



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**POLIANA CARVALHO DE ALMEIDA**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA:  
UM ESTUDO SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DA  
MÚSICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE  
SALVADOR**

Salvador – Bahia  
2007

**POLIANA CARVALHO DE ALMEIDA**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA:  
UM ESTUDO SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DA  
MÚSICA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE  
SALVADOR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cesar Marques Magalhães

Salvador - Bahia  
2007

---

Almeida, Poliana Carvalho de

Educação Musical Na Escola Pública: Um Estudo Sobre A Situação do Ensino Da Música Nas Escolas da Rede Municipal de Salvador, Poliana Carvalho de Almeida, 2007

Orientador: Professor Luiz Cesar Marques Magalhães  
Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música.

1. Educação Musical. 2. Escola Pública. I Magalhães, Luiz César Marques. II. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. III. Título

---

**Poliana Carvalho de Almeida**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA:  
UM ESTUDO SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO  
DA MÚSICA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Música, área de concentração Educação Musical.

Banca Examinadora:

Luiz Cesar Marques Magalhães - Orientador  
PHD – Música (Etnomusicologia)  
Columbia University, New York, USA  
Universidade Federal da Bahia, Escola de Música

Ana Cristina dos Santos Tourinho  
Doutora em Música  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil  
Universidade Federal da Bahia, Escola de Música

Maura Lúcia Fernandes Penna  
Doutora em Lingüística  
Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil  
Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação

Salvador, 26 de Julho de 2007

Dedico este trabalho à memória do meu pai,  
Gabriel Ferreira de Almeida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Pensar no amanhã é fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe [...] fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social. (Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação*).

## RESUMO

O presente trabalho tem como campo de investigação a Educação Musical desenvolvida nas escolas da rede pública municipal de Salvador, Bahia, Brasil. Trata-se de um estudo exploratório, que objetivou demonstrar a atual situação do ensino da música nas escolas da rede pública municipal de Salvador e para tanto foi utilizada a metodologia de pesquisa de *survey*. Os dados foram coletados através de pesquisa em documentos e sites oficiais e de questionários auto-administráveis aplicados no período de 2006 a 2007 destinados aos professores de música da rede pública municipal, entrevistas com técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) responsáveis pela área de Artes, levantamento e análise de documentos da SMEC que oferecem orientações para o ensino de Música nas escolas da rede municipal e pesquisa em sites oficiais. As possíveis semelhanças que poderão gerar comparações entre a Educação Musical desenvolvida no contexto público educacional soteropolitano, e em contextos escolares de outras localidades brasileiras não podem por si só determinar a aplicação das análises e conclusões deste estudo a qualquer realidade; há que se considerar as singularidades dos diferentes espaços escolares. Os resultados obtidos além de oferecerem um perfil da Educação Musical nas escolas municipais de Salvador demonstram pontos positivos e negativos do ensino da música no contexto escolar em questão. O cenário educacional pouco animador, do ponto de vista estatístico aponta para a necessidade do fortalecimento das ações político-educacionais para a área de Artes-Música, principalmente no que diz respeito à melhoria das condições de trabalho dos professores de música que atuam no ensino básico e no esforço pela democratização do ensino da Música.

**Palavras-chave:** Educação Musical, escola pública.

## **ABSTRACT**

The present work has as inquiring field the Musical Education developed in the municipal public schools of Salvador, Bahia, Brazil. The research's main purpose is to demonstrate the current situation of the Music Teaching process the Salvador school. The methodology used for this research was the Survey. The data were collected through auto-administrable forms applied to the music teachers of those schools between 2006 until 2007. There were also made interviews with technicians of the Municipal Secretary of Education and Culture of Salvador, which are responsible for the Arts area. In addition, the documents from SMEC that offers orientations for the music teaching in the schools they were analyzed, as well as the official websites were investigated. Although possible similarities of this educational context with other Brazilian cities may generate comparisons, those one cannot establish the use of this analyses and conclusions to any other reality. The peculiarities of different school spaces should be considered. The final result obtained by the research beyond providing a profile of the Musical Education in the municipal schools of Salvador, it also shows positive and negative points of the music teaching in this context. The unsatisfactory scenery described by statistical results leads to the improvement required on the educational politics in the Arts-Music area. Most of those procedures are related to improvement hard work conditions of a Music teacher, as strengths to making the Music teaching more democratic.

**Keywords: Musical Education, public school.**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical

**CENAP** – Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico.

**CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CRE** – Coordenação Regional de Educação

**EMUS/UFBa** –Escola de Música da Universidade Federal da Bahia

**FAPESB** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

**MEC** – Ministério de Educação e Cultura

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PMS** – Prefeitura Municipal de Salvador

**SMEC** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
<b>Quadro 1.</b> Tendências pedagógicas.	26
<b>Quadro 2.</b> Estrutura das orientações para a área de Artes do documento “Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador”	73
<b>Quadro 3.</b> Orientações/Conteúdos. Área de Artes. Música. (cf. Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental para as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador.).	81
<b>Quadro 4.</b> Objetivos do trabalho de educação musical nas escolas da rede municipal.	124
<b>Gráfico 1.</b> Alunos matriculados na rede pública municipal de Salvador 2006.	64
<b>Gráfico 2.</b> Escolas públicas municipais de ensino básico com professor de música.	85
<b>Gráfico 3.</b> Situação funcional dos professores de música lotados em escolas de ensino básico.	85
<b>Gráfico 4.</b> Porcentagem de bairros com e sem professor de música em suas escolas públicas municipais de ensino básico.	86
<b>Gráfico 5.</b> Número de escolas básicas municipais com e sem professor de música por C.R.E.	87
<b>Gráfico 6.</b> Número de escolas regulares e especializadas com professor de música por C.R.E.	88
<b>Gráfico 7.</b> Opinião dos professores de música sobre a adequação da estrutura física das escolas onde atuam às práticas pedagógico-musicais.	95
<b>Gráfico 8.</b> Professores de música da rede municipal que atuam na rede pública e na rede particular.	101
<b>Gráfico 9.</b> Tempo de atuação profissional dos professores de música na rede municipal.	102
<b>Gráfico 10.</b> Professores de música que atuam em mais de uma escola da rede Municipal de Salvador.	103
<b>Gráfico 11.</b> Professores de música que atuam em mais de um turno por escola.	103
<b>Gráfico 12.</b> Professores de música da rede municipal de Salvador em diferentes situações funcionais.	104
<b>Gráfico 13.</b> Porcentagem de professores de música da rede municipal de Salvador atuando nos em diferentes níveis de ensino.	104
<b>Gráfico 14.</b> Professores de música da rede municipal de Salvador atuando em 1, 2 ou 3 segmentos da educação básica.	105

<b>Gráfico 15.</b>	Professores de música da rede municipal de Salvador que atuam em turno matutino, vespertino e noturno.	105
<b>Gráfico 16.</b>	Nível de satisfação dos professores de música da rede pública municipal de Salvador.	106
<b>Gráfico 17.</b>	Formação dos professores de música da rede municipal de Salvador.	108
<b>Gráfico 18.</b>	Instrumentos musicais tocados pelos professores de música da rede pública municipal de Salvador.	108
<b>Gráfico 19.</b>	Quantidade de instrumentos tocados pelos professores de música da rede municipal.	109
<b>Tabela 1.</b>	Quantidade de escolas, salas de aula, alunos e professores de música por C.R.E.	65
<b>Tabela 2.</b>	Quantidade de vagas, candidatos aprovados, convocados em exercício, exonerados e desclassificados no concurso de 2003 para professor municipal de Salvador.	66
<b>Tabela 3.</b>	Coluna 1: Porcentagem do total de escolas municipais. Coluna 2: porcentagem das escolas municipais com professor de música por C.R.E.	89
<b>Tabela 4.</b>	Percentuais de professores de música, escolas com professor de música e alunos matriculados por C.R.E.	90
<b>Tabela 5.</b>	Total de alunos matriculados e professores de música por C.R.E.	91
<b>Tabela 6.</b>	Distribuição percentual dos bairros com escolas municipais de ensino básico que possuem professor de música.	92
<b>Tabela 7.</b>	Lista com materiais mais utilizados pelos professores de música durante as aulas.	96
<b>Tabela 8.</b>	Professores de música com atividades profissionais fora do serviço público municipal.	101
<b>Tabela 9.</b>	Participação dos professores de música em eventos artísticos.	110
<b>Tabela 10.</b>	Quantidade de publicações relacionadas à Educação Musical, lidas e compradas por ano.	111
<b>Tabela 11.</b>	Atividades musicais desenvolvidas nas escolas.	122
<b>Tabela 12.</b>	Atividades de ensino–aprendizagem musical do modelo TECLA, mais utilizadas e menos utilizadas pelos professores de música.	123
<b>Figura 1.</b>	Mapa de Salvador com a localização das escolas municipais de ensino básico que possuem professor de música.	92

# SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	
<b>ABSTRACT</b>	
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b>	
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	
<b>SUMÁRIO</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1. METODOLOGIA</b>	20
<b>1.1 Delimitações</b>	20
<b>1.2 Procedimentos metodológicos</b>	21
1.2.1 <i>O modelo Survey de pesquisa</i>	21
1.2.2 <i>O questionário de pesquisa</i>	22
1.2.3 <i>A amostra</i>	23
1.2.4 <i>Tratamento de dados</i>	24
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL BRASILEIRO</b>	25
<b>2.1 O ensino de música no Brasil antes do “descobrimento”</b>	27
<b>2.2 O ensino da música no Brasil colônia</b>	28
<b>2.3 O ensino da música no Brasil império</b>	38
<b>2.4 A educação brasileira no período republicano</b>	44
<b>2.5 A situação atual do ensino de música nas escolas públicas brasileiras</b>	51
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3. O CONTEXTO EDUCACIONAL SOTEROPOLITANO, O ENSINO DE MÚSICA E O MITO DA MUSICALIDADE BAIANA: todo menino do Pelô sabe tocar tambor?</b>	59
<b>3.1 Educação Musical nas escolas da rede pública municipal de Salvador</b>	63
3.1.1 <i>Ações da SMEC relacionadas à Educação Musical</i>	65
3.1.1.1 <i>A contratação de professores de Música</i>	66
3.1.1.2 <i>Orientações oficiais: análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Salvador que fazem referência ao ensino de Música</i>	67
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4. RESULTADOS DA PESQUISA: APROXIMANDO-SE DO CONTEXTO DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR</b>	83
<b>4.1 Situação das escolas onde atuam os professores de música</b>	83
4.1.1 <i>Quantidade</i>	84
4.1.2 <i>Localização</i>	86
4.1.3 <i>Estrutura física e material</i>	93
<b>4.2 Os professores de música da rede pública municipal</b>	97
4.2.1 <i>Quantidade</i>	98
4.2.2 <i>Perfil profissional</i>	100
4.2.3 <i>Formação acadêmica</i>	107
4.2.4 <i>Atividades culturais</i>	110
4.2.5 <i>Opinião dos professores de música sobre as principais demandas do ensino de música nas escolas do sistema público municipal de ensino</i>	112

4.2.6	<i>Opinião dos professores de música sobre os alunos da rede municipal que têm aula de música</i>	113
<b>4.3</b>	<b>Práticas pedagógico-musicais nas escolas da rede municipal</b>	114
4.3.1	<i>Concepções pedagógicas</i>	116
4.3.2	<i>Planejamento pedagógico</i>	119
4.3.3	<i>Atividades pedagógico-musicais desenvolvidas em sala de aula</i>	121
4.3.4	<i>Objetivos do ensino da Música</i>	124
<b>CAPÍTULO .V</b>		
<b>5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>		126
<b>REFERÊNCIAS</b>		134
<b>ANEXOS</b>		145
<b>A Bairros de Salvador que possuem escolas públicas municipais com aula de música.</b>		146
<b>B Roteiro de entrevista (para funcionário da SMEC)</b>		147
<b>C Questionário I</b>		149
<b>D Questionário II</b>		151

## INTRODUÇÃO

Com o respaldado da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>1</sup>, após anos de ausência, a música volta à escola básica brasileira, agora como linguagem artística que integra o componente curricular obrigatório: Arte. Infelizmente essa nova prerrogativa legal, por si só, não garante a qualidade e a democratização do ensino da Música. Segundo Maura Penna, para que o espaço da música na escola básica seja ocupado de maneira significativa, faz-se necessário, por parte dos educadores musicais, compromisso “[...] entendendo-se compromisso no sentido de um empenho coletivo em ocupar esse espaço escolar, em buscar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto e suas necessidades próprias.” (PENNA, 2002, p.10).

No caso da cidade de Salvador, alguns fatores particulares são potencialmente favoráveis ao ensino da Música nas escolas da rede municipal. Um deles é o concurso público municipal para o cargo de “professor de Música”, que exige do candidato formação específica na área (licenciatura plena em Música). Outro fator fundamental é a existência de cursos de licenciatura em Música oferecidos por duas universidades de Salvador: a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Católica de Salvador. Esses dois fatores fazem com que a cidade tenha profissionais qualificados para a função de professor de Música e certamente contribuem com a eficácia da Educação Musical na rede pública municipal de Salvador. Porém, existem outros aspectos a serem analisados antes de pensarmos se algumas questões fundamentais como acesso e qualidade do ensino de música foram devidamente superadas, sendo uma delas a questão das condições de trabalho do professorado na área de Música.

Ao entrar na rede municipal de ensino como professora de Música, no ano de 2004, procurei documentos da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de Salvador (SMEC) que estabelecessem objetivos e marcos pedagógicos para o ensino de música. No entanto, descobri que essas informações eram de caráter geral e já não se aplicavam ao momento atual, pois, para tanto, precisariam ser, em grande parte, reformuladas. Entrei em contato com alguns professores da minha área, na rede municipal, e percebi que muitos deles apresentavam a mesma problemática que a minha: encontravam-se desarticulados e

---

<sup>1</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96), “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996).

empreendendo iniciativas isoladas. Supus, então, que cada professor da rede municipal fazia seu planejamento de ensino de acordo com seus próprios pressupostos pedagógicos.

Deste meu questionamento, surgiu a idéia de buscar, através de uma pesquisa exploratória, conhecer melhor o contexto da Educação Musical nas escolas públicas municipais de Salvador. Decidi, então, inicialmente, fazer um mapeamento da Educação Musical a partir, principalmente, mas não exclusivamente, de dados recolhidos junto aos professores de música do sistema público municipal de ensino de Salvador. Pois, descrever a Educação Musical nas escolas da rede pública municipal de Salvador partindo de dados recolhidos junto a professores de música que trabalham no sistema público, tira-nos do senso comum e das idéias pré-concebidas sobre Educação Musical em escolas públicas e sobre os profissionais que trabalham neste setor. Além disso, fornece para os educadores musicais, pesquisadores da área e gestores da educação municipal dados que podem embasar propostas efetivas para a Educação Musical nas escolas básicas, permitindo a elaboração de intervenções mais eficientes, no sentido de atender às necessidades desses profissionais no desempenho de suas funções. Acredito que esses dados poderão demonstrar quais são algumas das necessidades da Educação Musical no contexto educacional público soteropolitano, de forma a permitir a construção de um retrato bastante próximo da situação real. O que é, em última análise, o objetivo principal deste trabalho.

Em se falando de sistema público de ensino, são freqüentes as idéias preconcebidas, os chavões sem base na realidade e mesmo pensamentos de senso comum que dizem respeito à qualidade do ensino oferecido, à clientela, ou até mesmo a questionamentos quanto à competência dos profissionais docentes envolvidos nessa área. Nesse sentido, destaca-se a questão levantada por Maura Penna:

[...] acreditamos que é preciso questionar aquilo que parece óbvio, procurando ultrapassar as visões correntes e aprofundar a nossa compreensão das múltiplas facetas de um problema. Porque também é fato que poucas vezes baseamos a discussão dos problemas de nossa área em dados sistemáticos, assim como poucas vezes questionamos até que ponto a Educação Musical tem se comprometido com a música na escola de educação básica. (PENNA, 2002, p.8).

Uma das pesquisas de Maura Penna (2002), por exemplo, desenvolvida no contexto escolar, teve como campo as escolas da rede estadual da Grande João Pessoa<sup>2</sup> e constatou a “ausência significativa” de professores de música nas instituições escolares investigadas. Uma das conseqüências deste fato é que “a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica”. (PENNA, 2002, p. 7). Para a autora, os dados da pesquisa revelam que a falta de compromisso com a escola regular tem refletido na formação dos professores e resulta na falta de propostas metodológicas adequadas ao contexto em questão.

Outra pesquisa que abrange esse mesmo campo, realizada por Emília Sardelich (2001), investigou o perfil dos professores de Artes de escolas públicas estaduais de Feira de Santana-BA, enfocando a formação e a formação continuada desses profissionais. Uma de suas conclusões é que os sistemas de ensino não possuem informações adequadas sobre os professores de Artes, o que gera grandes dificuldades para os pesquisadores, pois nem sempre os censos escolares são específicos a ponto de demonstrar de forma segura quem são os integrantes desses sistemas, ou seja, quem os materializa (SARDELICH, 2001, p. 140). A natureza descritiva das pesquisas citadas demonstra a preocupação em promover ações práticas com o intuito de modificar um contexto existente, tentando assim atingir as principais falhas previamente detectadas através dos resultados das pesquisas. São poucos os trabalhos acadêmicos e pesquisas sobre o tema música na escola pública desenvolvidos pelas instituições de ensino superior soteropolitanas, apesar dos dois centros superiores formadores de professores de música aqui existentes<sup>3</sup>.

Devido às escassas informações e dados estatísticos, quantitativos e qualitativos sobre a situação da Educação Musical nas escolas da rede pública municipal de Salvador, torna-se evidente que ainda menos se sabe sobre os professores de Música. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo geral: descrever a situação da Educação Musical nas escolas da rede pública municipal de Salvador. E tem como questão principal: **Quem são, onde estão e quais as condições de trabalho dos professores de música da rede municipal de Salvador?** Esta questão básica se desdobra em subproblemas que foram abordados durante a realização deste trabalho:

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que na pesquisa foram investigadas todas as escolas da Grande João Pessoa. Os dados dessa pesquisa foram apresentados no artigo “Professores de Música nas Escolas Públicas de Ensino Médio e Fundamental: uma ausência significativa”.

<sup>3</sup> A dissertação de mestrado intitulada “O desenvolvimento de competências para o ensino musical em 4ª séries de escolas municipais de Salvador-BA: um estudo a partir da realidade de três professoras.” (BRAGA, 2005), é uma das pesquisas recentes sobre o ensino de música na rede pública municipal de Salvador.

1. Segundo os participantes da pesquisa, qual é a situação das escolas municipais, onde atuam os professores de Música, no que se refere a materiais e estrutura física disponíveis?
2. Quantas escolas municipais de Salvador têm aula de Música?
3. Em que regiões estão localizadas as escolas da rede pública municipal que têm professor de Música?
4. Quantos professores de Música existem na rede pública municipal de Salvador?
5. Qual o perfil profissional dos professores de Música da rede pública municipal de Salvador?
6. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Música da rede municipal no desempenho de suas funções docentes, segundo os profissionais investigados?
7. Quais as atividades do modelo TECLA (Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação) mais utilizadas pelos professores de Música das escolas públicas municipais de Salvador, segundo os profissionais investigados?
8. Quais as atividades musicais mais presentes nas escolas municipais, segundo os participantes da pesquisa?

Ao final desta pesquisa, foi possível alcançar resultados importantes como, por exemplo:

- O mapeamento e a localização das escolas contempladas com o ensino de Música.
- O levantamento de dados importantes sobre os professores de Música da rede municipal de Salvador.
- Perfil dos professores através da pesquisa de itens como: atividades socioculturais, atuação pedagógica e formação acadêmica.
- Levantamento de dados sobre os aspectos físicos e estruturais das escolas onde atuam os docentes de música: estrutura física, materiais, porte, localização, corpo docente e direção.

Este trabalho está dividido em seis seções. Na primeira seção, podemos encontrar a introdução do tema, a justificativa, os objetivos e a estrutura de apresentação do trabalho. A segunda seção traz a metodologia utilizada na coleta de dados e a escolha da amostra. Já a terceira seção traz um breve panorama histórico da educação brasileira e o

ensino de Música. A quarta seção descreve a situação geral da educação municipal soteropolitana, através de dados estatísticos e da apresentação das ações da Secretaria de Educação e Cultura relacionados ao ensino da Música. Na quinta seção, são apresentados os resultados da pesquisa e a análise descritiva dos dados. Por último, na sexta seção, estão as considerações finais e a discussão dos resultados.

## Capítulo I

### 1 METODOLOGIA

Para descrever a situação da Educação Musical nas escolas públicas municipais de Salvador, foram realizados: (1) a análise de textos de documentos da Secretaria de Educação e Cultura; (2) a coleta de dados referentes à Educação Musical disponível na Secretaria Municipal de Educação e Cultura e em site oficial da mesma; e (3) o levantamento de dados quantitativos e qualitativos, através de entrevistas com professores de Música da rede, com utilização de dois modelos de questionário (ver anexos C e D). Além disso, foi feita uma extensa pesquisa bibliográfica das publicações e trabalhos acadêmicos da área de Educação Musical e História da Educação.

#### 1.1 Delimitações

O universo da pesquisa foi composto por escolas de educação básica da rede pública municipal de Salvador que possuem professor de Música. Todos os níveis da educação básica foram considerados.

O universo da pesquisa foi explorado e descrito a partir, principalmente mas não exclusivamente, de informações recolhidas das unidades de análise. Neste caso, os professores de Música da rede pública municipal, participantes da pesquisa.

Parte deste estudo se caracteriza como um *survey interseccional*. Neste desenho de pesquisa:

[...] dados são colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever uma população maior na mesma ocasião. Tal *survey* pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis na época do estudo. (BABBIE, 2005, p. 101)

A discussão e a elaboração de possíveis projetos pedagógico-musicais, destinados a essa realidade, não constam deste trabalho.

Todos os resultados obtidos dizem respeito a um contexto específico e a um período de tempo determinado: o ensino de Música nas escolas da rede pública municipal de

Salvador, no período de 2006, não podem ser generalizados ou mesmo transportados para outras realidades.

## 1.2 Procedimentos metodológicos

O primeiro procedimento adotado foi o levantamento de dados estatísticos sobre o ensino municipal de Salvador, em sites oficiais<sup>4</sup>. Seguiu-se a este a pesquisa bibliográfica em documentos oficiais da Prefeitura de Salvador, que ofereciam orientações para o ensino da Música em escolas municipais. Por fim, foi feito um pequeno *survey* com professores de música da rede municipal, que serviu como base para descrever a situação do ensino de Música nas escolas municipais.

### 1.2.1 O modelo *Survey* de pesquisa

Por ser o objetivo desta pesquisa descrever a situação atual do ensino de música nas escolas da rede municipal de Salvador, entendeu-se como mais conveniente utilizar a metodologia de pesquisa quantitativa (abrangendo dados quantitativos e qualitativos), de natureza descritiva e exploratória, segundo a concepção de Babbie (2005).

Para proceder a investigação sobre o contexto da Educação Musical nas escolas da rede municipal, a opção escolhida foi desenvolver um modelo *survey* de pequeno porte amostral interseccional, com o objetivo principal de descrever e explorar o objeto de estudo em questão. As características científicas deste modelo *survey* justificam, também, a escolha. A pesquisa *survey* é lógica, pois os dados desse tipo de pesquisa permitem aplicação do pensamento lógico; é determinística, viabilizando a criação de um modelo lógico que, por sua vez, é capaz de explicar as ações de causa e efeito; também é geral, porque o modelo pode ser replicado e os resultados serem testados e comprovados, ou não, por outros pesquisadores; é parcimoniosa, pois tendo muitas variáveis o pesquisador pode escolher para o seu modelo de pesquisa as mais relevantes para o estudo; e é específica, pois todos os procedimentos são especificados previamente, podendo assim ser contestados e facilmente observáveis. (BABBIE, 2005, p.82-86).

---

<sup>4</sup> Sites: SMEC, IBGE, INEP.

Segundo Babbie (2005), a pesquisa *survey* é um tipo de pesquisa social empírica, sendo que existem diversos modelos que variam de acordo com as finalidades do estudo.

Assim:

O termo pode incluir censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado sobre preferências do consumidor, estudos acadêmicos sobre preconceito, estudos epidemiológicos etc. *Surveys* podem diferir em termos de objetivos, custos, tempo e escopo. Vários desenhos básicos podem ser englobados no termo *survey*. (BABBIE, 2005, p.82-86).

Os dados foram coletados no período de março de 2006 a janeiro de 2007. As unidades de análise foram os professores de música, pois suas respostas ao questionário serviram de base para maior aproximação do contexto das escolas municipais em que os mesmos atuam.

### *1.2.2 O questionário de pesquisa*

O instrumento para coleta dos dados dos professores de Música foi o questionário auto-administrável. Dois modelos de questionário foram aplicados na pesquisa de campo com esses docentes: um questionário resumido e outro mais detalhado. No primeiro questionário, os professores indicaram sua disponibilidade, ou não, para responder o questionário 2. Os questionários contemplaram os seguintes temas: perfil do professor de Música, clientela da rede municipal, estrutura física das escolas municipais e aspectos pedagógico-musicais. Antes de serem utilizados na pesquisa, os questionários foram testados duas vezes por um professor de Música voluntário. Após os dois testes, os questionários foram refeitos e aplicados.

A facilidade de acesso de muitos professores de Música à internet viabilizou a construção de uma página na internet, onde foram disponibilizados os dois questionários para acesso on-line. Os professores interessados em participar da pesquisa receberam o endereço dos questionários na internet e os responderam on-line.

### 1.2.3 A amostra

A princípio, a intenção era que todos os professores de Música da rede municipal participassem do estudo. Entretanto, isso se tornou inviável, uma vez que alguns deles não foram localizados e outros não demonstraram interesse em participar da pesquisa. Seguindo a orientação de Babbie (2005, p.113), quando afirma que “amostrar muitas vezes torna possível um projeto, enquanto a recusa em amostrar acabaria com a pesquisa”, a opção restante foi realizar a pesquisa com os dados recolhidos de uma amostra de 53% do total de professores de Música.

A escolha dos participantes da pesquisa foi feita observando-se dois requisitos: (1) ser professor de música da rede pública municipal de Salvador, em exercício; e (2) aceitar responder ao(s) questionário(s) de pesquisa. Para isso, foi solicitada, junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador/ CENAP, uma lista com os nomes e contatos dos professores de Música do quadro da prefeitura municipal<sup>5</sup>. A lista continha trinta e oito nomes de professores, seus números de telefone, o nome e o telefone da escola onde trabalhavam. Nela foram acrescentados dois nomes de docentes que não constavam da lista por serem recém-contratados. Dois foram retirados, pois eram estagiários de Artes Plásticas e não mais trabalhavam em escolas da prefeitura. De posse dessa lista, foram iniciados os contatos com os professores por telefone. Essa forma de contato eliminou alguns professores da amostra pelos seguintes motivos:

- O número do telefone constava na concessionária do serviço telefônico como desligado ou inexistente.
- Alguns telefones não constavam da lista.
- O professor não se disponibilizou a participar da pesquisa.

Em seguida, foi realizada uma tentativa de entrar em contato com os professores de Música presentes durante as reuniões mensais, da área de Artes, promovidas pela CENAP. Todos os professores contatados dessa segunda forma se dispuseram a participar da pesquisa e

---

<sup>5</sup> Ao entrar em contato com os funcionários da SMEC, descobri que não havia uma lista dessa natureza e muito menos qualquer dado estatístico sobre os professores de Artes do município. Sendo assim, limitei-me a tentar conseguir ao menos a lista com nomes e telefones dos professores de Música e fui assessorada nesse trabalho por um funcionário da CENAP.

responderam ao questionário I; apenas dois professores não aceitaram responder ao questionário II e um não respondeu porque não trabalha com Música, portanto não possuía informações sobre a prática docente musical.

A terceira forma de contato foi o envio de um e-mail para o grupo de e-mails Arte-Smec, da prefeitura de Salvador, convidando os professores de música a participarem da pesquisa. Essa forma de contato não obteve êxito. Todos os questionários respondidos por telefone, internet ou em versão impressa foram considerados na pesquisa. A amostra final foi constituída por 53% (20) dos professores de música da rede municipal, no primeiro questionário, sendo que seis professores (aproximadamente 15% da população de professores de música) se dispuseram a responder ao questionário II.

#### *1.2.4 Tratamento dos dados*

Os dados provenientes dos sites oficiais foram analisados e demonstrados em tabelas e gráficos. Os dados do *survey* foram tabulados e receberam tratamento estatístico e, ao final, foram demonstrados através de gráficos e tabelas para melhor visualização. Todos os dados qualitativos do questionário I receberam tratamento estatístico; o mesmo não ocorreu com os dados da mesma natureza do questionário II, que foram analisados de acordo com a frequência de respostas semelhantes.

## Capítulo II

### **2 O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

A compreensão do processo histórico da educação brasileira elucida a trajetória da Educação Musical nas instituições públicas nacionais. É importante para nós, enquanto educadores musicais, compreendermos o contexto escolar brasileiro: as realidades da escola pública, sua história, suas lutas, as contradições ideológicas de suas práticas pedagógicas, bem como a legislação à qual os estabelecimentos escolares estão submetidos.

Ana Mae Barbosa (1989) defende que a conscientização histórica dos educadores da área de Artes possibilita uma análise do sistema educacional, análise esta que será fundamental para a geração de ações transformadoras. A partir das noções históricas de como a Arte vem sendo ensinada no Brasil e as tendências pedagógicas que influenciaram e influenciam este ensino, nós, professores de Música, podemos nos reconhecer e nos encontrar como fazedores da história, tomando consciência de nossa prática docente em arte e de que forma queremos modificar essa história.

Para Paulo Freire (1996), deve-se ter cuidado, porém, ao examinar a História, principalmente para que uma “compreensão mecanicista” (p.111) não nos leve ao “otimismo ingênuo”, que confere à educação um todo-poderosismo sem limites, nem conduza ao pessimismo, gerador de uma imobilidade baseada na negação pura da educação e sua subordinação à infra-estrutura produtiva (p. 112-114). Dessa forma, a História não tem um caráter determinista sobre o futuro; ao contrário, para Paulo Freire, ela deve ser encarada como possibilidade, e frente a ela não devemos cruzar os braços de forma fatalista.

A educação brasileira compreende em si questões sociopolíticas, pedagógicas e filosóficas de interesses muitas vezes antagônicos, o que torna sua compreensão uma tarefa deveras árdua. Podem ser identificadas neste contexto histórico duas tendências pedagógicas: as “Liberais” e as “Progressivas” (LIBÂNEO, 1987, p. 20).

A tendência pedagógica Liberal, ora Tradicional ora de forma Renovada<sup>6</sup>, tem norteado a prática educacional brasileira. Longe de significar a conquista da liberdade do indivíduo e da sociedade, o termo “liberal”, para José Carlos Libâneo (1987), significa sujeição ao sistema Capitalista, que tem como forma de geração de riquezas a exploração da força de trabalho e como resultado disso as imensas injustiças de desigualdades sociais. Mesmo em sua forma “renovada”, a pedagogia Liberal demonstra servir aos objetivos de uma educação de caráter elitista, dando enfoque a conteúdos que se distanciam das demandas das camadas populares e não são suficientes para promover a autonomia e a liberdade do educando, conforme demonstra. (FREIRE, 1974).

<b>A – Pedagogia Liberal</b>	
<b>1 – Tradicional</b> (Educação Jesuíta. Ex.: “Escolas Confessionais”)	} <b>Escola Nova</b> (Ex.: “Jardins de Infância”)
<b>2 – Renovada progressivista</b>	
<b>3 – Renovada não-diretiva</b>	
<b>4 – Tecnicista</b> (década de 70. Ex.: “Escolas Técnicas”)	
<b>B – Pedagogia Progressista</b> (Inicia-se na década de 50, é interrompida pelo Golpe Militar em 60, e retorna no final da década de 70 e início dos anos 80).	
<b>1 – Libertadora</b>	
<b>2 – Libertária</b>	
<b>3 – Crítico-social dos conteúdos</b>	

Quadro 1 – Tendências pedagógicas (cf. LIBÂNEO, 1987, p. 21).

