer que *dance*, música eletrônica, romântica e sertaneja se caracterizaram com maior hegemonia nas preferências musicais dos participantes das regiões pesquisadas.

Dado significativo é o estilo 'regional gaúcho' que na Região Norte/Maringá não obteve nenhum voto enquanto na Região Oeste/Cascavel esse estilo esteve entre os de preferência 'média' dos participantes. Cabe salientar que na Região Oeste/Cascavel registraram-se cinco alunos que diziam saber tocar acordeon/gaita (instrumento

característico da música gaúcha). Essa constatação pode ser em virtude da diferente colonização ocorrida na Região de Maringá: na década de 1940 “Nossos pioneiros, chegavam em caravanas procedentes de vários estados do Brasil, organizadas pela CMNP - Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, em sua maioria colonos paulistas, mineiros e nordestinos” enquanto a partir da década de 1930 foram os sulistas que se instalaram na Região Oeste/Cascavel com o intuito de explorar a madeira a agricultura e a criação de suínos (MARINGÁ, 2010).

Nesse sentido, perguntaram-se aos participantes da oficina nas regiões pesquisas sobre os espaços culturais existentes nos seus respectivos municípios.

GRÁFICO 20 – NO SEU MUNICÍPIO TEM...



Fonte: dados da pesquisa.

Verifica-se no Gráfico 20 que a maioria dos participantes reconhece o teatro e o cinema (33% e 25% respectivamente) como espaços culturais existentes nos seus municípios. Identifica-se como relevante a incidência de 25% de respostas para o item ‘não sei’, denotando a possível falta de conhecimento dos participantes sobre a existência desses espaços no contexto em que vivem.

A esse respeito, Ghiglione (2001, p.243) afirma

A resposta ‘não sei’ pode assim encobrir uma recusa consciente em responder, já que não se ousa fazê-lo abertamente. Mas ela pode também traduzir a impressão, mais ou menos vaga, de que a pergunta está mal

colocada, ou que é muito complicada, ou ainda que é necessário reflectir muito para responder.

O autor continua dizendo

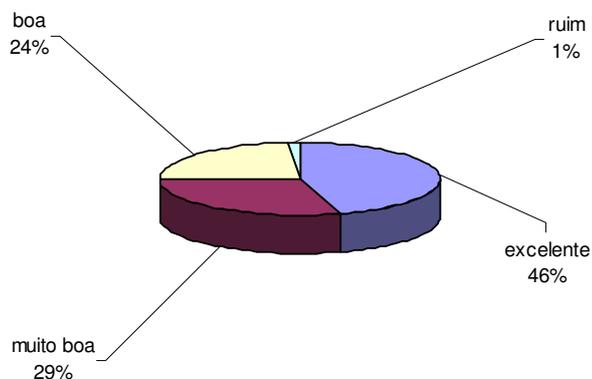
Há, no entanto, uma questão com uma taxa de recusa habitualmente muito elevada (da ordem de 20 por cento no conjunto da população e ainda mais em certas categorias): é a pergunta sobre os rendimentos, considerada muito indiscreta e que colocamos, em geral, no fim do questionário, para não perturbar o desenrolar da entrevista (GHIGLIONE, 2001, p.243).

Os espaços culturais mencionados acima podem representar a maneira erudita de se fazer e apreciar a música, mas também servem para a manifestação popular da música local, regional e folclórica enquanto representação artística. Certamente para a manifestação popular em situação de festas, folguedos, rodas, fandangos, carnaval outros espaços podem ser apropriados.

Com a evolução e o desenvolvimento da produção de bens culturais, criam-se demandas de pesquisas e ações que favorecem o aluno e o professor a darem conta de questões e anseios despertados a partir da prática pedagógica em sala de aula.

Nesse sentido, observa-se no Gráfico 21, que diz respeito à avaliação dos participantes, o retorno positivo à proposta metodológica aplicada nas diferentes regiões e o reconhecimento dado à execução do planejamento no que se refere ao respeito às características das culturas locais. Conforme se verifica no Gráfico 21 a maioria (46%) considerou a oficina como sendo excelente, seguido de muito boa (29%), boa (24%) e apenas 1% ruim. Nesse sentido, a oficina atingiu 99% de aceitação entre todos os participantes nas sete Regiões nas quais se Realizou o Festival de Arte da Rede Estudantil/FERA – Oficina de Sensibilização Musical.

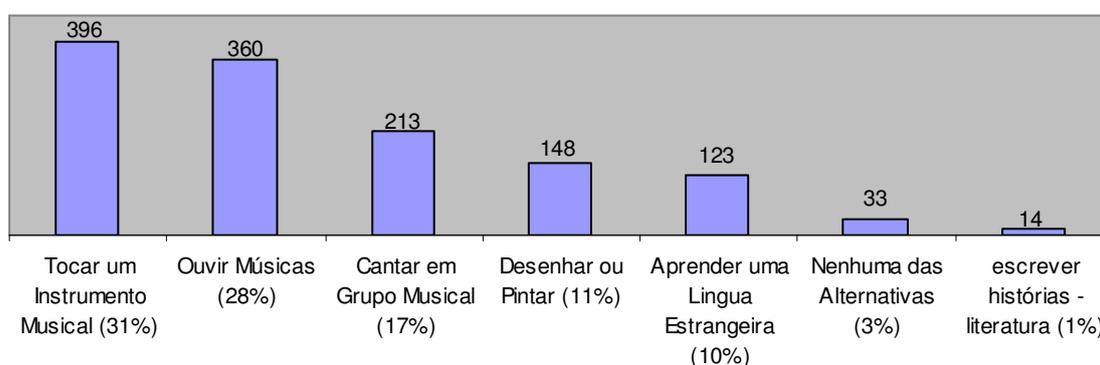
GRÁFICO 21 – AVALIAÇÃO DA OFICINA



Fonte: dados da pesquisa.

Quanto mais se produzem bens de cultura maior é a descentralização da produção cultural. Nesse sentido, a produção cultural deve ser acessível a todos para que se amplie a habilidade do indivíduo de ouvir e refletir. O aprofundamento da pesquisa artística na escola tende a despertar o interesse a maior número de pessoas à produção cultural da humanidade, ao fomento e ao usufruto da diversidade cultural.

GRÁFICO 22 – ATIVIDADES COM TEMPO LIVRE NA ESCOLA



Fonte: dados da pesquisa.

O Gráfico 22 aponta o interesse dos participantes em participar de atividades musicais em hipotético “tempo livre” no meio escolar (ABELES, et al., 1995). Tocar um

instrumento musical obteve o índice de 31% de preferência enquanto que ouvir músicas e cantar em grupo musical obtiveram 28% e 17% respectivamente.

Nesse sentido, o Gráfico 22 fornece importante indicativo referente aos interesses dos alunos. Esses dados reunidos permitem perceber que os alunos estão ávidos para que se implantem projetos de educação musical no meio escolar. No plano administrativo, esses dados podem evidenciar demanda que representem às escolas a prerrogativa de receberem recursos humanos e materiais dos órgãos centrais responsáveis pela manutenção do sistema público de ensino.

Quanto maior a dimensão do trabalho mais importante se faz buscar a raiz da proposta de ensino. A base, entendida aqui como conteúdos estruturantes da área da educação musical, é importante para fundamentar e subsidiar a ampliação de projeto educacional.

Nesse sentido, a sala de aula, a turma de alunos, a diversidade presente em cada contato com as diferentes turmas, idades, gêneros enfim, os múltiplos contextos em que se desenvolveram as atividades de ensino e aprendizagens puderam nortear o trabalho, de forma que contribuíssem para a sua ampliação.

No entanto, há de se ter um processo de sensibilização sonora que seja realizada a priori. Em palestra da Profa Dra Anna Rita Addressi (Univ. de Bolonha, Itália) proferida no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, (ADDESSI, 2007) disponibilizaram-se vídeos sobre esse assunto. Nesse caso, a relação entre pai e bebê (de três meses) em que estabeleciam perguntas e respostas sonoras (balbucios).

A referida professora falou sobre o uso de tecnologia na ambientação sonora de crianças. Para isso foi utilizado programa de computador (*Continuator*) ligado a teclado (piano digital) que armazena as informações digitadas pela criança e processa-as produzindo sons reorganizados, mas que conservam questões rítmicas, dinâmicas e intensidades – assim como pergunta e resposta. “Os SMIRs (sistemas musicais interativos-reflexivos) são sistemas em que o usuário, independentemente de seus graus de competências, é confrontado com um tipo específico de espelho de desenvolvimento de si” (ADDESSI, 2007, p.62). Outros estudos serão realizados sobre a duração desse tipo de atividade e os seus possíveis desdobramentos em propostas que levem à continuidade e desenvolvimento do programa musical.

Eis aí a questão de tempo que se pondera. Esse parece ser um problema que se enfrenta no dia-a-dia. Nos anos que compreendem a década de 1971 a 2006 dividia-se o tempo e espaço (uma aula semanal por turma) de Música com as Áreas de Artes Visuais, Dança e Teatro. Atualmente a Legislação do Educacional do Estado do Paraná prevê que a carga horária semanal mínima para as disciplinas seja de, ao menos, duas horas semanais. A divisão de tempo e espaço continua, no entanto com o dobro da carga horária que era praticada a partir de 1971.

Quando se inicia a aula com turma de alunos novos, tem-se a impressão que sempre se está iniciando o processo de musicalização, tal a diversidade de experiências (ou falta de saber sistematizado e organizado) dos alunos em relação ao contato com a música.

Sendo assim, há de se ter em mente processo de sensibilização musical aos alunos que seja oportunizado à priori. Esse processo pode levar algum tempo, depende do que se constatar por meio de avaliação diagnóstica dos alunos. Nesse sentido, a proposta de “Musicalização: canto e flauta doce na perspectiva inclusiva”²³ que, além de conter material de sensibilização nas suas características formais, possui instrumentos para o aprofundamento de conteúdos e estruturas musicais.

O material foi organizado levando em consideração a utilização do tempo de aplicação, bem como foram incluídos subsídios tecnológicos (vídeos e software) para que o professor pudesse organizá-los e, assim obter melhor aproveitamento do tempo disponível.

Questões relevantes às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas certamente merecem maiores reflexões. A formulação de materiais pedagógicos, metodologias e conceitos, como objeto de pesquisa, precisam ser estimulados ao estudo e à busca do saber de professores e pesquisadores na área de educação musical. A participação dos professores, nas diferentes situações apresentadas, se mostrou como indicativo de ampliação do acesso ao saber de forma sistematizada e organizada.

²³ Oficina ministrada no Festival de Arte da Rede Estudantil – FERA.

7 RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS

Nos capítulos anteriores analisou-se a educação musical na perspectiva inclusiva de uma escola específica, nas percepções de professores que atuam em diferentes escolas públicas da rede estadual de ensino no Município de Curitiba e relatos dos participantes do Festival de Arte da Rede Estudantil – FERA em 7 regiões do Estado do Paraná. Abaixo, seguem as relações estabelecidas entre três categorias de análise: tempo e espaço, legislação/políticas públicas, e a perspectiva da educação inclusiva.

7.1 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS

O estudo da dinâmica estabelecida em escola específica do Município de Curitiba demonstrou como as políticas públicas e a legislação educacional afetaram o cotidiano das práticas pedagógicas, da relação entre alunos e professores, professores e comunidade em geral.

A descrição baseada nas políticas públicas constantes no Currículo para a Educação Básica do Estado do Paraná, especificamente o Ciclo Básico de Alfabetização/CBA e os desdobramentos da sua implementação gradativa da 1ª a 8ª série, na década de 1990 mostrou a ocorrência de duas situações inéditas: a possibilidade de contratação professor de Educação Artística para as séries iniciais, quebrando hegemonia da função unidocente no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e, a instituição de 2 horas de aula semanais para as turmas regulares do Ciclo Básico de Alfabetização/CBA com professores regentes de Educação Artística e Educação Física.