A educação brasileira, como um todo, foi marcada por práticas pedagógicas que estão ligadas às concepções de “homem e de sociedade e, conseqüentemente, de diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.” (LIBÂNEO, 1987, p.20). As práticas pedagógicas aqui difundidas sofreram influência de movimentos educacionais internacionais (BRASIL, 1997), o que nos leva a acreditar que, ao invés de contribuírem para o desenvolvimento da educação brasileira, promoveram situações educacionais inadequadas à nossa realidade. Vale ressaltar que seja qual for a tendência pedagógica escolhida, ela irá sempre refletir uma ideologia, pois o espaço pedagógico não é neutro, isto é, ele pode ser um instrumento desmascarador ou reproduzidor da realidade, e a presença do professor é, portanto, uma presença política (FREIRE, 1996, p.110, 111).

<sup>6</sup> A pedagogia renovada progressivista foi baseada no Escolanovismo, movimento educacional influenciado, por sua vez, pelas pesquisas de Maria Montessori, Decroly e J. Dewey e outros educadores.

Mais do que quaisquer outras, as instituições educacionais públicas sofreram, ao longo do tempo, uma maior influência em relação às determinações legais oficiais para a área da educação. As muitas reformas educacionais brasileiras empreendidas desde a chegada dos colonizadores portugueses até hoje têm determinado as concepções e práticas do ensino das artes nas escolas públicas. É deste contexto histórico educacional que este capítulo tratará, procurando demonstrar de forma geral a situação do ensino de Música circunscrito em cada período histórico apresentado a seguir.

## **2.1 O ensino da música no Brasil antes do “descobrimento”**

Antes da chegada dos portugueses, o Brasil já era habitado por diferentes povos, chamados de indígenas pelos colonizadores. Os primeiros habitantes da nossa terra cultivavam em sua cultura a arte da música, conforme relatam os primeiros exploradores europeus em registros da época. A música indígena era de caráter ritualístico e religioso, ligada a rituais de magia. Ainda que descrita como melodicamente simples, era dotada de uma sonoridade intensa e de uma cadência rítmica forte e definida. (ANDRADE, 1963; LOUREIRO, 2003). Em suas cerimônias, os primeiros habitantes do Brasil cantavam e dançavam acompanhados de instrumentos musicais<sup>7</sup> em louvor aos seus deuses pelas vitórias alcançadas nas guerras, na caça e na pesca, cantavam nas celebrações de casamentos e por ocasião dos nascimentos e funerais. Léry, pesquisador francês em viagem ao Brasil no século XVI, descreveu uma dessas cerimônias.

Essas cerimônias duravam cerca de duas horas e durante esse tempo os quinhentos ou seiscentos selvagens não cessaram de dançar e cantar de um modo tão harmonioso que ninguém diria não conhecerem música. Se, como disse, no início dessa algazarra, me assustei, já agora me mantinha absorto em coro ouvindo os acordes dessa imensa multidão e sobretudo a cadência e o estribilho repetido a cada copla: He, he ayre, heyrá, heyrayre, heyra, heyre, uêh. E ainda hoje quando recordo essa cena sinto palpitar o coração e parece-me a estar ouvindo. (LÉRY, 1980, p. 215).

---

<sup>7</sup> “Têm assim o instrumento a que chamam maracá e que faz mais barulho que uma bexiga de porco cheia de ervilhas. Os brasileiros os trazem em geral na mão e quando me referir à sua religião” (LÉRY, 1980, p. 18).

Através dos registros sobre a presença da música no cotidiano social indígena é possível supor que eles possuíam formas de transmissão de conhecimentos musicais peculiares.

Entretanto, o processo de colonização modificou sensivelmente o fazer musical indígena. Para Orazem, os índios submetidos à catequização deixaram de utilizar seus instrumentos musicais, pois, segundo os jesuítas, eles produziam “sons tenebrosos”. Sendo assim, foram ensinados a tocar e construir fagotes, cravos e órgãos. Além disso, os corais de curumins tornaram-se comuns nas missas e nos colégios cantando músicas eruditas cristãs. (ORAZEM, 2006).

Devido à forte influência da educação empreendida pelos jesuítas nos primeiros séculos da colonização, a música indígena apropriou-se de elementos musicais europeus, o que acabou por descaracterizá-la, destruindo, assim, a expressão musical espontânea e natural dos nativos (MARIZ, 1994, p. 38). Fora daqueles grupos que ficaram preservados nas regiões mais interiores do Brasil central e da Amazônia, sobrou-nos muito pouco do que realmente era essa música antes da chegada dos portugueses ao Brasil.

## 2.2 O ensino da música no Brasil colônia

Em 1549, chegaram ao Brasil os primeiros jesuítas, liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega<sup>8</sup>, juntamente com Tomé de Souza, o primeiro governador-geral. Imbuídos da missão de evangelizar os povos pagãos das terras recém-descobertas, os jesuítas elegeram, desde o início de suas ações evangelizadoras, a educação como “arma de combate à heresia” (LOUREIRO, 2003, p.42). Quinze dias após chegarem ao Brasil, fundaram, na cidade de Salvador, a primeira escola elementar brasileira, nos moldes europeus. Nos anos que se seguiram, os jesuítas estabeleceram-se em território brasileiro e assumiram os trabalhos de catequização indígena, implantando escolas e organizando todo o sistema educacional. Para isso, dedicaram-se também a aprender a língua nativa e os costumes vigentes entre os povos indígenas.

---

<sup>8</sup> Foi o Padre Manuel da Nóbrega que elaborou o primeiro esboço de um plano nacional de estudos, baseado no *Ratio Atque Instituto Studiorum* - O documento final do Plano de Estudos da Companhia de Jesus foi finalizado em 1599 por Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus. Dentre outras coisas, esse documento tinha como objetivo unificar e codificar a pedagogia nas escolas jesuíticas espalhadas pelo mundo de forma que permitissem uma formação unificada para todos os que a elas tivessem acesso. Esse plano de educação contemplava os atuais níveis de ensino: fundamental, médio e superior. O *Ratio* era formado por três cursos sucessivos: Letras ou Humanidades, Filosofia ou Artes e Teologia. Essa pedagogia jesuítica enfocava o estudo humanista, privilegiava a aprendizagem por memorização e exigia máxima qualificação docente.

Com a chegada dos jesuítas, iniciou-se no Brasil a primeira forma sistematizada de Educação Musical, seguindo o modelo europeu. Segundo Romanelli (2002):

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população branca e índia em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. (ROMANELLI, 2002, p. 35).

Neste início da história do Brasil, havia dois tipos de educação, uma destinada aos índios (ministrada nas escolas das aldeias) e outra para os vindos de Portugal e brancos, nascidos aqui<sup>9</sup>. Aos negros, porém, era negado qualquer tipo de instrução escolar, inclusive só foram aceitos nas escolas jesuítas após o decreto real em 1689. Portanto, essa determinação somente foi cumprida pelos missionários católicos após serem ameaçados de deixarem de receber do governo subsídio financeiro destinado a suas escolas.

Já nos colégios, de início, praticava-se o ensino elementar aos índios e aos filhos de colonos. Mais tarde, no século XVII, os missionários resolveram destituir essa união, afastando os índios dos colégios, mas continuando com a educação dos filhos dos abastados, principalmente, com a preparação de novos missionários. Com relação aos negros, por algum tempo não foi permitido seu acesso à educação, pois até mesmo os inicianos, em seu contexto colonial, entendiam ser a escravidão negra um fator natural e imprescindível para o sistema colonial. (ORAZEM, 2006, p.1).

Nas escolas jesuítas todos tinham acesso ao ensino da arte e da música, pois seus fundadores partiam do princípio de que o artista não possui um dom divino. Portanto, qualquer ser humano é capaz de apropriar-se do saber artístico, aprimorando-o e concebendo a obra de arte. Segundo o princípio jesuítico citado, a arte estaria ao alcance de todos, desde que se tivesse uma intenção religiosa. (ORAZEM, 2006, p.1).

Durante os anos de catequização os jesuítas serviram-se da inclinação natural dos índios para a música (ANDRADE, 1963; LOUREIRO, 2003; MARIZ, 1994), utilizando-a

---

<sup>9</sup> É importante lembrar que os que tinham direito à educação eram os filhos dos donos de terras e de senhores de engenho, excluindo-se dessa minoria as mulheres, por julgar-se que para a realização dos trabalhos domésticos a que eram destinadas não havia necessidade de ler ou escrever, e os primogênitos, já que estes deveriam se preparar para assumirem futuramente a direção dos negócios da família. (ROMANELLI, 2002, p. 33)

como meio de veicular os princípios da fé religiosa cristã e como forma de aproximarem-se do ambiente nativo. (LOUREIRO, 2003, p. 43).

Aceitaram-lhes a música às vezes, substituindo-lhe as palavras originais por outras, sempre em língua tupi, mas de inspiração religiosa católica. Essa música, e provavelmente outras tiradas do antifonário gregoriano, é o que os jesuítas ensinavam aos meninos índios já catequizados. (ANDRADE, 1963, p.19).

Talvez um dos acontecimentos que mais demonstraram aos jesuítas a atração que a música exercia sobre os índios foi a chegada de órfãos portugueses ao Brasil, em 1550. Nesta ocasião, os meninos recém-chegados de Lisboa cantaram e dançaram atraindo a atenção e simpatia dos índios, que se amontoaram para ouvir as canções entoadas na ocasião.

O ensino da música também passou a fazer parte dos colégios. Foi através dos meninos órfãos que os jesuítas introduziram a Educação Musical no Brasil.

Os jesuítas elaboraram um repertório de composições em estilo indígena, utilizando até mesmo os instrumentos dos nativos, cujas letras falavam do Deus cristão. Apesar das restrições impostas pelo Bispo D. Pedro Fernandes, os membros da Ordem fizeram bom uso da música como material de aculturação, principalmente dentro dos aldeamentos.

Além da música, os padres e irmãos buscaram um outro apoio para a conversão do gentio, encontrando no teatro um forte aliado para a conversão e moralização. (BORTOLOTTI, 2006, não paginado).

Enfim, foram utilizados todos os artifícios artísticos capazes de impressionar os “gentios”: teatro, canto, dança.

Dentre as ações na área de Educação Musical empreendidas pelos jesuítas, podemos destacar: (1) em 1553, a criação das “Escolas de ler, contar e tocar alguns instrumentos” pelo Padre José de Anchieta<sup>10</sup>, nas aldeias indígenas por onde passava; (2) a criação das escolas de Música para os filhos dos índios (MARIZ, 1994, p. 38); (3) a

---

<sup>10</sup> O padre José de Anchieta chegou ao Brasil em 1553. Aprendeu a língua dos índios, e assim traduziu para o tupi textos e orações destinados à catequização. Foi autor do primeiro drama sacro apresentado no Brasil, o auto “Mistérios de Jesus”, na ocasião da inauguração do Colégio dos Meninos de Jesus. Apesar de não ser músico, seu interesse pela música foi demonstrado quando em seus autos (peças de caráter educativo religioso), representados pelos índios, podia-se perceber a forte presença de cantos. (LOUREIRO, 2003; MARIZ, 1994).

elaboração das "Constituições da Companhia de Jesus", que incluem a aprendizagem do canto e da música instrumental, entrando em vigor em 1556; (4) em 1658 é estabelecida a Lei Orgânica das Aldeias Indígenas, onde é, dentre outras coisas, ordenado o ensino do canto; (5) a inclusão da música (cantochoão) como disciplina obrigatória nos currículos das "Escolas de ler e escrever", destinadas à pequena elite de brancos e mestiços da então colônia; (6) a criação, em 1759, da cartilha musical (solfejo e teoria), a Artinha, para auxiliar os professores nas aulas de iniciação musical. É nesta época também que o baiano Caetano de Melo de Jesus lança o tratado de solfejo, de sua autoria, chamado "Escola de Canto e Órgão" (LOUREIRO, 2003, p. 44). Mário de Andrade (1963) registra ainda a existência da escola de música criada pelos jesuítas, em meados do século XVII, na fazenda Santa Cruz, chamada "Conservatório dos Negros", para os filhos dos escravos negros cuja qualidade dos cantores e instrumentistas causou admiração a D. João VI.

A presença da música na escola brasileira do período colonial era intensa e valorizada como uma das formas de transmitir os valores e a moral da fé cristã católica. Tanto para os indígenas (nas aldeias) como para os mestiços e portugueses (nos colégios) que habitavam o Brasil, era ensinado o cantochoão, as melodias gregorianas, sendo canto o principal meio de educar musicalmente. A alfabetização musical era feita paralelamente à alfabetização na língua portuguesa e ao aprendizado das outras disciplinas. O método utilizado no ensino da música era o mesmo utilizado para o ensino das outras disciplinas: o aprendizado pela repetição e memorização, enfoque nos conteúdos, disciplina escolar moldada aos padrões militares, sistema de competições e disputas entre os alunos.

O direito ao conhecimento artístico erudito atendeu, durante o Brasil Colônia, prioritariamente, à vontade do dominador que importava o bem cultural. Permaneciam o músico ou o artesão nascidos no país atados ao seu limite colonial; e o conhecimento advinha da transmissão oral, visual, auditiva, manual e letrada de modelos oriundos da Metrópole. (MARTINS, 1993, p. 165).

Após quase 200 anos de sua chegada, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil por decisão do Marquês de Pombal. Sendo os jesuítas os principais responsáveis pelo sistema de ensino na colônia, ocorreu, como era de se esperar com a expulsão<sup>11</sup>, uma grande

---

<sup>11</sup> O Alvará de 28 de junho de 1759 determinava a expulsão dos jesuítas e foi idealizado pelo primeiro ministro português, o Marquês de Pombal. Pois que, enquanto os jesuítas se dedicavam ao proselitismo e à formação de missionários católicos, Pombal preocupava-se em garantir a transferência do maior número de riquezas do Brasil

desestruturação na educação brasileira de então. Nesse período, os cerca de 500 jesuítas que deixaram o Brasil possuíam aqui 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, que tiveram seus trabalhos paralisados.

Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 2002, p. 36).

Um dos alvarás que justificavam a expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios tenta ratificar que as intenções do governo português eram as melhores possíveis ao tomar essa decisão, pois pretendia-se modernizar as técnicas didáticas, afinando-as com as tendências da época. Segue abaixo um trecho do alvará de 28 de Junho de 1759, escrito pelo rei de Portugal, D. João IV:

Sou servido privar inteira e absolutamente os mesmos religiosos em todos os meus domínios, dos estudos que os tinha mandado suspender, para que, do dia da publicação deste em diante se hajam, como efetivamente Lei, por extintas todas as classes e escolas, como se nunca houvessem existido em meus Reinos e domínios, onde têm causado tão enormes lesões e tão graves escândalos. [...] Sou servido da mesma sorte ordenar, como por este ordeno, que no ensino das classes e no estudo das letras humanas haja uma geral reforma, mediante a qual se restitua o método antigo, reduzido aos tempos simples, claros e de maior facilidade que se pratica nas nações mais polidas da Europa, conformando-me, para a fim de determinar com o parecer dos homens mais doutos e instruídos neste gênero e erudições.

---

para Portugal. Para isso, fazia-se necessário reorganizar a administração da colônia, reafirmando o poder da Coroa e afastando qualquer possibilidade de idéias contrárias à hegemonia do poderio português em terras brasileiras, o que incluía também a criação de escolas que servissem aos interesses estatais. Antes da expulsão dos jesuítas, em 1758, o Marquês proibiu o ensino e o uso do tupi e instituiu o português como única língua do Brasil com a finalidade de enfraquecer o poder da Igreja Católica sobre a Colônia.

(Alvará de 28 de Junho de 1759, registrado na Chancelaria-mor da Corte e Reino, com as instruções juntas, no Livro das Leis, a fol. 115). (PORTUGAL, 1759, p. 3-4).

Como forma de reestruturar o sistema educacional, Pombal instituiu a “Aula Régia”<sup>12</sup>, as aulas de gramática latina, aulas de grego e retórica e, além disso, o cargo de “Diretor de Estudos”. Porém, ao perceber que a educação havia se estagnado devido à falta de incentivos financeiros, o Marquês estabeleceu um “subsídio literário”<sup>13</sup>. Contudo, essa medida não solucionou os problemas de pagamentos dos professores, que passavam meses sem receber salários aguardando uma solução vinda de Portugal.

Sobre a situação em que se encontrava a educação no Brasil após as reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal, comentam Claudino Piletti e Nelson Piletti (1988): não havia um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, o aluno poderia se matricular nas disciplinas que mais lhe interessassem, os professores eram despreparados e mal pagos, o que contrastava com a formação requintada dos professores jesuítas.

Nas escolas leigas, criadas no período Pombalino, o ensino de música ainda permanecia; não tinha mais a intenção religiosa, porém continuava a preservar as tradições européias e o canto gregoriano. Consta, também, que nessa época foram contratados uns poucos professores para a cadeira de música e canto-chão.

Foi neste período que africanos trazidos ao Brasil desempenharam um papel importantíssimo na música colonial, substituindo os índios nos trabalhos musicais, já que esses, após a saída dos jesuítas, se tornaram insubordinados e “se retiraram para regiões remotas do Brasil.” (MARIZ, 1994, p.39). Tornou-se comum, ricos fazendeiros possuírem orquestras e corais formados por escravos e mulatos; o músico era nivelado aos criados e empregados. Esses conjuntos musicais executavam somente a música européia, pois os negros e mulatos que integravam essas formações musicais evitavam qualquer traço da música africana, julgando dessa forma serem mais bem aceitos nas altas camadas da sociedade. Entretanto, é fato que os africanos, que aqui chegaram, trouxeram consigo suas tradições musicais e a essa música foi acrescida a influência portuguesa e indígena. A música dos

---

<sup>12</sup> A Aula Régia era ministrada isoladamente por disciplina e por um único professor para cada uma delas. Como as disciplinas eram autônomas, não havia articulação dos conteúdos, o que acentuava a fragmentação dos conhecimentos. Os professores eram mal remunerados e despreparados para a função, ou seja, qualquer pessoa poderia ensinar, desde que indicado por um bispo ou representante do governo português, e o cargo de professor era vitalício.

<sup>13</sup> Um imposto criado pela Carta Régia de 10 de novembro de 1772 sobre o valor de alguns gêneros alimentícios. Além de ser exíguo, raramente era cobrado com regularidade. Permaneceu até 1816. (ALMEIDA, 1989, p. 38).

negros podia ser ouvida nos arredores das senzalas, bem como nos festejos públicos. (LOUREIRO, 2003, p. 46).

A partir do século XVII, a música no Brasil começa a apresentar os primeiros sinais de secularização. A prosperidade dos minérios nas capitanias de Minas Gerais faz com que lá comece a se estabelecer uma sociedade urbana, que passa a atrair os músicos e a fazer a música cada vez mais presente nesses centros urbanos.

É notável a presença da música na vida cotidiana mineira de então, não só nas igrejas como em outros tipos de festas sociais e militares. A música estava nas casas contando com a participação de pessoas da família e até mesmo de escravos. Formavam-se trios, quartetos, quintetos que animavam os saraus elegantes ou as serenatas românticas pelas ruas em noites enluaradas. (LOUREIRO, 2003, p. 47).

O declínio do minério de ouro e de pedras preciosas, além de outros problemas políticos e financeiros, acabou por ocasionar a decadência e o fim do profissionalismo musical. Este acontecimento vem coincidir com um evento que agitaria a vida artística e cultural no Brasil: a chegada da família real ao Brasil, em 22 de janeiro de 1808.

A comitiva da Corte Real Portuguesa era composta por aproximadamente 15 mil pessoas. Faziam parte dela músicos, intelectuais e artistas. Esse acontecimento interferiu diretamente na produção artística, cultural e musical da Colônia. Além dos músicos vindos em 1808 ao Brasil, D. João VI mandou buscar mais outros de Lisboa e ainda alguns *castrati* italianos.

A música foi também outro aspecto da proteção e encorajamento feito com liberalidade, por D. João VI, a tudo que pudesse elevar e incrementar o espírito humano. Todos o que cultivavam esta arte com algum sucesso eram objeto de magnificência. (ALMEIDA, 1989, p. 49).

Providências foram tomadas pelo governo português para que o Brasil viesse a proporcionar uma estadia agradável para a Corte. Dentre as providências tomadas, citamos duas de fundamental importância: a abertura dos portos brasileiros à navegação e a criação da

imprensa nacional.<sup>14</sup> Dentre os acontecimentos importantes no campo cultural e educacional, destacam-se o surgimento das academias militares, dos primeiros cursos superiores, da Escola Nacional de Belas-Artes, onde um dos fundadores foi o músico austríaco Sigismund Neukomm<sup>15</sup>, e a criação da Biblioteca Real.

A vida musical da Colônia foi impulsionada pela organização da Capela Real que, dirigida nos primeiros três anos pelo Padre José Maurício Nunes Garcia, proporcionou o desenvolvimento da música religiosa e a vinda do compositor de óperas Marcos Portugal, responsável pelo impulso dado à música profana. O investimento feito na Capela Real, que a seu serviço possuía 50 cantores e uma centena de outros músicos dirigidos por dois mestres-de-capela, era de 300.00 francos por ano. A orquestra da Capela Real tornou-se alvo da admiração dos viajantes que passavam pelo Rio de Janeiro, chegando até mesmo a considerá-la uma das melhores do mundo.

Os dois compositores de grande prestígio dessa época, José Maurício Nunes Garcia e Marcos Portugal<sup>16</sup>, segundo alguns biógrafos, tornaram-se amigos, mesmo após algumas pequenas rivalidades, pois conta-se que disputavam, os dois, as atenções do então príncipe regente D. João VI.

O célebre compositor português, que com a idade de vinte e dois anos fizera na Itália, em Roma, Milão, Veneza e Florença, o encantamento das cortes e a admiração dos professores, veio encontrar no Rio de Janeiro um rival cujas produções competiam com as dele. Disto resultou uma luta cortês, ou antes, uma emulação proveitosa à arte que o bom rei teve o cuidado de

---

<sup>14</sup> “Uma prova da miserável ignorância política é dada pelo fato de que nenhuma tipografia foi tolerada no Brasil antes da mudança da família real e da Corte para o Rio de Janeiro. A grande massa do povo encontrava-se no estágio anterior à descoberta da imprensa. Havia um grande número de comerciantes ricos que não sabiam ler e era muito difícil encontrar jovens capazes para servir de caixeiro e de guarda-livros.” (ALMEIDA, 1989, p. 37).

<sup>15</sup> Sigismund Neukomm, músico, organista, estudou com Joseph Haydn. Ocupou o cargo de músico da casa do Príncipe de Talleyrand, que foi uma das figuras mais destacadas da política francesa entre os reinados de Luiz XVI e Luís-Felipe. Chegou ao Brasil em 1816, com a comitiva Duque de Luxemburgo, embaixador extraordinário de Luiz XVIII, integrando a chamada Missão Artística Francesa, que veio criar a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro, e aqui resolveu ficar até 1821. Foi nomeado em 1816, professor público de música no Rio de Janeiro e encarregando-se também de prestar serviços como compositor e executante. Foi professor do Príncipe D. Pedro, de sua esposa Leopoldina, e da Princesa D. Isabel Maria. Foi pioneiro na utilização de temas brasileiros na música erudita. Após viajar por vários países da África, apresentando-se em concertos de órgão, voltou à França onde faleceu em 1858.

<sup>16</sup> Marcos Portugal era o mestre da Capela Real de Lisboa. Por só ter chegado ao Brasil três anos depois da Corte Portuguesa, foi substituído nesse período pelo Pe. José Maurício.

manter, guardando sempre a mais estrita imparcialidade. (ALMEIDA, 1989, p. 53).

Marcos Portugal teve muitas de suas óperas encenadas no teatro São João, inaugurado em 1813. Foi professor do Príncipe Pedro e gozava de grande prestígio na corte e na elite brasileira. Morreu em 7 de novembro de 1839, empobrecido e esquecido.

A importância do Padre José Maurício para a música brasileira colonial é vista como de suma importância por Mário de Andrade (1963) e Vasco Mariz (1994). Descrito como um homem culto, excelente instrumentista e compositor, o Padre, Mestre da Capela Real, nascido em 1767, filho de mãe escrava alforriada e pai branco alfaiate, iniciou com grande sacrifício seus estudos musicais assim que a mãe e a tia que o criaram perceberam seu talento para a música. Seu primeiro professor foi o mulato Salvador José, com quem aprendeu teoria musical e violão. Estudou, também, segundo Mário de Andrade, no “Conservatório dos Negros”, onde o então jovem músico pôde compor peças para serem executadas pelo coro dos filhos dos escravos. Aos 23 anos decidiu ser padre. Após sua ordenação, em 1798, é nomeado mestre-de-capela da Sé.

Como mestre-de-capela da Sé aumentou a orquestra, apurou os coristas, dando às festividades brilho mais artístico. E compunha sempre porque, conforme o velho preceito europeu ainda vigente no século XVIII, o que se exigia não era tanto música inspirada, como música nova. (ANDRADE, 1963, p.134).

Além de suas atividades eclesiais, ele dedicou-se ao ensino, mantendo durante 38<sup>17</sup> anos uma escola de música que funcionava em sua residência, cujo objetivo era formar instrumentistas e cantores para os serviços religiosos. Aliás, o ensino nessa instituição era gratuito e aos que participassem dos conjuntos musicais isentava-se o serviço militar. A escola funcionava sob condições precárias, tanto é que não havia piano ou cravo, apenas uma viola de arame como instrumento de ensino básico. (MARIZ, 1994, p. 56). Como parte do seu trabalho de professor, escreveu o “Tratado de Contraponto” e um compêndio de música e de piano forte. Desta escola saíram músicos importantes no período imperial como Cândido

---

<sup>17</sup> Segundo Vasco Mariz (1994, p. 56), a escola de música teria durado 28 anos, findando-se em 1822, por falta de recursos, já que até então fora sustentada por uma pensão concedida pelo príncipe regente D. João VI e, após sua volta a Portugal, foi suspensa por D. Pedro I, que alegou para tanto falta de condições financeiras.

Inácio da Silva, compositor de modinhas, Francisco Manuel da Silva, compositor do Hino Nacional Brasileiro e Francisco da Luz Pinto, que mais tarde se tornaria mestre de música do Colégio Pedro II. (ANDRADE, 1963, p. 135).

Ao tomar conhecimento do trabalho do Padre José Maurício, assistindo a uma das festividades da Sé, D. João ficou impressionado com tamanha perfeição musical e o nomeou como inspetor de música da Capela Real, onde trabalhou compondo, ensaiando, regendo e tocando órgão.

Em 1818, D. João, que viera assistir a uma dessas esplêndidas cerimônias, mandou chamar no palácio o Pe. José Maurício e, no meio de sua Corte, tomou a Cruz da Ordem de Cristo do Conde de Vila Nova Rainha e colocou, ele próprio, no peito do músico, fazendo-lhe os mais lisonjeiros elogios. (ALMEIDA, 1989, p. 53).

Encantado pela música européia e desiludido por não poder apreciá-la *in loco*, Padre José Maurício investiu seus ordenados na compra de inúmeras peças, o que fez dele possuidor de um dos maiores acervos de partituras européias de sua época.

Suas composições, mesmo que puramente de caráter religioso, possuíam algumas características da música profana de seu tempo. Todavia, a maior parte delas se perdeu.

Não se podia dizer ainda velho, mas sentia-se doente aos 49 anos. Trabalho excessivo, humildade excessiva, tantas intrigas, tanto desgosto no paço, o padre-mestre emudecia alquebrado. [...]

As convulsões da Independência. Tudo muda e o rei velho vai-se embora. José Maurício aparece pouco no paço, onde, no entanto, é estimado pelo rei novo. (ANDRADE, 1963, p. 139-140).

Em 1830, morreu Padre José Maurício Nunes Garcia.

Após a grande euforia e efervescência que tomou conta da Colônia com a vinda da família real portuguesa, segue-se um profundo vazio provocado pelo retorno de D. João VI a Portugal. A situação só não ficou pior porque alguns dos músicos estrangeiros optaram por permanecerem no Brasil, dentre eles Marcos Portugal.

Quanto às ações empreendidas por D. João VI, na área educacional, comenta-se que as instituições por ele fundadas visavam apenas à formação de profissionais nas áreas de Engenharia, Medicina, Química e Agricultura. Não foram fundadas escolas de Direito, escolas de ensino primário ou secundário, tampouco institutos de pesquisa ou a sonhada Universidade do Brasil. Dessa forma, o monarca português resolveu o problema da corte que desejava conforto em sua estada no Brasil e para isso necessitava de moradias bem edificadas e de um bom serviço de saúde. Além disso, os donos de terras precisavam estar a par das tecnologias de cultivo para aumentarem seus lucros agrícolas. Por isso o empenho de D. João VI em fundar cursos de Engenharia, Medicina e Agronomia. Dessa forma, o problema da educação do povo brasileiro não foi resolvido. D. João VI retornou para Portugal e, já sabendo da insatisfação da colônia e do desejo de independência dos brasileiros, tratou de deixar aqui seu filho como regente que, logo que pôde, colocou a coroa sobre sua cabeça antes que outro qualquer, sem sangue real, o fizesse.

### **2.3 O ensino da música no Brasil império**

Nos primeiros anos do Império, após a proclamação da independência, em 1822, os interesses estavam voltados para a realidade política na qual o Brasil se encontrava. O imperador D. Pedro I, por falta de recursos financeiros, não teve como garantir os mesmos incentivos ao desenvolvimento cultural e artístico do período anterior. A falta de interesse pelo problema da educação nacional é explicada também pelo fato de que todos no Brasil achavam-se ocupados com problemas mais urgentes como a manutenção da unidade nacional, o futuro da nação brasileira e do seu povo frente aos novos desafios da situação independente da nação. Enfim, todos os esforços eram por “manter a autonomia deste vasto território e conservar a posse exclusiva para seus habitantes, a qualquer preço” (ALMEIDA, 1989, p. 55). Portanto, desde as atividades mais simples da administração pública, os olhares estavam voltados para os problemas políticos do novo Império.

Algumas ações em relação à educação neste período merecem destaque, dentre elas, a fundação definitiva da Escola de Belas –Artes e a construção de sua sede própria; a aprovação da fundação do primeiro estabelecimento de ensino para moças (Colégio das Educandas), pela Lei de 22 de março de 1823 ; a aprovação de uma Lei, em 1821, que permitia a qualquer cidadão abrir uma escola, sem obrigação de exame, licença ou

autorização; a criação, por decreto de 1º de março de 1821, da Escola de Ensino Mútuo<sup>18</sup>; a fundação da primeira escola Normal do país em Niterói, em 1835; e, em 1837, a criação do Colégio Pedro II.

É no primeiro Império que o ensino primário no Brasil torna-se gratuito de acordo com o Art. 179 da Constituição de 1824 que determinava: "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos". Entretanto as dificuldades eram muitas, então aconteceu o que já era de se esperar, o direito à educação gratuita ficou só no papel.

Verificando alguns relatórios do Ministério do Império, redigidos em 1832 e em 1836, é possível concluir que o ensino público no Brasil era composto por escolas em situação deplorável e irremediável, e mais, as poucas escolas destinadas à instrução das meninas tinham baixa frequência de alunas, resultado do desinteresse dos pais sob o pretexto que para as atividades domésticas, as quais acreditavam ser destinadas às mulheres, não era necessário saber ler ou escrever. Também a falta de professores e professoras habilitados era enorme. A situação nas instituições de ensino público era tão precária, que um dos relatórios sobre a situação das escolas brasileiras no período do Segundo Império, escrito pelo então Ministro Gonçalves Dias, datado de 1852, inicia-se da seguinte forma:

Tenho consciência de me não ter nunca faltado coragem para dizer a verdade, por amarga que fosse [...]. Tenho expedido livremente o que penso, e não quererei que V. Ex.<sup>a</sup> se persuada que entrou nisso amor ou ódio; mas é que são tão tristes e tão desgraçados os fatos, que a sua exposição singela parece converter a verdade em sátira, e um Relatório tão circunspeto, como o tentei fazer, em artigo de jornal oposicionista. (GONÇALVES DIAS, 1852 apud ALMEIDA, 1989, p. 337).

Sabe-se, através do relatório supracitado, que a disciplina Música compunha os currículos dos Liceus (estabelecimentos de ensino secundário<sup>19</sup>) nas províncias da Bahia e no

---

<sup>18</sup> O ensino dessas escolas era orientado pelo método Lancaster de ensino mútuo, muito utilizado nesta época na Europa, em que um aluno (decurião) mais adiantado tornava-se monitor de dez alunos (decúria), sob a vigilância de um inspetor. Esse método foi visto pelo Imperador como uma saída para a falta de professores e como forma de expandir, com custos menores, a educação elementar a todo o território brasileiro. Porém, o método não funcionou, como previsto, para solucionar os problemas educacionais brasileiros, conforme o Relatório do então Ministro Chichorro da Gama, no ano de 1834: "Neste mesmo relatório, vos fiz notar que as escolas de ensino mútuo, por uma razão qualquer, não corresponderam às nossas esperanças; eu me vejo obrigado a confirmar esta observação". (GAMA, 1834 apud ALMEIDA, 1989, p.58).

<sup>19</sup> Ensinava-se nesses cursos secundários, segundo o regulamento de 17 de fevereiro de 1854, obrigatoriamente, dentre as disciplinas clássicas: Desenho, Música, Dança e Ginástica.

Colégio Pedro II. Já nessa época, havia predomínio da disciplina Desenho (um embrião do que hoje chamamos Artes Visuais), uma vez que a mesma estava presente nas províncias da Bahia, Pernambuco e Maranhão.

Sobre o ensino das artes nos Liceus, era esse o pensamento do Ministro Gonçalves Dias: “[...] um bom aluno em uma aula é bom em todas as outras, excetuadas as de Música e Desenho por serem artes, em que mais de pronto se manifestam as tendências especiais.” (GONÇALVES DIAS, 1852 apud ALMEIDA, 1989, p.349).

No ensino primário<sup>20</sup>, oferecido pelos “Estabelecimentos de Caridade”, o ensino de Música e Desenho era oferecido não como disciplina, mas como atividade extracurricular. Às escolas normais, segundo esse mesmo relatório, faltava o ensino da Música e do Desenho. Entretanto, Alícia Maria Loureiro (2003) comenta a existência do ensino da música na Escola Normal de Niterói.

A função da música nas instituições que formavam professores revela-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados, objetivando, fundamentalmente, a integração do jovem à sociedade. [...] Para a escola, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos; desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais. (LOUREIRO, 2003, p. 49).

Mesmo tendo consciência de todo o dismantelo do “sistema” educacional de então, o Ministro Gonçalves Dias dizia que ainda não havia necessidade de se criar um Ministério da Educação.

Devido à quase inexistência de escolas de Música especializadas, neste período multiplicavam-se os professores particulares, principalmente os professores de piano, já que o aprendizado deste instrumento fazia parte da boa educação dada às moças da elite. Dessa maneira, inicia-se o que Mário de Andrade chamou de *pianolatria*.

A *pianolatria* de que fala Mário de Andrade foi um fenômeno típico brasileiro, que perdurou por mais de um século e atendia fundamentalmente à possibilidade de ascensão cultural por parte de uma burguesia plena de rígidos controles. Como exemplo, em meados do século XIX, o Brasil

---

<sup>20</sup> Segundo José Ricardo Pires de Almeida (1989), o ensino primário no Império compreendia, obrigatoriamente, de: instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções de gramática, princípios elementares da aritmética, o sistema de pesos e medidas; e o ensino da Música Vocal, que era opcional.

colocava-se entre os cinco primeiros países importadores de partituras francesas. Grande quantidade referia-se a peças para piano, constituídas de danças de salão ou transcrições para piano de aberturas e árias de óperas. (MARTINS, 1993, p.164).

Essa *pianolatria* era perpetuada e incentivada pela vinda e permanência de professores estrangeiros que, segundo Martins (1993), “transmitiam conceitos defasados, comparando-se aos praticados na Europa.” (MARTINS, 1993, p. 167).

Diante disso, a elite brasileira reclamou a criação de um Conservatório de Música<sup>21</sup>, para que dele pudessem desfrutar. E assim, em 1841, é aprovado o projeto de criação do Conservatório de Música, no Rio de Janeiro, que só veio a se concretizar em 13 de agosto de 1848. A partir daí, surgem as primeiras escolas especializadas em Música, no território brasileiro. Contudo, serviam somente para os que podiam pagar por elas, é claro.

A história desse primeiro Conservatório de Música é conturbada, como o é toda a história da Educação Musical no Brasil. Seu primeiro diretor e fundador, Francisco Manuel da Silva, vislumbrava um ensino musical idealizado sobre sólidas bases pedagógicas e que proporcionasse o desenvolvimento dos talentos musicais, além da formação de professores capazes de educar o gosto musical do povo. Mas os poucos recursos destinados à instituição fizeram com que a mesma funcionasse em condições precárias.

Seu projeto ganha fôlego novamente com o lançamento da pedra fundamental da nova sede. [...] A suspensão das obras, por insuficiência de recursos, e a morte de seu idealizador fazem com que a Escola Nacional de Música cerre suas portas, só voltando a funcionar no regime republicano. [...] (LOUREIRO, 2003, p. 51).

Os professores contratados para dar aulas no Conservatório de Música, além de conviverem com as precárias condições físicas da instituição, tinham que se desdobrar em atividades burocrático-administrativas impostas pela necessidade de manter a estrutura organizacional e, mais do que isso, manter, através da perpetuação do ensino da música

---

<sup>21</sup> Esse pedido foi oficializado e reforçado no Relatório de 1834, do então ministro imperial Antônio Pinto Chichorro da Gama, que, dentre outras coisas, reclamava, também, da falta de livros modernos referentes às Belas-Artes na Biblioteca Nacional.

européia, um bom relacionamento com a elite brasileira, contemplando assim o gosto musical dessa classe dominante.

Em 07 de abril de 1831, D. Pedro I abdicou do trono em favor de seu filho que, por sua vez, encontrava-se impossibilitado de assumir o Império por ser menor de idade. Para resolver essa situação, os ministros do Império instituíram o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834. Essa reforma dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário, previa o aumento de salário para os professores e a criação de muitas escolas públicas (escolas estas que nunca chegaram a existir, a não ser no papel). Os resultados, apesar das boas intenções, foram pífios, devido, dentre outras coisas, à falta de recursos dos municípios, a quem foi entregue parte da responsabilidade de fundar e manter as escolas públicas, por causa também da grande extensão territorial do Brasil e do descaso com a formação dos professores (apesar de neste período ter sido fundada a primeira escola Normal do Brasil).

O pesquisador da época, José Ricardo Pires de Almeida (1989), critica a grande diversidade de leis referentes à educação em vigor que não resultavam em regras claras, originando, assim, um emaranhado de ideologias educacionais e desfavorecendo a unidade do sistema educacional brasileiro. Almeida (1989) ainda critica a falta de professores qualificados e aponta isso como consequência da inexistência de uma política consistente para a formação de professores; ele fala ainda sobre a desvalorização da função do professor perante a sociedade, devido, dentre outras coisas, à baixa remuneração a ele destinada.

Não é plano nosso fazer aqui o histórico das vinte diferentes legislaturas, onde o ridículo e o absurdo estão ao lado, em todo momento, das melhores intenções do mundo. [...] o resultado de todas essas leis e medidas teria sido oportuno se houvesse condições de executá-las. [...] É preciso que o Governo, quando se trata de instrução primária, intervenha e retire sempre – mesmo com muito pesar – um pouco de dinheiro do bolso do contribuinte para dá-los aos institutores<sup>22</sup>.(ALMEIDA, 1989, p. 65)

No período da menoridade de D. Pedro II o apoio dado às Artes e à Música diminuiu em relação aos períodos anteriores. A Capela Imperial (antes Capela Real), que anteriormente contava com 100 músicos, passou a dispor de apenas vinte e sete (dois mestres-

---

<sup>22</sup> Institutores era o termo com o qual se referia aos professores do ensino primário.

de-capela, dois organistas, vinte cantores e três instrumentistas) e teve a orquestra desfeita. Mesmo com o conturbado momento político, ainda há notícia da sobrevivência, em São Paulo, da Sociedade Harmonia Paulista e da realização de alguns concertos em Recife. Somente após a maioridade de D. Pedro II, em 1840, a situação teve melhora e as atividades artísticas foram, aos poucos, sendo retomadas. O ensino da música, durante o governo de D. Pedro II, continuou elitista e ministrado por professores particulares, vindos de outros países, que davam ênfase à música européia.

O músico e compositor Francisco Manuel da Silva foi, durante este período, quem mais impulsionou o desenvolvimento musical. Ele estudou música com Pe. José Maurício e foi aluno também de Sigismund Neukomm, com quem aprendeu contraponto e composição; foi violinista, violoncelista, organista e pianista. E, do mesmo modo que seu professor Padre José Maurício, foi rivalizado por Marcos Portugal ao ser nomeado para a Orquestra Imperial por D. Pedro I. Como compositor, sua obra mais importante foi o Hino Nacional Brasileiro. Além disso, fundou, em 1833, a Sociedade Beneficente Musical, que durou até 1890, e apoiou a fundação da Sociedade Musical Campesina, importante para a vida musical carioca. Foi muito admirado pelo jovem imperador D. Pedro II, que o nomeou mestre-compositor da Imperial Câmara em 1841 e, no ano seguinte, mestre-de-capela, reconhecendo a qualidade de seus serviços musicais.

Entretanto, os compositores da época de Francisco Manuel continuavam a escrever música sacra de terceira categoria, imitavam árias das óperas italianas, faziam adaptações e compunham modinhas. Várias companhias líricas visitaram o Brasil, sempre com grande sucesso nas maiores cidades. Nos saraus dos ricos, fazia-se sempre muita música, as moças estudavam piano e havia seções de música até em revistas de moda feminina. A criação musical, porém, estava estagnada: de José Maurício até Carlos Gomes nada de importante ocorreu na música brasileira, como criação. (MARIZ, 1994, p. 71).

Em 1848, chegou ao Brasil o espanhol D. José Amat<sup>23</sup> que, em 1857, fundou a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional. Essa instituição objetivava a apresentação e

---

<sup>23</sup> Exilado político, amante da música que animava os salões da época como cantor de modinhas, acompanhando-se ele mesmo ao violão, e como não poderia deixar de ser era professor de música. (MARIZ, 1994, p. 73).

incentivo à criação de óperas brasileiras e estrangeiras, traduzidas para o português e o aperfeiçoamento dos músicos na execução de óperas. A partir daí multiplicaram-se as apresentações de concertos musicais e o *bel canto*, que entusiasmaram a sociedade brasileira. Não podemos deixar de registrar a importância da passagem pelo Brasil de músicos de fama internacional como do pianista Sigismund Thalberg, em 1855; em 1869, do norte americano Louis Moreau Gottschalk, que em sua passagem organizou um concerto com 650 músicos, com cem instrumentos de percussão e uma peça de artilharia; do violinista Pablo Sarasate e do pianista Theodore Ritter, em 1879.

## **2.4 A educação brasileira no período republicano**

Em 1889, o Brasil passa a ser República e adota o sistema político de modelo presidencialista. No âmbito educacional, continuam em vigor os princípios positivistas, os princípios da liberdade e laicidade do ensino e a garantia de gratuidade do ensino primário. No período da Primeira República (1889 a 1929) ocorreram quatro reformas educacionais. A primeira, conhecida como Reforma Benjamin Constant, visava tornar o ensino mais científico e menos literário e que o ensino secundário fosse, também, de caráter formador e não apenas preparatório para o ensino superior. Essa reforma tornou o ensino brasileiro enciclopédico e foi criticada pelos positivistas que a julgavam muito distanciada dos princípios kantianos, pois eram a principal base da pedagogia da época. A segunda reforma foi a chamada Rivadávia Correia (1911), considerada catastrófica, porque retirou do Estado a responsabilidade pela educação. Sendo assim, o ensino deixou de ser oficial e tornou-se responsabilidade da iniciativa privada. Outra resolução desta reforma foi transferir o exame de admissão para ingresso no ensino superior à responsabilidade das instituições superiores. Em 1915, constatou-se que a Reforma Rivadávia Correia não poderia prosseguir, sendo então necessária mais uma reforma, conhecida como Reforma Carlos Maximiliano, que reoficializou o ensino brasileiro. A Reforma João Luiz (1920) surgiu num período conturbado como forma de neutralizar as manifestações estudantis, instituindo a disciplina Moral e Civismo. Infelizmente nenhuma dessas reformas chegou a amenizar o problema educacional brasileiro, cuja ineficiência fazia com que na época o Brasil possuísse cerca de 80% de sua população analfabeta.

A década de 20 foi marcada por acontecimentos que modificariam os rumos da política brasileira. Após esses anos agitados, deu-se início ao período da Segunda República

(1930-1936), no qual foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública<sup>24</sup>, onde foram organizados, através de decretos, o ensino secundário e as universidades brasileiras, que até então não existiam e, também, foram criados o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação.

Após a Revolução de 1930, o Brasil ingressou definitivamente no modo capitalista de produção. Este fato influenciou não só a economia brasileira, mas, também, modificou o conceito e finalidades da educação. O novo modelo de produção adotado pelo Brasil exigia mão-de-obra especializada. Sendo assim, para a formação da mesma, foram feitos muitos investimentos em educação tecnicista. Em 1932, educadores e intelectuais brasileiros assinam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo. Esse documento teve grande repercussão, pois protestava contra a educação elitista e pedia uma escola para todos com um modelo pedagógico baseado nas recentes descobertas científicas sobre a cognição e a motivação. Além disso, reafirmava ainda os princípios da laicidade do ensino e da obrigatoriedade do mesmo, que deveria ser oferecido em estabelecimentos oficiais gratuitamente, e a idéia de mobilidade social promovida pelo acesso à educação. Segundo o Manifesto, o aprendizado é um processo interior e não exterior, ele se dá na mente do educando, sendo assim o aluno se desenvolveria de acordo com sua capacidade particular. Os ideais da Escola Nova impulsionaram educadores brasileiros a realizarem reformas de âmbito estadual. Foram eles: Lourenço Filho, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia; Fernando Azevedo, no Distrito Federal e Carneiro Ribeiro, em Pernambuco. Esse processo de renovação dos conceitos pedagógicos brasileiros foi abruptamente interrompido pela instabilidade política brasileira que culminou no golpe de estado dado por Getúlio Vargas e a criação do Estado Novo (1937-1945).

No Estado Novo não houve espaço para as frutíferas discussões no âmbito educacional que ocorriam no período anterior. Prova disso é que as disposições favorecedoras da educação presentes nas constituições anteriores, especialmente na de 1934, não se encontram na Constituição outorgada em 10 de novembro de 1937, que passa a determinar que a arte, a ciência e a educação são livres à iniciativa individual, retirando do Estado o dever da educação. A Carta Magna de 1937 também instituiu a obrigatoriedade da disciplina Trabalhos Manuais em todas as escolas primárias, secundárias e normais. Fica clara a existência de duas formas de educação: uma destinada às classes favorecidas, que se

---

<sup>24</sup> Anteriormente, o órgão federal responsável pela educação era o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que foi extinto em 1892, ficando a educação a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

ocupariam dos trabalhos intelectuais, e outra destinada às classes menos favorecidas, que se ocupariam do trabalho manual.

O fim do Estado Novo se dá, efetivamente, após a promulgação da Carta Magna de 1946, que traz de volta em seu texto a educação como direito de todos, princípio esse inspirado nos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em cumprimento à determinação da Constituição sobre a obrigação da União em legislar sobre a educação nacional. É importante lembrar que esta lei levou 13 anos para ser promulgada e que pouco ficou das propostas iniciais, formuladas pelos educadores responsáveis pelas comissões de redação da mesma. Ao final, o que prevaleceu foi o interesse dos donos das instituições particulares e da Igreja Católica.

Foi no período da Nova República (1946 – 1963) se deu a criação do Ministério da Educação e Cultura, em 1961. Este órgão, responsável pelo Plano Nacional de Educação, lançou o Programa Nacional de Alfabetização<sup>25</sup>, em 1962. Entretanto, o Golpe Militar, em 1964, pôs fim às frutíferas iniciativas educacionais de então, classificando-as como subversivas e comunistas. Dessa forma, até a redemocratização do Brasil na década de 80, a educação brasileira esteve entregue aos interesses arbitrários da ditadura.

Se este era o cenário brasileiro educacional, em que situação encontrava-se o ensino de artes e música no período republicano? A seguir o texto descreverá, de forma geral, esta situação.

Àqueles poucos músicos que da segunda metade do século XIX às primeiras décadas deste permaneciam no magistério, divulgavam um repertório circunstancial, transitório e já fragilizado na Europa, pois chegava ao Brasil com atraso considerável, mas que, no entanto, propiciava à classe dominante a ilusão de estar compartilhando da cultura européia. Também começam a surgir as “troupe” de teatro musical com músicos estrangeiros que se dedicavam também ao ensino de música e contribuíram com a predominância dos repertórios importados nos programas musicais. A maior demanda de ensino de instrumento era para o piano e o violão, tanto nos conservatórios quanto nas aulas particulares. Neste período, além dos Conservatórios de música, começavam a surgir os primeiros cursos superiores de música.

---

<sup>25</sup> O Programa Nacional de Alfabetização baseava-se na experiência de alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador Paulo Freire, no Rio Grande do Norte e em Pernambuco. A proposta de Paulo Freire era alfabetizar em 40 horas e chamava-se “De pé no chão também se aprende a ler”. Esse método não foi aplicado só no Brasil, mas também em países da América do Sul e África e faz muito sucesso, até hoje.

Até aproximadamente meados do século XX, o divisor de águas se fazia visível, a salientar ou a preparação inadequada por parte dos conservatórios de quantidade de alunos dos quais uma parcela apreciável dedicava-se à música na aspiração professoral — entenda-se sempre mais desatualizada — ou a evidenciar àqueles alunos oriundos de famílias mais abastadas, o descortino competente das aulas particulares oferecidas por considerável parcela de professores estrangeiros, que poderiam abrir o caminho da carreira para o virtuose. Destacava-se o domínio elitizado, propiciando aos talentos originários de famílias ricas sempre a melhor qualidade do ensino. (MARTINS, 1993, p.168).

Então, os cursos superiores acabaram por arcar com as conseqüências do declínio do ensino de música nos conservatórios, tornando-se assim responsáveis pela Educação Musical elementar de muitos alunos que ingressavam despreparados nos cursos de música.

Na década de 1920, embalados pela Semana de Arte Moderna de 1922, os músicos brasileiros iniciam uma busca por uma expressão musical baseada nos traços legitimamente nacionais. A partir dessa busca, aos poucos, o repertório erudito europeu começa a perder a hegemonia nos conservatórios de música, cedendo espaço a compositores nacionais como Heitor Villa-Lobos, Guerra Peixe, Francisco Mingnone, Ernesto Nazareth, dentre outros.

O ensino das Artes no Brasil foi marcado por constantes políticas de ruptura e descontinuidade. Exemplos disso são os diferentes planos de Educação Musical, empreendidos ao longo de nossa história. No espaço de tempo entre o primeiro movimento de Educação Musical Nacional nas escolas de ensino básico, elaborado por Heitor Villa-Lobos, até a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, mudanças na política de educação fizeram, refizeram e desfizeram a prática do ensino de música nas escolas brasileiras. Veremos alguns desses acontecimentos a seguir.

Um dos principais momentos da Educação Musical brasileira no século XX foi sem dúvida a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA); órgão governamental criado na década de 30, dirigido por Heitor Villa-Lobos, e responsável por difundir nas escolas o canto orfeônico e o nacionalismo musical.

O clima de nacionalismo dominante no país, a partir da revolução de 30, fez com que o ensino de música, em virtude de seu potencial formador, dentro de um processo de controle e persuasão social, crescesse em importância nas escolas, passando a ser considerado um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio determinar sua difusão por todo o país. (LOUREIRO, 2003, p.55).

O texto introdutório do PCN- Arte também destaca a importância deste momento da Educação Musical brasileira:

Em Música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o país. O Canto Orfeônico difundia idéias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então. (BRASIL, 1997, p. 22).

Sendo assim, durante a existência do SEMA, a Educação Musical nas escolas regulares recebeu um tratamento especial por parte do governo, nos anos 30. Neste período, o canto orfeônico tornou-se obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro através de decreto<sup>26</sup> promulgado pelo presidente Getúlio Vargas. Foram criados, também, os cursos de Pedagogia Musical e Canto Orfeônico e o Orfeão dos Professores do Distrito Federal. Além disso, eram realizados grandes espetáculos musicais em estádios<sup>27</sup>, com o objetivo de formar platéias que pudessem apreciar a obra de arte musical.

Rosa Fuks (1991, p.119-120) aponta os três objetivos principais da metodologia do canto orfeônico, em ordem de importância, segundo Villa-Lobos: 1º - a disciplina; 2º - o civismo; 3º - a educação artística. Alguns autores demonstram certa desconfiança quanto às intenções puramente pedagógico-musicais do governo de Getúlio Vargas ao proporcionar tal apoio e interesse pela causa musical.

---

<sup>26</sup> Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932.

<sup>27</sup> Chegando a reunir, segundo Loureiro (2003), até 40 mil vozes infanto-juvenis e mil bandas de música em um só concerto, regidos pelo próprio Villa-Lobos do alto de uma plataforma de 15 metros.

[...] o caráter disciplinador, implícito no projeto para a oficialização do ensino do canto orfeônico nas escolas, interessava aos educadores e agentes políticos, uma vez que a música poderia trazer as massas à cena política, onde os políticos assumiriam o papel de sepultar a República Velha, instaurando, no lugar desta, a República Nova (1930) e o Estado Novo (1937). (CONTIER, 1998 apud LOUREIRO, 2003, p. 57).

Desta forma, o canto orfeônico e as ações decorrentes do plano educacional, traçado por Villa-Lobos, serviram de estratégia de marketing à ditadura de Getúlio Vargas.

Com o decorrer do tempo, devido a alguns problemas, o canto orfeônico foi perdendo gradativamente sua força dentro das instituições escolares, tornando-se uma prática cada vez mais rara.

Entre outras questões, o projeto Villa-Lobos esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação. (BRASIL, 1997, p. 22).

Além do problema decorrente das falhas na formação de professores, outro fator que contribuiu com o declínio do canto orfeônico foi a queda de Vargas e a democratização do país. Com isso, apesar de continuar no currículo, o canto orfeônico já não gozava de tanto prestígio como nos tempos da ditadura. Dessa maneira, o projeto educacional de Villa-Lobos foi interrompido e a consequência dessa interrupção foi o “silêncio” musical nas escolas:

[...] pouco a pouco as escolas, principalmente as públicas, foram calando o seu canto. Mas este silêncio musical também expressava o término do modernismo, de cuja efervescência viera o brilho que a Educação Musical dos anos 30 e parte dos 40 tivera. (FUKE, 1991, p. 124).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, substituiu o Canto Orfeônico pela Educação Musical, que veio a vigorar de forma efetiva nos meados da década de 60.

Depois do canto orfeônico, surgem novas idéias sobre como ensinar música, baseadas nas tendências de métodos difundidos na Europa. Surge assim o movimento da criatividade, que se fundamentava em atividades de experimentar e vivenciar a música de formas variadas (música deveria ser sentida, tocada, dançada).

Os professores de música entregaram-se a um fazer pedagógico-musical que, embora buscase o novo, fundia-se em diversas linguagens artísticas num todo. O que na verdade se buscava era alcançar uma nova forma de expressão que privilegiasse mais o processo e menos o produto. (LOUREIRO, 2003, p. 64).

Dois práticas musicais passam a coexistir, uma é a pró-criatividade, citada acima, e a outra é a tradicional. Enquanto educadores musicais, como Liddy Chiaffarelli Mignone, Antônio Sá Pereira e Hans-Joachim Koellreuter, encabeçam movimentos como “Música Nova” e de “Iniciação Musical” em escolas de música e conservatórios de vanguarda, os professores da escola pública mantêm suas práticas conservadoras baseadas no ensino tradicional. Com o decorrer do tempo as barreiras entre o tradicional e o contemporâneo vão sendo rompidas, aproximando cada vez mais a música popular com a de vanguarda, possibilitando também mais identificação entre a Educação Musical e a escola pública. Nesse sentido, explica Fuks (1991), as diversas linguagens artísticas também se aproximam dando origem a uma só forma de fazer artístico.

[...] a Educação Musical brasileira nos anos 60 viveu tendências que ressaltavam a sensibilidade, criação e improvisação. Discute-se o que é sensibilizar e musicalizar e afirmam-se palavras-chave como Iniciação Musical, Musicalização, Arte-Educação, Sensibilização, Métodos. (MATEIRO, 2000, p.1).

“Um novo abalo”. É assim que Loureiro (2003) se refere ao Regime Militar que promulgou a lei de ensino 5.692/71. Essa nova disposição legal criou alguns paradoxos e interpretações equivocadas que culminaram na utilização da música na escola como pano de fundo para outras linguagens artísticas.

O ensino de artes na escola, na década de 1970, desprivilegiou o ensino das linguagens artísticas e a existência das mesmas no contexto escolar. As linguagens artísticas

passaram a ser atividades interdisciplinares. Assim, para que essa nova perspectiva legal fosse considerada, os professores de artes tiveram que ser polivalentes, considerando em sua prática o ensino de todas as linguagens artísticas. Para a formação desses professores, foram criadas licenciaturas de curta duração, surgindo o professor de Educação Artística. Esse professor, afirma Mateiro (2000), adquiria, nos cursos de Licenciatura em Educação Artística, um conhecimento superficial. Além disso, conclui Hentschke (1994), criou-se um círculo vicioso, pois a maioria dos alunos desses cursos ingressava sem nenhuma formação em qualquer das áreas, visto que não a receberam no 1º e 2º graus, retornando à escola depois de formados como professores incapazes de proporcionar aos alunos um ensino de música de qualidade.

O resultado da Lei 5692/71 foi o desaparecimento gradual do ensino de música nas escolas, principalmente nas da rede pública. Resultado esse que provocou a elitização do ensino da música já que apenas as escolas particulares especializadas podiam oferecê-lo aos poucos que podiam pagar.

Na década de 1980, surge o movimento chamado Arte-Educação, que reuniu os educadores da área para discussões sobre a situação do ensino da Arte no país. Buscando a organização e a conscientização desses profissionais, esse movimento passou a repensar a formação dos Arte-educadores e as suas competências, percebendo a distância e a falta de articulação entre a educação artística e a escola. A partir daí, começaram a abrir espaços de discussões como, por exemplo, associações de professores de música. As universidades brasileiras também abriram espaço para pesquisa e discussão sobre a Área.

## **2.5 A situação atual do ensino de Música nas escolas públicas brasileiras**

Enfim, podemos dizer que, embora influenciada por tendências educacionais internacionais, atingida por acordos governamentais baseados em interesses controversos e vítima das reformas tumultuadas e políticas públicas desfavorecedoras, a educação pública brasileira continua o seu caminho.

As estatísticas atuais sobre a educação pública brasileira não são animadoras, principalmente no que diz respeito ao princípio equidade, e não é de se admirar que em pleno século XXI ainda sustentamos números que nos colocam em grande defasagem quando nos comparamos a outros países. Exemplo dessa defasagem é o desmonte do nosso sistema público de ensino, financiado por apenas 3,8% do Produto Interno Bruto Nacional (PIB). No

Brasil, dos cerca de 35 milhões alunos matriculados, 4 milhões são reprovados, mais 3 milhões abandonam os estudos e apenas 2,7 milhões concluem a 8ª série. A estrutura física das nossas escolas públicas é alarmante: das 169 mil escolas, 11% não possuem água e esgoto, 23% não possuem energia elétrica, 77% não possuem biblioteca. (LEHER, 2005, p. 2).

Este é um recorte estatístico do quadro atual da educação pública no Brasil que, apesar de já ter conseguido a universalização do ensino básico, ainda luta pela qualidade do mesmo. Vejamos a seguir uma breve exposição da situação em que se encontra a Educação Musical na escola básica atualmente.

Durante a década de 1980<sup>28</sup>, após a abertura do regime militar no Brasil, educadores brasileiros procuram repensar o sistema educacional e empreendem reformas tanto estruturais quanto curriculares, com o intuito de promover formas originais de ampliação e melhoria da escola pública.

O reflexo dos novos paradigmas para a Educação Musical, gerados pelo engajamento dos Arte-educadores, é a inclusão da Arte como componente curricular obrigatório, em todos os níveis da educação básica, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>29</sup> (1996), na qual é conferida maior abrangência à Área de Arte, que passa a compreender as quatro linguagens artísticas (artes visuais, artes cênicas, música e dança).

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve

---

<sup>28</sup> Segundo o pesquisador Rudá Ricci: “A pauta das reformas educacionais dos anos 80 espelha a negação ao modelo educacional forjado no regime militar, sendo muitas vezes formulada a partir da agenda sindical ou estudos produzidos por intelectuais progressistas. Assim, o binômio autonomia e participação da comunidade escolar passou a figurar como antítese do modelo anterior, justamente porque desmontava a estrutura de controle e fiscalização. As primeiras iniciativas da década de 80 que caminharam nesta direção procuraram alterar as estruturas curriculares. Programas de alfabetização de adultos inspirados nas teorias de Paulo Freire e mudanças nos programas curriculares introduzindo a noção de globalidade (em que o conteúdo educacional se articula com a realidade concreta da vida do aluno, e não como uma informação postíça ou artificial, exigindo vinculação com conceitos de várias disciplinas) e, no caso de algumas áreas específicas, inovando em conceitos estruturantes. Em seguida, uma nova vaga reformista passou a instalar mecanismos de gestão descentralizada e uma valorização do professor sustentados por programas de formação continuada. Finalmente, instalaram o sistema de ciclos e de formas colegiadas de gestão (conselhos municipais, conselhos ou colegiados escolares).” (RICCI, 2003, p. 12).

<sup>29</sup> Segundo o 2º parágrafo do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96), “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996).

manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área. (BRASIL, 1997, p. 25).

É bem verdade que mesmo antes da legislação educacional hoje vigente, na lei 5692/71, a Educação Artística já era obrigatória e englobava o ensino da música. No entanto, na área de artes, o caráter polivalente da ação pedagógica somada à predominância das artes plásticas fez com que a presença da música, como disciplina, fosse se reduzindo aos poucos no ambiente escolar, como afirma Maura Penna (2001).

A proposta da inclusão do ensino da música na escola não ficou limitada à nova LDB de 1996, ela está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>30</sup>, um documento do Ministério da Educação e Cultura. O fato de o ensino da música ter sido abordado no texto dos PCNs não foi garantia do seu retorno à escola, como acreditavam muitos educadores musicais, pois este retorno tem esbarrado numa série de contrapontos impostos pela conjuntura das políticas públicas educacionais vigentes desfavoráveis ao ensino da música, bem como os descompassos entre as propostas dos PCNs e o ensino público brasileiro. (PENNA, 2001; 2004).

Quando discutimos as políticas públicas hoje para o ensino fundamental, o que parece mais surpreendente nessas políticas não é o grau de alienação que elas produzem, não é o fato de estarem formando sujeitos passivos ou em conformidade com os critérios de mercado ou com os interesses das elites. O mais surpreendente é seu baixo impacto na realidade escolar. (SANTOS, 2002, p. 350).

Em 1988, foi promulgada a Constituição e são iniciadas algumas discussões sobre os dispositivos legais para a Educação Artística, criados com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Finalmente é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) que, em seu artigo segundo, estabelece a obrigatoriedade do ensino da Arte.

---

<sup>30</sup> Os PCNs constituem uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação. O início das discussões para a elaboração dos PCNs remonta ao ano de 1995. Os seus primeiros volumes, destinados às primeiras quatro séries do ensino fundamental, foram publicados em 1997; no ano seguinte, segue a publicação do segundo conjunto de volumes, para as séries finais do ensino fundamental. (FONSECA, 2001).

Com base nessa lei, as mudanças são muito sutis quanto à garantia da música no espaço escolar como disciplina. Com o objetivo de dar parâmetros à organização dos programas e currículos escolares, como o próprio nome sugere, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs constituem-se num conjunto de documentos publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), publicados em 1997. Existem dois volumes dedicados ao ensino de Arte na escola básica. Um de 1ª a 4ª série e outro de 5ª a 8ª série. Penna (2001, p. 31) fala sobre a abrangência e complexidade que esses documentos conferem à área de Arte e diz também que os mesmos “configuram claramente uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas” (p. 32). Quanto à presença da música nesses documentos, Maura Penna versa sobre o assunto da seguinte maneira:

É, portanto, significativa a presença da música, como proposta própria, nos PCN-Arte, e muitos educadores da área musical encaram este fato como um retorno dessa linguagem artística às escolas. No entanto, a nosso ver, as indagações a esse respeito persistem, [...] por um lado, é grande a flexibilidade na aplicação da proposta dos Parâmetros em Arte, sendo delegadas às escolas a decisão de como abordar as diversas modalidades artísticas e, por outro, não há definições claras sobre a formação do professor. (PENNA, 2001, p. 114).