Assim, percebe-se como determinada resolução secretarial pode interferir diretamente na lógica do tempo e do espaço escolar. Nesse contexto estariam as bases constituintes de outra vertente para a presença dos professores de Arte e Educação Física no CBA: a hora atividade do regente de classe. Enquanto as turmas tinham aulas de arte e educação física, os regentes de classe estariam na escola, na hora-atividade preparando aulas, estudando, avaliando, bem como reunidos com a equipe pedagógica da escola.

Os professores de Educação Artística e Educação Física não tinham direito à hora-atividade. Interessante observar essa forma diferenciada de tratamento, como se esses professores (de Arte e Educação Física) não tivessem – igualmente – a responsabilidade de

avaliar, participar de reuniões pedagógicas, preparar suas aulas e inovar na sua prática. Como parece óbvio que os mesmos tinham de realizar tais atividades, esse tempo de trabalho pedagógico foi realizado sem o devido reconhecimento expresso em remuneração salarial.

Essa constatação denota a intencionalidade política de ação específica, ou seja, a presença do ensino de Arte (e de Educação Física) na escola serviu para ocupar o tempo e espaço necessário para o regente de classe preparar a sua prática pedagógica.

Os dados da pesquisa mostraram grande variação na carga horária da área de Arte, nas matrizes curriculares de nove escolas da rede estadual de ensino do Município de Curitiba, no período de 2000 a 2009: involução de 27,27% em 2001 e evolução para 36,36% em 2003. Em 2004 a carga horária de arte tornou a cair para o índice de -18,2%. Entre os anos de 2003 e 2004 a queda foi de 40%. O maior índice constatado foi de 150% de evolução se for levado em conta o ano de 2004 e 2009. Cabe observar que essas situações de evolução e involução aconteceram após série de documentos diretivos da Secretaria de Estado da Educação, cujo objetivo seria a adequação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Quanto às matrizes curriculares analisadas verificou-se, diante de variação acima explicitada na área de Arte, que a estrutura curricular se mostrou fragmentada, frágil, descontínua, não-sistematizada e desorganizada. Pode-se considerar, a partir dessa constatação, que as escolas demonstraram desorientação diante das pressões internas e externas na constituição do currículo.

Parece que as políticas públicas que vêm sendo adotadas no Estado do Paraná, nos últimos anos, se mostram evidentes em relação à restrição de acesso às diferentes manifestações musicais para os alunos da Rede Estadual de Educação participantes do FERA. O índice de 12% de alunos que confirmaram ter aulas de música (não necessariamente nas dependências da escola e no horário dito “normal” de aula) mostra a distância em que se encontra o acesso à cultura, do que está explícito na Constituição brasileira:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (BRASIL, Art. 215, CONSTITUIÇÃO FEDERAL).

Nesse sentido, o conhecimento constitucional de acesso aos bens culturais da humanidade e o exercício dos direitos culturais devem ser estimulados prioritariamente pela escola – poder público – e requeridos pelas comunidades escolares – sociedade civil.

A escassez de recursos humanos e financeiros dos municípios de pequeno porte pode dificultar o acesso dos munícipes aos bens culturais que lhes são de direito. No Capítulo IV da Lei nº 8069/90 Art. 54, o legislador garante: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 2004). O termo Público representa interesse individual e da sociedade civil. O termo subjetivo pressupõe que a qualquer tempo o indivíduo ou o coletivo da sociedade pode requerer do Estado a sua oferta.

Parece que o espaço ideal de se ampliar o exercício dos direitos de acesso à cultura para todos os alunos é o meio escolar. A escola – além de possuir equipe de profissionais especializada em educação – pode organizar, estruturar e planejar como se dá o processo de socialização dos bens culturais e do conhecimento musical.

Os dados apresentados nessa pesquisa apontaram para demanda de educação musical surgida a partir de levantamento hipotético presente no questionário aplicado aos participantes da Oficina de Sensibilização Musical no Festival de Arte da Rede Estudantil/Fera. Escola atenta a esse indicativo – que surgiu a partir do interesse de alunos e alunas – pode, por meio do seu projeto político pedagógico, desenvolver ações planejadas para atender à oferta do ensino de música.

Para isso, os recursos humanos e materiais devem ser previstos e providos pela instituição mantenedora a partir da constituição obrigatória da presença do ensino de arte na matriz curricular (LDBEN 9394/96). Essa pode ser a primeira e urgente ação liderada por representantes da comunidade escolar, tendo em vista a obrigação legal da escola (poder público) em oferecer a Educação Musical e direito do alunado recebê-la.

Em conseqüência, a escola pode oferecer atividades **extracurriculares** para os alunos **complementarem** e **suplementarem** a formação musical presente na matriz curricular da base nacional comum com apoio da comunidade e/ou da instituição mantenedora. Assim, a atividade extracurricular é entendida como extensão da sala de aula, que pressupõe a mediação do processo de ensino e aprendizagem por professor que busca formação contínua e permanente na área musical e compreende as especificidades do contexto sociocultural da comunidade escolar.

Dados da pesquisa²⁴ indicam que na medida em que os alunos avançam na idade aumenta o interesse em estudar algum instrumento musical. Observa-se que a partir dos 16 anos, mais da metade dos alunos se expressa musicalmente por meio de instrumento musical.

Esses dados impulsionaram a se fazer a seguinte reflexão: - os alunos adolescentes têm interesse em instrumentos musicais porque gostam ou porque o seu entorno proporcionou oportunidade de se obter contato com eles? De acordo com o levantamento realizado na pesquisa, é possível interpretar que os alunos buscam conhecer mais profundamente instrumentos musicais conforme amadurecem. Parece que esse comportamento está relacionado à questão atitudinal de interesse pessoal. A respeito da iniciativa própria dos alunos de instrumentos musicais quanto à autonomia de aprendizagem, Marques e Montandon (2006, p. 124) descrevem:

[...] muitos alunos de instrumento musical, por iniciativa própria, procuram conhecimentos e habilidades relacionados à execução, além daqueles fornecidos em aula pelo professor ou pelo programa do curso. São conhecimentos e habilidades buscados de formas e em contextos diferentes. Esses alunos chegam a surpreender professores que esperam apenas que eles cumpram o programa curricular – expectativa vigente nas práticas educacionais nas quais é dominante seguir programas à risca, em seu conteúdo prático e objetivo, muitas vezes ignorando que há vida fora da sala de aula.

O processo de aprendizagem relacionado ao ato de tocar instrumento musical influencia e recebe influências a partir de algumas condições: oportunidades, relacionamento, disponibilidade, condições sócio-econômicas, contexto cultural etc.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Arte do Paraná outros elementos devem ser levados em conta quando se trata de alunos do Ensino Médio:

Por sua vez, é importante ter em vista que os alunos do Ensino Médio apresentam uma vivência maior e um capital cultural constituído em outros espaços sociais além da escola: família, grupos, associações, religião e outros. Além disso, têm um percurso escolar mais amplo, com conhecimentos artísticos relativos à Música, às Artes Visuais, ao Teatro e à Dança (PARANÁ, 2006a, p. 65).

No entanto, é possível afirmar, igualmente, que os alunos gostam daquilo que passam a conhecer. Muitos relatos dos alunos revelaram que, após o primeiro contato com

²⁴ Gráfico 11 – Dados sobre a idade e a execução de instrumento musical.

o instrumento musical, houve despertar para a continuidade no estudo de música. Nesse sentido, a educação musical contida na matriz curricular das escolas (Área de Arte) tem por objetivo facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações da cultura local e de outras culturas. A música auxilia o aluno a estabelecer relações com outras formas do conhecimento artístico como o teatro, o cinema, as artes visuais e a dança.

Assim, conhecer os espaços culturais e as produções artísticas dos municípios em que se vive contribui para o aprimoramento da identidade cultural enquanto cidadãos plenos. Não somente pelos traços arquitetônicos que descrevem período histórico de conceitos e estéticas construtivas, mas nas relações que se pode fazer entre o espaço material e as representações artísticas vividas nesse espaço.

O acesso a apresentações musicais de diferentes estilos e gêneros favorece a familiarização musical. Quando se está diante de grupo musical que se apresenta ao vivo se estabelecem inúmeras relações: reconhecimento do tema, identificação dos elementos e momentos da obra, as semelhanças e diferenças melódicas, rítmicas e harmônicas, o desempenho dos músicos, o nome e a sonoridade dos instrumentos. Essas relações que se fazem ao ouvir e ver apresentações musicais conduzem o espectador a assimilar e a se apropriar desses conteúdos, dos elementos formais e estéticos da música.

Quanto mais ricas forem as experiências como membros de audiência, maior será a capacidade de se apreenderem os dados musicais, tornando a audição mais prazerosa, pois familiar. Para que isso aconteça da melhor forma possível é preciso oportunizar – para todos – o acesso à diversidade musical (fazer cumprir o que reza a LDBEN 9394/96): é preciso dar tempo e espaço para a educação musical nas escolas, ambiente privilegiado para aproximar os alunos e a comunidade escolar do universo artístico e musical.

7.2 TEMPO E ESPAÇO

O aluno expande o tempo e o espaço da prática e aprendizado musical quando dá continuidade ao processo que começou na sala de aula, em casa e no tempo livre, para transpor barreiras e desafios contidos nas atividades musicais.

Mas esse espaço e tempo disponível para alguns alunos pode não ser para outros, como foi demonstrado no relato do aluno da Escola Estadual Alfa que encontrou restrições para desenvolver seus estudos em casa: “A minha única chance de tocar flauta é na escola”.

A música tornou-se imprescindível para o aluno, posteriormente à sua familiarização que se deu por meio do processo de ensino e aprendizagem no tempo e espaço escolar.

Entretanto, observam-se nos relatos dos alunos da Estadual Alfa singularidade a qual parece rara nessa faixa etária. Há certa homogeneidade no relacionamento entre as crianças e suas respectivas famílias, essas parecem reservar um pouco do seu tempo para apreciar o movimento da execução musical das crianças.

E, no contexto implícito do ato de tocar, há troca afetiva com a audiência, despertam-se sentimentos e emoções vivas, alegres, dinâmicas as quais motivam o aluno a querer tocar mais em todo e qualquer lugar.

Da mesma forma, o tempo e o lugar da prática musical foram ampliados no relato em que o aluno diz “eu toco música no ônibus”. A elaboração da idéia do aluno sobre o tema proposto ampliou a compreensão do fazer artístico e até mesmo do espaço escolar. Sendo assim, a não oferta de espaço e tempo escolar suficiente para o adequado processo de ensino e aprendizagem fez com que o aluno naturalmente buscasse solução, redefinindo seus costumes e hábitos escolares. Nesse sentido, escola passa a significar muito mais do que o seu espaço físico.

O ensino de flauta doce e de canto desenvolvido na Oficina de Sensibilização Musical do Festival de Arte da rede estudantil/FERA realizado em 2006, aplicado em sete fases distintas nas diversas regiões do Estado do Paraná (tempo e espaço): Central, Centro Sul, Noroeste, Norte Pioneiro, Norte, Oeste e Leste demonstra a diversidade que se pode encontrar nessas diferentes comunidades culturais.

O público dessa oficina constituiu-se de alunos e professores da rede pública de ensino da educação básica. O evento contou com 2033 participantes – com idade entre 10 e 18 anos – do ensino fundamental e médio nas modalidades da educação do campo, da educação indígena, da educação especial e de jovens e adultos. Cada etapa/região contou com a média de 300 alunos e professores. Os dados trabalhados nesta pesquisa foram obtidos por meio de registro das respostas de questionário estruturado e da observação dos participantes na proposta pedagógica de musicalização por meio do canto e da flauta doce nas sete regiões de realização do FERA.