Em primeiro lugar é necessário expor, de forma geral, o que os PCNs propõem nos campos dos objetivos, conteúdos e avaliação para o ensino de música. Para isso, tomo como base o PCN-Arte para 1º e 2º ciclos do ensino fundamental e dois dos artigos da pesquisadora Maura Penna (“Música na Escola: analisando a proposta dos PCNs para o ensino fundamental”, 2001 e “PCN nas Escolas: e agora?”,[on-line] ).

Todo o enfoque pedagógico dado nos PCNs é tratado sob o ponto de vista da pedagogia construtivista, seja ele apoiado nas idéias de Vigotski (teoria sociointeracionista) ou de Piaget (psicogenética). Essa é uma das primeiras críticas aos PCNs, pelos que acreditam que, num país de proporções continentais e contextos sociais variados como o Brasil, seria um tanto arbitrário construir uma proposta curricular que privilegia apenas um enfoque pedagógico em detrimento de tantos outros.

A princípio, nos PCNs-Arte, aponta-se como conquista relevante a abrangência conferida ao termo Arte, que compreende as 4 linguagens, mas que na verdade dá maior amplitude às (1) Artes Visuais, que engloba as artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as

novas tecnologias, a exemplo da arte em computador; (2) Música; (3) Teatro; (4) Dança. Para o ensino dessas quatro linguagens, são estabelecidas três diretrizes, ou eixos norteadores, que compõem a “Proposta Triangular”, defendida por Ana Mae Barbosa. As três diretrizes são: **produção** (que diz respeito ao fazer artístico), **fruição** (estão aí incluídas as atividades de apreciação) e **reflexão** (pensar sobre a obra de arte, emitindo juízo de valor, através da **contextualização** – que é o termo utilizado para o 3º e 4º ciclos). Penna (2002) ressalta que a “Proposta Triangular” é uma tendência de resgate aos conteúdos específicos de cada linguagem artística, configurando-se, assim, como base para uma ação pedagógica que considera três ações mental e sensorialmente essenciais e que pertencem ao processo de aquisição de conhecimentos em Artes.

Há, no final do documento, menção à utilização da pedagogia por projetos (de aprendizagem), que é sugerida como meio de trabalhar de forma interdisciplinar e democrática, pois a escolha dos temas pode ser feita pelos educandos. Para tanto, requer-se do professor um tempo de permanência no estabelecimento escolar que lhe permita construir, junto com a comunidade escolar, o projeto. Fala-se, ainda, que a execução de um projeto de aprendizagem dá maior motivação aos alunos, permitindo que eles trabalhem com autonomia. (BRASIL, 1997).

Não constam do texto dos PCN- Arte (para o Ensino Fundamental I) os objetivos específicos para Música. Aliás, os objetivos ora apresentados são gerais para toda a Área de Artes:

Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais; edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções; compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio

cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos; observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível; compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista; buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. (BRASIL, 1997, p. 34).

Conceitualmente, segundo os PCNs, o conteúdo deve ser um meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. Os conteúdos estão articulados dentro desses três eixos e apresentam-se em três grandes blocos, que por sua vez trazem uma lista de conteúdos. São esses os blocos (cf. PCN-Arte, vl. 6, p. 54 -56):

- Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição.
- Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.
- A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo.

Quanto à avaliação, a proposta é que ela não se restrinja ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, portanto deve ser compreendida como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, devendo acontecer de forma contínua e sistemática, através da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.

Segundo os PCNs, ao avaliar o aluno deve-se considerar o desenvolvimento das capacidades de:

Interpretar, improvisar e compor, demonstrando alguma capacidade ou habilidade.

Reconhecer e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicos através das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero.

Compreender a música como produto cultural histórico em evolução, sua articulação com as histórias do mundo e as funções, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas.

Reconhecer e valorizar o desenvolvimento pessoal em música nas atividades de produção e apreciação, assim como na elaboração de conhecimentos sobre a música como produto cultural e histórico. (BRASIL, 1997, p. 64-65).

Para que os objetivos dos PCNs sejam alcançados, faz-se necessário repensar a instituição escolar brasileira e a formação dos professores. Contudo, por esses motivos, não tem sido fácil aplicar as propostas dos PCNs nas escolas. Mesmo com todos os avanços no campo de discussões e pesquisas em Educação Musical ainda existem impasses a serem superados no ensino da música nas escolas básicas.

É patente que existe atualmente uma variedade de materiais disponíveis, que vão desde guias com aulas prontas para o professor de música, a exemplo do “Guia para Educação e Prática Musical em Escolas” de Márcia Visconti e Maria Zei Biagioni (2002), a uma infinidade de materiais didáticos musicais como CD, instrumentos, etc. Mesmo assim é sabido que de pouco valem estes recursos didáticos, se o professor de música e a escola não tiverem clareza de seus objetivos educativos e musicais.

Para Alícia Maria Almeida Loureiro (2004), a Educação Musical praticada nas escolas brasileiras “mostra-se como um complexo heterogêneo, onde encontramos a convivência de diversas e variadas práticas e discursos”. De um lado, estão as tendências tradicionais lineares e de outro, as tendências não-lineares. (FONTERRADA, 1997 apud LOUREIRO 2004, p. 67).

Ainda segundo Loureiro, outra característica da Educação Musical contemporânea é o distanciamento da produção acadêmica (teoria) das realidades escolares (prática).

Desse modo, permanece o impasse dos professores de música em escolas regulares que, além de viverem todas as peculiaridades do espaço onde atuam, convivem com essa dicotomia: prática ou teoria? Tradicional ou renovado? A falta de orientações diretivas<sup>31</sup>, quanto ao que fazer na sala de aula de Educação Musical nas escolas brasileiras e aliado a isso uma formação que não contempla as expectativas da pedagogia musical contemporânea, deixa os professores de música numa situação demasiadamente laboriosa.

Desses diferentes momentos vividos pela música na escola poderíamos levantar alguns pontos de reflexão: os educadores musicais têm sabido utilizar os recursos políticos e legais que estão à nossa disposição para efetivar projetos de Educação Musical na escola? Qual o princípio motivador para a defesa, frente à sociedade, da presença da música na escola? A quem tem servido a Educação Musical realizada nas escolas brasileiras?

O que podemos concluir é que ao longo de sua presença/ausência na escola a música teve vários papéis, serviu a muitos ideais, mas até hoje luta para ocupar seu espaço na escola, lugar no qual ela deve-se fazer presente, como meio e como fim, na sala de aula e no pátio do recreio, na hora cívica e nas festividades; marcando sua presença de forma significativa.

---

<sup>31</sup> Os PCN não implicam em uma proposta obrigatória, e mesmo que fossem trazer orientações muito gerais que dão margem a interpretações e aplicações muito abrangentes.

## Capítulo III

**3 O CONTEXTO EDUCACIONAL SOTEROPOLITANO, O ENSINO DE MÚSICA E O MITO DA MUSICALIDADE BAIANA: TODO MENINO DO PELÔ SABE TOCAR TAMBOR?**

Às margens da Baía de Todos os Santos, situa-se a cidade de Salvador, capital do estado da Bahia. Com cerca de três milhões de habitantes, é a terceira maior cidade brasileira em nível populacional e é considerada a cidade com maior população negra fora do continente africano. Juntamente com sua fama de cidade mística, bela e acolhedora, Salvador constitui-se como berço de inúmeras manifestações artísticas populares. Todo baiano, segundo o ditado popular, “não nasce, estréia”. Isso quer dizer que o povo soteropolitano carrega consigo um potencial artístico inato. Não há quem não louve a singularidade artística do povo baiano, legitimada pelos célebres artistas nativos, pela contagiante *axé music*, pelos blocos afros, as rodas de samba, os afoxés, a música dos trios elétricos, a originalidade rítmica demonstrada na música feita com os instrumentos afro-brasileiros de percussão e a recente explosão dos grupos de pagode. Enfim, em torno dos baianos e, em especial, dos moradores de Salvador, instaurou-se uma aura de musicalidade que atualmente tem sido utilizada como mais uma forma de marketing turístico.

Parece ser comum criar-se uma imagem para um povo ou uma cidade que é socialmente aceita entre os “nativos” e os “estrangeiros”; esta é construída a partir de traços de identidade consensuais. Entretanto, alguns tipos de sociedades são mais afeitas a assumirem uma teatralidade. Acredito que Salvador esteja incluída dentre essas, uma vez que aceita, desde os anos 40, a alcunha da Terra da Felicidade, percorrendo caminhos que perpassam a imaginação popular, orienta as ações dos gestores (públicos e privados) e alimenta a fantasia dos estrangeiros. Muitas águas rolaram debaixo dessa ponte. Já nem vale a pena passar uma tarde em Itapuã. Mas a teatralidade mantém-se, esta que, de tão forte, chega a costurar a identidade dos baianos – a dita baianidade. (GOTTSCHALL, 1999, p.37).

Esta herança artística, predominantemente de raiz africana, marca o cenário musical soteropolitano e imprime nele o mito da “Musicalidade Baiana”; a crença de que o povo soteropolitano é musical desde o momento em que nasce. Mas até que ponto essa tendência musical deve ser trabalhada ou considerada, quando tratamos da Educação Musical em instituições de ensino formal? Até que ponto a “musicalidade” deve ser considerada elemento inato do soteropolitano? Daí origina-se outra questão: A música é para ser somente ouvida e sentida? Se ela é presente nas manifestações populares soteropolitanas, de que forma ela deve ser inserida no contexto escolar, sem correr o risco de ser descaracterizada ou mesmo caricaturada?

Muitas vezes, ainda quando escolas buscam resgatar o espaço da música em seu programa, reconhecendo até a importância desta, acabam seguidamente por ensinar de modo preponderante os princípios da teoria musical e técnica instrumental, transformando a atividade musical – que na rua, nas festas, nos bailes, etc. é tão atraente e contagiante – em algo enfadonho e cansativo para os alunos. [...] um mesmo aluno que canta e dança vibrantemente no carnaval parece não se interessar por uma música na sala de aula, ao ser solicitado a descrevê-la. (BEYER, 1999, p.10-11).

O povo soteropolitano canta, toca e se expressa musicalmente de forma tão natural e espontânea que muitas vezes vincula-se a esses aspectos a idéia controvertida de que o estudo formal de música, ou até mesmo o ato de refletir e pensar sobre a música, na cidade de Salvador, pode ser algo dispensável, sem sentido ou sem função.

Cumpre-se, então, lembrar-nos que, seja qual for o grau de “talento musical”, ele precisa ser potencializado, ou quando não detectado, precisa ser descoberto e trabalhado como habilidade a ser desenvolvida, não como um dom individual, impossível de ser aprendido. Seja lá qual for o seu grau de “musicalidade”, o povo soteropolitano precisa ter acesso aos saberes musicais, sejam eles de natureza formal ou informal, popular ou erudito, de tradição oral ou escrita.

[...] não temos conseguido ver essa musicalidade emergir no espaço que por excelência poderia ampliá-la ainda mais: a escola. A impressão que se tem é que música é algo para se usufruir, curtir, cantar, dançar, tocar, mas não algo para se saber. (BEYER, 1999, p.10).

Infelizmente os interesses mercadológicos têm, nas últimas décadas, promovido, no meio artístico musical baiano, a proliferação de músicas descartáveis que geralmente são feitas para dançar e animar as festas e carnavais e que, em seguida, são substituídas por outras mediante decisão da indústria fonográfica. Não que haja algo errado com esse tipo de música em si; não podemos julgá-la de qualidade duvidosa como muitos o querem fazer baseados em padrões eruditos e elitistas. Entretanto, cabe aos educadores musicais soteropolitanos refletir juntamente com seus estudantes sobre o cenário musical atual da cidade de Salvador. Refletir sobre o que a mídia e a indústria cultural têm tachado como música baiana e sobre o impacto de todos esses eventos musicais sobre a sociedade soteropolitana, sobretudo sobre a juventude.

A música produzida na Bahia nas décadas de 80 e 90 do século passado pode assim ser mais bem compreendida através da busca de suas matrizes, de sua etnicidade, de sua identidade. O compositor Riachão sabe muito bem do que está falando quando diz que música é igual a chita na loja. Entretanto, não devemos esquecer que no campo da cultura, e principalmente no da indústria cultural massiva pós-moderna, “os macacos” costumam circular de galho em galho para sobreviver, defendendo e negociando eternamente seus espaços e modos de ser. E é nessa dinâmica que as etnicidades e identidades vão sendo construídas e as músicas vão adquirindo seus significados. (LEME, 2001, p.52).

Se por um lado a música tem ocupado espaço de destaque na nossa sociedade, por outro a situação do ensino da música nas escolas públicas municipais é no mínimo desanimadora. É quase óbvio que a música na cultura baiana tem predominantemente a função de diversão e talvez seja este um dos fatores que expliquem porque a música encontre-se cada vez mais distante de ocupar espaço como disciplina curricular das escolas públicas municipais. Como admitir e explicar que Salvador, considerada uma cidade tão musical, possua tal cenário educacional musical nas escolas de sua rede pública? Acredito que existam alguns motivos para esta situação.

O primeiro motivo seria de ordem político-econômico. Já não é novidade que há, especialmente em países marcados por grandes desigualdades sociais, como o Brasil, uma luta de interesses político-econômicos, cujo objetivo é manter a população menos favorecida

excluída do saber-poder<sup>32</sup>. Dessa forma mantém-se também a estrutura político-econômica favorecedora das classes dominantes. A estratégia utilizada nos últimos anos tem sido o desmonte do sistema público de ensino no Brasil através do desfinanciamento do mesmo e da veiculação de que na escola pública não é possível obter educação de qualidade. Ou seja, as elites brasileiras sabem que um povo sem instrução é mais fácil de ser comandado. Trazendo para o contexto musical, é plenamente compreensível que para a indústria cultural musical, que baseia sua produção em interesses mercadológicos, não é interessante incentivar a formação de ouvintes conscientes, pois é mais fácil vender seus produtos musicais a um público de ouvintes passivos. Portanto, manter as pessoas distantes da reflexão sobre o que ouvem é mais rentável, neste caso. O segundo motivo é de ordem pedagógica. A Educação Musical brasileira está impregnada de práticas pedagógicas advindas dos conservatórios de música, que não se adequam ao espaço escolar público. Há um caminho muito grande a ser percorrido até que sejam encontradas soluções pedagógicas que atendam às especificidades e desafios do ensino público. O terceiro motivo, de natureza social, é efeito dos dois anteriores. A falta de acesso ao conhecimento musical, que possa permitir um fazer musical embasado na reflexão, faz com que a idéia de que música é para ser sentida, ouvida e cantada, por conseguinte mais uma forma de diversão apenas, seja cada vez mais difundida em nossa sociedade. Enfim, ratifica-se ainda mais a idéia de que podemos viver eternamente como consumidores musicais passivos, pois isso, aparentemente, não nos causa prejuízo algum. Temos, então, uma massa dominada pela indústria fonográfica que, por sua vez, impõe a ela o que ouvir, a qual artista idolatrar, qual música é boa e qual é ruim, manipulando a liberdade de escolha musical.

No cenário atual, em que o avanço tecnológico e científico permite que a música se propague de forma intensa e rápida, imagina-se que jovens e crianças têm à disposição uma variedade musical que estão lhes favorecendo o acesso a este conhecimento que, tempos atrás, não era possível a todos. Entretanto, este acesso continua ainda restrito, uma vez que não são todos os jovens e crianças que têm ao seu alcance os “bens culturais” que proporcionar-lhes-iam condições favorecedoras de compreensão do conhecimento musical.

---

<sup>32</sup> O filósofo francês Michel Foucault escreveu sobre as relações entre saber e poder. Segundo ele, onde há saber há também poder. Os novos meios de comunicação de massa, devido ao alcance obtido com a ampliação do campo dos saberes tecnológicos, são formas potenciais de controle e manipulação. Por outro lado o poder desses meios de comunicação, por exemplo, gera forças de resistência, uma vez que há quem se levante contra essas formas de dominação. (FOUCAULT, 1972)

Salvador, como cidade berço de um reconhecido patrimônio musical, deveria se sentir responsável pela Educação Musical oferecida pelas escolas públicas municipais a seus jovens moradores, pois um povo educado musicalmente é capaz de julgar a obra de arte musical que lhe é apresentada baseando-se em conceitos independentes de interesses mercadológicos, ou seja, é apto a descobrir-se musicalmente competente e construtor de sua identidade musical autêntica e autônoma.

### **3.1 A Educação Musical nas escolas da rede pública municipal de Salvador**

A Constituição Federal de 1988 elevou os municípios a sistemas de educação. Sendo assim, eles se tornaram, por determinação da lei, responsáveis prioritariamente pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental e foram orientados a reservarem no mínimo 25%<sup>33</sup> do orçamento para despesas com educação. Com isso, os municípios adquiriram autonomia pedagógica, isto é, passaram a ter o direito de estabelecer regras pedagógicas em conformidade com a sua realidade. (BOAVENTURA, 1996, p. 9 e 10). No caso de Salvador, por conta da transferência de responsabilidade em oferecer preferencialmente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental dos Estados para os Municípios, ocorreu uma migração de escolas de Ensino Fundamental I do sistema público estadual para o sistema municipal, o que ocasionou um aumento considerável nos últimos anos de unidades escolares públicas municipais.

Segundo dados do Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, a capital baiana possui 107.370 pessoas com 10 anos ou mais que nunca freqüentaram a escola ou com apenas um ano de escolaridade. E, ainda, 5,29% de sua população, acima de 10 anos, é analfabeta. A taxa de repetência nas escolas da rede pública municipal chega a 23,9% e a de evasão, 15%, no Ensino Fundamental. Estes são resumidamente os dados da SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) e do Censo 2000 do IBGE sobre a situação da educação em Salvador.<sup>34</sup>

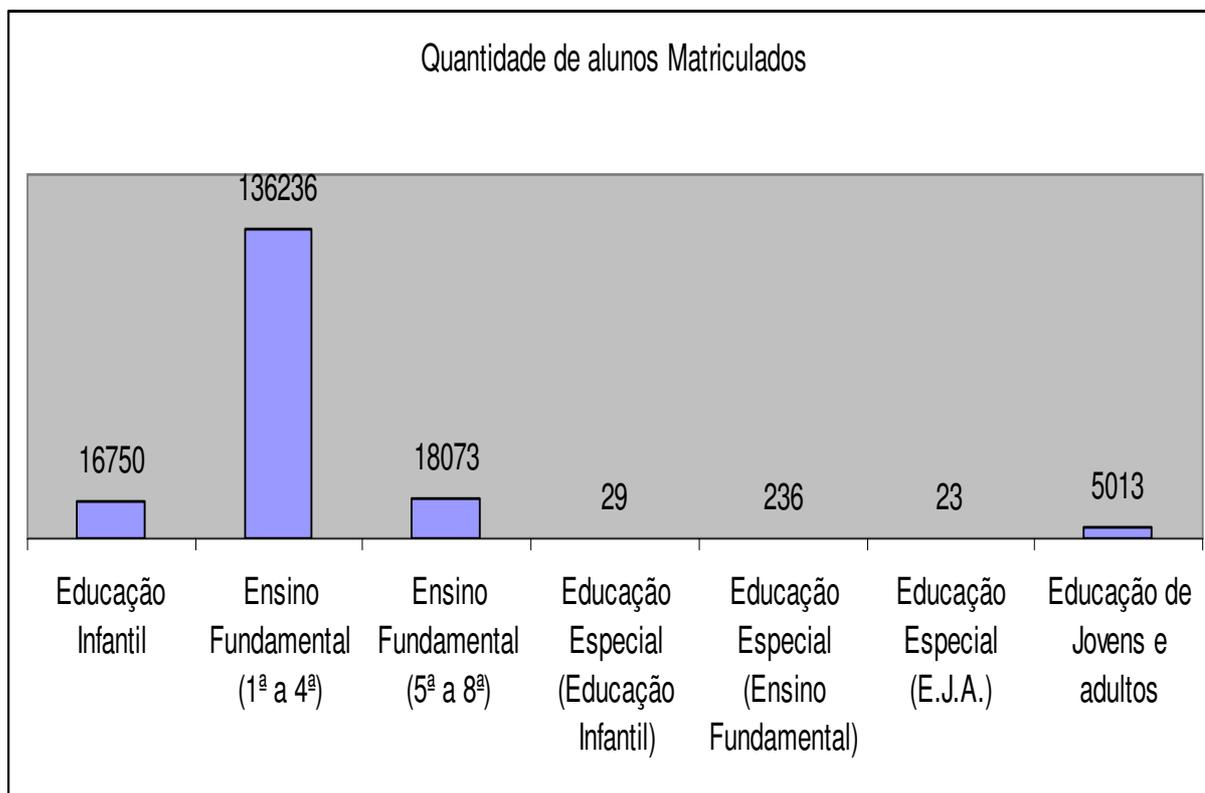
---

<sup>33</sup> Segundo o capítulo III, seção I, Art. 212, Da Educação, da Constituição Federal do Brasil (1988): “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 1988, p.41).

<sup>34</sup> As informações são oriundas dos sites <[www.educacao.salvador.ba.gov.br](http://www.educacao.salvador.ba.gov.br)> e <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> .

No gráfico 1 abaixo, podemos verificar os dados do sistema de matrícula informatizada da rede municipal de Salvador em 2006.

Gráfico 1 – Alunos matriculados na rede pública municipal de Salvador em 2006\*.



\*Fonte: Site da SMEC, data base 10/07/2006.

Em Salvador o órgão responsável pela educação municipal é a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). O órgão responsável pela Área de Artes na SMEC é a Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP).

Atualmente, segundo os dados da SMEC, existem em Salvador 367 escolas municipais, com o total geral de 2.621 salas de aula, 176.360 alunos matriculados e 6.261 professores (entre estagiários e efetivos), dos quais apenas 38 são professores de música.

As escolas estão divididas em grupos e por 11 Coordenações Regionais de Educação – C.R.E.

Tabela 1 – \*\*Quantidade de escolas, salas de aula, alunos e professores de música por C.R.E.

CRE	Quantidade de Escolas	Salas de aula	Número de Alunos	Professores de Música
Cabula	39	297	15.785	5
Cajazeiras	36	236	15.905	0
Centro	40	269	15.785	12
Cidade Baixa	25	168	9.745	1
Itapuã	40	293	20.693	7
Liberdade	27	186	10.263	2
Orla	40	263	15.414	9
Pirajá	28	217	16.023	1
São Caetano	31	227	17.407	2
Subúrbio I	33	270	19.509	1
Subúrbio II	28	199	14.267	2
<b>Total</b>	<b>367</b>	<b>2625</b>	<b>176.360</b>	<b>42*</b>

\*Esse total não corresponde ao número de professores de música, pois alguns professores atuam em mais de uma CRE.

\*\*Fonte: site da SMEC, data base 10/07/2006.

Além das escolas regulares de ensino básico, a prefeitura criou, em 2006, o Centro de Artes Mário Gusmão, no Bairro de Amaralina, onde alunos do Ensino Fundamental I da rede municipal têm aula de Música, Teatro, Dança, Artes Visuais e Literatura, em turno oposto ao da escola regular. É meta da SMEC criar outros centros semelhantes até 2008.

Após este breve relato sobre a educação pública municipal em Salvador, serão discutidas a seguir as ações atuais da SMEC, que estão relacionadas à Educação Musical e expressas em suas metas e concursos para a área de Artes, além do tratamento dado ao tema em documentos produzidos pela atual gestão.

### *3.1.1 Ações da SMEC relacionadas à Educação Musical*

Nos dias de hoje, a única ação destinada especificamente para a área de Artes é o curso de formação continuada de professores. Há também um projeto chamado TIM – Música

na Escola<sup>35</sup>, que consta do relatório 2006.1 da SMEC como único projeto desenvolvido para Educação Musical, nas escolas da rede.

### 3.1.1.1. A contratação de professores de música.

A contratação de professores de música é feita exclusivamente por meio de concurso público. O sistema municipal de educação da cidade de Salvador foi um dos pioneiros em abrir concursos com vagas determinadas para cada linguagem artística.

No último concurso para professor municipal, houve 100 vagas para professor de Música, 50 vagas para professor de Artes Visuais, 30 vagas para professor de Dança e 30 vagas para professor de Teatro. Este concurso foi realizado em outubro de 2003, mas até hoje apenas três dos professores aprovados estão em exercício.<sup>36</sup>

Tabela 2 – \*Quantidade de vagas, candidatos aprovados, convocados, em exercício, exonerados e desclassificados no concurso de 2003 para professor municipal de Salvador.

Cargo	Vagas	Aprovados	Convocados	Em exercício	Exonerados	Desclassificados (após convocação)
Professor de Música	100	81	68	03	01	08
Professor de Artes Plásticas	50	330	47	05	0	03
Professor de Teatro	30	41	19	02	0	05
Professor de Dança	30	65	43	08	0	03
<b>Total</b>	<b>210</b>	<b>517</b>	<b>177</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>19</b>

\*Fonte: site da SMEC, data base 10/01/2007.

Na Tabela 2 acima, podemos verificar que as 100 vagas para professor de música não foram preenchidas. Esse fato não ocorreu por falta de candidatos, mas porque nem todos

<sup>35</sup> Projeto de uma empresa privada que tem como objetivo promover a cultura da paz através da música. No projeto trabalham profissionais de música qualificados, que realizaram 640 oficinas de brincadeiras cantadas e 256 oficinas de musicalização em sala de aula. Além disso, o projeto doou instrumentos musicais para as escolas envolvidas. Este ano foram atendidas sete escolas, 1680 alunos, sete diretores e 42 professores. (Relatório de Atividades da SMEC, 2006.1. Disponível em: <[www.educacao.salvador.ba.gov.br](http://www.educacao.salvador.ba.gov.br)>).

<sup>36</sup> Segundo dados coletados no site da Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Salvador, em janeiro de 2007.

alcançaram a média mínima que era de 60 pontos. No caso de Artes Plásticas, o número de aprovados (330) foi muito superior ao número de vagas disponíveis. A linguagem artística com menor número de convocados é Teatro. Já Dança, com o segundo menor número de candidatos convocados (43), é a linguagem artística que possui o maior número de professores em exercício. Música é a única linguagem artística que possui um candidato exonerado e a que tem o maior número de candidatos desclassificados; além disso, é a segunda linguagem artística com o menor número de professores em exercício (3), sendo precedida apenas por Teatro, que possui apenas dois candidatos aprovados em exercício.

Comparada às outras áreas, Artes é a que possui o menor número de professores convocados em exercício: apenas 18. A partir desse dado, podemos concluir que a contratação de professores para a área de Artes não é prioridade para a atual gestão, pois mesmo sabendo do reduzido número de profissionais nos quadros da SMEC e da grande quantidade de candidatos aprovados, a prefeitura não providenciou ainda novas contratações que atendam à demanda do número de escolas sem professores de Artes.

Sobre esse último concurso da prefeitura, vale ressaltar que diferentemente do anterior a ele, não houve nenhuma prova de conhecimento específico para a Área de Artes. As provas foram de Língua Portuguesa, Conhecimentos Gerais e Atualidades e Conhecimentos Pedagógicos. Isto é, os professores de Artes não foram avaliados quanto a seus conhecimentos de área. Além disso, a prefeitura municipal não providenciou nenhum curso preparatório para os professores recém-chegados, providência que foi tomada no concurso anterior<sup>37</sup>.

### 3.1.1.2 Orientações oficiais: análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Salvador que fazem referência ao ensino de Música

A análise dos textos oficiais da SMEC, que tratam do ensino de música, é de fundamental importância para a compreensão das ações e intenções da gestão educacional para este ensino. A necessidade dessa análise se faz pelo entendimento de que “a ordem do discurso” das instituições carrega em si evidências de suas ligações com as formas de poder e saber vigentes na sociedade. Assim, na perspectiva de Michel Foucault (1972), o discurso do

---

<sup>37</sup> Segundo os professores de música que ingressaram no concurso anterior, antes de assumirem a sala de aula eles participaram de um curso preparatório específico em música, sendo que e após o curso houve uma avaliação classificatória.

poder, apoiado pela instituição torna-se mais uma forma de garantia de “ordem”, legitimada por diferentes manobras de dominação social. Para chegar ao entendimento da “ordem do discurso” não é necessário que haja preocupação em buscar as verdades ocultas nos enunciados, nos textos ou nas palavras, basta apenas aplicá-los à realidade e tentar perceber os tipos de práxis a que eles induzem.

Dentre os recentes documentos publicados pela SMEC, foram selecionados os que fazem referência e/ou estabelecem orientações para a área de Artes e Música. São eles: “Diretrizes curriculares para a inclusão da história africana e afro-brasileira nas escolas da rede pública municipal de Salvador” (2005), Plano Oficial de Educação do Município de Salvador (2006) e “Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental” (2006). Poderíamos incluir entre esses documentos os “Marcos Pedagógicos para o Ensino de Música”, entretanto, esse documento encontra-se em fase de elaboração. Existe apenas uma versão preliminar. A intenção da SMEC-CENAP é que ele resulte dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores de Artes. Outro documento abordado é o intitulado “Escola, Arte e Alegria” (1999), que apesar de não ser utilizado atualmente porque, segundo a SMEC <sup>38</sup>, foi proposta pedagógica da gestão anterior e não se encontra alinhado com as atuais metas desta administração, é o único documento oficial que contém orientações específicas para o ensino da música nas escolas públicas do município.

**“Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador”. (1999)**

Elaborado num período de grande efervescência na área educacional, por conta do advento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o documento “Escola, Arte e Alegria”, da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, configura-se como a principal proposta pedagógica do governo municipal de então.

O princípio orientador deste documento segue os pressupostos da construção de uma escola cidadã visando à formação crítica de crianças e jovens, sendo possível observar nele a preocupação em oferecer uma educação que considere a singularidade do povo soteropolitano e sua forte ligação com as artes e afrodescendência. A originalidade desta orientação oficial fica por conta do seu alinhamento pioneiro, em se tratando de um documento do Sistema Municipal de Ensino, com as propostas dos então recém-lançados

---

<sup>38</sup> Dados da entrevista concedida por um Técnico de Música da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP.

“Parâmetros Curriculares Nacionais”, na Área de Artes, em que as linguagens artísticas são abordadas individualmente.

O texto do capítulo introdutório apresenta os objetivos, a proposta pedagógica do documento “Escola, Arte e Alegria” e os pressupostos do trabalho escolar, baseados exclusivamente na teoria do construtivismo piagetiano, apresentando as concepções de aluno, ensino e aprendizagem, avaliação e currículo. Tudo muito semelhante aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Seguindo-se à introdução, vêm as orientações por áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física.

A análise do documento “Escola, Arte e Alegria” foi concentrada na parte destinada às orientações para o ensino da Música. A introdução a esta parte, no referido documento, é feita a partir do tópico “Caracterização da Área” Este tópico traz uma informação interessante. Segundo este texto, alunos e professores da rede pública municipal foram entrevistados e observou-se que os educandos identificam-se com a função social de divertimento, de comunicação, de resposta corporal e de prazer estético da música; enquanto entre os professores destaca-se a função de expressão emocional da música. Ainda sobre o texto do documento, a música na escola traduz-se em uma função instrumental, ou seja, ela tem servido como meio para atingir determinados fins não musicais. (SALVADOR, 1999, p. 116 – 118).

No item “Objeto de estudo”, que consta na estrutura de tópicos, é ratificada a importância que a música tem nas manifestações artísticas soteropolitanas e a necessidade, por esse mesmo motivo, de oferecer uma Educação Musical com o intuito de ampliar a percepção musical e sonora dos alunos de Salvador. Sendo assim, constituem-se como objetos principais de estudo musical o som e suas propriedades, segundo o texto. (SALVADOR, 1999, p. 118 – 119).

Mais adiante são apresentadas as principais finalidades do ensino da música nas escolas. São elas: proporcionar experiências estéticas; desenvolver o gosto pela música e ampliar o universo musical do educando e captação e expressão através da linguagem musical. Em seguida, são estabelecidos pontos de contato entre a Música e os Temas Transversais, propostos pelos PCNs, e possíveis formas de trabalho interdisciplinar, no sentido de fazer com que a música seja trabalhada em conjunto com outras linguagens artísticas e que haja contextualização do conteúdo musical estudado com o cotidiano do aluno.

As competências a serem desenvolvidas pelos alunos estão relacionadas com a formação de habilidades específicas para a escuta, a apreciação e o fazer musical. Desse modo, o trabalho com música deverá possibilitar ao aluno (SALVADOR, 1999, p. 124):

- interpretar e apreciar a música do próprio meio sociocultural, bem como de outros contextos, outras culturas e de outros espaços e tempos;
- adotar atitudes de respeito em face da variedade de manifestações musicais e refletir sobre suas concepções estéticas;
- discutir e refletir sobre suas preferências musicais e as influências do contexto sociocultural sobre o gosto individual.

Baseando-se na teoria triangular de Ana Mae Barbosa, adotada também como pressuposto pedagógico nos PCNs, o texto prevê que as atividades realizadas no trabalho com Música devem abranger o fazer, o apreciar e o contextualizar música.

O professor de Música deve, segundo o documento, proporcionar ao aluno um processo de aprendizagem agradável, não obstante muitas vezes ele, no afã de garantir o aprendizado do aluno, impõe conteúdos e programas e retira dos alunos o prazer da descoberta. Nesse sentido, orienta-se que o professor de música busque algumas qualidades necessárias para ajudar os alunos a desenvolver a sensibilização auditiva: curiosidade, sensibilidade, imaginação, paciência e gostar de música.

Apesar de reconhecido em seu papel relevante para a valorização do ensino da música no contexto municipal, o documento “Escola, Arte e Alegria” apresenta alguns aspectos sobre os quais é preciso refletir: (1) Não é dada pelo documento nenhuma outra possibilidade de teoria de ensino-aprendizagem além do construtivismo. Seria esta a única possibilidade ou seria esta a que melhor se alinha com a proposta apresentada? (2) A parte destinada às orientações para o ensino da música denota uma concepção romântica em seu ensino e pouco aborda orientações de forma concreta como, por exemplo, o estabelecimento de conteúdos mínimos. Além disso, diz que o professor que vai trabalhar com música na escola deverá ter algumas qualidades que, diga-se de passagem, são possíveis a qualquer pessoa, não precisando para isso ter formação em Música. (3) As orientações para Música foram elaboradas conforme as informações do próprio documento, sob consultoria de profissionais sem formação em Música.

Salvo algumas opiniões contrárias, o “Escola, Arte e Alegria” não foi suficientemente convincente quanto à importância do ensino de Música na escola e nem

quanto ao papel do professor de música, reconhecendo que seu trabalho depende de competências que vão muito além de curiosidade, sensibilidade, imaginação, paciência e gostar de música. Mais que isso, envolve conhecer o que se pretende ensinar e a elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem que vão depender da formação musical. Faltou ainda estabelecer o que ensinar e a quem ensinar. A ausência de orientações como essas últimas fez com que o “Escola, Arte e Alegria” não alcançasse seus objetivos. Assim sendo, foi engavetado e esquecido pelos professores.

**“Diretrizes curriculares para a inclusão da história africana e afro-brasileira nas escolas da rede pública municipal de Salvador”. (2005)**

Nos últimos anos presenciamos o alargamento das discussões sobre temas ligados à diversidade cultural e étnica, à xenofobia, ao racismo, às intolerâncias e ao gênero. Mais especificamente, foi na II Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, que o governo brasileiro comprometeu-se a promover ações que revertam a “situação de exclusão e marginalidade” (SALVADOR, 2005, p. 16) da população afro-descendente.

Uma das ações das chamadas “Políticas de Ações Afirmativas” foi a criação, em 2003, da Lei 10.639, que torna obrigatória a inclusão do **Ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica**. Em seguida, foi publicada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução nº 1 de 17 de janeiro de 2004, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. A Lei determina que: “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. (BRASIL, Lei 10.639/2003, Art. 26a).

O impacto da Lei 10.639, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, foi proporcional à importância com que são tratados os temas relacionados à afro-descendência na Bahia. Não poderia deixar de ser dessa forma, considerando que, segundo o censo de 2000 do IBGE, cerca de 80% da população soteropolitana é negra e, sendo assim, podemos sugerir que nas escolas públicas municipais de Salvador há predominância de alunos negros. Prova da importância desse impacto é que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (SMEC) foi pioneira, em nível nacional, no estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Básico. Esta ação da SMEC atende a uma das determinações da Resolução do CNE, citada anteriormente:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2006, p. 240).

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira estabelecidos pelos sistemas de ensino serão, segundo o Artigo 26A, parágrafo 2º, da Lei 10.639/2003, “ministrados em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2003). Dessa maneira, faz-se necessário que os professores de Artes da Prefeitura Municipal de Salvador conheçam o documento “Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador” e, a partir do estabelecido no mesmo, estruturarem suas ações pedagógicas de forma que dêem uma importante contribuição para “corrigir as profundas distorções resultantes do racismo”, em nossa sociedade, através da valorização da Cultura e da Arte Afro-Brasileira. (SALVADOR, 2005, p. 17).

Consta do texto das “Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador” que, para sua elaboração, a SMEC contou com a participação de 133 organizações da sociedade civil, ligadas ao movimento negro, entre elas o Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal da Bahia (CEAFRO). Inclusive, foi o CEAFRO a entidade responsável pela formação continuada, oferecida aos professores da rede municipal, da qual se originou o texto do documento, cujo objetivo é definir pressupostos teórico-metodológicos e orientações didáticas que ofereçam subsídios às ações pedagógicas dos professores da rede municipal de ensino de Salvador. (SALVADOR, 2005, p.9 e 11).

Neste sentido, não se trata de mais um documento formal, mas de um instrumento de trabalho docente que se alimenta numa prática coletiva de planejamento pedagógico, balizado pela avaliação processual contínua e se subordina ao objetivo maior de ser um laboratório de construção coletiva no interior de cada escola, na luta pela redução da imensa disparidade de acesso ao sistema educacional de qualidade entre negros e brancos na sociedade brasileira, especialmente baiana. (SALVADOR, 2005, p. 11).

As orientações referentes à música encontram-se na parte destinada à área de Arte e estão organizadas dentro da estrutura abaixo:

<p>3.2.6 - A Arte com a Nossa Cara</p> <p>3.2.6.1 - Concepção da Área</p> <p>3.2.6.2 - Objetivos da Área</p> <p>3.2.6.3 - Blocos de Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes Visuais</li> <li>• Música</li> <li>• Dança</li> <li>• Teatro</li> </ul> <p>3.2.6.4 - Abordagem Metodológica</p>
--

Quadro 2 – Estrutura das orientações para a área de Artes do documento “Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador”.

O trabalho com a Arte, centrado na História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, traz como possibilidade a “valorização das concepções estéticas baseadas na cultura do negro.” (SALVADOR, 2005, p.67). Esta valorização resultaria do reconhecimento das origens africanas, das manifestações culturais e artísticas presentes no cotidiano dos estudantes soteropolitanos que, apesar de vivenciá-las, não as vêem legitimadas na escola como Arte.

A arte africana valoriza as potencialidades do corpo, considerando-o como espaço de criação de dimensão ancestral, mítica, estética e múltipla. Desse modo, orienta-se que o professor utilize o em seu trabalho pedagógico o potencial artístico corporal dos alunos (danças, torços, penteados, tatuagens, miçangas, colares, percussão corporal, etc.). Valorizar as concepções estéticas baseadas na cultura do negro não se resume apenas a uma opção pedagógica, é também uma opção política, pois uma vez reconhecida a Arte Afro-Brasileira e Africana na escola, ela passa a fazer parte de um processo histórico de resistência política e cultural do qual tomam parte as comunidades de terreiros, blocos afros, capoeira, dentre outras. Incluídas como parte integrante dos currículos escolares, as origens africanas deixam de ser tratadas como elementos puramente folclóricos e caricatos, resultando na valorização do negro como pessoa produtora de conhecimentos. Os objetivos são comuns a todas as linguagens artísticas.

São eles (cf. SALVADOR, 2005, p. 68):

- Reconhecer e valorizar as concepções estéticas da cultura afro-brasileira e africana.
- Incorporar a dimensão mítica africana na produção artística realizada no espaço escolar.

- Identificar e desconstruir estereótipos de representação étnico-racial encontrados nas artes, na publicidade e na mídia.
- Resgatar a ancestralidade africana por meio da dança, da música e das artes visuais.
- Conhecer as personalidades, artistas e produtores culturais que resgatam a arte de matriz africana.
- Reconhecer a especificidade do modelo de arte africana que incorpora diversas linguagens – teatro, música, dança e artes plásticas.

Já os conteúdos são apresentados em blocos, por linguagem artística específica.

Os conteúdos de música são (cf. SALVADOR, 2005, p. 68):

- A música corporal: produção de sons, com diferentes ritmos, tonalidades, intensidades. Instrumentalização de base. A percussão própria do corpo.
- A história da música africana e afro-brasileira: o mítico na musicalidade africana. O papel da percussão na tradição religiosa afro-brasileira. Como o corpo responde aos ritmos percussivos de origem africana. Estudo dos elementos estruturais – ritmo, tonalidade, intensidade – , a partir da experiência cotidiana da/o aluna/o e sua representação na África e na diáspora. A influência africana na música popular brasileira, norte-americana, caribenha e sul-americana.
- Música de diferentes grupos étnicos e culturais: melopéia, a manifestação mais antiga no domínio do canto, revivida no Brasil através dos gritos modulados para chamar o gado. Pregões de vendedores ambulantes, cantos de trabalho, cantos de engenho. Percepção dos diferentes sons do espaço e da natureza, a partir das experiências trazidas pelas alunas e alunos. Instrumentos musicais de origem africana. Construção de instrumentos musicais, a partir do aproveitamento de sucata. Personalidades afro-brasileiras na musicalidade de matriz africana.

A importância desse documento para o ensino da arte afro-brasileira e africana nos espaços escolares é inquestionável, entretanto existem algumas considerações a serem feitas, principalmente em relação às orientações para o ensino da Música.

Em entrevista a professores generalistas e especialistas da área de Artes da rede municipal, foi perguntado sobre a participação dos mesmos na elaboração do documento. Todos afirmaram não ter participado da elaboração e tampouco têm conhecimento de algum professor que participou. Uma professora, integrante do movimento negro, afirmou ter

participado da formação continuada da qual resultou o texto do documento, todavia afirma que muitas das sugestões das organizações da sociedade civil de Salvador, militantes do movimento negro, não foram acatadas na versão final do documento, o que gerou descontentamento geral.

Segundo os depoimentos acima citados, pode-se sugerir que a parcela de contribuição dos professores, principalmente de música, e das organizações da sociedade civil, não foi, salvo opiniões contrárias, consistente. Finalmente, qual será o verdadeiro impacto desse documento nas salas de aula, uma vez que exemplos anteriores demonstram que projetos, por melhores que sejam elaborados, sem a participação dos professores têm “vida curta” no chão da escola?

Para que os objetivos do documento sejam alcançados, é necessário que o sistema municipal de educação disponibilize materiais didáticos referentes ao tema. É verdade que existem nove textos ligados ao tema no site da SMEC, mas eles são de utilização dos professores e não de uso didático. Nem todos os professores dispõem de recursos financeiros para adquirir CDs, livros didáticos, livros de História e outros materiais que favoreçam o trabalho em sala de aula. E essa tem sido uma das principais queixas dos professores da escola onde eu trabalho. Frente a esta situação os professores se empenham e muitos deles procuram produzir seus materiais. No entanto, essa função é do sistema de educação municipal que, segundo o Artigo 3º, parágrafo 1º, da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, do CNE, traz o seguinte:

Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo. (BRASIL, 2006, p.254).

O não-acesso dos professores de música a materiais didáticos que sustentem as ações propostas será um ponto crucial a ser corrigido para o cumprimento dos dispositivos legais enunciados.

É freqüente no texto do documento a utilização dos termos: dimensão mítica, dimensão lúdica e ancestralidade. Esses e outros termos de definição, muito peculiares, deveriam vir acompanhados de seus significados, pois apesar de fazerem parte do vocabulário dos movimentos negros não estão presentes no vocabulário dos professores. Vejamos um

exemplo: “Incorporar a dimensão mítica africana na produção artística realizada no espaço escolar”. (SALVADOR, 2005, p.68) Este é um dos objetivos para a área de Artes. Mas de que forma pode-se interpretar o termo **dimensão mítica**, o que vem a ser esse elemento? Refere-se ao caráter religioso?

A sugestão seria elaborar um glossário de termos, como na publicação **“Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais”**<sup>39</sup>, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD).

Encontramos no documento três blocos de conteúdos, separados por temas (A música corporal, A história da música africana e afro-brasileira e Música de diferentes grupos étnicos e culturais). A escolha dos conteúdos, em cada bloco, parece não acompanhar o tema enunciado. Por exemplo, encontramos em “A música corporal” (SALVADOR, 2005, p. 69) o conteúdo “instrumentalização de base” e, ainda nesse mesmo bloco, “produção de sons com diferentes ritmos, tonalidade e intensidades” (p. 69). Considerando que o som não pode ter tonalidade (tonalidade refere-se a melodias e harmonias dentro de um sistema tonal), a sugestão seria: produção de sons com diferentes intensidades, timbres, alturas e durações.

No bloco “A história da música africana” encontramos o conteúdo “estudo dos elementos estruturais – ritmo, tonalidade e intensidade” (p. 69). Há aí algum equívoco ao determinar ritmo, tonalidade e intensidade como elementos estruturais da música. Os elementos estruturais da música são, por definição, melodia, harmonia e ritmo, pois a tonalidade é um elemento da melodia e da harmonia e a intensidade é propriedade sonora. Já no bloco “Música de diferentes grupos étnicos e culturais” encontra-se o conteúdo “Personalidades afro-brasileiras na musicalidade de matriz africana”, que encaixaria-se melhor na temática anterior: “A história da música africana e afro-brasileira” (p. 69). Nesse bloco, também, está incluído o conteúdo “Instrumentos musicais de origem africana” e “Construção de instrumentos musicais, a partir do aproveitamento de sucata” (p.69). A sugestão é que esses dois conteúdos fizessem parte de um novo bloco, com a temática “Instrumentos afro-brasileiros e africanos”.

No documento, a parte de Música está predominantemente baseada no texto **“As Artes e a diversidade étnico-cultural na Escola Básica”**, de Maria José Lopes da Silva, 2005. Esse texto justifica que ao introduzir uma criança no ensino do instrumento a mesma perde suas “faculdades de ajustamento de entonação e exatidão rítmica” (p. 135). Consideramos essa uma afirmação equivocada, pois uma Educação Musical aliada ao ensino

---

<sup>39</sup> Essa publicação encontra-se disponível para dowload no site do MEC, ou pode ser solicitada a versão impressa no mesmo site.

de instrumento pode ser capaz de potencializar as habilidades musicais de forma muito eficiente. Conhecer e executar um instrumento é uma habilidade musical a ser adquirida e não prejudica de maneira alguma o aprendizado musical, como afirma a autora. Além desse texto, não há nenhum outro nas referências que embase teoricamente as orientações para música no documento, situação que se pode compreender perfeitamente, pois ainda não há muitos trabalhos sobre este assunto produzidos por pesquisadores e educadores musicais.

No texto acima mencionado, termos como “ritmo”, “tonalidade” e “intensidade” são utilizados indistintamente, como se fizessem parte de uma só concepção, sem a aplicabilidade de cada um dentro de seu próprio conceito, único e específico, o que pode causar equívocos conceituais graves para quem utiliza as orientações contidas neste texto para ensinar Música.

Os objetivos propostos para o ensino de música na escola apresentados podem ser alcançados por qualquer linguagem artística, ou seja, não dizem respeito à música apenas, apesar de direcionados especificamente a ela.

Abaixo estão transcritos os objetivos propostos por Silva (2005, p.137) para o ensino da Música, com base na Lei 10.639/03:

- Valorizar a identidade do aluno.
- Despertar no aluno a sua sensibilidade criadora.
- Levar os alunos a construírem criativamente seu próprio material.
- Levar os alunos a conhecerem outros grupos étnicos e culturais.
- Levar os alunos a resgatar o conhecimento das influências africanas na arte brasileira.

Os equívocos pedagógicos na área de Artes têm sido constantes. Um “erro” de concepção matemática, ou gramatical, por exemplo, é altamente criticado, enquanto que um “erro” de concepções pedagógicas em Educação Musical é minimizado, deixando claro a pouca importância que é dada às Artes como forma de conhecimento estruturado e específico.

As críticas feitas ao documento de maneira nenhuma minimizam o esforço da SMEC para reverter o atual quadro de desvalorização e marginalidade da qual tem sido vítima a comunidade negra. Entretanto, é preciso que sejam revistas as orientações e pressupostos teóricos apresentados aos professores da área de Artes, assumindo assim uma atitude de respeito ao ensino de Arte e, em específico, à Educação Musical nas escolas da rede municipal.

### **“Plano Oficial de Educação do município de Salvador”. (2006)**

O objetivo do “Plano Municipal de Educação: Política Pública para a Educação Pública Municipal de Salvador 2005/ 2008 - Educação de Qualidade, Novos Rumos para a Cidade” é traçar as principais metas para a educação municipal da atual gestão até o ano de 2008. A partir da análise desse documento, é possível perceber as prioridades da política educacional da administração municipal.

Existe apenas uma meta da SMEC direcionada especificamente à Educação Musical e Música: “Fortalecer e ampliar o número de fanfarras escolares” (SALVADOR, 2006, p.27). Há uma meta, não especificamente dirigida à Educação Musical, mas relacionada diretamente a ela, que é a criação de novos Centros de Artes, além dos já existentes. Essas metas, entretanto, não buscam o fortalecimento da Educação Musical nas salas de aula. Ao contrário, são destinadas a projetos paralelos à educação pública municipal. E como já foi dito nesse capítulo, a única ação destinada à Educação Musical nas escolas municipais no ano de 2006.1, segundo o relatório de atividades da SMEC, foi o projeto de uma empresa privada.

A ausência de metas para o fortalecimento da Educação Musical na escola pública é mais um indício do descompromisso e do descaso da administração da educação municipal para com a democratização do ensino da Arte, uma vez que os projetos paralelos acabam por desfinanciar as ações destinadas à Educação Musical em sala de aula e alcançam uma pequena parcela de alunos e professores.

O que chama a atenção, no entanto, é que muitas dessas atividades, destinadas basicamente aos segmentos mais pobres da população, são financiadas com verbas públicas e tratadas como políticas compensatórias. Abordadas como políticas de inclusão deveriam ser estendidas a todos em lugar de oferecidas a poucos, como costuma acontecer. Assim, ao mesmo tempo que não assumem a Educação Musical nas escolas, os governos municipais e estaduais (principais responsáveis pelo ensino fundamental) patrocinam práticas musicais, delegando sua gestão a segmentos da sociedade civil. (SANTOS, 2005, p. 12).

Ao que parece, o diagnóstico da situação atual da educação municipal em Salvador, que serviu como uma das bases para a elaboração das metas de educação, não

continha dados da situação da Educação Musical nas escolas municipais, ou essa situação, mesmo sendo conhecida pela gestão atual, não é alvo de suas ações.

### **“Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental para as Escolas da Rede Municipal de Salvador”. (2006)**

Este documento tem como objetivo oferecer orientações para a inserção do tema transversal “Meio Ambiente”, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. As orientações por área do conhecimento encontram-se divididas em blocos específicos para Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

A importância da música é ressaltada principalmente pelo seu “poder de sensibilizar” (SALVADOR, 2006, p. 83). Em seguida, são apresentados os motivos pelos quais a música deve ser trabalhada na escola. A música seria capaz, segundo o texto, de proporcionar o desenvolvimento auditivo, cognitivo e emocional e deve estar presente nas atividades e projetos pedagógicos juntamente com as outras linguagens.

Chama a atenção o fato de que, nas orientações para a educação infantil, não são abordadas as linguagens artísticas de Teatro e Dança. Para o desenvolvimento integral artístico, dever-se-ia incluir suas diferentes linguagens, possibilitando à criança ter contato com as variadas formas de expressão artística.

Outro aspecto não abordado pelas orientações para a educação infantil são os conteúdos específicos musicais e da área de artes que poderiam ser trabalhados juntamente com o tema transversal “Meio Ambiente”. Apenas um exemplo de articulação com o tema em questão é dado. Propõe-se a discussão sobre a música “Atirei o pau no gato”, em que o professor levaria os alunos a refletirem sobre a violência contra os animais, incentivada pela letra desta canção. Há aspectos a serem considerados, em minha opinião, sobre este tipo de orientação mencionada. O primeiro é não ter chegado ao conhecimento público relato algum sobre violência para com animais provocada por esta canção, isso porque nem sempre a interpretação que uma criança tem de determinada obra de arte segue os padrões de percepção dos educadores. Segundo Vigotski (2001), a arte, quando utilizada como meio para aquisição do senso moral vigente, perde seu sentido estético. E ainda afirma: “Acima de tudo, temos que rejeitar o critério de que, supostamente, as vivências estéticas possuem certa relação direta com as morais e que toda a obra de arte contém uma espécie de estímulo para o comportamento moral”. (VIGOTSKI, 2001, p. 226).

Não podemos, enquanto educadores, prever a interpretação da criança sobre determinada obra de arte. Vejamos dois exemplos dados por Vigotski (2001) e que ilustram o fato. No primeiro, determinado livro, de uma autora abolicionista, é lido para uma turma de alunos de uma escola americana. Ao final da leitura, a maioria dos alunos, ao invés de lamentarem a situação dos escravos, lamenta o fato de não existirem mais escravos nos Estados Unidos. No segundo, um monge, dotado de um talento poético extraordinário, conta para os colegas de monastério sobre a maldade do diabo, o perigo do pecado e como ele está presente na vida das cidades fora dos muros do mosteiro. No dia após essa narrativa, todos os monges abandonam o mosteiro e vão para a cidade. (VIGOTSKI, 2001, p. 227).

O fato é que alguns professores, no intuito de serem politicamente corretos, estão empreendendo reformas aos textos de música tradicionais infantis como “Boi da Cara Preta” e “Atirei o Pau no Gato”. Essa atitude põe em risco a autenticidade da obra de arte, seu valor estético e histórico, além do que retira da criança a sua percepção estética autêntica, suas opiniões sobre coisas e fatos. Portanto, Vigotski elucida que:

[...] a obra de arte fica desprovida de seu valor independente, transforma-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral geral; toda a atenção concentra-se justamente nesse último aspecto, e a obra de arte fica fora da percepção do aluno. Na verdade, com essa concepção não se criam nem se educam atitudes e hábitos estéticos; não se comunica a flexibilidade, a sutileza e a diversidade das formas às vivências estéticas; pelo contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da obra para o seu significado moral. (VIGOTSKI, 2001, p. 227).

Há também um último aspecto a ser considerado nas orientações para a educação infantil. Ele diz respeito aos motivos pelos quais a música deve ser utilizada na escola. Diz o documento que ela possibilita o desenvolvimento cognitivo, considerando-se a letra-texto. É preciso levar em consideração, entretanto, que os aspectos cognitivos podem ser desenvolvidos também através de conhecimentos musicais específicos, independentes de estarem ligados a conhecimentos matemáticos ou da linguagem escrita, por exemplo. Os conhecimentos sobre duração dos sons, de altura sonora e timbre também envolvem aquisição de habilidades cognitivas por parte das crianças. E o que dizer da música instrumental, ela, segundo o texto do documento, não desenvolveria habilidades cognitivas uma vez que não possui “letra-texto?”

Trabalhar com música na escola envolve muito mais que interpretação da letra de canções. O trabalho pedagógico-musical tem como objeto de ensino a aprendizagem da música e o que lhe é peculiar e específico, não deixando, em contrapartida, de abordar temas não musicais. De qualquer maneira, é necessário o entendimento de que os elementos extramusicais são periféricos.

Não há orientações e conteúdos para a Área de Artes e Música, no documento, destinados ao Ensino Fundamental I; há somente orientações para as outras áreas do conhecimento. Sendo assim, serão apresentados apenas as orientações e os conteúdos para o Ensino Fundamental II.

Através do quadro 3 (p.82), que engloba na íntegra o texto referente à Música das Orientações/Conteúdos para o Ensino Fundamental II, não é possível distinguir o que é conteúdo, atividade ou orientação. Suponhamos que Elementos da Linguagem Sonora e História da Música sejam temas de conteúdos e Banda Rítmica, uma sugestão de atividade. Os itens seguintes devem ser as orientações e atividades propostas.

### **3. MÚSICA**

#### **3.1. Elementos da linguagem sonora: ritmo, harmonia e melodia**

#### **3.2. História da Música**

#### **3.3. Banda Rítmica**

- Analisar a produção artística musical de diferentes culturas, incentivando a valorização e respeito à manifestação artística de homens e mulheres, jovens e idosos das diversas culturas, a partir de pesquisa em livros, enciclopédias, revistas, jornais, filmes, *Internet*.
- Discutir o papel da música popular brasileira no processo de luta pela instituição da democracia no País.
- Pesquisar sobre músicos e espetáculos musicais cuja produção está relacionada à questão ambiental, em diferentes contextos histórico-sociais.
- Analisar criticamente o significado e o valor simbólico da questão ambiental veiculados, nas manifestações artísticas musicais a partir da audição de músicas em sala de aula e em shows, concertos, espetáculos, mostras, festivais, feiras.
- Analisar os elementos que contextualizam a questão ambiental, presente em músicas, compostas e/ou interpretadas por artistas da comunidade escolar e do entorno da escola.
- Discutir a contribuição da música para a preservação e conservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida.
- Analisar as causas e conseqüências da poluição sonora para o organismo humano, discutindo a necessidade de modificação dos hábitos no processo de prevenção dos problemas de saúde relacionados a esta forma de poluição.
- Estimular a expressão da temática ambiental na música produzida pelos alunos, em sala de aula, individual e/ou coletivamente.
- Realizar mostras, festivais, apresentações, feiras de música, produzidas pelos alunos, e que abordam a questão ambiental.

Uma melhor organização e detalhamento dos itens, nessa parte do documento, favoreceriam mais o trabalho de inserção do tema Meio Ambiente com o ensino de Música.

## Capítulo IV

### **4. RESULTADOS DA PESQUISA: APROXIMANDO-SE DO CONTEXTO DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR.**

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa de campo. Os dados estão agrupados em três categorias (escola, professores de música e práticas pedagógico-musicais) e serão discutidos à medida que forem apresentados. É preciso lembrar que a discussão e análise dos dados apresentados não são os objetivos principais deste estudo. Portanto, as análises são feitas de forma geral, baseadas em pesquisas e estudos que se alinham aos resultados encontrados. Os dados a seguir foram obtidos em entrevistas com professores da rede pública municipal e nos sites da SMEC, IBGE, MEC e INEP.

#### **4.1 Situação das escolas onde atuam os professores de música**

Com base nos dados coletados, através de questionários respondidos por professores de música da rede pública municipal de Salvador, no período de 2006 a 2007<sup>40</sup>, e dos dados do censo escolar de 2006, da SMEC<sup>41</sup>, chegamos às seguintes constatações em relação às escolas que têm aula de Música:

##### **Quanto à quantidade:**

- O número de escolas básicas com professor de Música é muito pequeno em relação ao total de escolas municipais.
- Nem todas as escolas que possuem professor de Música têm aulas de música.

---

<sup>40</sup> Esses dados correspondem ao Questionário de Pesquisa I, respondido por 53% dos professores de Música da rede pública municipal de Salvador.

<sup>41</sup> Dados coletados nos endereços: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/estatistica-quantitativo.php> e <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/estatistica-censo.php>

**Quanto à localização:**

- A maioria das escolas que têm aula de Música encontra-se em bairros centrais de melhor acesso.

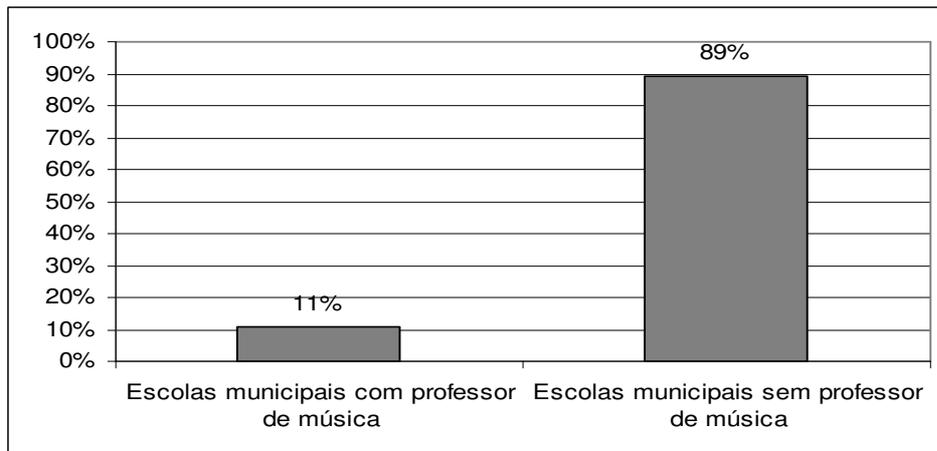
**Quanto à estrutura física e de materiais:**

- A estrutura física das escolas municipais que têm aula de música não é adequada à prática pedagógico-musical, em sua maioria.
- As escolas com professor de música situadas nas C.R.Es Centro e Orla possuem estrutura física mais apropriada à prática pedagógico-musical.
- As escolas especializadas ou entidades conveniadas à prefeitura municipal, onde atuam alguns professores de música, possuem uma estrutura física mais favorável à prática pedagógico-musical, por isso todos os professores que aí atuam responderam estarem satisfeitos com a estrutura física dos seus locais de trabalho.
- Os professores de música da rede pública municipal de Salvador consideram os materiais didáticos importantes para a prática pedagógico-musical. Entretanto, há queixas quanto à quantidade, condições de conservação e escassez desses materiais.
- Raramente as escolas providenciam os materiais didáticos, destinados às aulas de música, solicitados pelos professores. Por isso, às vezes, eles investem e utilizam recursos materiais próprios.

#### *4.1.1 Quantidade*

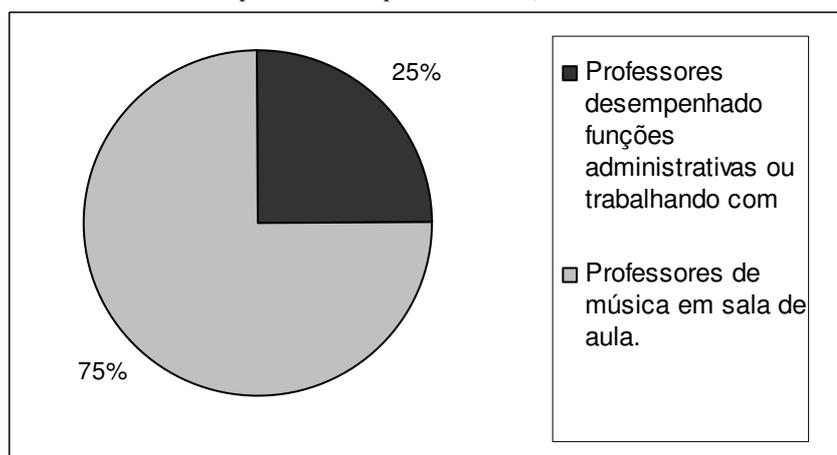
Na cidade de Salvador existem 367 escolas públicas municipais de ensino básico; destas escolas, apenas 35 (cerca de 10% do total) têm professor de música e 332 não têm. Existem professores de música da rede municipal atuando também em escolas especializadas da prefeitura ou conveniadas a ela. Por essa razão, em alguns casos, lembrando que há 38 professores de música na rede pública municipal, os professores atuam em mais de uma escola e existem escolas com até três professores de música.

Gráfico 2 – Escolas públicas municipais de ensino básico com professor de música. (Dado referente à pesquisa em fontes oficiais: SMEC).



Pode-se constatar, através do gráfico acima, que o número de escolas públicas municipais de ensino básico com professor de música é demasiadamente reduzido. A situação ainda piora quando nos deparamos com os dados do gráfico seguinte, que demonstra que 25% dos professores de música que atuam nessas escolas desempenham funções extra-classe, como direção e vice-direção, ou, ainda, encontram-se em licença, em readaptação, por motivo de saúde, ou optaram por trabalhar com outra linguagem artística. Isso quer dizer que nem todas as escolas que têm professor de música têm aula de música.