Após análise quantitativa e qualitativa dos dados, observou-se que 51% dos participantes eram do ensino fundamental e 49% do ensino médio; 40% dos participantes

sabiam tocar, ao menos, um instrumento musical. Os instrumentos mais mencionados foram o violão, o teclado e a bateria (percussão).

A análise demonstrou que 59% dos alunos nunca participaram de grupo de canto (coral), e dos que cantam, 42% também tocam algum instrumento. A pergunta não se restringiu ao âmbito (tempo e espaço) escolar, portanto, dos alunos que responderam afirmativamente, essas experiências musicais podem ter ocorrido em outros segmentos da comunidade em que (os alunos) vivem.

Duas observações parecem se destacar nesses resultados – a maioria dos alunos não teve contato com atividade comum na área da música: o canto coral (comum por ser acessível – não necessita de muitos recursos materiais e humanos; congrega grande número de participantes, etc); o desenvolvimento de uma atividade musical parece favorecer o interesse para outras atividades ligadas à música, pois 42% dos alunos que cantam em coral também tocam algum instrumento musical.

O canto coral parece ser experiência musical de indiscutível alcance para a familiarização dos alunos com o universo sonoro. Segundo Joly:

Cantar é sempre uma experiência prazerosa para a criança. Através do canto ela será capaz de explorar vários tipos de vozes (falar, cantar, sussurrar, gritar, cantarolar), desenvolver o controle da voz (cantar as diferentes alturas de maneira afinada) e desenvolver um repertório de canções (JOLY, 1997, p. 10).

Por ser trabalho coletivo, o canto coral facilita o desenvolvimento social das crianças, ajuda o controle das emoções, estimula o movimento e estabelece relações com o contexto sócio-histórico da cultura local e global. Joly (1997, p. 10) afirma: “[...] a criança estará fundamentando, para toda vida, os princípios de sua compreensão musical, de sua sensibilização enquanto ser humano e de sua criatividade enquanto artista”. Portanto, há no canto coral oportunidade para o desenvolvimento pleno do aluno: aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores são características intrínsecas desse tipo de atividade musical.

Nesse sentido, foi elaborada questão a respeito da experiência dos alunos como membros de audiência, guardadas as proporções relativas à facilidade de acesso que os grandes centros urbanos propiciam, ou seja, nos quais apresentações de diferentes estilos e gêneros musicais são ofertadas com maior frequência.

Segundo Krüger e Hentschke, o acesso às apresentações de orquestras sinfônicas deve ser disponibilizado para o maior número possível de pessoas: “[...] é preciso minimizar

a 'exclusão musical', oferecendo a toda a população o acesso também a esse estilo musical, desmistificando a idéia de que a música clássica é para alguns 'privilegiados'." (KRÜGER e HENTSCHKE, 2003, p.43).

Além disso, os resultados analisados evidenciaram que o acesso a apresentações de música ao vivo limitou-se a execuções de banda de música/fanfarras (50%) e de canto coral (28%). Identificou-se que 12% dos alunos tinham aulas de música nas suas escolas. O índice de 12% dos alunos que afirmaram ter aulas de música nas suas escolas é significativamente excludente se for levado em conta que a Política Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação garante, na matriz curricular de todas as escolas do Paraná, a presença do Ensino de Arte/Educação Artística na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

[...] o estabelecimento de uma carga horária mínima de duas aulas semanais de Artes durante todas as séries do Ensino Fundamental e de duas a quatro aulas semanais distribuídas no Ensino Médio; (PARANÁ, 2006a, p. 22).

Dentre esse percentual, a análise permitiu constatar que grande parte das aulas não ocorria no contexto (tempo e espaço) 'regular' de ensino, ou seja, não estava arrolada na carga horária prevista para o ensino de arte da matriz curricular das escolas, portanto, não extensiva (não inclusiva) a todos os alunos.

Verificou-se que o estilo musical de maior preferência dos alunos das regiões pesquisadas é o pop rock (16%), seguido de funk (13%) e de dance (11%). Onze estilos musicais estão à frente da música popular brasileira/MPB (6%) nos resultados analisados. Esses índices revelaram que não há preferência homogênea de gêneros e estilos musicais por parte dos participantes da oficina. Certamente esse resultado reflete a diversidade presente não só em relação às preferências musicais, mas também quanto à faixa etária, questões sócio-econômicas e heranças culturais. Há outros elementos que, presentes nessa pesquisa, poderiam demonstrar diferencial de gostos e preferências: comidas, roupas, política e religião. No entanto, Adorno (1991) atribuiu responsabilização à indústria cultural na estandardização das formas de arte, a qual destrói o pensamento crítico e sufoca a individualidade. Na escola deve-se priorizar o acesso a níveis culturais de padrão estético mais elevado, diferentemente da indústria cultural que tem produzido material artístico de fácil entendimento, para que as pessoas (cultura de massa) possam consumi-lo de maneira rápida e efêmera.

No meio escolar se podem criar condições que favoreçam a socialização da cultura local, sem perder de vista a riqueza presente em cada raiz cultural manifestada em composições de estilos e gêneros diversos. Constatou-se também que a maioria dos participantes reconheceu o teatro e o cinema (33% e 25% respectivamente) como espaços culturais existentes nos seus municípios. O ensino de música na escola pode estimular a elaboração de projetos que preencham essa lacuna de falta de informação e acesso a manifestações musicais e a bens culturais.

A pesquisa identificou como relevante a incidência de 25% de respostas para o item 'não sei', denotando a possível falta de conhecimento dos participantes sobre a existência de espaços culturais no contexto no qual vivem. Além do meio escolar, que é o espaço organizado e estruturado para acontecer o processo de ensino e aprendizagem sistematizados, apresentações didáticas em salas de concerto, teatros e auditórios podem agregar elementos musicais diversificados para a educação musical.

Esse desconhecimento e/ou a falta de interesse dos alunos a respeito de espaços culturais existentes nos seus municípios pode ser reflexo da ausência de familiarização cultural e/ou de acesso ao ensino de arte. Pois a apreciação de obra de arte pressupõe aprendizagem (escola), a estética na perspectiva sociológica não se trata de manifestação humana natural, e sim prazer culto – erudito – aprendido (BOURDIEU e BARDEL, 2007).

Muitos municípios não contam com espaços adequados para receberem orquestra sinfônica, ou grupos de música com formação diferente do que se costuma ouvir em rádios, televisão e outros meios eletroacústicos. Mas a questão pode estar também no grau de familiarização dos alunos com o tipo de música e/ou manifestações artísticas que se espera encontrar nesses espaços, considerada por muitos como elitista.

O sistema de arte é o que se conhece como arte erudita, cuja forma de divulgação e distribuição se faz em museus, teatros etc. Legitima-se por meio dos críticos de arte e da circulação pela venda de suas obras a uma elite financeira. Esse sistema de arte tem um campo de ação restrito, pois atinge somente uma pequena parcela da população (PARANÁ, 2006a, p. 51).

No entanto, o acesso a muitos ambientes culturais se pode dar por meios que não necessitem de desembolso financeiro por parte do espectador. Parece prática, até certo ponto comum, museus e teatros abrirem as suas portas para alunos de escolas públicas assistirem a espetáculos e/ou apreciarem exposições de artes visuais.

Certamente uma visita externa requer organização e planejamento. Esse desafio parece ser interessante para a escola e professores de música. A organização e o planejamento devem fazer parte da rotina diária das ações escolares de forma que favoreçam o acesso dos alunos aos meios ditos eruditos de manifestação artística. A música, na condição de comportamento/conhecimento humano, é algo que as pessoas aprendem assim como se aprendem outros tantos conceitos.

Na escola se apresentam aos alunos composições que sejam ricas em nuances, com variações da dinâmica e timbres. Músicas que estimulem a atenção aos detalhes sonoros e rítmicos. É importante, também, tratar de questões como acústica e sons eletroacústicos quando se fala em espaço cultural ou salas de concerto.

Conquistar a atenção dos alunos para apreciação musical refinada não é tarefa fácil. A massificação de determinados estilos e gêneros musicais acabam saturando o ouvido das pessoas que não contam com outros meios para compensá-la. Assim, muitos “aprendem” a ignorar muito do que ouvem (ABELES, 1995, p. 135).

Sobre o interesse dos alunos em desenvolver atividades musicais em hipotético tempo livre no meio escolar, a análise dos dados mostrou que “tocar um instrumento musical” obteve o índice de 31% de preferência, enquanto que ouvir músicas e cantar em grupo musical registrou 28% e 17% respectivamente.

Esses dados reunidos permitiram perceber que os alunos carecem de projetos de educação musical no meio escolar. Dos estilos e gêneros musicais com maior incidência, alguns estão associados ao movimento físico e performances visuais dos músicos. Além disso, ouve-se música com intensidade sonora alta e pouca variação da dinâmica. A apreciação musical, mais atenta às diferentes nuances da composição, perde relevância quando as obras não apresentam tratamento refinado e imaginativo dos sons e silêncios.

Cabe à escola propiciar, por meio de organização curricular, momentos de apreciação crítica, estética e histórica da música, além da prática compreendida no fazer artístico (tocar, improvisar e compor). Esses dados reunidos indicam demanda de educação musical, que possibilita às escolas a requisição de recursos humanos e materiais dos órgãos centrais e administrativos do sistema de ensino público do Estado do Paraná, para a sua implementação.

7.3 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A pesquisa realizada na Escola Estadual Alfa resultou em dados que mostraram a importância atribuída por pais, alunos e professores ao acesso à Educação Musical. Foi possível identificar no relato dos alunos tópico como *alegria*, relacionado com termos significativos e que estão conectados a estados emocionais como *calma, feliz, relaxa*, que obteve o índice de 22% de incidência. Veja-se o exemplo:

A música deixa as pessoas mais calmas. O meu tio toca violão. O meu pai toca pandeiro. E todos formam uma banda (Dados da pesquisa).

Esse depoimento de uma criança das séries iniciais da educação básica está repleto de significados estéticos, de conteúdos e saberes musicais e de benefícios não musicais. A criança entende a função específica de cada instrumento e relaciona que a execução desses instrumentos de forma ordenada, cada qual cumprindo o seu papel, pode formar um conjunto musical ou uma banda. A criança, por meio da sua experiência pessoal, atribui valor não exclusivo – tampouco isento – à música, ou seja, “a música deixa as pessoas mais calmas”.

Outro fator a ser destacado é a observação que a criança faz ao dizer “e todos formam uma banda”. Sabe-se que nos dias de hoje, em meio a tantos desencontros, são raros os momentos em que as famílias podem se reunir. A música, então, pode ter propiciado a essa criança compreensão bem mais ampla do que significa uma família que se reúne para gozar alguns momentos de calma e encontro.

Eu gosto de ir para a escola para aprender e para tocar flauta. Eu gosto muito da flauta porque ela me faz muito boa, feliz e alegre.

Eu sou alegre com a minha flauta, quando eu chego em casa, minha mãe ou meu pai pedem para eu tocar flauta.

Eu gosto da flauta porque ela me relaxa, quando minha mãe briga comigo eu pego a flauta e fico tocando (Dados da pesquisa).

Quanto ao termo relaxa, encontra-se em Aguiar (2003, p.42) a seguinte afirmação:

Quando ouvimos um som que nos liberta da realidade, passamos por uma experiência de síntese, de essência e de transmutação. Assim, o som pode assumir múltiplas funções, desdobrando a realidade para experimentá-la ou simplesmente usufruindo o relaxar do ser (Dados da pesquisa).

O ato de relaxar, que pode parecer reação passiva diante de uma provocação, a música, está repleto de relações físicas e mentais. O cérebro humano ao articular abstratamente os signos sonoros faz manifestar a sensibilidade por meio de reações físicas que, nesse caso, denomina-se relaxar. Quanto a isso Duarte Jr. (2001, p.127) esclarece que, “conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente”.