Gráfico 3 – Situação funcional dos professores de música lotados em escolas de ensino básico. (Dados obtidos em pesquisa com 53% dos professores de música da rede pública municipal de Salvador)

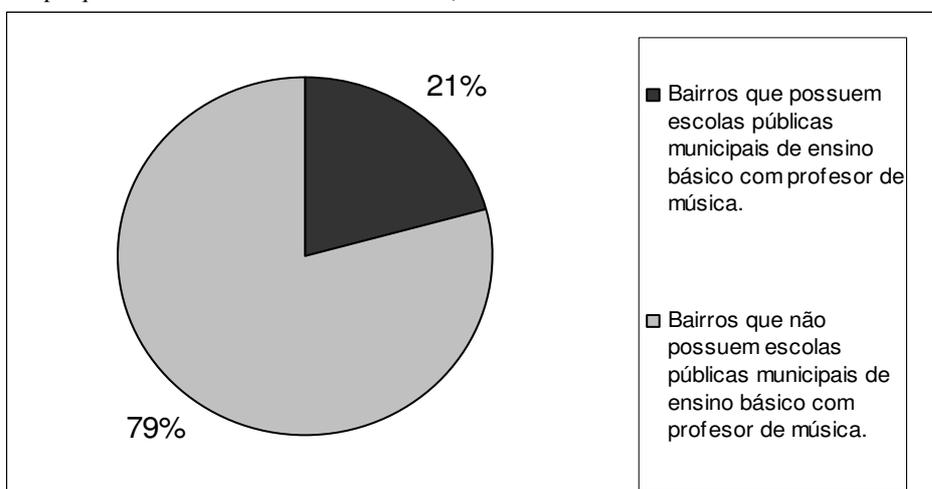


Não se quer aqui criticar os professores de música que optaram por trabalhar como diretores, pois é muito importante que a área de Artes esteja também representada nesta

função, através de profissionais que possam, com conhecimento de causa, lutar pelos interesses dessa área nas escolas. Outro fato que merece destaque é o direito do funcionário público à licença, que deve ser respeitada, e seu direito à readaptação, em caso de problemas de saúde. Entretanto, não poderíamos deixar de demonstrar a falta que os profissionais de música nessas situações fazem e a necessidade de suprir a ausência temporária dos mesmos nas salas de aula, o que no caso raramente acontece. Quanto à questão dos professores de música que trabalham com outras linguagens artísticas, que não Música, é necessário rever os motivos desta opção, apesar de termos nessa situação uma quantidade pequena de professores.

Quanto à questão da porcentagem de bairros com e sem a presença de professores de música em suas escolas de ensino básico reforça a afirmativa da quantidade reduzida de escolas com professor de música. A SMEC possui escolas em 130 bairros de Salvador; desses bairros, apenas 27 têm escolas com professor de música, isto é, aproximadamente mais de 3/4 dos bairros atendidos pela SMEC não têm a presença sequer de um professor de música.

Gráfico 4 – Porcentagem de bairros com e sem professor de música em suas escolas públicas municipais de ensino básico. (Dado referente à pesquisa em fontes oficiais: site da SMEC).



#### 4.1.2 Localização

Segundo Boaventura (1996), a escola municipal estabelece uma maior proximidade com as comunidades dos bairros, pois atua em locais onde as escolas estaduais não costumam ser implantadas. Geralmente as escolas municipais são menores em tamanho e

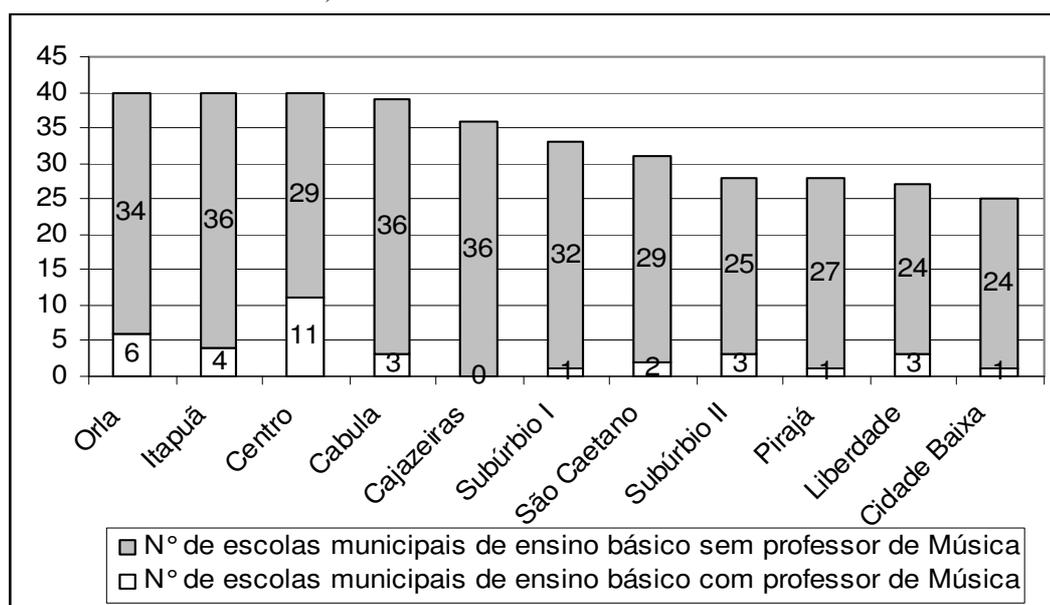
quantidade de alunos e ficam localizadas no interior das grandes cidades, nas vilas, povoados e meios rurais. Essa opinião sobre maior acessibilidade e proximidade peculiar à escola municipal também é compartilhada por Meireles (1993).

A criança, ao deixar a casa para freqüentar a escola municipal, permanecerá no mesmo ambiente de que provém, pois se verá rodeada de amigos e conhecidos do bairro, facilitando-lhe a adaptação e o aprendizado escolar. Daí porque a Constituição já forçou a dedicação do Município ao ensino fundamental e pré-escolar. (MEIRELES, 1993 apud BOAVENTURA, 1993, p.10).

Grande parte das escolas públicas municipais deveria estar localizada na periferia e bairros populares, isso porque a maior parte da população que a freqüenta pertence às classes sociais desfavorecidas que, por sua vez, concentram-se nesses bairros.

Como já foi dito anteriormente nesse trabalho, as escolas públicas municipais de Salvador estão agrupadas por C.R.Es. São 11 ao todo. No quadro 1 do anexo, podemos verificar a abrangência de cada uma delas. O gráfico a seguir demonstra o número de escolas e como é a distribuição de professores de música pelas C.R.Es.

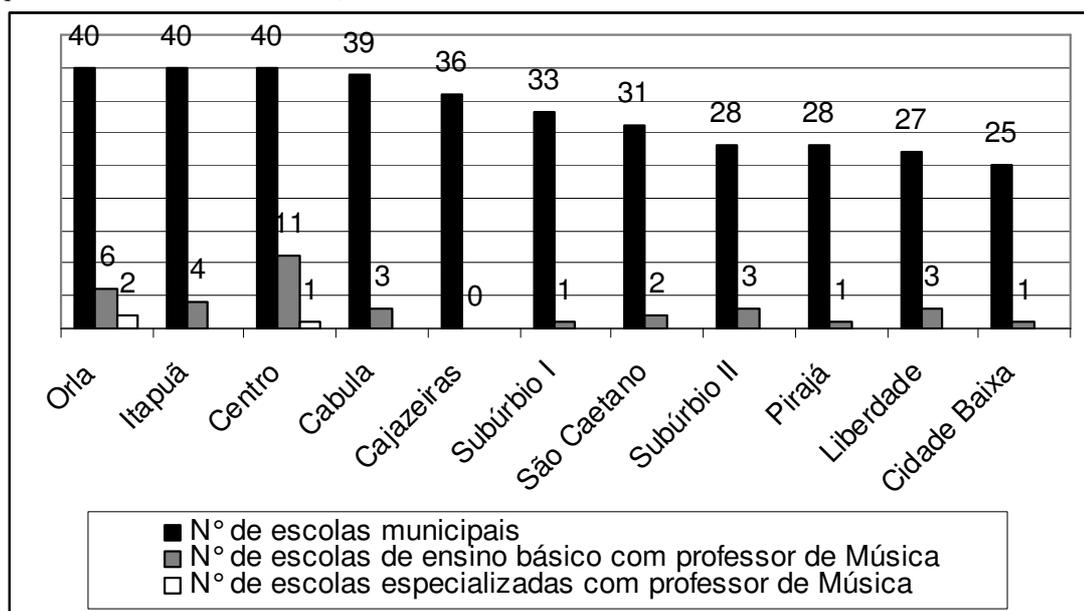
Gráfico 5 – Número de escolas básicas municipais com e sem professor de música por C.R.E. (Dados referentes à pesquisa em fontes oficiais: SMEC).



As C.R.Es com maior número de professores de música são as que abrangem os bairros de mais fácil acesso. São as três com maior número de professores de música: Centro (12 professores), Orla (9 professores) e Itapuã (7 professores). As C.R.Es que abrangem bairros mais periféricos, portanto de mais difícil acesso, são as que possuem menor número de professores de música. São elas, por ordem crescente: Cajazeiras (0 professor), Subúrbio I, Pirajá e Cidade Baixa (1 professor cada); São Caetano, Subúrbio II e Liberdade (2 professores cada). Poderíamos justificar que a presença dos professores de música é maior nas C.R.Es centrais porque aí está a maior parte das escolas. No entanto, comparando Itapuã e Centro, verificamos que as duas têm o mesmo número de escolas, mas Centro apresenta maior número de professores que Itapuã, que é a C.R.E mais afastada da região central. Um dos motivos para que isso ocorra deve ser a maior facilidade de acesso aos bairros do Centro. Outro motivo para esse dado é que nas três C.R.Es com maior presença de professores de música estão localizadas escolas que favorecem o trabalho do professor, pois todas as respostas afirmativas em relação à estrutura física escolar favorável à prática pedagógico-musical foram dadas por professores de música das C.R.E.s Centro, Orla e Itapuã.

O número de professores de música por C.R.E. não corresponde ao número de escolas com professor de música em cada uma delas, pois existem professores atuando em mais de uma escola e escolas com mais de um professor.

Gráfico 6 – Número de escolas regulares e especializadas com professor de música por C.R.E. (Dados referentes à pesquisa em fontes oficiais: SMEC).



Conforme o gráfico 6, verifica-se que as C.R.Es do Subúrbio e Liberdade, que possuem cada uma 2 professores, têm 3 escolas com professor de música, enquanto que a C.R.E. Itapuã possui 7 professores de música que atendem a 4 escolas, apenas. O gráfico ainda demonstra o número de escolas especializadas e conveniadas, que se localizam nas C.R.Es Orla e Centro.

A tabela 3 demonstra que as C.R.Es Centro, Orla, Subúrbio e Liberdade apresentam um percentual do total de escolas com professor de música maior que o percentual do total de escolas municipais que possuem.

Tabela 3 – Coluna 1: Porcentagem do total de escolas municipais. Coluna 2: porcentagem das escolas municipais com professor de música por C.R.E. (dados referentes à pesquisa em fontes oficiais: Site da SMEC)

<b>CRE</b>	<b>Porcentagem de escolas municipais em cada C.R.E.</b>	<b>Porcentagem de escolas com professor de música em cada C.R.E.</b>
Orla	12%	17%
Itapuã	12%	11%
Centro	12%	30%
Cabula	11%	9%
Cajazeiras	10%	0%
Subúrbio I	9%	3%
São Caetano	8%	6%
Subúrbio II	7%	9%
Pirajá	7%	3%
Liberdade	7%	9%
Cidade Baixa	5%	3%

Mediante análise da tabela acima, podemos afirmar que as C.R.Es centrais concentram o maior percentual de escolas municipais, e isso justificaria o fato delas terem mais professores de música e mais escolas com professor de música. Porém, uma quantidade maior de escolas não representa uma maior demanda de turmas ou salas de aula, essa demanda é regulada pelo número de matrículas em cada C.R.E. Analisando a tabela 4 (página seguinte) constatamos que existe uma desproporção na distribuição de professores de música

por C.R.E, levando em consideração a quantidade de matrículas. A C.R.E Centro, por exemplo, absorve cerca de 29% dos professores de música e tem apenas 8% do número total de alunos matriculados na rede municipal; enquanto que Cajazeiras<sup>42</sup> tem os mesmos 8% de alunos matriculados e não tem professor de música.

Tabela 4 – Percentuais de professores de música, escolas com professor de música e alunos matriculados por C.R.E.

<b>C.R.E.</b>	<b>Porcentagem do total de alunos matriculados*.</b>	<b>Porcentagem de escolas com professor de música.</b>	<b>Porcentagem de professores de música.</b>
Centro	8%	30%	29%
Orla	8%	17%	21%
Itapuã	14%	11%	17%
Cabula	15%	9%	12%
Liberdade	4%	9%	5%
São Caetano	10%	6%	5%
Subúrbio II	7%	9%	5%
Subúrbio I	13%	3%	2%
Pirajá	9%	3%	2%
Cidade Baixa	4%	3%	2%
Cajazeiras	8%	0%	0%

\*Dados obtidos no site da SMEC referentes à matrícula do ano de 2006.

Apesar das C.R.Es da periferia e subúrbio (Cajazeiras, Cidade Baixa, Pirajá, São Caetano, Cabula, Subúrbio I e II) possuírem número de alunos muito superior ao das C.R.Es localizadas no Centro e Orla, elas têm poucos professores de música. Apenas Subúrbio II, dentre as C.R.Es do subúrbio, apresenta um percentual de escolas com professor de música superior ao percentual de matrícula.

<sup>42</sup> Cajazeiras é um dos bairros mais afastados do centro de Salvador e também um dos mais populosos. Com cerca de 110 mil habitantes; é o maior conjunto habitacional da América Latina, engloba os setores: Cajazeiras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, Fazenda Grande 1, 2, 3, 4 e ainda Boca da Mata, Águas Claras e Palestina.

Tabela 5 – Total de alunos matriculados e professores de música por C.R.E.

<b>C.R.E</b>	<b>Número de alunos matriculados*</b>	<b>Professores de música</b>
Cabula	21.349	5
Itapuã	20.693	7
Subúrbio I	19.509	1
São Caetano	17.407	2
Pirajá	16.023	1
Cajazeiras	15.905	0
Centro	15.785	12
Orla	15.414	9
Subúrbio II	14.267	2
Liberdade	10.263	2
Cidade Baixa	9.745	1

\*Fonte: site da SMEC. Dados referentes à matrícula do ano de 2006.

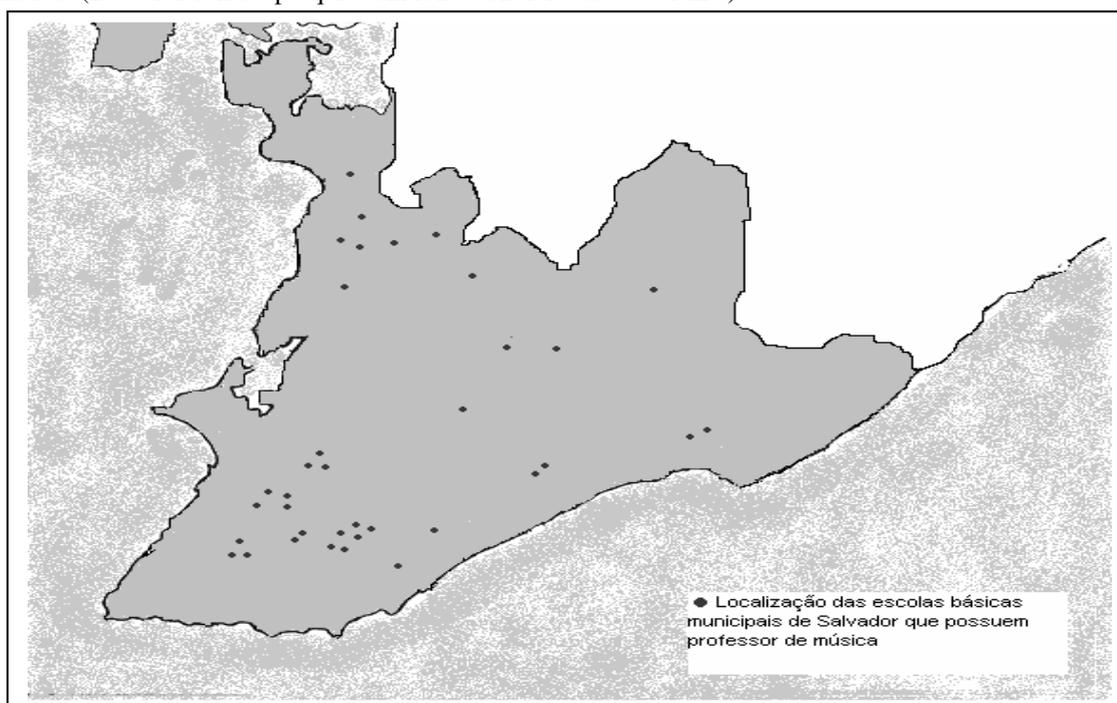
Observemos agora os bairros onde se concentram as escolas com professor de música. Sete bairros do subúrbio concentram oito escolas com professor de música: Paripe (2 escolas), Periperi, Lobato, São Caetano, Baixa do Fiscal, Fazenda Coutos e Castelo Branco (1 escola cada). Os quatro bairros da periferia, São Cristóvão (1 escola), Sussuarana (1 escola) Mata Escura (1 escola) e Pernambués (2 escolas) possuem ao todo cinco escolas com professor de música. O centro da cidade tem doze bairros que possuem escolas com professor de música, são eles: Daniel Lisboa (1 escola), Tororó (1 escola), Vasco da Gama (2 escolas), Nazaré (1 escola), Mercês (1 escola), Liberdade (2 escolas), Lapinha (1 escola), Lapa (1 escola), Federação (2 escolas), Barris (1 escola), Brotas (3 escolas); e Matatu (2 escolas), que é a região da cidade que concentra o maior número de escolas com professor de música, com o total de dezesseis escolas e, além disso, possui o bairro com o maior número de escolas, Brotas, com 3 escolas. Também estão listados na tabela 5 quatro bairros da orla de Salvador: Boca do Rio (2 escolas), Itaigara (1 escola), Rio Vermelho (1 escola) e Itapuã (2 escolas), perfazendo o total de 6 escolas com professor de música nesta região.

Tabela 6 – Distribuição percentual dos bairros com escolas municipais de ensino básico que possuem professor de música. (Dados referentes à pesquisa em fontes oficiais: SMEC).

<b>Região</b>	<b>Escolas municipais que possuem professor de música</b>
Centro/Orla	63%
Periferia/Subúrbio	37%

O mapa de Salvador com a localização das escolas municipais de ensino básico que têm professor de música (podendo ser mais de 1 por escola e ainda duas escolas com um só professor) está disposto na figura 1, abaixo:

Figura 1 – Mapa de Salvador com a localização das escolas municipais de ensino básico que possuem professor de música. (Dado referente à pesquisa em fontes oficiais: site da SMEC)



Quanto à distribuição de professores por C.R.E e por bairros, verificando-se a quantidade correspondente de escolas com professor de música, podemos concluir que há grande desfavorecimento em relação aos bairros da periferia e do subúrbio. A maior presença de escolas com professor de música em regiões como Centro e Orla de Salvador resulta da opção dos professores de música por trabalharem nesses locais, opção essa que é resultado de questões sociais amplas, como, por exemplo, os índices de violência registrados nos bairros

periféricos e suburbanos de Salvador<sup>43</sup>, gerando insegurança também nas unidades escolares; a dificuldade de acesso por escassez de transporte público<sup>44</sup>; escolas em péssimo estado físico; salas superlotadas<sup>45</sup>, por causa da maior demanda de alunos matriculados nessas regiões etc. Infelizmente esses dados refletem o descuido dos poderes públicos para com a população menos favorecida que vive na periferia e subúrbio. Esse descuido gera violência, marginalidade e, segundo os dados dessa pesquisa, diminui o acesso dessa população à Educação Musical. Então fica claro porque o professor de música da rede pública municipal, que já é obrigado a enfrentar tantas situações desfavoráveis, quando possível opta por trabalhar em um local que lhe ofereça melhores condições de atuação profissional.

#### *4.1.3 Estrutura física e material*

Nem sempre uma boa estrutura física e de materiais é sinônimo de boa qualidade de ensino. No entanto, não se pode negar que a falta da mesma prejudica a prática pedagógico-musical. Fazendo um apanhado de trabalhos sobre as características fundamentais das escolas brasileiras eficazes, Bonamino e Franco (2006) concluem que no Brasil “equipamentos e conservação do equipamento e do prédio escolar importam” (BONAMINO; FRANCO, 2006, p. 2). A mesma pesquisa constata que existe no Brasil grande variabilidade de recursos materiais entre as escolas e isso explicaria o porquê das escolas bem equipadas serem as mais eficientes<sup>46</sup>, uma vez que se tornam sempre alvos de maior investimento, em todos os aspectos, sejam eles pedagógicos ou materiais. O que realmente faz a diferença não é o fato de possuir disponibilidade de boa estrutura física e de materiais escolares, mas a

---

<sup>43</sup> Atualmente, conforme a pesquisa de Paes-Machado e Levenstein (2002) sobre a violência no sistema de transporte público de Salvador, os ônibus que trafegam por regiões dos velhos e novos bairros pobres, a qual circunda a Baía de Todos os Santos e a área do miolo de Salvador, pouco habitado e onde estão localizados os novos bairros pobres, são de estado precário e são os alvos mais freqüentes de assaltos, atos de vandalismo e violência. (PAES-MACHADO; LEVENSTEIN, 2002, p 1217, 1219 e 1220).

<sup>44</sup> Segundo Macedo (2001), os bairros mais pobres e populares de Salvador registram maior número de óbitos por morte violenta. Contudo, se é verdade que pobreza não gera, necessariamente, violência e que bairros populares e favelas não devem ser estigmatizados como espaços violentos, também não se deve desconsiderar o fato de que evidências empíricas acumuladas apontam tais áreas como as que concentram maior proporção de vítimas das violências, expressas pelas maiores taxas de homicídios e pelas baixas condições de vida. (MACEDO et. al. 2001, p.517).

<sup>45</sup> Há relatos de professores do sistema público municipal de ensino de Salvador que afirmam trabalhar em salas de ensino Fundamental I com até 45 alunos.

<sup>46</sup> O nível de eficiência das escolas na pesquisa citada está relacionado com o desempenho nos testes do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SABE).

utilização efetiva e coerente dos recursos dentro do ambiente escolar. Sobre este assunto há quem afirme que a ausência de estrutura física e de materiais nas escolas públicas não deve ser desculpa para a inatividade ou para a pouca qualidade do trabalho pedagógico, e defende que o professor precisa procurar meios de trabalhar com o que está disponível no momento e busque alternativas.

[...] Apontar a inadequação das instalações, a inexistência de recursos materiais, o excesso de alunos por turma, a imposição de programas de ensino ou a sua ausência e o suposto desinteresse e passividade dos alunos de hoje seria permanecer num discurso vicioso, do arrolamento de tudo que falta, de denúncias já colocadas pela Escola Nova ou do sentimento de impotência trazido pelas teorias crítico reprodutivistas em educação. (SANTOS, 1995, p.28).

Entretanto, existe um fato a ser observado antes de concordar plenamente com o ponto de vista acima. Além de todos os problemas a que o professor de instituição pública está submetido, a constante procura por soluções alternativas no dia-a-dia torna penoso o trabalho desse profissional. Não é justo impor ao professor de música um trabalho que não é de sua responsabilidade, pois não é de sua competência suprir a escola de materiais ou trabalhar para consegui-los. Ao contrário, pois essa incumbência é do Estado, afinal é para isso que são cobrados os impostos. Infelizmente a rotina do professor de música das escolas municipais tem sido lidar com situações de natureza extra-pedagógica, fazendo com que, muitas vezes, essa rotina mine toda a força do profissional, que deveria estar focada nos objetivos pedagógicos, preferencialmente. E o resultado atinge a qualidade do ensino.

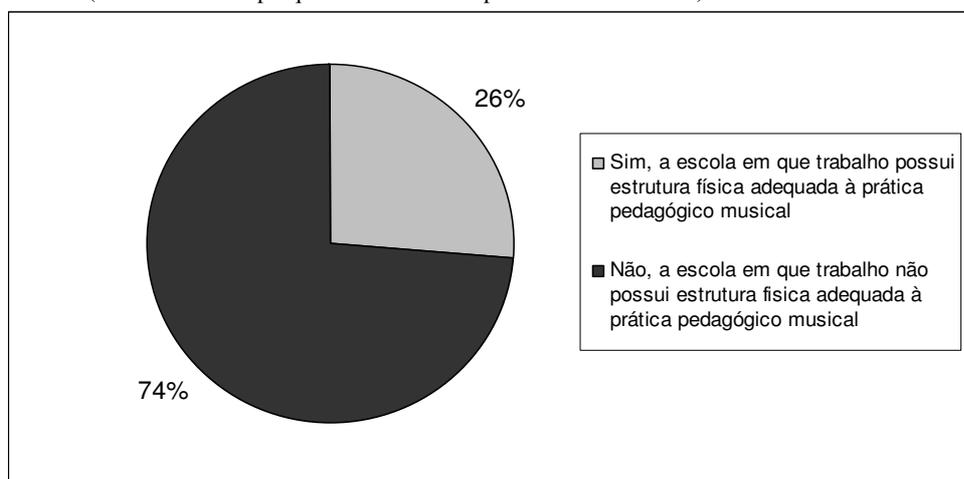
Considerando as respostas referentes à estrutura física e de materiais disponíveis nas unidades escolares da maioria dos professores de música participantes da pesquisa, não há na rede pública municipal de Salvador uma estrutura favorável ao ensino de Música.

Quatro professores, dos seis que responderam ao questionário II, afirmaram que a estrutura física das escolas onde trabalham é boa ou muito boa; os outros dois responderam que a estrutura é péssima. As duas escolas qualificadas pelos professores como de estrutura muito boa não são de ensino básico e as estruturas escolares classificadas como péssimas são de ensino básico.

Contudo, mesmo sendo considerada boa, nem sempre a estrutura física da escola atende à demanda do ensino de música, ou seja, faltam salas apropriadas, espaços para

apresentação musical, dentre outras coisas. Assim, na opinião de 74% dos professores de música participantes da pesquisa, a estrutura física das escolas municipais não é favorável à prática pedagógico-musical, sendo assim considerada não adequada à atuação do professor de música. Outro dado sobre essa questão é que 50% dos entrevistados, que responderam que trabalham em escolas adequadas, estão lotados em escolas especializadas; e todas as escolas consideradas inadequadas pelos professores de música ao trabalho de Educação Musical são de ensino básico.

Gráfico 7 – Opinião dos professores de música sobre a adequação da estrutura física das escolas onde trabalham à prática pedagógico-musical (dado referente à pesquisa com 53% dos professores de música).



A falta de um espaço apropriado para a aula de música foi um dos aspectos apontados por três dos seis professores de música, que responderam ao questionário II, como uma das principais dificuldades enfrentadas por eles no desenvolvimento das atividades em sala de aula. As escolas onde esses professores trabalham não possuem sala de música, o que, segundo eles, prejudica o trabalho pedagógico-musical, já que muitas atividades propostas precisam de local específico, ou seja, uma sala de aula preparada para as aulas de música. Quando questionados sobre o local onde acontecem as aulas de música, esses professores responderam que elas acontecem nos locais que estiverem disponíveis na ocasião e, em outros casos, na própria sala de aula.

Os materiais didáticos foram considerados importantes por todos os professores de música que responderam ao questionário II, mas a metade deles afirma que a gestão escolar não providencia os materiais didáticos suficientes e necessários, o que obriga a todos os professores pesquisados a investirem, às vezes, seus próprios recursos ou utilizarem seus

materiais durante as aulas<sup>47</sup>. Foi perguntado a seis professores de música se eles estavam satisfeitos com os materiais didáticos disponíveis e dadas as seguintes opções: sim, mais ou menos e não. Dois professores responderam que sim; dois disseram estar mais ou menos satisfeitos e 2 escolheram a opção não. As respostas que demonstraram não satisfação ou satisfação regular com os materiais didáticos disponíveis foram todas dadas por professores que atuam em escolas de ensino regular. Enquanto que as que demonstraram satisfação vieram de professores que trabalham em escolas especializadas e conveniadas.

No questionário II, foi solicitado aos professores que listassem os materiais didáticos mais utilizados por eles em sala de aula. Os materiais mais utilizados pelos professores de música durante as aulas são, por ordem de frequência em que foram citados:

Tabela 7 – Lista com materiais mais utilizados pelos professores de música durante as aulas. (Dados referentes à pesquisa com 15% dos professores de música da rede municipal).

<b>Material</b>	<b>Citado</b>
Aparelho de som (CD player)	Com muita frequência
Instrumentos de bandinha rítmica	Com muita frequência
Instrumentos de percussão	Com muita frequência
Teclado	Com frequência
Gravuras (figuras musicais, gráficos, etc.)	Com frequência
Objetos sonoros	Com frequência
Jogos (confeccionados pelo professor e/ou pelos alunos)	Com frequência
CDs	Com frequência
Quadro-negro	Raramente
Caderno	Raramente
Violão	Raramente
Cópia de letras de músicas	Raramente
Partituras	Raramente
DVD	Raramente

Todos os professores de escolas municipais de ensino básico, questionados quanto à existência de instrumentos musicais em suas escolas, responderam afirmativamente. Geralmente entre esses instrumentos são citados os de bandinha rítmica<sup>48</sup>: pandeiro, teclado e percussão. As escolas não possuem, em sua maioria, os instrumentos musicais que os professores tocam, pois apenas dois dos seis professores responderam afirmativamente a esta

<sup>47</sup> Todos os professores pesquisados responderam que utilizam e investem recursos materiais próprios em sala de aula.

<sup>48</sup> A SMEC, a pedido da unidade escolar, fornece caixas de instrumentos de bandinha rítmica, contendo: 1 flauta doce de brinquedo, 1 par de pratos, 1 triângulo, 1 caxixi, 3 tambores de brinquedo com tamanhos diferentes, 1 pandeiro, 1 par de maracás, 1 chocalho, 1 par de clavas, 1 castanholha, 1 sino, 1 guizo, 1 agogô, 1 platanela, 1 reco-reco e 1 blak-blak.

questão; um deles de escola básica e outro de escola especializada, conveniada. Foi perguntado ainda a esses seis professores sobre o estado de conservação em que se encontram os instrumentos musicais da escola onde trabalham. Dois dos professores que atuam em escola especializada responderam que esses instrumentos musicais estão em bom ou ótimo estado de conservação; um professor, participante do estudo, dentre os que atuam em escola de ensino básico, respondeu que o estado de conservação dos instrumentos é bom; os outros afirmaram que o estado é regular ou ruim.

#### **4.2 Os professores de música da rede pública municipal**

Com base nos dados da pesquisa, as conclusões são as seguintes sobre os professores de música da rede municipal de Salvador:

##### **Quanto à quantidade:**

- O número de professores de música é extremamente pequeno e não atende à demanda da quantidade de alunos matriculados na rede municipal.

##### **Quanto ao perfil profissional:**

- Os professores de música da rede municipal atuam, em sua maioria, no ensino público municipal ou estadual; são poucos os que trabalham na rede particular de ensino.
- Tem em média 5,5 anos de serviço na rede municipal, e 13,2 anos de atuação profissional na área de educação.
- São em sua maioria do sexo feminino e têm entre 28 e 50 anos.
- Todos os professores de música participantes da pesquisa ingressaram no serviço público municipal por meio de concurso.
- Os professores de música atuam, em sua maioria, no ensino fundamental I e II, em turno diurno.
- Os professores investigados afirmaram que seu ingresso no serviço público municipal se deu por causa, principalmente, da vantagem da estabilidade profissional; seguido a esse motivo, foi por identificação pessoal com a educação pública.

**Quanto à formação acadêmica:**

- Todos os professores de música participantes desse estudo possuem nível superior no curso de Licenciatura em Música, como determina a lei. Já a metade deles tem curso de pós-graduação na área ou estão cursando, atualmente.

**Quanto às atividades culturais:**

- Os professores costumam freqüentar, em sua maioria, teatros e cinemas, vindo logo em seguida a preferência por freqüentar concertos e shows.
- É ínfimo o número de professores de música filiados a instituições ou grupos de pesquisa e estudo da área de Educação Musical, sendo que a única instituição desta natureza citada pelos professores foi a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical).
- Cinco, dos seis professores investigados, disseram ter participado de 1 a 5 eventos (cursos, congressos, encontros, fóruns, etc.) relacionados com a Educação Musical, nos últimos cinco anos. E 1 participou de 5 a 10 eventos desta mesma natureza, no período referido.