Portanto, a atitude da criança, com a qual a mãe costuma brigar, pode confirmar a citação acima, ou seja, reação que transparece sabedoria no encaminhamento que é dado. Desse modo, diante da tensão inerente à atitude da mãe, a criança canalizou suas atenções à atividade musical ‘tocar a flauta’ porque entendeu que a ‘música relaxa’ e, de certa maneira, contribuiu para se apaziguar e/ou refletir sobre situação de conflito.

Assim, como a frase “em tudo o que é bom eu aprendo música” parece que a criança se permite integrar no mundo exterior ao fazer articulação de significados e experimentações que partem do seu interior, ou seja, fica evidente uma adaptação ao que está a sua volta. Essa adaptação permite à criança situar-se como indivíduo participante da vida social da sua comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual e a construção da sua auto-estima.

A escola inclusiva se prepara, prevê situações como as descritas acima e, com tempo, provê as necessidades dos alunos. Muito embora esteja claro que o projeto político-pedagógico das escolas deve ser um instrumento que favoreça a compreensão e atribua significações necessárias para o pleno exercício da cidadania de todos os seus atores, persistem ainda, lacunas que despertam inquietações importantes.

A garantia da presença do ensino de arte na Educação Básica (LDBEN n.9.394/96), por exemplo, pode não refletir a sua efetiva aplicabilidade nas diversas salas de aula das escolas da rede pública de ensino. A legislação atinge características de universalidade, mas no caso das escolas dos professores²⁵ que responderam à questão que trata da presença da música no meio escolar, parece não resolver o atendimento dos alunos com ou sem necessidades

²⁵ Professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

educacionais especiais, pois a educação musical mostrou-se invisível em diversos contextos escolares.

Assim, deve-se observar o que se encontra em documentação oficial: “Inclusão, portanto, não significa matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum [...] mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (BRASIL, 2001, p.40). Desse modo, fica claro que o suporte necessário ao professor e à escola em relação à efetiva implementação da educação musical deve ser provido pela instituição que mantém as condições físicas, materiais e os recursos humanos necessários para atender a tal diversidade. No caso do Estado do Paraná, a instituição mantenedora das Escolas Estaduais é a Secretaria de Estado da Educação/SEED-PR.

A constatação (visibilidade) que se verifica é que o discurso dos autores citados acima, sob diferentes manifestações verbais e conceituais expressas em teorias que discorrem sobre a função social da escola, objetivos e propostas curriculares, não menciona (invisibilidade), efetivamente, uma proposta, ou melhor, a educação na perspectiva inclusiva. Deslocar aquilo que deveria ser visível para a invisibilidade denota, no mínimo, uma fragmentação de tais discursos o que pressupõe, segundo a análise de Teixeira (2002), que as bases conceituais e ideológicas dessas análises contemplam ‘alguns’ alunos e não o coletivo da escola.

Ao se analisarem as respostas à questão sobre a presença da música no contexto escolar, os professores PDE descreveram situações relevantes que auxiliam a compreensão de indicativos para o desenvolvimento da educação musical nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Paraná, especificamente, nas escolas do Município de Curitiba.

Como resultados práticos da leitura e análise dos textos verificou-se que não há política educacional que estabeleça padrão mínimo do cumprimento da legislação educacional, especificamente a LDBEN n. 9394/96 no que diz respeito à obrigatoriedade da oferta da educação musical nas escolas da Rede Pública de Ensino, nas escolas estaduais do Município de Curitiba.

Muito embora o objeto de estudo esteja centrado na perspectiva inclusiva da educação musical, não há como desconsiderar a implicação da exclusão dos alunos aos conhecimentos e estudos musicais, que representam fatores limitadores ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar de todos.

Mesmo não havendo registro textual visível sobre a educação musical em muitas escolas, conforme descrição dos professores PDE, pode-se considerar que há indicativos da sua presença nas entrelinhas dos relatos e resultados apresentados.

O desempenho das escolas analisadas por meio dos relatos dos professores PDE demonstra que há muito a se avançar pedagogicamente no que diz respeito à presença da música e, preferencialmente, da educação musical na perspectiva inclusiva. Das 114 respostas apenas 14 afirmam de maneira contundente que a educação musical se dá no horário dito regular da educação formal dos alunos.

Provavelmente esteja aí um ponto de referência importante para a reflexão sobre o binômio inclusão/exclusão dos alunos às atividades de educação musical. A conscientização de professora de colégio estadual de grande porte que diz “Trabalho no colégio [...] onde o privilégio de escolinha de artes, banda musical e coral estão presentes em detrimento de todas as outras escolas, infelizmente” demonstra como se faz necessária política educacional de universalização para o ensino de música.

A ausência das mesmas facilidades encontradas no colégio de grande porte em outras escolas causa na entrevistada sensação de lamento expressado por meio da palavra ‘infelizmente’. No entanto, deve-se considerar o que se faz nessa escola de referência no Estado como objetivo a ser alcançado para todas as outras escolas.

Parece que as descrições dos professores PDE, no exercício de relatar a presença da música no cotidiano escolar das suas escolas, pontuam certos indicativos que podem ajudar a mudar quadro desfavorável em que se encontra a educação musical nas escolas da rede pública estadual do Município de Curitiba.

Em relação à Educação Especial, destaca-se a participação na Oficina de Sensibilização Musical de alunos com necessidades educacionais especiais em todas as regiões pesquisadas – o que equivale a dizer – que se identifica na condução da proposta pedagógica do Fera, ação fundamentada no conceito da educação na perspectiva inclusiva.

Penso que o maior desafio de uma pedagogia multicultural é aprender a lidar com a diversidade, compreendendo que o portador de necessidades especiais pode criar e recriar sua própria cultura de maneira sincrética e dialógica, por não ser alguém impossibilitado para o aprender (AZEVEDO, 2002, p.97).

Outra constatação que se pode fazer se refere à participação cooperativa quando da execução e interpretação musical coletiva. “Do respeito à diversidade surge a rica aventura

de lidar com múltiplas identidades culturais” (AZEVEDO, 2002, p.99). Parece que a convivência entre participantes com características pessoais e culturais diversas obteve êxito que se acredita a música pode propiciar. A audição, o desempenho vocal e instrumental em grupo requer conhecimento, disciplina, concentração e respeito. Essas atitudes positivas de interação com os outros membros do grupo favoreceram a construção de trabalho comum, o qual se constituiu em resultado do esforço individual e coletivo.

A Oficina de Sensibilização Musical no Festival de Arte da Rede Estudantil/Fera, realizada no Teatro Municipal de Cornélio Procópio (Região Norte) no mês de julho de 2006, contou com 350 participantes oriundos de 40 municípios dos seguintes Núcleos Regionais de Educação: NRE de Cornélio Procópio, NRE de Ibaiti, NRE de Jacarezinho e NRE de Londrina.

Entre os alunos do ensino fundamental contou-se com a participação de quarenta alunos de escolas especiais (deficiência mental) e um aluno cego do ensino médio. Portanto, 34% dos alunos do ensino fundamental eram oriundos de escolas especiais. O conteúdo trabalhado e as práticas desenvolvidas foram as mesmas para todos os alunos. Aplicaram-se determinadas atividades e utilizaram-se recursos da linguagem verbal que poderiam dificultar a compreensão de parcela dos alunos com necessidades educacionais especiais. Na tentativa de se amenizar algumas dificuldades pedagógicas se ofereceram aos alunos cegos material impresso em Braille e reservaram-se os lugares mais próximos para os alunos com necessidades especiais, no sentido de melhor observá-los e auxiliá-los. Para os professores que acompanhavam os alunos com deficiência mental se solicitaram que auxiliassem na mediação didática.

Verificou-se que a vontade dos alunos especiais em aprender e participar das atividades propostas auxiliou a derrubar barreiras atitudinais e comunicativas entre alunos e professores. Para que isso acontecesse, procuraram-se desenvolver atividades em grupo, certos de que a participação individual contribui para o resultado exitoso do trabalho coletivo.

Pode-se afirmar que os alunos com necessidades educacionais especiais compreenderam o sentido do trabalho coletivo. Encontraram-se algumas limitações em relação à sonoridade – ora notas trocadas, ora som muito intenso. No entanto, as respostas quanto aos exercícios rítmicos alcançaram melhores resultados. A esse respeito se encontra em Porcher (1982, p. 72), a descrição do desenvolvimento rítmico de alunos especiais:

Trata-se aqui de uma verdadeira dinâmica de grupo educativa e musical, mas uma dinâmica controlada, dirigida, protegida pelas limitações do instrumental contra as ênfases, as ilusões e os desvios do verbalismo. É claro que a criança está livre de tocar o seu instrumento como bem entender, é claro que o professor não se permite criticá-la nem impor-lhe nada. Mas, quando a criança está engajada numa seqüência rítmica, é como se existisse, para guiá-la, uma forma própria de ritmo; e quando essa seqüência deve entrosar-se numa criação coletiva, cada um é responsável pelo efeito produzido, perante os outros, perante si mesmo, e também perante aquilo que não podemos deixar de denominar, em última análise e com todas as aspas necessárias, uma certa aparência de “Beleza”.

Mesmo que a citação acima tenha sido fruto de experiência realizada exclusivamente com alunos com deficiência mental, acredita-se que serve de paralelo para contextualizar o potencial participativo numa proposta de educação musical inclusiva.

Outra característica apresentada acima se trata da metodologia aplicada no processo de musicalização inicial – baseada no método instrumental Orff – a qual se utilizou de instrumentos com características rítmicas enquanto que na Oficina de Sensibilização Musical, desde o primeiro contato, utilizaram-se instrumentos harmônicos, melódicos, vocais e rítmicos.

Sendo assim, a participação dos alunos especiais oferece oportunidade de se refletir a respeito do poder revelador da música, de canal possível de se estabelecer a comunicação quando só o verbo não dá conta. Porcher (1982, p.73) vai mais longe quando afirma:

Na educação musical, como nos outros campos da educação, são as pedagogias de readaptação, de aperfeiçoamento, que indicam os caminhos, as aberturas, as alternativas para o aperfeiçoamento e a readaptação da própria pedagogia, para a sua renovação e sua revivescência.

Tanto para muitos alunos ‘ditos normais’ como para os alunos com necessidades especiais a oportunidade de compartilhar experiências estéticas significativas em conjunto, favorece o estabelecimento de ligações e identificações sensíveis entre os participantes, como relataram os alunos acima. Mesmo assim, a apreensão do conhecimento musical e as relações inter e intra-pessoais nem sempre se mostram visíveis, pois se tratam de experiências intimamente estéticas.

Loureiro traduz o significado estético e ético presentes na experiência vivida e sentida pelos participantes da Oficina de Sensibilização Musical na Região Norte Pioneiro:

É nesse sentido que será compreendida aqui a ligação entre o estético e o ético. O estético terá, portanto, a capacidade de fazer emergir “formas de

simpatia” acentuando seu papel de ligação e religação social. É como se ocorresse a produção de um sistema de conhecimento humano a partir da sensibilidade. A acentuação da importância do outro como fator inerente a isso. A aparência sensível remarcada, o hedonismo transformado em valor existencial, a fascinação holística da festa, enfim, a consagração de tudo o que se traduz na existência implicativa do outro. Uma valorização incluída da presença do outro, uma vez que estar presente é uma das condições necessárias do experimentar juntos uma emoção estética coletiva (LOUREIRO, p.22).

A ligação entre o ético e o estético deve ser favorecida pela abordagem contextualizadora da ação pedagógica do professor. A esse respeito encontram-se nas Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica do Paraná a afirmação de que os conhecimentos estético, artístico e contextualizado favorecem a aproximação do aluno ao universo cultural da humanidade nas suas diversas representações e ampliam o seu repertório cultural.

Os conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica, com base num projeto de sociedade que busca superar desigualdades e injustiças, vindo a constituir uma abordagem fundamental para a compreensão desta disciplina. (PARANÁ, 2006, p. 26 e 27).

Entende-se a escola como o espaço no qual deve ocorrer o processo de ensino e aprendizagem – por meio da organização dos saberes extracurriculares – com os conteúdos pensados e sistematizados presentes no currículo. O professor de arte, muitas vezes, acaba por assumir diversos papéis (currículo oculto). Não se trata de atribuir ao professor a polivalência. Porém, no que se refere ao planejamento, cabe ao professor a tarefa de expor e antever situação provável: a possibilidade de apresentação do resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula. Nesse caso, a produção da apresentação assume o caráter de conteúdo importante a ser visitado, intencionalmente, junto com os alunos.

Nesse sentido, ao desenvolver projeto pedagógico que dê conta de um “produto” artístico, o professor vai além e pensa sobre como, quando, onde e por que apresentar o resultado do trabalho escolar a determinada platéia.

O *porquê* apresentar pode ser justificado e assumir diversas razões. A primeira porque é importante para os alunos explorarem a comunicação presente nas diversas linguagens artísticas como forma de utilizar a intuição, o pensamento lógico, a criatividade, as inter e intrarrelações pessoais utilizando-as como fontes de informação para construir conhecimento e aguçar a sensibilidade. A segunda razão pode ser caracterizada pela

importância do aluno se reconhecer como membro de comunidade, dependente e ator transformador da realidade contribuindo para a melhoria do meio em que vive. O *porquê* apresentar compreende a relação que se possa estabelecer entre o que o aluno produz e o que é produzido por outros alunos, pelos artistas consagrados – por meio da crítica – e as manifestações artísticas presentes na sua cultura e na de outros povos.

Quando apresentar vai depender muito da(s) proposta(s) local e do contexto em que se trabalha. É comum a escola prever e reservar no calendário escolar alguns dias comemorativos de datas especiais, incluindo-se aí a *semana cultural*. Outras datas podem ser agendadas de acordo com a demanda e a disponibilidade do grupo.

Onde vai depender das relações que se estabeleçam com a comunidade. É possível que determinados grupos sejam convidados para festivais, encontros de arte e eventos organizados pelo município e outras escolas. Nesse sentido, a presença do professor e representantes da escola é fundamental para caracterizar esse trabalho como pertencente ao processo de ensino e aprendizagem escolar.

Desse modo, a apresentação dos alunos se identifica e é identificada como ação pedagógica desenvolvida no meio escolar. A princípio a apresentação pode se dar em sala de aula, organizada de tal forma que um grupo de alunos se apresente para outro grupo de alunos.

Em todos esses exemplos citados acima é importante que se reconheça que a arte na escola está contida nas diversas atividades humanas que dão sentido à própria existência – a qual transcende a compreensão da simples subsistência biológica – como dimensão fundamental da cultura (ABELES, et al., 1995). O professor ciente destas circunstâncias pode organizar, junto com os seus alunos, algumas tarefas que facilitarão a produção da apresentação.

A organização de pequenos grupos de interesse pode contribuir para que todos os alunos participem e se sintam motivados para o sucesso do grupo como um todo. Seja qual for a modalidade artística em que o grupo esteja envolvido pressupõe o planejamento de ações básicas e que, a princípio, possuem características comuns.

Por exemplo:

- a reserva do espaço, com antecedência, no qual será feita a apresentação/exposição;
- a capacidade de pessoas que o ambiente comporta;

- a descrição dos equipamentos e/ou instrumentos necessários;
- o planejamento e a confecção de cartazes, com (a modalidade artística) o nome da apresentação, do autor, da escola, do grupo, do diretor, local, data e horário, fotos ou ilustrações – para serem colocados em locais de circulação do público alvo;
- o programa: ficha técnica (que contém as informações do cartaz detalhadas); fotos e/ou ilustrações do grupo, da produção (plástica/visual) breve relato dos objetivos e histórico do grupo, além dos agradecimentos aos apoiadores – o programa é distribuído no dia e local da apresentação/exposição;

Especificamente o cartaz e o programa podem compor o acervo da biblioteca da escola como registro histórico das ações desenvolvidas na e pela comunidade escolar. A produção dos textos e ilustrações que vão compor o cartaz e o programa podem ser criadas coletivamente pelo grupo, fato que contribui para reflexão sobre o próprio trabalho artístico realizado. O envolvimento do professor de Língua Portuguesa e/ou outras áreas afins em todo o processo de familiarização do objeto artístico podem ser requeridos, estabelecendo-se, assim, interrelações entre os conteúdos das duas ou mais disciplinas.

O aspecto do produto na arte é consequência natural do processo desenvolvido nos encontros de ensino e aprendizagem musicais e não um fim em si mesmo. A apresentação do produto do exercício artístico é sempre uma pesquisa, é um ponto importante desse trabalho, mas não o mais importante.

A exemplo disso, verificaram-se nos relatos apresentados que houve transformação nas relações inter e intrapessoais na comunidade escolar da Escola Estadual Alfa, proporcionada pelo ensino de música. Os depoimentos e descrições de alunos, pais e professores evidenciaram a importância da música como um signo extremamente valioso no contexto social no qual está inserido.

Diante de inúmeras variáveis possíveis, se se analisar aspectos exclusivos inerentes às comunidades escolares, sua característica local, regional, torna o trabalho musical escolar único, fruto de ação intencionalmente ideológica e social.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino de música na Escola Estadual Alfa e na Oficina de Sensibilização Musical do Fera proporcionou às diferentes comunidades escolares a atribuição de significativa importância à música porque extrapolou os próprios limites individuais do querer, do tempo e espaço escolar e comunitário transformando e dando

novo significado ao conhecimento musical e, conseqüentemente, nas relações entre as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das análises apresentados na presente pesquisa mostraram que o projeto político-pedagógico das escolas deve ser um instrumento que favoreça a compreensão e atribua significações necessárias para o pleno exercício da cidadania de todos os seus atores, muito embora persistam lacunas que despertam inquietações importantes.

As análises realizadas sobre as políticas educacionais do Estado do Paraná, tendo como referência a legislação em vigor, bem como o “Currículo básico para a escola pública do Paraná”, permitiram verificar que ao mesmo tempo em que a legislação favorece ampliação do tempo e espaço escolar para o ensino de arte, a participação dos diversos segmentos da comunidade nas tomadas de decisões político-pedagógicas no meio educacional encontra-se incipiente. Este fato denota a necessidade de exercitar o ato de escolher que é fundamental no meio escolar. Há muito a ser feito para que o ensino de arte e, por conseguinte, o ensino de música seja valorizado e incluído na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).

As ‘conquistas’ do ensino de arte na Educação Especial, mesmo não tendo sido objeto de análise nesse trabalho, demonstram como a articulação comunitária, em conjunto à legislação que regulamenta os anseios e características locais e contextuais das diferentes comunidades, podem garantir um projeto político-pedagógico mais justo e solidário. Desse modo, cabe salientar os desdobramentos realizados a partir do ano de 2003, pelas políticas públicas nessa modalidade de ensino tendo em vista o tempo e espaço escolar.

Em outubro de 2003 as escolas especiais da rede conveniada com o Estado do Paraná, passaram a contar com a carga horária de 2 horas/aula semanais de Educação Artística e 2 horas/aula semanais de Educação Musical. Isto acontecia em todos os anos e em todas as séries da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) bem como na modalidade de Educação Profissional.

As escolas especiais da rede conveniada recebem recursos públicos por meio de convênio denominado “Repasse Técnico e Financeiro”, que tem sido celebrado entre a Secretaria de Estado da Educação e instituições de caráter de organização não

governamental que mantém as escolas especializadas e outros serviços de apoio. Esse convênio se justifica porque o estado não oferece serviços especializados em todas as áreas específicas da educação especial, de forma a atender a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo o documento “Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná” (2001), o estado paranaense possuía no ano de 2002 cerca de 44.299 alunos matriculados nas escolas de educação especial privadas e públicas. Desse total, a rede pública de ensino atendia 12.387 (28%) alunos e a rede privada atendia a 31.912 alunos (72%). Isso significou que a maioria dos alunos da educação especial foi favorecida ao acesso no ensino de arte com tempo e espaço escolar mais amplo. Portanto, o governo estadual praticou política que favoreceu o contato com os saberes artístico-culturais para os alunos com necessidades educacionais especiais, de tal forma que contribuísse para o seu desenvolvimento e exercício da cidadania por meio das escolas especiais conveniadas.

Desse modo, ao ampliar o tempo e espaço escolar para o ensino de arte, as escolas especiais da rede conveniada, pela especificidade intrínseca na oferta da educação especial, orientaram-se por ação política interessante:

- as escolas especiais solicitaram e o Estado reconheceu, por meio do provimento de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros, que o ensino de arte representava importante ferramenta para atingir o desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo e estético dos seus alunos. Portanto, em outubro de 2003 as cerca de 360 escolas especiais conveniadas do Estado do Paraná tiveram jus a quatro horas/aula semanais para o ensino de arte desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e/ou Educação Profissional. Dessas, duas horas/aula foram destinadas para o ensino de música.

Este exemplo é significativo porque ficou implícito o engajamento e a força comunitária de mobilização das escolas especiais no Estado do Paraná. Desse modo, a articulação e organização dos diversos segmentos da comunidade escolar puderam garantir a ampliação da carga horária percebendo que as particularidades presentes em cada contexto têm um sentido socialmente construído. É relevante compreender que a organização das associações das comunidades escolares especiais e a união em prol de um objetivo em comum favoreceram a negociação em bloco, garantindo a todas as escolas benefícios educacionais básicos para o ensino de arte.

Constatando-se o efetivo e, por que não dizer, unânime e elevado grau de importância atribuído por pais, alunos e professores ao ensino de música na escola, faz-se necessário que os projetos político-pedagógicos não percam de vista os domínios afetivo, cognitivo, psicomotor e estético das atividades musicais. Muito embora a arte contemple aspectos como entretenimento, alegria, descontração, emoções, brincadeiras, por outro lado, na escola a arte deve ser vista como área do conhecimento que visa a contribuir para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Uma das funções da arte é ser instrumento de educação, procura-se através da arte, formar seres humanos criativos, inventivos e descobridores de novas verdades.

A análise das políticas de educação musical, baseadas na LDBEN nº 5692/71 e, na lei atualmente em vigor, LDBEN nº 9394/96, demonstra que a música esteve à reboque de uma educação abrangente, inserida como parte do ensino de arte, enfatizando-se que esta última, ao abraçar a polivalência, contribuiu para a diluição dos conteúdos específicos das Artes Plásticas, do Teatro, da Música e da Dança.

No que se refere às políticas de educação musical no sistema público de ensino gerido pela Secretaria de Estado da Educação/SEED, vale lembrar que “alguns investigadores afirmaram recentemente que o sistema foi construído, desde os seus primórdios, para assegurar a estabilidade e para mistificar e dissimular as relações de poder que sustentam todas as ações curriculares” (GOODSON, 1997, p.32). Assim, deve-se estimular a ocorrência – no terreno da escola – de estudos que permitam refletir sobre essas relações de forma a transformar as elaborações que sustentam e estabilizam as imposições curriculares.

De outro modo, é possível vislumbrar um movimento em direção a abertura e a um reavivamento do tempo escolar para a música, que a atual legislação²⁶ pode propiciar, fundamentado nas prerrogativas que favorecem a ação da comunidade escolar como principal decisor político. Essa ação positiva deve ser caracterizada na construção coletiva e contínua da proposta político-pedagógica da escola, com participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar.