**Quanto à clientela que atendem:**

- A clientela atendida pelos professores de música tem de 4 a 40 anos de idade.
- Os alunos da rede municipal de Salvador, segundo declaram os docentes pesquisados, gostam das aulas de música.

*4.2.1 Quantidade*

Segundo Siniscalco (2003), a demanda por novos profissionais em educação tem aumentado nos países em desenvolvimento, entre os quais está o Brasil<sup>49</sup>, sendo que a razão alunos/professor nestes países é duas vezes maior do que em países desenvolvidos, chegando a 72 alunos para cada professor. (SINISCALCO, 2003, p. 1). No Brasil, no ano de 1999, a

---

<sup>49</sup> Como consequência das exigências locais e internacionais para ampliação da oferta do ensino, o número de professores no Brasil passou de 248 mil, em 1960, para 1.377.665, em 1994. (MARIN; SAMPAIO, 2004, p.1205).

razão entre alunos/professor foi de 28,9 para um, no ensino fundamental I; 33,7 para 1, no ensino fundamental II e 38,4 para 1, no ensino médio, conforme Marin e Sampaio (2004).

Os órgãos governamentais vêm tomando decisões para enfrentar tal precariedade ao longo das décadas, de modo que possam suprir, sobretudo, as redes públicas de ensino: contratação de pessoal sem habilitação por meio de medidas variadas de autorização para lecionar e medidas de certificação de pessoal por meio de certos tipos de exames que apontem, pelo menos, o domínio dos conteúdos a serem ensinados por parte dos candidatos à docência. (MARIN; SAMPAIO, 2004, p. 1215).

Os pesquisadores supracitados afirmam que os números anteriormente comentados devem ser analisados levando em consideração que há professores que assumem e atuam em mais de uma turma e em turnos e horários diferentes. Há, ainda, segundo as autoras, o fator de precarização do trabalho docente, gerado pelo número excessivo de turmas assumidas por um professor, que atinge, dentre outros professores, os das disciplinas de Artes. Dessa maneira, por terem carga horária menor e serem obrigados a preencher o tempo de serviço semanal determinado, assumem um maior número de turmas que os outros professores de disciplinas com maior carga horária, como Matemática e Português, aumentando ainda mais o número de alunos pelos quais são responsáveis. Exemplificando melhor esse quadro, chega-se a até 600 alunos por professor<sup>50</sup>. Sendo assim, de que forma fazer uma avaliação, ou o acompanhamento desses 600 alunos? Às vezes, torna-se impossível gravar os nomes de cada um deles. O ideal seria que o professor não fosse obrigado a sobrecarregar-se com tantas turmas e alunos, mas isso é quase impossível se considerarmos que ao diminuir a carga horária de trabalho o professor compromete sensivelmente sua subsistência, uma vez que os salários pagos ao magistério público no Brasil são muito baixos.

Na rede pública municipal de Salvador existem, aproximadamente, 6.261 professores, esse total gera a proporção de 28,1 alunos por professor, um número consideravelmente baixo para a atual realidade brasileira. Por outro lado, no que diz respeito à situação não é tão confortável; os professores de música correspondem a cerca de 1% do total de professores da rede municipal, um número assustadoramente menor e desproporcional que

---

<sup>50</sup> Os professores de música da prefeitura municipal de Salvador afirmam dar aulas em até 24 turmas, abrangendo um número de aproximadamente 600 alunos. (Dados da pesquisa com 6 professores de música da rede pública municipal de Salvador).

nem de longe atenderia à metade dos alunos das escolas. A proporção aluno/professor de música na rede municipal de ensino de Salvador é a seguinte: existem 176.360 alunos na rede municipal e apenas 38 professores de música. Então, a proporção é de, aproximadamente, 4.641 alunos para cada professor de música.

A pequena quantidade de docentes de música atuantes na rede pública não é constatada só na cidade de Salvador, inclusive Penna (2002) e Humme (2004, p. 77) também detectaram este problema nas escolas públicas da Grande João Pessoa e da cidade de Montenegro-RS. Em João Pessoa, por exemplo, foi constatado por Penna (2002) que apenas 4,8% dos professores de Artes são da área de Música. Observando estas pesquisas pode-se sugerir que o pequeno número de professores de música nas escolas públicas é de nível nacional, e que seus motivos são abrangentes, pois vão desde a falta de centros formadores até o fato de que a baixa remuneração concedida pelos sistemas públicos de ensino não atrai os profissionais da Educação Musical.

#### *4.2.2 Perfil profissional*

O perfil do professor de música da rede municipal segue a tendência das características dos profissionais da área em nível nacional<sup>51</sup>. Mais da metade dos professores de música é do sexo feminino (74%) e está na faixa etária de 28 a 50 anos de idade. A maioria de profissionais do sexo feminino foi constatada também na pesquisa de Sardelich (1999), com professores de artes do município de Feira de Santana-BA. Segundo a pesquisadora, 94% dos professores pesquisados eram mulheres.

A predominância de mulheres nesse caso é fruto da grande necessidade de ampliação dos quadros do magistério no Brasil que, por sua vez, gerou a feminilização da profissão docente, como explica Marin e Sampaio (2003):

O primeiro deles foi o recurso ao amplo contingente da população considerado economicamente ativo, porém fora do mercado de trabalho. Nessa circunstância, as mulheres – desde o século XIX consideradas as mais adequadas para o exercício do magistério, foram gradativamente

---

<sup>51</sup> No Brasil, 80% dos professores são do sexo feminino e 75% estão na faixa etária entre 20 e 44 anos de idade, segundo dados do censo 2003 do INEP.

incorporadas aos quadros empregadores do magistério, tornando-o um foco dos estudos de gênero nos anos recentes. A feminilização do magistério, portanto, está, por um ângulo, ligada a tal circunstância, não só no Brasil como na América Latina e no Caribe. (MARIN; SAMPAIO, 2003, p.1206).

Os dados obtidos na pesquisa, com 53% dos professores de música da rede municipal, demonstram que a maioria dos professores de música da rede pública municipal de Salvador trabalha na rede pública de ensino estadual ou municipal. São poucos os casos de professores que atuam na rede particular. Quando atuam fora do ensino público municipal, costumam dar aulas particulares de instrumentos, trabalham como regentes de corais, são professores de música em escolas estaduais ou municipais de outros municípios, fazem trabalhos voluntários ou, ainda, atuam em outras áreas como vendas e comércio informal, sendo que todos exercem alguma atividade profissional fora do serviço público municipal. Essas atividades ocupam de 1 a 20 horas semanais de trabalho desses professores.

Gráfico 8 – Professores de música da rede municipal que atuam na rede pública e na rede particular. (Dado referente à pesquisa com 53% dos professores de música)

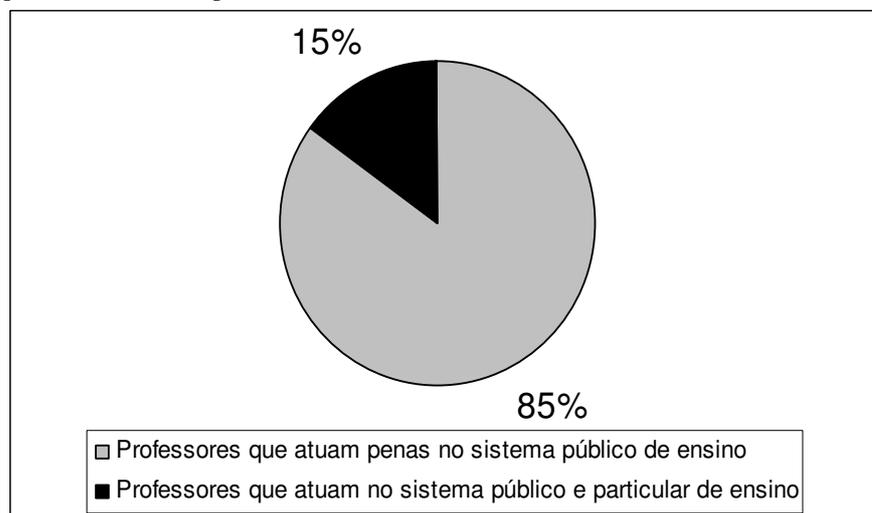


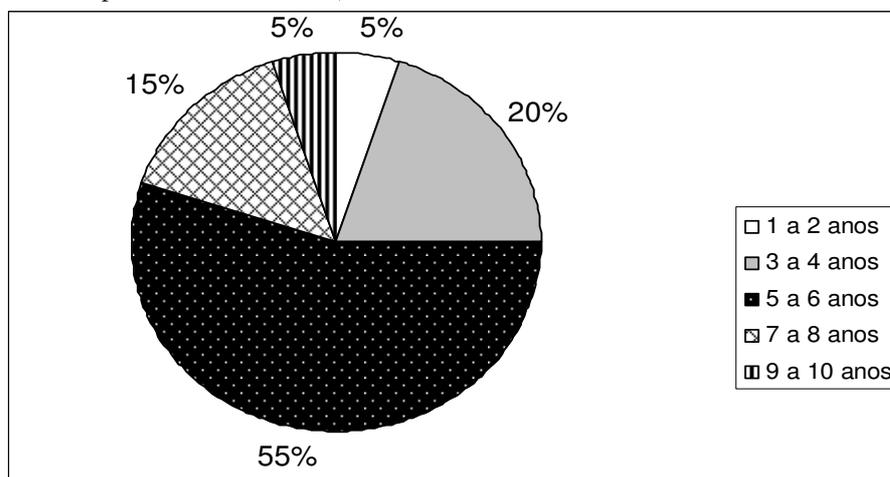
Tabela 8 – Professores de música com atividades profissionais fora do serviço público municipal. (Dado referente à pesquisa com 15% dos professores de música da rede municipal).

<b>Horas semanais trabalhadas fora do serviço público municipal</b>	<b>Professores de música</b>
1 a 10 horas semanais de trabalho	3 professores (50% da amostra de 15%)
Mais de 20 horas semanais de trabalho	2 professores (33% da amostra de 15%)
Não se aplica	1 professor (17% da amostra de 15%)

No decorrer da pesquisa, foi perguntado a seis professores de música da rede pública municipal qual o motivo da escolha pelo setor público educacional, dadas as seguintes opções: a) falta de opções no mercado de trabalho, b) a vantagem da estabilidade profissional, c) identificação pessoal com a educação pública, d) é o que melhor se encaixa a seu perfil profissional, e) outros motivos, com opção de múltiplas respostas. Quatro dos professores responderam que a opção de trabalhar no ensino público foi a vantagem da estabilidade profissional; três disseram que o motivo foi a identificação pessoal com o ensino público e um alegou nenhum dos motivos sugeridos no questionário.

Outro dado relevante sobre o perfil desses profissionais é o tempo de experiência profissional, que atinge uma média de 13,2 anos na área de educação e média de 5,5 anos de atuação na rede pública municipal. Antes de ingressarem no serviço público municipal, esses professores de música tinha em média 7,7 anos de experiência profissional na área. Portanto, pode-se considerar que os professores da rede pública municipal possuem boa média de tempo de experiência profissional tanto ao ingressarem na rede pública municipal como de atuação na mesma.

Gráfico 9 – Tempo de atuação profissional dos professores de música na rede municipal. (Dado referente à pesquisa com 53% dos professores de música)



Dos professores investigados, 65% têm regime de 20 horas de trabalho e o restante, 35%, têm regime de 40 horas na rede municipal. Isso não quer dizer que os 65% dos professores que trabalham em regime parcial não desenvolvam outras atividades profissionais remuneradas no seu tempo restante. Entretanto, “a proporção de professores que trabalham em

regime parcial pode ser um indicador da relativa flexibilidade do mercado de trabalho educacional, do qual o setor público é o maior representante.” (SINISCALCO, 2003, p.19)

Alguns professores dão aulas em mais de uma escola regular ou em mais de um segmento, visando, principalmente, a cumprir a carga horária determinada. Há ainda os que trabalham nos três turnos.

Gráfico 10 – Professores de música que atuam em mais de uma escola da rede municipal de Salvador. (Dado referente à pesquisa com 53% dos professores de música).

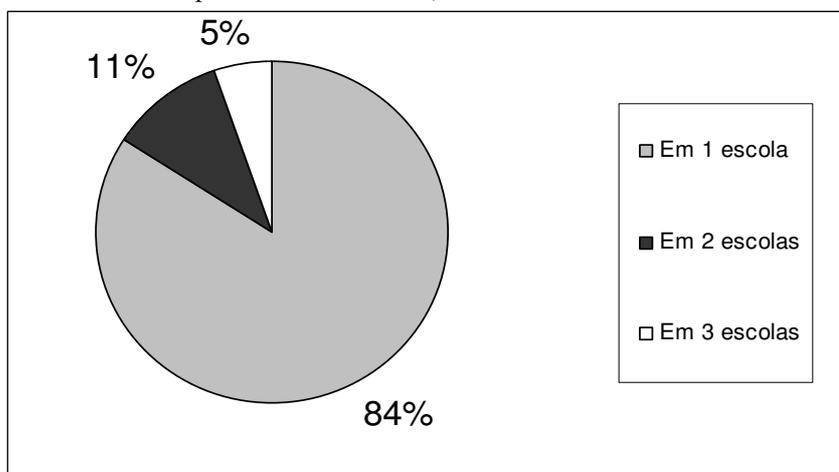
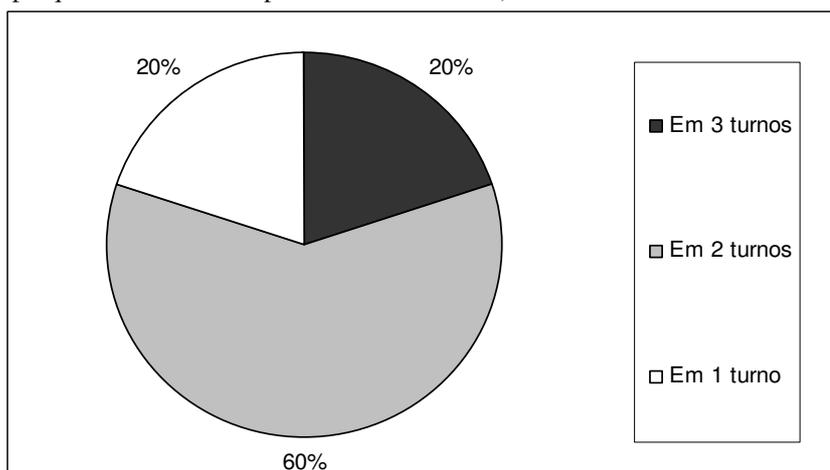
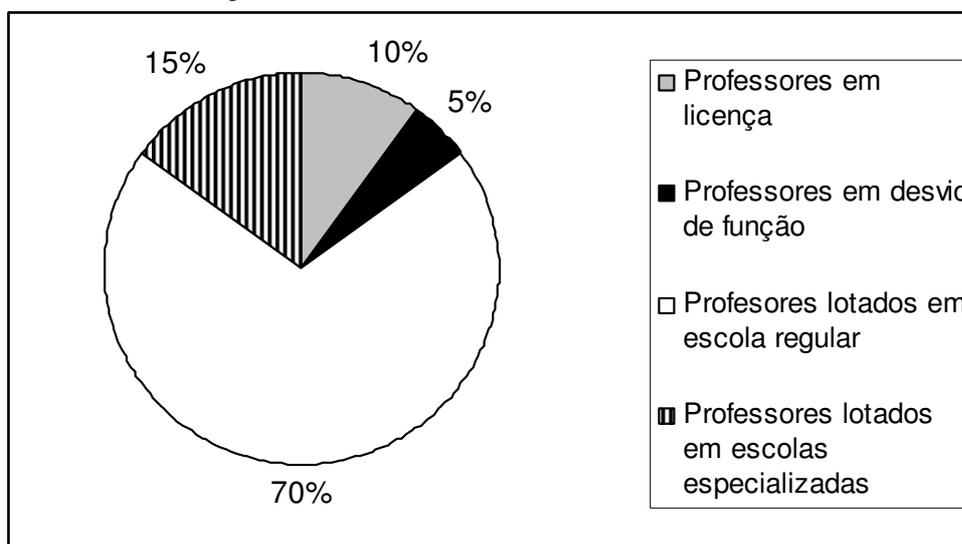


Gráfico 11 – Professores de música que atuam em mais de um turno por escola da rede municipal de Salvador. (Dado referente à pesquisa com 53% dos professores de música).



Nem todos os professores de música da rede municipal estão lotados em escolas regulares, como foi dito anteriormente, e dos que atuam em escolas regulares de ensino básico, alguns estão em funções de direção, em licença ou em readaptação.

Gráfico 12 – Professores de música da rede municipal de Salvador em diferentes situações funcionais. (Dado referente à amostra de 53% dos professores de música).



Dos professores de música que atuam em escolas regulares, a maioria dá aula no ensino fundamental I, alguns ainda atuam em mais de um segmento e geralmente em turnos vespertino e/ou matutino.

Gráfico 13 – Porcentagem de professores de música da rede municipal de Salvador atuando nos diferentes níveis de ensino. (Dado referente à amostra de 53% dos professores de música).

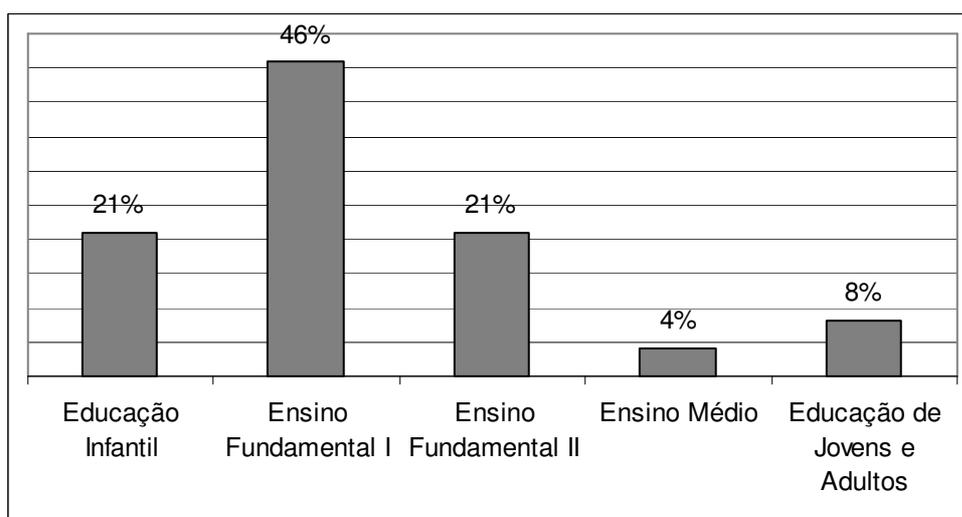


Gráfico 14– Professores de música da rede municipal de Salvador atuando em 1, 2 ou 3 segmentos da educação básica. (Dado referente à amostra de 53% dos professores de música).

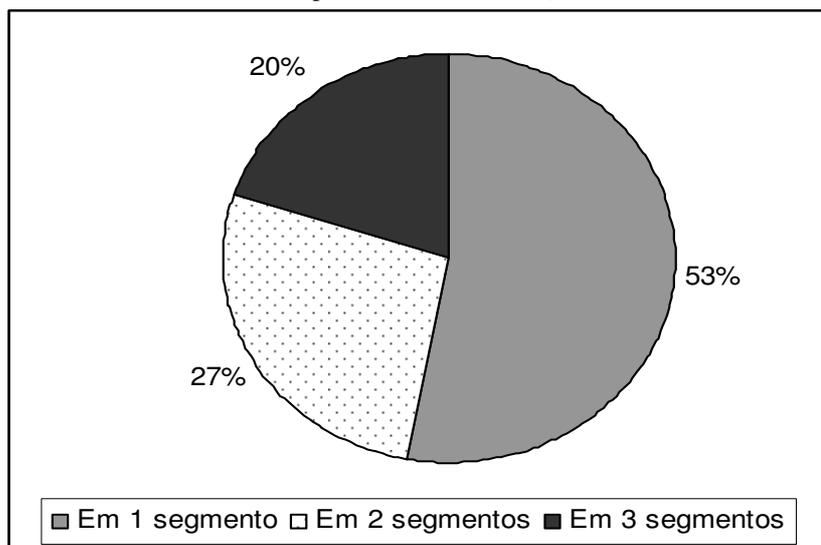
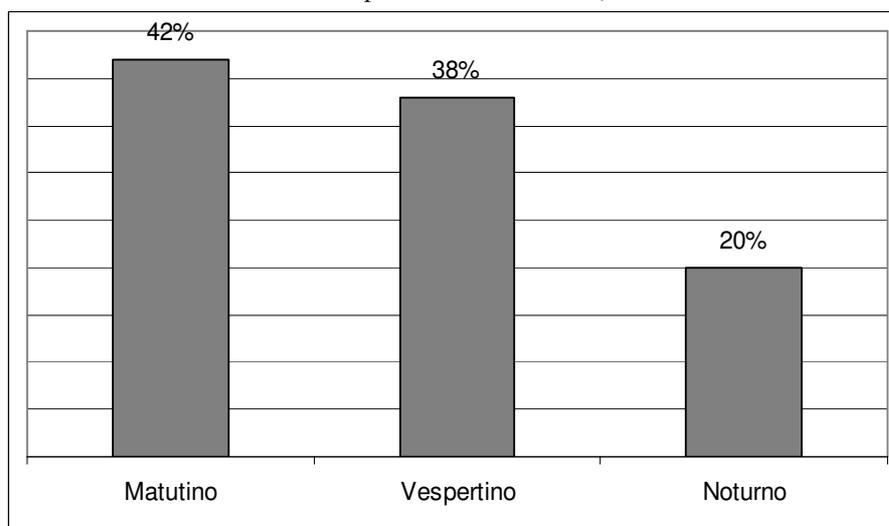


Gráfico 15 – Professores de música da rede municipal de Salvador que atuam em turno matutino, vespertino e noturno. (Dado referente à amostra de 53% dos professores de música).

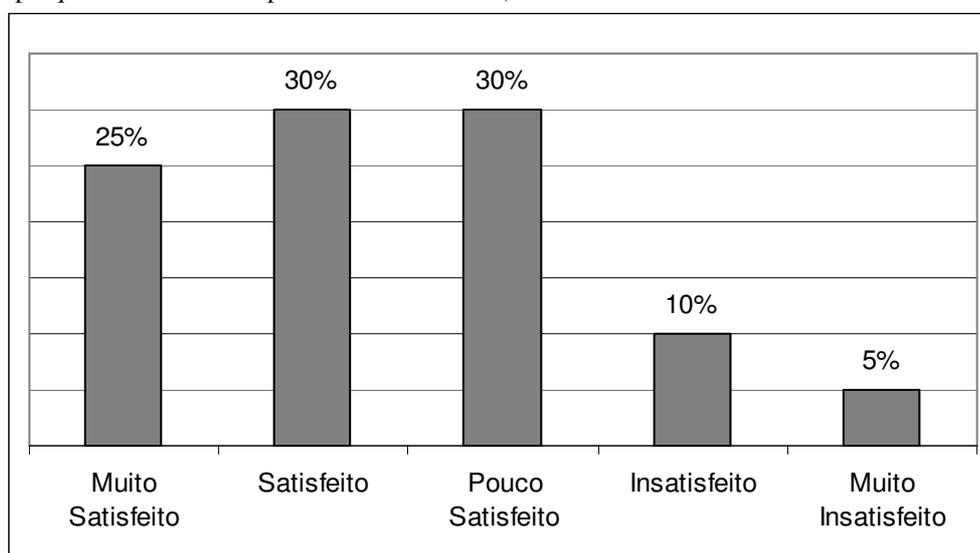


Alguns fatores podem ser apontados como determinantes para a maior concentração de professores de Música no segmento do Ensino Fundamental I. Um deles é que este é o segmento que tem maior número de alunos matriculados, por isso mais escolas o oferecem. O outro aspecto é que os alunos do ensino médio e da modalidade Educação de Jovens e Adultos têm geralmente resistência ao trabalho com música e outras linguagens artísticas, isso faz com que os professores acabem optando pelas classes de alunos com faixa etária menor, como os da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que apreciam mais as suas

aulas. Esse último aspecto está baseado na minha experiência como professora de classes de Educação de Jovens e Adultos, em que o trabalho pedagógico tornou-se muito difícil devido à minha falta de preparo ao lidar com essa faixa etária, principalmente porque durante a formação acadêmica pouco se aprende sobre musicalização de adultos, por exemplo, e acabamos por adaptar atividades infantis para os alunos adultos, que nem sempre as apreciam.

Os professores participantes deste estudo foram perguntados se estão satisfeitos com a profissão, assim foram dadas as opções: muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito, insatisfeito e muito insatisfeito. 55% dos professores escolheram a opção muito satisfeito ou satisfeito; 30% escolheram a opção pouco satisfeito e apenas 15% escolheram as opções insatisfeito ou muito insatisfeito. Conclui-se que a maioria dos professores de música da rede municipal de Salvador demonstra satisfação com sua profissão. Os que alegaram insatisfação com a profissão se referiram, como principais causas da mesma, sobretudo, às más condições de trabalho, causadas pela falta de estrutura e materiais nas escolas e o pouco apoio dado pela SMEC<sup>52</sup>.

Gráfico 16 – Nível de satisfação dos professores de música da rede pública municipal de Salvador. (Dado referente à pesquisa com 53% dos professores de música)



<sup>52</sup> Questionados sobre o suporte dado pela SMEC aos professores e ao ensino de música nas escolas municipais, dadas as opções: ótimo, bom, regular e ruim, metade dos professores escolheu a opção ruim e a outra metade a opção regular.

Os dados sobre as opiniões dos seis professores de música participantes da pesquisa, em relação ao desempenho profissional pessoal de cada um e de seus colegas, são os seguintes: 50% (3 professores) classificam seu desempenho como ótimo, 33% (2 professores) como regular e 17% (1 professor) afirmam ter bom desempenho profissional. Quanto ao desempenho profissional dos seus colegas de prefeitura, cerca de 83% (5 professores) classificam-no como bom e 17% (1 professor) como regular<sup>53</sup>.

Os seis professores de música que responderam ao questionário II demonstram conhecer um número considerável de colegas que atuam no sistema público municipal. Metade deles (3 professores) afirma conhecer mais de cinco colegas, 33% (2 professores) conhecem mais de 10 colegas e 17% (1 professor) conhecem mais de um.

As trocas de experiências são comuns entre os professores de música, principalmente entre os que atuam em escola pública, pois como não há orientações oficiais claras sobre o que ensinar e como ensinar, esses profissionais costumam repetir em suas práticas as experiências pedagógicas bem-sucedidas de seus colegas, em especial dos mais experientes. Essa troca geralmente se dá informalmente. Talvez fosse pertinente, já que é uma prática comum, favorecer encontros e reuniões que possibilitassem a comunicação de experiências e práticas que tiveram bom sucesso ou não.

#### *4.2.3 Formação acadêmica*

Todos os professores pesquisados ingressaram no serviço público municipal por meio de concurso e são todos graduados em Música (licenciatura)<sup>54</sup>, sendo esse um dos critérios dos concursos para Educação Musical da Prefeitura Municipal de Salvador. Desses graduados em Música, 45% cursaram ou estão cursando pós-graduação na área de educação. Esta é uma situação privilegiada, pois, segundo Sardelich (2001), apenas 10% dos professores de Artes de escolas estaduais de Feira de Santana-BA, participantes da pesquisa desenvolvida por ela, possuem curso superior em Educação Artística e, conforme Humme (2004), na cidade de Montenegro-RS, dos professores que dão aula de música na rede pública, há apenas 5,2% com curso técnico em música e nenhum com graduação em Música.

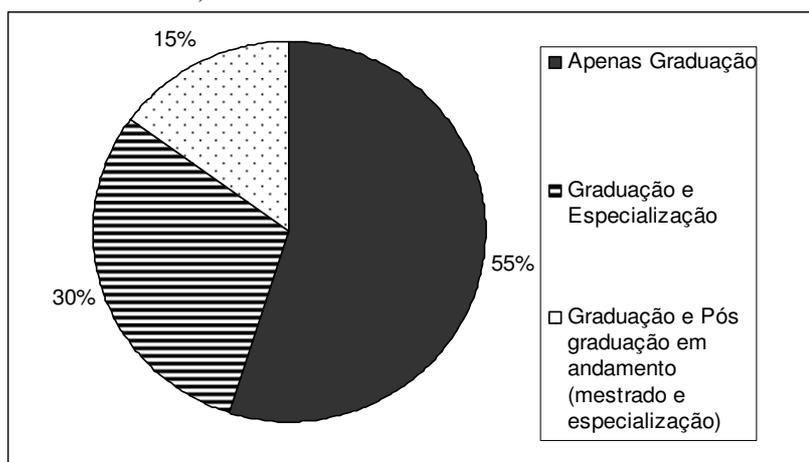
---

<sup>53</sup> Dados referentes à pesquisa com 15% dos professores de Música da rede municipal de Salvador.

<sup>54</sup> 70% graduaram-se em Música na Universidade Federal da Bahia e 30%, na Universidade Católica do Salvador. Não houve, entre os professores pesquisados, nenhum graduado em outra instituição superior, além das duas citadas.

Siniscalco (2003) afirma que a tendência a exigir formação em nível superior tem sido mundial, sendo que “em pelo menos 50% dos países, em quase todas as regiões do mundo, mais de 90% dos professores preenchem os requisitos de qualificação acadêmica definida nacionalmente”(SINISCALCO, 2003, p.23), e mais, muitas vezes é essa qualificação tomada como indicador de qualidade dos insumos educacionais.

Gráfico 17 – Formação dos professores de música da rede municipal de Salvador. (Dado referente à pesquisa com 53% dos professores de música).



Todos os professores de música declararam tocar pelo menos um instrumento musical, sendo que a maioria, ou seja, 49%, toca teclado e/ou piano.

Gráfico 18 – Instrumentos musicais tocados pelos professores de música da rede pública municipal de Salvador (dados referentes à amostra de 53% dos professores de música).

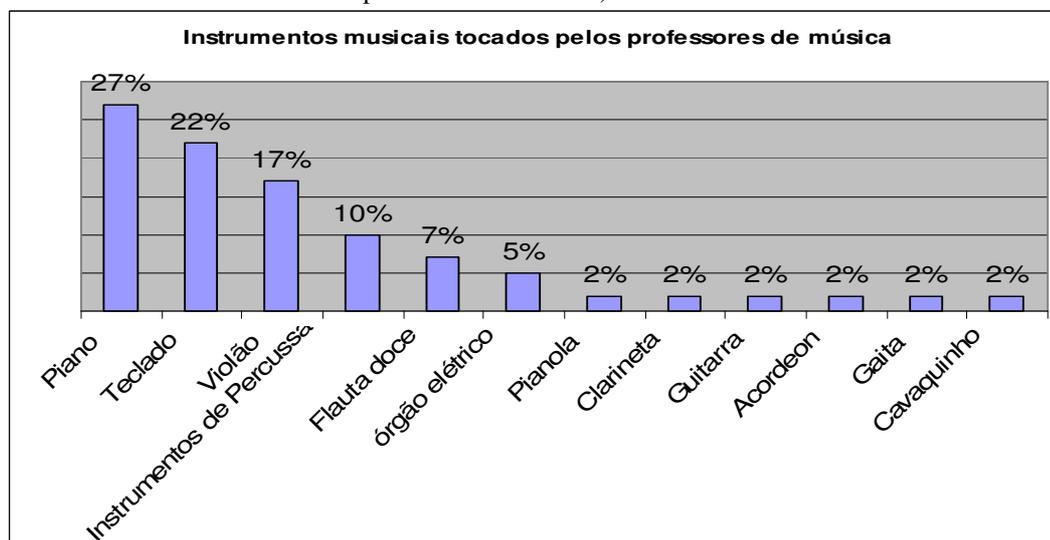
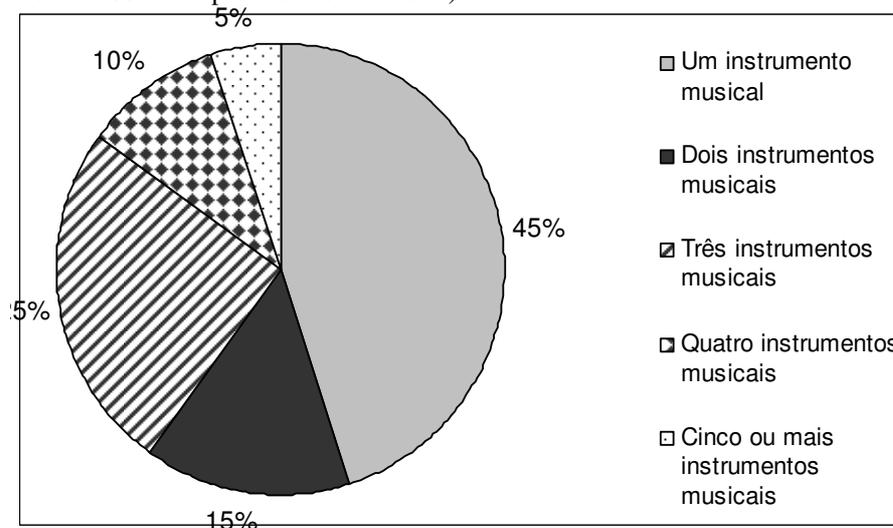


Gráfico 19 – Quantidade de instrumentos tocados pelos professores de música da rede municipal. (Dados referentes à amostra de 53% dos professores de música).