Por isso, ao se refletir sobre as entrelinhas dos dispositivos legais e fundamentos pedagógicos da educação musical, procurou-se desenvolver prática pedagógica musical que fosse significativa, tanto para os alunos como para toda a comunidade representativa nas

²⁶ Lei n. 11769/2008 a qual altera a LDBEN n. 9394/96 – instituindo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da educação básica.

situações de ensino e aprendizagem. E o resultado dessa ação/reflexão foi analisado a partir dos dados coletados e sistematizados junto a alunos, professores, pais e responsáveis que serviram de base para identificar as representações atribuídas sobre o processo de ensino e aprendizagem de música no meio escolar.

Na experiência pedagógica realizada nas aulas de música – tanto na Escola Estadual Alfa como no Fera – foi possível observar que os alunos se sentem valorizados pelo reconhecimento presente no aplauso, quando tocam músicas nos seus instrumentos. O que ocorre, na verdade, é um processo de troca. Quando o aluno (o músico) toca, não toca só o seu instrumento, mas atinge o outro (a platéia), comovendo, sensibilizando, aproximando-se e estabelecendo relação de encontro sonoro que é pura energia (conhecimento sensível).

Tal experiência permitiu ao autor conjugar os aspectos práticos presentes na ação pedagógica e na coleta de dados junto à comunidade escolar, bem como nos aspectos reflexivos e teóricos necessários para a análise desses dados, de maneira a alcançar resultados significativos — esperando-se que estes sirvam para subsidiar ações efetivas por parte das políticas e interesses públicos apontados.

Em suma, o trabalho ora apresentado, mesmo tendo em vista a sua especificidade, traz no seu conjunto características que podem auxiliar o leitor a melhor compreender a realidade que permeia o acesso do aluno da educação básica paranaense à música, bem como a necessidade de se promover este acesso enquanto importante função social, cultural e educativa da escola.

O objeto desta pesquisa foi focado nas políticas públicas que tratam do tempo e espaço da educação musical na perspectiva inclusiva das escolas de educação básica no Estado do Paraná. Esse objeto foi estudado em alguns dos seus múltiplos aspectos, em especial, enfocando-se as políticas educacionais e o posicionamento dos segmentos da comunidade escolar (professores, alunos e pais), suas ligações, mediações e contradições frente ao tempo e espaço da educação musical na educação básica. Nessas condições, foi explorada a educação musical na perspectiva inclusiva, no Estado do Paraná, situada no contexto de elaboração de políticas públicas globais, que influenciam a definição do tempo e do espaço escolar da educação musical em práticas de ensino e aprendizado regionais e locais.

A intenção inicial foi analisar e tentar identificar “o que é essencial e o que é acidental” (SAVIANI, 1991, p. 21; SENRA, 1989, p. 8), utilizando-se para isso recursos teóricos

já consagrados que pudessem auxiliar em avaliação, seleção e ordenação de fatos e ocorrências quanto à importância da música no contexto escolar.

A reação positiva da comunidade escolar, especificamente de alunos, pais e professores a essa experiência (verificada por meio de dados coletados em forma de inquéritos, desenhos, observação participativa e redação), em contraste com as grandes limitações do espaço da educação musical na escola de ensino regular, foram fatores que contribuíram significativamente para a obtenção dos resultados deste estudo.

Como tarefa básica na educação, o conhecimento musical proporciona o fazer artístico. O contato entre as pessoas amplia as experiências para a expressão musical. O professor ministra os conteúdos, organiza o material pedagógico e a utilização dos recursos didáticos. Os alunos são levados, de forma sistemática e organizada, a pensar e agir a partir das próprias concepções artísticas. O conhecimento apreendido, de forma gradativa, oferecido pela escola favorece a reflexão e meios para que o aluno realize seus trabalhos com maior aprimoramento.

O fato dos alunos, os professores e os pais apresentarem seus pontos de vista sobre a importância do ensino da música pode evidenciar posicionamento, longe de ser neutro, crítico, significativo e engajado no processo político que deve suceder os encaminhamentos de permanente construção da proposta pedagógica da escola. Assim, o registro dessa experiência serviu para reflexão sobre questões relacionadas aos valores musicais e não musicais intrínsecos ao processo de musicalização no que se refere à percepção de pais, alunos e professores.

Identificaram-se determinados conhecimentos, hábitos e atitudes que, pelo grau de repetição manifesto em comentários orais e escritos dos alunos, desencadeou o interesse para pesquisa mais detalhada e contextualizada. Deste modo, o contexto escola-meio-aluno está circunscrito neste trabalho, que envolveu a prática pedagógica com os alunos em sala de aula, com os professores e pais na interação do espaço escolar e por meio de questionário por eles respondido.

A arte como expressão não é vazia de significados, há um engajamento e, como consequência, a progressão de elementos básicos das formas artísticas para procedimentos mais sofisticados, de observação, apreciação e troca com o que é produzido no contexto cultural em que se vive com outros contextos.

Provavelmente seja por isso que muitos pais atribuem um maior interesse pelas atividades acadêmicas dos seus filhos. A intensidade do envolvimento com a atividade musical parece estimular o corpo e a mente dos alunos para dispensar com mais qualidade a energia nas outras atividades cotidianas e escolares.

A leitura e o pensamento lógico matemático, mesmo que sob perspectivas diferentes, foram associados pelos pais dos alunos ao ensino de música. Percebe-se, então, que a observação dos familiares nas atitudes dos alunos proporcionou-lhes estabelecer relações entre os conteúdos acadêmicos. Parece que as relações não foram feitas priorizando elementos acadêmicos isolados, mas a influência positiva conferida entre eles. Provavelmente para aluno que tenha facilidade em se organizar, ou que esteja mais instrumentalizado para lidar com o saber acadêmico, seja, igualmente, estimulado para o fazer artístico. Isto pode acontecer ao ponto de não ser possível identificar qual saber está influenciando ou sendo influenciado mais vivamente na vida escolar do aluno.

Desse modo, constatou-se na opinião emitida pelos pais dos alunos que a educação musical desencadeou processo motivacional e transformador nas suas vidas. Talvez o ensino de arte pudesse ocupar um lugar na escola que influísse na absorção e no estímulo dos impactos do mundo ao redor. Se a música puder propiciar a motivação para que os alunos tenham maior interesse nos outros saberes escolares, tanto melhor, mesmo não sendo esse o seu objetivo primordial.

Por outro lado, a garantia da educação musical expressa em lei, por si só, não tem o poder de mudar a realidade social. Para se exercitar determinado direito (como a construção coletiva do projeto político-pedagógico) há a necessidade de se conhecer a lei. A compreensão da legislação educacional e seu cumprimento por parte da comunidade escolar podem contribuir para alterar o quadro demonstrado na pesquisa em que 12% dos alunos do Fera afirmaram terem aulas de música. A escola pode ser um excelente meio de se fomentar estas questões mais básicas (e por isso fundamentais) tendo em vista a formação plena de 100% dos seus alunos.

Portanto, há implícito aí, cumplicidade entre a comunidade e o saber artístico. O conhecimento artístico organizado que a escola pode propiciar e a sua manifestação prática proporcionam um significado, um sentido para os membros da comunidade. Ao familiarizar-se com o saber artístico a comunidade transforma-o atribuindo-lhe outras maneiras de interpretar o mundo.

O espaço escolar pode propiciar aos atores do processo de ensino e aprendizagem contato com os objetos e conteúdos consagrados historicamente como necessários para o desenvolvimento integral do ser humano de forma organizada, sistematizada e contínua. Por conseguinte, a partir do que foi dito acima, verificam-se diversas qualidades atribuídas ao ensino da música, as quais são intrínsecas aos domínios do desenvolvimento humano, ou seja, o afetivo, o cognitivo, o psicomotor e o domínio estético. As qualidades descritas pelos pais como a inteligência, o interesse, o raciocínio, a socialização, o talento podem ser desenvolvidos na escola por meio de práticas pedagógicas significativas.

O acesso aos conteúdos, à apreciação e à expressão artística é importante na escola não para fragmentar, dividir ou isolar, ao contrário, pressupõe a articulação das características humanas mais específicas com aquelas de maior plenitude.

Portanto, o campo teórico e prático do ensino de música trata das bases da formação humana que, por muitas vezes, não coadunam com aquilo que está oculto nas inter-relações fragmentadas do cotidiano. Quer dizer, aquelas as quais se baseiam nas adaptações necessárias ao sistema de recompensas meritórias que existe em grande parte das escolas.

Desde a vigência da Lei 5692/71 o ensino de arte nas escolas, por ser considerado como atividade escolar, não tinha o poder de reprovar os alunos. Parece que este fato auxiliou o professor de arte a criar outros mecanismos de persuasão à participação interessada do aluno que fugisse ao senso de recompensa contida na nota para passar de ano.

Se esse processo de ensino e aprendizagem torna-se significativo, sem contar com importante ferramenta de controle, ou seja, – o poder de reprovar – o ensino de arte pode ser importante área de articulação nas relações sociais da escola que vão além de mero ajuste à autoridade, mas sim, à compreensão da importância da própria significação inerente ao conhecimento: integral, humano e transformador.

Se, os relatos dos pais, alunos e professores serviram para a reflexão sobre os resultados obtidos nessa dissertação, espera-se que seu conteúdo possa vir a proporcionar subsídios práticos que resultem no acesso, na permanência e no sucesso de todos os alunos da rede pública de ensino do Estado do Paraná à Educação Musical.

REFERÊNCIAS

ABELES, Harold F.; HOFFER, Charles R.; KLOTMAN, Robert H. **Foundations of music education**. 2nd ed. New Yourk: Schirmer Books, 1995.

ADDESSI, Anna Rita. & PACHET, Francois. Sistemas musicais interativo-reflexivos para a educação musical. *Cognição & Artes Musicais*, 2, 62-72. Curitiba: DeArtes UFPR, 2007.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ADORNO, Theodor W. **The culture industry**. New York: Routledge, 1991.

ALVES, R. Apresentação. In: DUARTE JR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Introdução às diretrizes curriculares**. Disponível em : http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/OTP/texto_yvelise.pdf acessado em 17 de maio de 2010.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Multiculturalidade e um fragmento da História da Arte/Educação Especial**. In Barbosa, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte na educação para todos**. In BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Anais do V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola Para Todos VI Festival Nacional de Arte Sem Barreiras*. Brasília: MEC, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARROS, A. de J. P. de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. São Paulo: Vozes, 1990.

BARROS, S. R. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º Grau**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In HENTSCHEKE, L. e Del Ben, L. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In HENTSCHEKE, L. e DEL BEN, L. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BIGAND, Emmanuel. Ouvido afinado. Viver mente & cérebro. **Revista de Psicologia, Psicanálise, Neurociências e Conhecimento**. Ano 13 n.149, 2005. Disponível em: www.vivermentecerebro.com.br. Acesso em 20 de fevereiro de 2007.

BOURDIEU, Pierre. DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme João F Teixeira. 2ª Ed. São Paulo: Edusp, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN. n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção I, de 23 de dezembro de 1996, 2009. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em outubro de 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Direito à Educação**. Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/MEC, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/Linguagens.pdf>> Acesso em: 25 maio. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação e do Desporto/MEC - Conselho Nacional de Educação/CNE. Parecer da Câmara de Educação Básica CEB/CNE, 15/98. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Ensino de 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998d.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Ensino de 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOAL PALHEIROS, G; Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz Senoi. (Org.). **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006. p.271-302.

BRÉSCIA, Vera. L. Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.** Campinas, SP: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMBOUROPOULOS, Emilios. Musical Rhythm: A Formal Model for Determining Local Boundaries, Accents and Metre in a Melodic Surface. In **Joint International Conference on Cognitive and Systematic Musicology**. 1996 (p.277-293). Acesso em maio de 2009. Disponível em: <http://dblp.uni-trier.de>.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHOPIN, F. Music: Preludes. In: **Chopin Music**. Acesso em: 14/05/2009. Disponível em: www.chopinmusic.net/en/works/preludes/.

CANCLINI, Néstor García. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa – México. In **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas, Vol. VIII, n.1, 2002, p.40-53. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/op/v8n1/14873.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2007.

CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/CORDE: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994.

CURITIBA. Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba. IPPUC. Disponível em: <http://www.ippucnet.ippuc.org.br>. Acesso em 04 de janeiro de 2010.

DONZELLI, Telma. **Gestaltismo: ensaio sobre uma filosofia da Forma.** Rio de Janeiro: Antares, 1980.

DOWINLING, W. Jay. Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. In AIELLO, Rita. e SLOBODA, John. **Musical Perceptions**. (p.173-190). Oxford University Press: New York, 1994.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos.** Curitiba, PR: Criar, 2001.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que Arte-educação?** Campinas, SP: Papyrus, 1985.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Ensino Médio: **construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** In: KUENZER, A. Z. et al (org.). São Paulo: Cortez, 2000.

- FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibepe, 2007.
- FERNANDES, Sueli. **Metodologia da educação especial**. Curitiba: Ibepe, 2006.
- FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. **Documento Referente à Elaboração de Currículos, Área de Música**, Consultor: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Dezembro, 1999. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo6.html. Acesso em 18 de julho/06.
- FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas a fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.
- FRANCASTEL, Pierre. **Pintura e sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Ferraz, Maria H. C. de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). **Autonomia na escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GALVÃO, Afonso. A questão do talento: usos e abusos. In A.M.R. Virgolin (Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: UnB, 2007.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In Batista, Claudio Roberto.; Caiado, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação. 2008. p.11-23.
- GÖDKE, Francisco. **A inclusão excludente dos trabalhadores com deficiência nos processos produtivos industriais**. Tese de doutorado, Setor de Educação. Curitiba: UFPR, 2010.
- GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma**. São Paulo: Escrituras, 2004.
- GOODSON, Ivor. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GUIGLIONE, Rodolphe. Matalon, Benjamin. **O inquerito**. Celta: Oeiras, Portugal, 2001.

HARGREAVES, David. (2005). "Within you without you": música, aprendizagem e identidade. **Revista eletrônica de musicologia** Volume IX - Outubro de 2005. CURITIBA: UFPR. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/hargreaves.html>). Acesso em 10 de março de 2007.

HENTSCHKE, Liane. OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In HENTSCHKE, Liane. (Org.). **A educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.107-122.

ILARI, Beatriz. **A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos**. Revista Eletrônica de Musicologia. Volume IX – outubro. Curitiba: UFPR, 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/ilari.html>. Acesso em 25/09/2009.

JOLY, I. Z. L. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Proposição de objetivos de ensino para facilitar o planejamento de ensino do professor de musicalização infantil**. In: Anais Do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical/ABEM. Pesquisa e Formação em Educação Musical. Natal: UFRN, 2002.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Canto, canção, cantoria: como montar um coral infantil**. São Paulo: SESC, 1997.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. FUMANGA, Mario. TOFFANO, Claudia Benevento. SIQUEIRA, Fabio. **Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

KELLY, Steven N. **Teaching music in american society: a social and cultural understanding of teaching music**. New York: Routledge, 2009.

KÖHLER, Wolfgang. **KHÖLER: Psicologia**. Organizado por Arno Engelmann. São Paulo: Ática, 1978.

KRÜGER, Susana Ester; HENTSCHKE, Liane. Contribuições das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. In JOLY, I. Z. L. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

LANGER, Suzanne K. **Sentimento e forma: uma Teoria da Arte desenvolvida a partir de Filosofia em Nova Chave**. Trad. Ana M. Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LANGER, Suzanne K. **Filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LANGER, Suzanne K. **Ensaio filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1971b.

LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. p.23-44. In ILARI, Beatriz Senoi (Org.). **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006.

LIPSCOMB, Scott D. The cognitive organization of musical sound. In Hodges, Donald A. (1999). **Handbook of Music Psychology**. (p.133-175). IMR Press: The University of Texas at San Antonio, USA, 1999.

LONDRINA, Prefeitura Municipal de. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/cidade/historia3.php3>. Acesso em 30 de março de 2007.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A Estética de uma Ética sem Barreiras**. In BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Anais do V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola Para Todos VI Festival Nacional de Arte Sem Barreiras. Brasília: MEC, 2000.

LÜCK, Heloísa. Et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MACHADO, C. G. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, M. C. (1987) **Heitor Villa-Lobos: tradição e renovação na música brasileira**. Rio de Janeiro - RJ: Francisco Alves - UFRJ.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.183-209.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como se faz?** São Paulo, 2004.

MCADAMS, Stephen., & BIGAND, Emmanuel. **Thinking in Sound**. (p.231-277). Oxford University Press, 2001.

MARQUES, Alice; MONTANDON, Maria Isabel. **Processos de Aprendizagens Musicais Paralelos à Aula de Instrumento: quatro estudos de caso**. In XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília – 2006. Disponível em <http://www.anppom.com.br/outros/home.php>. Acesso em 13 de abril de 2007.

MARTINS, R. (1985) **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Música.

MARINGÁ. **Histórico do município**, 2010. Acesso em janeiro de 2010. Disponível em www.maringa.pr.gov.br

MATTOS, Simone Ap. Ribeiro de. Encontro com a Arte. in **Arte Educação: experiências, questões e possibilidades**. CHRISTOV, Luiza Helena e MATTOS, Simone Ap. Ribeiro de. (Orgs). São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

MCLEAN, Alex. **Gestalt teory: Visual and Sonic Gestalt**, 2005. Acesso em: 01/05/09. Disponível em: <http://doc.gold.ac.uk/~ma503am/essays/gestalt/>.

MELLO, Guiomar N. Proposta Pedagógica e autonomia da escola. In PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Novos paradigmas curriculares e alternativas de organização pedagógica na educação básica brasileira**. Curitiba: mimeo, 2000. Disponível em <HTTP://ebrap.com.br/pdf/escritos/outros/propedauton.pdf> acessado em 11 de janeiro de 2010.

MEYER, Leonard B. **Emotion and meaning in music**. Chicago: The University of Chicago Press, 1956.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) (1999) **Currículo cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, António. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. História, arte, educação: a importância da arte na educação inclusiva. In Batista, Claudio Roberto.; Caiado, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação. 2008. p.255-266.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. **A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo**. In: Anais Do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical/ABEM. Pesquisa e Formação em Educação Musical. Natal: UFRN, 2002.

OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Khol. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência**. (p.69-87). Rio de Janeiro: Campus, 1998.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Portugal, Porto: Porto Editora, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica**. Versão preliminar. Curitiba: SEED, 2006a.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. **Inclusão e Diversidade: Reflexões Para a Construção do Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba: SEED/SUED, 2006b. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 23 de abril de 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação de Jovens e Adultos. (2006c). **Diretrizes Curriculares da Área de Arte** – versão preliminar. Curitiba: SEED/DEJA.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Instrução n.015/2006/SEED/SUED**. Curitiba: SEED,2006. Disponível em www.seed.pr.gov.br. Acesso em 10 de outubro de 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Instrução n.011/2003/SEED/SUED**. Curitiba: SEED, 2003.

PARANÁ. (1999) **Resolução n.615/98. Indicação n.004/99**. Conselho Estadual de Educação Indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades. Conselho Estadual de Educação - Deliberação n.014/99, aprovada em 08/10/1999. Curitiba: CEE.

PARANÁ. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Governo do Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1992.

PARANÁ. **Dez anos de educação no Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. SEED: Curitiba, 2001.

PARANÁ. **Resultados do Sistema Estadual de Avaliação** (preliminar). Curitiba: Núcleo de informações da SEED-PR, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná**. Mimeo. Curitiba, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Resolução n.3.739/90/SEED/SUED**. Curitiba: SEED, mimeo, 1990.

PARANÁ. PARANÁ TURISMO. Disponível em: www.paranaturismo.com.br. Acessado em 20 de dezembro de 2008.

PAULA, Carlos Alberto de. **A música no ensino médio da escola pública do município de Curitiba**: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: mimeo, 2007.

PELLANDA, Carmem Lúcia Gabardo. **Possibilidades de inclusão no sistema público de ensino**. In PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PINO, Angel. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. PLACCO, V. M. N.S. (Org.) **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. 1ª ed. SP: Educ, 2000.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas, SP: Papyrus, 1900.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In Batista, Claudio Roberto; Caiado, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação. 2008.

PENNA, Maura. In: PEREGRINO, Y. R. et al (Coord.) **Da Camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: UFPB, 1995.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**. Nº7. Setembro de 2002. Disponível em www.abemeducaomusical.org.br acesso em 26 de maio de 2010.

REIMER, Bennett. **Seeking of music education: essays and reflection**. MENC, the National Association for Music Education (U.S.). Rowman & Littlefield

RUUD, Even. **Caminhos da musicoterapia**. Trad. Vera Wrobel. São Paulo Summus, 1990.

SANTIAGO, Diana. Estratégias e técnicas para a otimização da prática musical: algumas contribuições da literatura em língua inglesa. In **Mentes em Música**. ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (organizadoras). Curitiba: UFPR, 2009.

SARMENTO, M. J. A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. In: TEIXEIRA, L.H.G.. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música: seus usos e recursos**. 2ª ed. vers. rev. e ampliada. São Paulo: Unesp, 2007.

SILVA, Adelia Dias da. Educação Musical no Ensino Médio: Criatividade e Realidade Cotidiana do Aluno. In: Anais Do **XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical/ABEM**. Pesquisa e Formação em Educação Musical. Natal: UFRN, 2002.

SLOBODA, John A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SFORNI, Maria Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.** p.73-113. Araraquara: JM, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

SOUZA, Francisco Martins. **A teoria absoluta do tempo.** UECE. Ceará. p.1-14. Disponível em www.propgpq.uece.br. Acesso em 03 de julho de 2009.

SOUZA, Jessé (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul. Fundamentos do ensino inclusivo (p.21 – 31), 1999.

STUMPF, Ida Regina. Pesquisa bibliográfica. In BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge. (Orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Trad. Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAFURI, Johannella. La educación e instrucción musical em Italia. In HENTSCHKE, Liane. (Org.). **A educação musical em países de línguas neolatinas.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.107-122.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas.** Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UMEESP: ANPAE, 2002.

TINHORÃO, J.R. **Música popular: um tema em debate.** São Paulo: 34, 1997.

TOMÉ, Dolores. **Ensaio sobre a Cegueira.** In BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Anais do V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola Para Todos. VI Festival Nacional de Arte Sem Barreiras. Brasília: MEC, 2000.

TROJAN, Rose Meri. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: A estetização das relações entre trabalho e educação.** Curitiba, 2005. Tese de Doutorado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

UNICEF. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Brasília, UNICEF (trad. José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti), 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da arte.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Orgs. Michael Cole ...[ET al.] Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

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

ZAGONEL, B. (1983) **Considerações sobre a música na sociedade através dos tempos e sua importância na Educação**: Uma Proposta Metodológica. Tese de Mestrado. Curitiba: UFPR, mimeo.

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA ALFA

Prezados **Professores**:

A intenção deste texto é conversar, mesmo que através da escrita, sobre os alunos e seus desempenhos na escola. A resposta destas perguntas irão auxiliar-me imensamente na avaliação do meu trabalho, bem como nos meus estudos, portanto, quanto mais sincera e completa forem as respostas maiores as chances de uma avaliação real. **(se o espaço para a resposta for pequeno, usar o verso da folha)**

- 1) **Você estudou música na sua escola? () sim () não. Obs.:**
- 2) **Escola: () pública () particular. Obs.:**
- 3) **Se afirmativo, como eram as aulas?**

4) **Qual a sua opinião sobre o ensino de música na escola?**

5) **Você tem notado um maior interesse nos seus alunos com relação às aulas de Educação Artística?**

() sim () não Obs.:

6) **Você acredita que o interesse pela música tem ajudado nas outras atividades escolares?**

() sim () não Obs.:

7) **Na sua opinião, como o Governo deveria agir, para que todos os alunos tivessem aulas de música na escola?**

8) **Como é o comportamento dos seus aluno na sala? () assim que eles chegam, querem brincar com a flauta () exatamente na hora de novos conteúdos eles resolvem tocar a flauta () eles não gostam de tocar a flauta () alguns alunos pedem para mostrar como conseguem tocar uma ou outra música () não suporto o som da flauta, por isso eles estão proibidos de tocá-las na sala () acredito que alguns alunos não têm interesse para aprender música. **Obs.:****

9) **Meus alunos, quando tocam a flauta: (é possível assinalar mais de uma alternativa)**

() não é possível entender o que eles tocam/ () eles têm dificuldade de acertar os buraquinhos, sai um som esquisito/() eles tocam uma música, consegue-se entender/ () eles tocam várias músicas, e é possível reconhecer qual é a música/ () além deles tocarem várias músicas eles as tocam muito bem/ () eles não só tocam várias músicas, como reconhecem os nomes das notas musicais () não sei dizer pois eu nunca os ouvi tocando () eles se reúnem em grupos para tocar / brincar com a flauta. **Obs.:**

10) **O que você, como professor, pensa a respeito das aulas de música para seus alunos?**

() muito bom, quero que eles continuem aprendendo, reconheço que eles evoluíram muito neste ano

() muito bom, mas eles não demonstram interesse em continuar a aprender música

() tanto faz, se a escola oferecer está bom, se não oferecer, não altera em nada o meu compromisso com os outros conteúdos necessários para a alfabetização, para a Matemática e Ciências

() na minha opinião a música não deveria ser ensinada nas escolas regulares, a escola tem de preparar, o aluno, para o trabalho desde cedo

() o Governo tem a obrigação de oferecer aulas de música para todos os alunos. **Obs.:**

11) **Gostaria de saber sua opinião sobre a importância ou não um professor especialista em arte na escola de 1ª. à 4ª. séries. Você acredita que o professor regente, pode oferecer as mesmas condições, que um professor formado, para trabalhar com música? O que você pensa a respeito de algumas escolas de 1ª. a 4ª. séries não terem professores especialistas no Ensino da Arte?**

Obs.: O verso da folha pode ser utilizado para o relato de experiência, ou para acrescentar outras idéias.

Nome (Professor): _ _ Idade: _ _ anos

Formação: _ _ _ _ Data: _ / novembro / 2001

Telefone para contato: _ _ _ _

As informações contidas nesta pesquisa, são de uso exclusivo à questões avaliativas. Portanto, é garantido o anonimato, ou seja, o nome do entrevistado não será divulgado. A identificação é necessária para dar validade à pesquisa.

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS DA ESCOLA ALFA

Prezados Pais ou Responsáveis:

A intenção deste texto é conversar, mesmo que através da escrita, sobre os seus filhos e seus desempenhos na escola. A resposta destas perguntas irão auxiliar-me imensamente na avaliação do meu trabalho, bem como nos meus estudos, portanto, quanto mais sincera e completa forem as respostas maiores as chances de uma avaliação real. **(se o espaço para a resposta for pequeno, usar o verso da folha)**

1) Você estudou música na sua escola? () sim () não / 2) Escola: () pública () particular

3) Se afirmativo, como eram as aulas?

4) Qual a sua opinião sobre o ensino de música na escola?
.....

5) Você tem notado um maior interesse nos seus filhos com relação às aulas de educação artística?

() sim () não Porque.....

6) Você acredita que o interesse pela música tem ajudado nas outras atividades escolares?

() sim () não Porque.....

7) Na sua opinião, como o Governo deveria agir, para que todos os alunos tivessem aulas de música na escola?
.....

8) Como é o comportamento do seu filho(a) em casa? () assim que ele chega vai brincar com a flauta

() exatamente na hora do jornal da tv ou da novela ele resolve tocar a flauta () ele vai para um quarto ou sala e estuda sozinho () ele não gosta de tocar a flauta em casa () ele não estuda a flauta em casa, só na escola () quando ele toca a flauta, a família dá atenção e o aplaude, como forma de incentivo () ninguém suporta o som da flauta, por isso ele está proibido de tocá-la em casa () ele já ensinou alguém da família a tocar a flauta () acredito que ele não tem interesse para aprender música

9) Meu filho (a), quando toca a flauta: (é possível assinalar mais de uma alternativa)

() não é possível entender o que ele toca/ () ele tem dificuldade de acertar os buraquinhos, sai um som esquisito/() ele toca uma música, consegue-se entender/ () ele toca várias músicas, e é possível reconhecer qual é a música/ () além dele tocar várias músicas ele as toca muito bem/ () ele não só toca várias músicas, como reconhece os nomes das notas musicais () não sei dizer pois eu nunca o ouvi tocando () ele se reúne com os amigos para tocar / brincar com a flauta

10) O que você, como pai (mãe), pensa a respeito das aulas de música para seu filho (a)?

() muito bom, quero que ele continue aprendendo, reconheço que ele evoluiu muito neste ano

() muito bom, mas ele não demonstra interesse em continuar a aprender música

() tanto faz, se a escola oferecer está bom, se não oferecer, paciência, eu não posso pagar aulas particulares de música.

() acho que o Governo tem a obrigação de oferecer aulas de música para os alunos

() na minha opinião a música não deveria ser ensinada nas escolas regulares, a escola tem de preparar, o aluno, para o trabalho, desde cedo.

() se a escola não oferecer aulas de música, mesmo que eu tenha de pagar aulas particulares, quero que meu filho continue aprendendo a tocar algum instrumento musical.

11) Gostaria de saber sua opinião, se é importante ou não, um professor especialista em arte na escola de 1ª. à 4ª. séries. Você acredita que o professor regente, pode oferecer as mesmas condições, que um professor formado, para trabalhar com música? O que você pensa a respeito de algumas escolas de 1ª. a 4ª. séries não terem professores especialistas no Ensino da Arte?
.....

Obs.: O verso da folha pode ser utilizado para o relato de experiência, ou para acrescentar outras idéias.

Nome (pai ou responsável): _____ Idade: _____ anos

Profissão: _____ Data: ____/novembro/2001

Autorizo a utilização destes dados para pesquisa (publicização) e estudos universitários.

Assinatura _____ Telefone para contato: _____

Agradeço imensamente o retorno desta ficha preenchida,

Cordialmente,

Walmir Marcelino Teixeira

As informações contidas nesta pesquisa, são de uso exclusivo à questões avaliativas. Portanto, é garantido o anonimato, ou seja, o nome do entrevistado não será divulgado. A identificação é necessária para dar validade à pesquisa.

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS DA 1ª B DA ESCOLA ALFA

Prezados Pais ou Responsáveis 1ª B:

A intenção deste texto é conversar, mesmo que através da escrita, sobre os seus filhos e seus desempenhos na escola. A resposta destas perguntas irão auxiliar-me imensamente nos meus estudos, portanto, quanto mais sincera e completa forem as respostas maiores as chances de uma avaliação real. **(se o espaço para a resposta for pequeno, usar o verso da folha)**

1) Você estudou música na sua escola? () sim () não

2) Se afirmativo, como eram as aulas?

3) Você estudou em escola: () pública () particular.

4) Qual a sua opinião sobre o ensino de música na escola?

5) Você tem notado um maior interesse no seu filho com relação às aulas de educação artística?

() Sim () não .porque.....

6) Você pensa que o interesse pela Educação Artística tem ajudado nas outras atividades escolares?

() Sim () não .porque.....

7) Na sua opinião, como o Governo deveria agir, para que todos os alunos tivessem aulas de música na escola?

8) Como é o comportamento do seu filho(a) em casa? () ele canta e se expressa naturalmente com a música (

) exatamente na hora do jornal da tv ou da novela ele resolve cantar, ou se expressar musicalmente

() ele vai para um quarto ou sala e estuda sozinho () ele não gosta de cantar em casa () ele não canta em casa, só na escola (

) quando ele se expressa musicalmente, a família dá atenção e o valoriza () ele já ensinou alguém da família alguma música

() acredito que ele não tem interesse para aprender música () ele sente vontade de aprender música

9) O que você, como pai (mãe), pensa a respeito das aulas de música para seu filho (a)?

() muito bom, quero que ele continue aprendendo, reconheço que ele evoluiu muito neste ano

() muito bom, mas ele não demonstra interesse em continuar a aprender música

() tanto faz, se a escola oferecer está bom, se não oferecer, paciência, eu não posso pagar aulas particulares de música.

() acho que o Governo tem a obrigação de oferecer aulas de música para os alunos

() na minha opinião a música não deveria ser ensinada nas escolas regulares, a escola tem de preparar o aluno para o trabalho desde cedo

() se a escola não oferecer aulas de música, mesmo que eu tenha de pagar aulas particulares, quero que meu filho continue aprendendo a tocar algum instrumento musical.

10) Gostaria de saber sua opinião sobre se é importante ou não, um professor especialista em arte na escola de 1ª. à 4ª. séries. Você acredita que o professor regente, pode oferecer as mesmas condições, que um professor formado, para trabalhar com música? O que você pensa a respeito de algumas escolas de 1ª. a 4ª. séries não terem professores especialistas no Ensino da Arte?

Obs.: O verso da folha pode ser utilizado para o relato de experiência, ou para acrescentar outras idéias.

Nome (pai ou responsável): _____ Idade: _____ anos

Profissão: _____ Data: ____/novembro/2001

Autorizo a utilização destes dados para pesquisa (publicização) e estudos universitários.

Assinatura _____ Telefone para contato: _____

Agradeço imensamente o retorno desta ficha preenchida,

Cordialmente,

Walmir Marcelino Teixeira

As informações contidas nesta pesquisa, são de uso exclusivo à questões avaliativas. Portanto, é garantido o anonimato, ou seja, o nome do entrevistado não será divulgado. A identificação é necessária para dar validade à pesquisa

ANEXO 4: AVALIAÇÃO DA OFICINA DE SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL NO FERA

Nome: _____ Data: ____/____/06
 Colégio: _____ NRE: _____
 Município: _____ Série: ____ Idade: ____

1) Você toca algum instrumento musical? () sim () não.

Se positivo, qual? _____

2) Você canta ou já cantou em coral? () sim () não.

3) Você já assistiu a alguma dessas apresentações ao vivo?

() orquestra sinfônica; () coral; () banda de música ou fanfarra;

() quarteto de cordas; () banda de jazz; () banda de mpb;

() outros: _____

4) No seu município tem...

() teatro; () cinema;

() auditório; () não sei.

5) No seu colégio tem aulas de música? () sim () não.

Em caso afirmativo descreva como são:

6) Qual a sua preferência musical? (marque apenas uma alternativa!)

() axé; () *blues*; () bossa nova; () clássicos do *rock*; () *country*;

() *dance*; () disco; () eletrônica; () forró; () *funk*; () *hard rock*;

() *heavy metal*; () infantil; () instrumental; () *jazz*; () música evangélica;

() jovem guarda; () mpb; () pagode; () música natalina; () *new age*;

() *pop rock*; () *punk & rock*; () *rap*; () *reggae*; () regional gaúcho;

() romântico; () samba; () samba enredo; () sertaneja;

() *surf music*; () trilha sonora; () *world music*.

7) A "Oficina de Sensibilização Musical" foi:

() excelente () muito boa () boa () ruim

porque... _____

8) Qual das atividades abaixo você faria caso tivesse um período livre na escola? (marque apenas uma alternativa!).

() desenhar ou pintar; () ouvir músicas; () tocar um instrumento musical;

() escrever histórias – literatura; () cantar em um grupo musical; () aprender uma língua estrangeira; () nenhuma das alternativas.