Os seis professores, que responderam ao questionário II, deixaram registrada a falta em sua formação de abordagens sobre materiais didáticos, de estudos sobre a adequação do ensino de música à realidade da escola pública e da prática de ritmos, solfejos e percepção musical. Quando perguntados sobre os aspectos e as disciplinas cursadas na graduação considerados importantes para sua prática pedagógica atual, todos os professores citaram, entre as várias disciplinas, Iniciação Musical. Foram ainda citadas as disciplinas Prática de Ensino (3 vezes), Harmonia (2 vezes), Instrumento (2 vezes), Apreciação Musical (2 vezes), Composição e Arranjo (1 vez), Improvisação Musical (1 vez), História da Música (1 vez), Canto Coral (1 vez), Metodologia do Ensino (1 vez) e disciplinas da área de Pedagogia (1 vez). Portanto, as disciplinas consideradas pelos docentes como importantes para sua prática pedagógica foram as disciplinas ligadas à Metodologia do Ensino da Música. Quanto aos aspectos que mais fizeram falta, os professores citaram as discussões acadêmicas sobre escola pública, pois acreditam que elas aproximariam o professorando desta realidade, considerando as peculiaridades desse espaço escolar. Dos seis professores investigados, dois receberam auxílio financeiro ou vantagens durante o tempo de formação acadêmica e apontam como principais fatores dificultosos para dar continuidade aos estudos, após a graduação: a falta de tempo para dedicar-se aos estudos, a falta de recursos financeiros para manter os estudos e a

ausência de incentivo pessoal, por conta da pouca valorização que é dada ao profissional da rede municipal, mesmo com níveis elevados de formação<sup>55</sup>.

Dentre a produção acadêmica científica e artística divulgada por mídias e outros meios desses professores figuram: artigos publicados, apresentações de trabalhos em eventos, apresentações artísticas em programas de TV, CDs e filmes gravados.

#### 4.2.4 Atividades culturais

Por ser da área de Artes, há a expectativa de que o professor de música tenha algum contato com produções artísticas, seja esse contato por meio de mídia, de apresentações etc. O nível de contato com produções artísticas foi averiguado, a partir da declaração dos professores pesquisados sobre os hábitos de frequência em eventos artísticos e culturais. Todos os professores investigados declararam participar de tais eventos. O que é um bom sinal, pois para ensinar algo é preciso estar em contato com ele também como expectador, ou seja, não apenas reproduzi-lo, mas tomar parte também na apreciação do mesmo.

Na tabela a seguir, é possível verificar quais os eventos artísticos mais frequentados<sup>56</sup> pelos professores pesquisados.

Tabela 9 – Participação dos professores de música em eventos artísticos (dato referente à pesquisa com 15% dos professores de música da rede municipal de Salvador)

<b>Eventos artísticos</b>	<b>Porcentagem dos professores de música que costumam frequentar o evento artístico.</b>
Apresentações Teatrais	100% (6 professores)
Sessões de Cinema	100% (6 professores)
Exposições de Arte	67% ( 4 professores)
Concertos	67% (4 professores)
Shows	67% (4 professores)
Espectáculos de Dança	33% (1 professor)

<sup>55</sup> Prova disso é que o profissional com mestrado, no nível 3 (III), por exemplo, recebe 15% a mais de remuneração sobre o salário-base (referente a 2006), o que corresponde atualmente a cerca de R\$200,00 para quem tem carga horária de 40 horas.

<sup>56</sup> Foram dadas as opções, sendo que o professor poderia escolher uma ou mais: a) Sessões de Cinema, b) Shows, c) Concertos, d) Apresentações Teatrais, e) Exposições de Arte (pintura, fotografia, etc.), f) Espectáculos de Dança, g) Outros.

As atividades artísticas desenvolvidas por 67% (4 professores) dos professores de música<sup>57</sup>, fora da escola, são: dança, regência de coral, participação em grupos musicais de igrejas e participação em grupo instrumental. Os outros 33% (2 professores) disseram não participar de atividade artística alguma fora da escola.

A participação dos professores, tanto como ouvintes quanto como executantes de atividades musicais e artísticas, é de suma importância para o desenvolvimento musical pessoal desses profissionais, principalmente porque é necessário que os mesmos aliem suas habilidades musicais a seus saberes pedagógicos, pois não é compreensível que um professor de música não seja antes um músico ou que fique distanciado do fazer musical, negligenciando, assim, o aprimoramento de suas habilidades musicais.

Quanto à participação dos professores entrevistados em eventos relacionados à Educação Musical a situação é a seguinte: nos últimos cinco anos, 67% (4 professores) dos professores participaram de um a cinco eventos relacionados à Educação Musical; já 33% (2 professores) participaram de 5 a 10 eventos dessa mesma natureza.

Os hábitos de leitura também fizeram parte dos pontos de investigação, a fim de compreender qual o contato com a literatura da área de Educação Musical que o professor de Música costuma ter. Primeiro foi perguntado aos professores quantas publicações (livros, revistas etc.) relacionadas à Educação Musical eles lêem por ano. Em seguida, questionou-se quantas publicações (livros, revistas etc.) semelhantes eles compram por ano. Para estas questões foram dadas as opções: nenhuma, de um a cinco, de cinco a dez e mais de 10. Os dados encontram-se na tabela seguinte<sup>58</sup>.

Tabela 10 - Quantidade de publicações relacionadas à Educação Musical, lidas e compradas por ano. (Dado referente à pesquisa com 15% dos professores de música da rede municipal de Salvador)

<b>Número de publicações</b>	<b>Número de professores que lêem.</b>	<b>Número de professores que compram.</b>
1 a 5 publicações por ano	1 professor (17% da amostra de 15%)	2 professores (33% da amostra de 15%)
5 a 10 publicações por ano	4 professores (66% da amostra de 15%)	3 professores (50% da amostra de 15%)
Mais de 10 publicações por ano	1 professor (17% da amostra de 15%)	1 professor (17% da amostra de 15%)

<sup>57</sup>Dados referentes à pesquisa com 15% dos professores de música da rede municipal de Salvador.

<sup>58</sup> As opções de respostas não assinaladas pelos professores não constam da tabela.

Apenas um professor de música, dentre os seis pesquisados, afirmou ser sócio de associação, grupo de pesquisa e outras entidades e instituições ligadas à Educação Musical. Neste caso, a associação referida foi a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Esse dado é preocupante uma vez que é por meio do esforço conjunto e por meio da agregação de pessoas com objetivos comuns que é possível atingir as metas de interesse coletivo. Desse modo, se continuarmos, enquanto educadores musicais, desarticulados e empreendendo isoladamente nossas iniciativas, é fato que nosso esforço não será facilmente compensado, no sentido de conseguir melhorias para o bem comum da Educação Musical brasileira. Enfim, dificilmente conseguiremos, por meio de um esforço solitário, transformar a atual realidade. Não advogo a causa de instituição de classe alguma, apenas defendo a importância da articulação entre os profissionais de Educação Musical.

#### *4.2.5 A opinião dos professores sobre as principais demandas do ensino de música nas escolas do sistema público municipal de ensino*

Quando algo não está muito bem, costuma-se buscar um culpado. Dessa maneira, compreendendo que o nível de envolvimento do professor de música com o contexto escolar lhe permite enxergar as demandas principais do ensino de música e quais as possíveis causas de sua atual situação, questionou-se aos professores quais as principais dificuldades enfrentadas por eles no exercício de suas funções docentes.

As respostas foram as seguintes (transcritas dos questionários):

- *A falta de estrutura física e de materiais.*
- *Desvalorização da disciplina e do professor de Música por outros profissionais de Educação.*
- *Falta de espaço e de material adequado para trabalhar.*
- *Falta de local adequado para o ensino e recursos técnicos.*
- *Falta de compreensão por parte da Secretaria de Educação e de alguns professores do que seja o trabalhar com música na escola.*

As dificuldades que mais inquietam os professores de música são de ordem estrutural, ou seja, dizem respeito às falhas na macroestrutura do ensino municipal e são elas: a falta de estrutura física e a falta de materiais. Talvez esses aspectos, que dificultam o trabalho docente, sejam resultados da desvalorização da disciplina e do professor de música e, ainda, da falta de compreensão do que seja o trabalho de Educação Musical nas escolas. Esses aspectos são apontados pelos professores como problemas, surgindo opiniões contrárias às principais dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de música, nas escolas municipais, as mesmas precisarão ser revistas com base na quase unanimidade e alinhamento das respostas dos professores de música sobre este assunto, ou seja, as opiniões dos professores são muito semelhantes e algumas até se repetem, isso não se daria ao mero acaso.

Ainda tratando do tema acima abordado, uma das respostas dos professores chamou a atenção. Um dos professores entrevistados afirmou não enfrentar dificuldade alguma, pois, segundo ele, na Organização Não-Governamental (ONG) conveniada à Prefeitura de Salvador e onde ele trabalha, costuma dispor de tudo que precisa para exercer sua função de docente.

Frente a esta situação, era de se esperar que a SMEC oferecesse apoio e suporte aos professores e ao ensino de música nas escolas. Entretanto, a ação desta secretaria municipal é considerada ruim e regular pelos professores, como já demonstrado anteriormente neste trabalho. Os professores de música contam, porém, com o apoio dos colegas de área, professores generalistas e de outras áreas, bem como de seus diretores, sendo que metade deles afirma que recebe sempre o apoio desses colegas e a outra metade dos professores de música diz ser apoiada às vezes.

#### *4.2.6 Opinião dos professores sobre os alunos da rede municipal que têm aula de música*

A maioria dos alunos matriculados na rede pública municipal faz parte das classes menos favorecidas. Somado o número de alunos que são atendidos por cinco professores de Música entrevistados, chegamos ao total de 1353 alunos, quantidade grande, considerando-se que são apenas cinco professores responsáveis pelo ensino de música desses estudantes e pequena, frente ao universo de mais de 176 mil alunos matriculados. Metade desses meninos, meninas, jovens e adultos, na faixa etária que vai de 4 a 40 anos, segundo os

professores de música, gosta das aulas de música, enquanto que a outra metade, dizem os professores, gosta muito dessas aulas.

Levando-se em conta este interesse pela música, percebido pelos professores, por que, então, continuar negando aos estudantes o acesso a esta forma de conhecimento? Esta resposta positiva dos alunos às aulas de música demonstra também o esforço dos professores dessa disciplina por tornar a aprendizagem uma atividade agradável, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas por ambos os lados, no sistema público.

### **4.3 Práticas pedagógico-musicais nas escolas da rede municipal**

No decorrer do exercício da profissão docente, adquiri-se, consciente e inconscientemente, uma série de práticas pedagógicas que estão ligadas indubitavelmente a diferentes concepções e teorias de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, os professores carregam em suas práticas teorias educacionais que até ignoram, mas que estão presentes na sua práxis. Vemos surgir, então, um emaranhado de práticas pedagógicas que denotam certa confusão e falta de objetividade no ensino de música nas escolas. Ou seja, não raro o professor ávido por atrair a atenção do aluno tenta reproduzir experiências pedagógicas bem-sucedidas sem se preocupar em situá-las teoricamente, ou mesmo compreendê-las.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a prática docente, reflexão esta que é complexa e está além dos objetivos do presente trabalho, que visa somente demonstrar, de forma geral, o que dizem os professores de música sobre suas ações em sala de aula, seus pressupostos e concepções pedagógicas e pedagógico-musicais e investigar quais as principais atividades desenvolvidas por esses profissionais em sala de aula.

A seguir serão apresentadas, de forma bastante resumidas, as principais constatações da pesquisa sobre concepções e práticas pedagógicas dos professores de música das escolas da rede pública municipal de Salvador.

#### **Quanto às concepções pedagógicas:**

- O educador mais citado como influenciador da prática pedagógica pessoal pelos professores de música foi Paulo Freire.
- Dentre as teorias psicopedagógicas, foram citadas a piagetiana e a vigotskiana.

- O educador musical mais citado pelos professores de música como influenciador da prática pedagógica musical pessoal foi Edgar Willems.
- Foram citados, entre os educadores musicais, ex-professores dos cursos de Licenciatura em Música de universidades de Salvador: Profa. Dra. Alda Oliveira, Profa. Terezinha Requião e Profa. Heloisa Leone.
- Quatro, dentre os seis professores, afirmaram conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Artes; um professor diz não conhecê-los e o outro diz conhecer pouco.
- Cinco, dentre os seis professores entrevistados, dizem considerar algum aspecto apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em sua prática pedagógica. Dentre esses aspectos considerados, foram citados: a teoria triangular de Ana Mae Barbosa e os objetivos para o ensino de música apresentados no documento.

#### **Quanto ao planejamento pedagógico:**

- Todos os professores de música participantes da pesquisa disseram participar sempre das reuniões de planejamento das escolas municipais onde trabalham.
- Todos os professores disseram que sempre planejam suas aulas.
- Cinco dos seis professores de música afirmaram existir um plano de curso, projeto, e/ou ementa de disciplina para a área de música na escola onde trabalham.
- Os projetos de música desenvolvidos nas escolas municipais são em sua maioria interligados aos projetos de aprendizagem da escola, segundo os professores de música entrevistados.

#### **Quanto às atividades pedagógico-musicais:**

- A prática de coral e de conjunto instrumental está presente em, pelo menos, 67% das escolas investigadas.
- Todas as escolas promovem apresentações musicais, mas apenas a metade promove visitas dos alunos a apresentações musicais fora da escola.
- Dentre as atividades mais utilizadas em sala de aula pelos professores, as de execução são mais presentes; enquanto as de literatura são as menos realizadas.

### **Quanto aos objetivos do ensino de Música:**

- Boa parte dos objetivos de ensino dos professores de música está relacionada diretamente à música.
- Dentre os objetivos do ensino de música, segundo os professores de música da rede municipal, destacam-se os de natureza procedimental, isto é, objetivos que visam à aquisição de habilidades musicais, tais como apreciar, expressar-se através da música, adquirir habilidades vocais e instrumentais e vivenciar elementos musicais sonoros.
- Os objetivos conceituais vêm em segundo plano, são eles: conhecer novos repertórios musicais, conhecer o “mundo musical”.
- Por último estão os objetivos atitudinais: compreender e interferir de forma consciente sobre seu ambiente sonoro e recrear-se através da música.

#### *4. 3. 1 Concepções pedagógicas*

Como afirmado anteriormente, a “diversidade de funções e a variedade de abordagens” conferidas ao ensino de música na escola básica têm impedido a “construção de uma prática educativa democrática, abrangente e formativa” e dificulta também a solidificação da Educação Musical. (LOUREIRO, 2002, não paginado).

Isso não quer dizer que seja necessário determinar uma única teoria pedagógica a ser seguida, pois uma vez que há uma variedade de concepções pedagógicas, todas são passíveis de elogios e críticas. Existe, sim, a necessidade de coerência nas práticas musicais das escolas, ou seja, uma sistematização do que ensinar e como ensinar, para que não continuemos carregando o estigma de meros professores recreadores, para os quais não há necessidade de intenção pedagógica. A formação inadequada do educador musical, que não se dá conta do estudo aprofundado sobre as tendências pedagógicas correntes, compromete as concepções de ensino-aprendizagem em Artes.

Vejamos agora os dados obtidos em entrevista a seis professores de música da rede municipal. O meio escolhido para investigar as tendências pedagógicas mais aceitas pelos professores foi questionando-os sobre os educadores cujas idéias e teorias mais influenciam suas práticas pedagógicas.

O educador mais citado foi Paulo Freire (citado por três dos seis entrevistados), seguido por Demerval Saviani, com uma citação. Os aspectos que os professores consideram

mais relevantes, nas idéias defendidas por esses dois educadores brasileiros, são as relações entre democracia e educação e o respeito ao educando.

Freire e Saviani são dois representantes da Pedagogia Progressista, segundo Libâneo (1989). A Pedagogia Progressista surgiu nos anos 60, quando incomodados com a situação de analfabetismo, alienação e exclusão a que estavam submetidos os brasileiros das classes menos favorecidas, educadores iniciam discussões sobre os rumos da educação nacional e seu papel frente aos problemas sociais, eles partem da análise crítica do contexto social e procuram utilizar a educação como arma de luta contra as desigualdades sociais e econômicas.

O esforço da pedagogia progressista visa tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, abrindo espaço para o acesso das camadas populares à educação e, portanto, ao estágio atual do saber, mesmo reconhecendo os limites desse empreendimento. (ARANHA, 2006, p. 268).

As tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos fazem parte dessa pedagogia. Paulo Freire é o principal idealizador da tendência libertadora, que teve com origem o seu método de alfabetização de adultos. Na concepção de Paulo Freire, o conhecimento deve ter significância para o educando que, através dele, toma consciência de seu papel como agente transformador da história. Portanto, em seu trabalho, o professor deve considerar os conhecimentos prévios de seus educandos, buscando sempre o diálogo com eles e suas realidades. Paulo Freire critica a concepção de educação bancária, na qual o estudante é um mero recipiente, onde são despejados conhecimentos que têm como objetivo manter uma ordem social perversa que exclui e oprime. Nessa perspectiva, a escola pública constitui-se num instrumento de luta para os menos favorecidos contra a ideologia dominante. (FREIRE, 1975). A “Pedagogia do Oprimido” defendida e idealizada por Paulo Freire, deve “fazer da opressão e de suas causas objetos de reflexão dos oprimidos. Assim, dessa reflexão, resultará o “engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1975, p. 32).

Demerval Saviani é o principal representante da tendência histórico-crítica, também denominada crítico-social dos conteúdos, segundo Aranha (2006). Esta tendência baseia-se nas idéias de Gramsci, Marx, Suchodolski, Snyders e Álvaro Vieira Pinto e é um projeto em construção. O objetivo da pedagogia crítica é reverter o quadro atual da educação

brasileira, onde predominam ainda a exclusão, a descontinuidade de projetos educacionais e a desorganização, através da compreensão da realidade histórico-social, considerando as transformações da sociedade. A escola constitui-se como mediadora entre sociedade e aluno, é um espaço onde é possível alcançar o saber elaborado, que não tem valor em si mesmo, sua significância se dá a partir do potencial que ele possui para possibilitar ao aluno a compreensão e a prática social transformadora.

Por mais que tenhamos que admitir que nem sempre nosso discurso está alinhado com a nossa prática, temos também que admitir que as opções teórico-pedagógicas declaradas, mesmo não postas em prática por uma série de fatores, refletem nossos ideais de educação, ou seja, aquilo que, se não fazemos, gostaríamos de fazer.

A escolha dos professores de música da rede municipal de educadores ligados à pedagogia progressista, como influenciadores de suas práticas, deixa claro o desejo desses profissionais por transformações sociais. Na escola pública a situação de desigualdade social se mostra perversa, pois nela encontram-se crianças submetidas à extrema pobreza e abandono. Lidar diariamente com vítimas do sistema capitalista, testemunhar as dificuldades de aprendizado causadas pela desnutrição, violência doméstica, saúde precária ou torna os professores ávidos por mudanças ou os torna desesperançosos. Como afirmado anteriormente, nem sempre é possível ao professor romper com a pedagogia oficial, porque isso significa sair do comodismo e assumir os desafios que a nova iniciativa possui.

As teorias de Jean Piaget e Liev Semenovich Vigotski são citadas pelos professores quando perguntados sobre os teóricos em educação que mais influenciam as práticas pedagógico-musicais pessoais. Apenas um aspecto é destacado na teoria de Vigotski, a construção do sujeito histórico-cultural. Não há menção por parte dos professores sobre a teoria piagetiana.

O educador musical citado mais vezes pelos professores de música como influenciador de suas práticas pedagógicas foi Edgar Willems. Talvez a influência maior deste educador sobre os professores se dê por conta da ampla divulgação do seu método em Salvador e também pela facilidade de se aplicar as atividades de desenvolvimento musical do seu método em qualquer contexto, pois não há muitas exigências de materiais para a execução das atividades, podendo até ser adaptadas. A proposta de educação musical de Willems fundamenta-se nas relações psicológicas entre música, ser humano e o mundo e estabelece uma relação entre os elementos da música e aspectos do ser humano: ritmo estaria relacionado com a parte física e instintiva (o corpo), melodia com a afetividade (sentimentos, emoções) e harmonia com o intelecto (funções do pensamento) (WILLEMS, 1970). Na verdade, pelo que

se conhece do contexto da escola pública e do método de Willems, pode-se sugerir que não há aplicação do referido método de educação musical em sua íntegra, apenas algumas partes. Segundo os professores, seriam elas “os exercícios para iniciação musical”, lembrando que as concepções de Willems sobre educação musical vão além de uma proposta de atividades seqüenciadas.

Além de Edgar Willems, foram também citados Muray Schafer, cujo aspecto considerado em sua proposta foi a abordagem da paisagem sonora, a escrita musical não convencional e a educação sonora; Carll Orff, que traz o aspecto da improvisação e a criação musical de seu método de iniciação musical; Keith Swanwick, que foi apenas citado sem comentário algum. Os professores também citaram, entre os educadores musicais, ex-professoras dos cursos de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Católica de Salvador, foram elas: Profa.Dra. Alda Oliveira, Profa. Heloisa Leone e Profa. Terezinha Requião. A inclusão dessas professoras entre os educadores cujas idéias influenciam a prática pedagógico-musical demonstra a importância da formação acadêmica desses profissionais e como eles reproduzem suas experiências musicais acadêmicas, ou seja, o modelo de educador musical da academia tende a ser seguido pelos licenciados em música.

Há, ainda, ausência de trabalhos que tratem das relações entre as tendências pedagógicas e os métodos ou propostas de Educação Musical. Estudos nesta área, talvez, ajudassem os professores de música a compreender melhor suas concepções pedagógico-musicais e como os processos de ensino-aprendizagem em música se relacionam com o contexto educacional mais amplo.

#### *4.3.2 Planejamento pedagógico*

O planejamento educacional é de extrema importância para Del Bem e Hentschke (2003), pois os autores acreditam que é através dele que são estabelecidas as metas da ação pedagógica e quando o realizamos podemos refletir sobre onde e como nossas idéias serão aplicadas. Por conta do alto grau de complexidade dessa atividade de ensino, o planejamento em educação deve ser flexível, pois há certa “imprevisibilidade” e nem sempre é possível prever como os alunos estarão “interagindo com os acontecimentos da sala de aula”.(DEL BEM; HENTSCHE, 2003, p. 178).

É provável que os livros didáticos com propostas variadas de atividades musicais sejam atualmente a forma mais rápida de prática pedagógica que os professores de música têm encontrado para solucionar os problemas de planejamento nas suas aulas. Entretanto, copiar receitas prontas de livros é apenas um paliativo. O momento de planejamento é um momento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem e não apenas a mera listagem de atividades que poderão entreter os alunos durante determinado período de tempo.

O planejamento educacional ocorre em diferentes âmbitos: político, escola, professor. O planejamento que ocorre no âmbito político diz respeito às orientações oficiais do Estado para a educação nos sistemas estaduais e municipais; o que ocorre no âmbito da escola é aquele que visa à elaboração do projeto educativo escolar; já o planejamento que acontece no âmbito do professor “delimita o que será desenvolvido com os alunos em sala de aula”. (DEL BEM; HENTSCHKE, 2003, p. 177).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser considerados oriundos do planejamento educacional ocorrido no âmbito político. Sobre o conhecimento e aplicação deste documento, pelos professores de música da rede municipal, foram feitas as seguintes constatações: quatro, dentre seis professores de música investigados, disseram conhecer os PCN – Arte, um disse não conhecer e outro afirmou conhecer pouco. Desses seis, cinco consideram as orientações deste documento em sua prática pedagógica. Quando perguntados sobre qual o aspecto dos PCN considerado, dois dos professores afirmaram que levam em conta a proposta triangular de Ana Mae Barbosa; um disse considerar os objetivos estabelecidos para o ensino de música, no documento; um dos professores não respondeu; um disse que adapta os PCN a sua realidade e à faixa etária dos alunos e não especificou nenhum aspecto considerado e o outro disse considerar as orientações sobre o desenvolvimento da percepção auditiva e dos parâmetros sonoros. Um dos professores ainda acrescentou que há muito tempo já não o aplica “como manda o figurino”. Ou seja, esta proposta já está caindo no esquecimento, se é que algum dia foi efetivamente aplicada ao contexto educacional público brasileiro.

Apesar de não existirem orientações oficiais específicas para o ensino de música que sejam oriundas da administração do sistema público de ensino da cidade de Salvador, os professores de música desse sistema planejam sempre<sup>59</sup> suas aulas baseados em pressupostos pedagógicos pessoais, sendo que nas unidades escolares onde atuam eles participam

---

<sup>59</sup> Todos os seis professores entrevistados afirmaram planejar sempre as aulas de música.

freqüentemente<sup>60</sup> das reuniões de planejamento com outros professores. A maioria das escolas municipais, que tem professor de música, possui plano de curso, projeto e/ou ementa de disciplina para a área de música<sup>61</sup> e geralmente as temáticas trabalhadas nos projetos de aprendizagem de música são interligadas aos projetos de aprendizagem das outras áreas do conhecimento<sup>62</sup>.

A importância que se confere ao planejamento em educação não é a mesma dada à Educação Musical na escola. A concepção de que Música faz parte das disciplinas, cuja ação pedagógica é assistemática e recreativa, parte da falta de uma orientação oficial de nível municipal sobre o que ensinar em música. Enquanto não se chega ao consenso sobre um currículo com conteúdos mínimos e os objetivos do ensino da Música, cada professor faz o que quer e o que pode.

#### *4.3.3 As atividades pedagógico-musicais desenvolvidas em sala de aula*

Entre as práticas musicais escolares, já não é novidade que há predominância do “cantar”. Esta talvez seja a atividade mais simples para o professor de música, pois não exige emprego de materiais elaborados e nem espaço físico apropriado. Entretanto, também são realizadas outras atividades de natureza musical; quais seriam elas?

Buscando identificar as atividades musicais presentes com mais freqüência nas escolas municipais onde atuam os professores de música, pediu-se que os docentes indicassem e listassem as atividades musicais desenvolvidas por eles ou por outros professores, nas unidades escolares aonde atuam.

---

<sup>60</sup> Os seis professores entrevistados disseram que participam freqüentemente das reuniões de planejamento das unidades escolares onde atuam.

<sup>61</sup> Cinco, dos seis professores de música entrevistados, afirmaram existir um plano de curso, projeto e/ou ementa de disciplina para a área de música na escola onde trabalha.

<sup>62</sup> Quatro professores, dentre os seis entrevistados, afirmaram que os projetos de aprendizagem desenvolvidos na escola são interligados.

Tabela 11 – Atividades musicais desenvolvidas nas escolas. (Dados referentes à pesquisa com 15% dos professores de música da rede municipal de Salvador).

<b>Atividade musical</b>	<b>Porcentagem de escolas que realizam a atividade musical.</b>
Coral	67% (4 escolas)
Conjuntos instrumentais	67% (4 escolas)
Conjunto vocal e/ou banda	33% (2 escolas)
Apresentações musicais	100% (6 escolas)
Oficinas de música	33% (2 escolas)
Visitas a apresentações musicais	50% (3 escolas)

As atividades acima são consideradas extra-curriculares e delas não costumam participar todos os alunos da escola. Geralmente os alunos optam ou não por participarem e, em alguns casos, são selecionados para as mesmas. É muito interessante, do ponto de vista da exposição da produção artística musical da escola, a realização de atividades extra-curriculares em música. Entretanto, as mesmas não devem ser a única forma de ensinar música na escola, pois, como já dito, ela exclui alguns alunos e acaba privilegiando os denominados “mais talentosos”.

A busca por atividades para o ensino de música nas escolas públicas tem sido um desafio para os professores de música. Que atividades escolher para uma turma de mais de 30 alunos, sendo que nem todos demonstram interesse em estudar música? Nesta busca alguns professores de música fazem opções equivocadas, por atividades “não-musicais”, mas que conseguem mobilizar e chamar a atenção de seus alunos, contudo não proporcionam o desenvolvimento de habilidades musicais, ou seja, muitas vezes as atividades desenvolvidas pelos professores de música perdem seu sentido musical.

O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final – isso é, realmente, *musical*? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito?

Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um ‘treinador’ ou ‘instrutor’) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. (SWANWICK, 2003, p. 58).

Para Swanwick (2003), o sentido musical deve estar sempre presente em todas as atividades destinadas ao ensino da música, e os problemas enfrentados pela educação musical nas escolas, como falta de recursos e baixo status do ensino da Música, não são desculpas para uma prática pedagógica desprovida de sentido musical, pois este sentido não se constrói com métodos e materiais didáticos, ao contrário, ele é resultado da consciência musical do professor, de seu compromisso e relação pessoal com a música.

O modelo (T)EC(L)A proposto por Keith Swanwick considera as três formas de vivenciar a música: executando, compondo e apreciando. Esta proposta apresenta o ensino da técnica e a literatura musical como importantes, mas de caráter secundário no ensino-aprendizagem de música. (HENTSCHKE e KRÜGER, 2003). Levando em consideração as atividades de técnica, execução, composição, literatura e apreciação, propostas no modelo (T)EC(L)A, foi perguntado aos professores de música, envolvidos na pesquisa, quais as atividades de ensino-aprendizagem mais utilizadas por eles em sala de aula e quais as menos utilizadas. As atividades citadas como mais utilizadas foram execução, apreciação e técnica; literatura, técnica e composição foram citadas como as menos utilizadas.

Tabela 12 – Atividades de ensino-aprendizagem musical do modelo TECLA mais utilizadas e menos utilizadas pelos professores de música. (Dado referente à pesquisa com 15% dos professores de música da rede municipal de Salvador)

<b>Atividade</b>	<b>Percentual de professores que mais a utilizam.</b>	<b>Atividade</b>	<b>Percentual de professores que menos a utilizam</b>
Técnica	17% (1 professor)	Técnica	17% (1 professor)
Execução	66% (4 professores)	Execução	Não citada
Composição	Não citada	Composição	17% (1 professor)
Literatura	Não citada	Literatura	66% (4 professores)
Apreciação	17% (1 professor)	Apreciação	Não citada

Levando-se em conta que mais da metade dos professores afirmou que a atividade de execução é a mais utilizada, podemos perceber a forte presença de um ensino de música voltado para o fazer musical. Todavia, por conta da afirmação dos professores de que as atividades de literatura são as menos utilizadas, suspeitamos que ainda faz-se necessária uma contextualização, ou seja, a reflexão sobre o que está sendo feito musicalmente. Uma outra observação a ser feita é sobre a figuração da atividade composição entre as menos

utilizadas; sendo essa uma atividade apresentada como uma das três formas de vivenciar música, é preocupante a aparente ausência da mesma entre as atividades mais utilizadas.

#### 4.3.4 *Objetivos do ensino da Música*

É difícil chegar a um consenso sobre o objetivo do ensino da música na escola básica suficientemente abrangente e que considere as diferenças entre as escolas públicas brasileiras. Porém, nem por isso os objetivos específicos de ensino devem deixar de ser traçados pelos professores de música. Para Del Bem e Hentschke (2003), o principal objetivo da Educação Musical seria “facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais de nossa cultura” (DEL BEM; HENTSCHKE, 2003, p. 181).

Definir os objetivos do trabalho docente é fundamental para um ensino de música com qualidade na escola pública. No entanto, nem sempre há muita clareza nos objetivos do ensino de música, tanto por parte dos professores quanto por parte das orientações oficiais. Permanece, então, a questão: Qual o objetivo do ensino de música nas escolas básicas?

A penúltima pergunta feita no questionário II de pesquisa diz respeito aos objetivos de ensino. Foi solicitado aos professores de música que citassem os três principais objetivos pretendidos por eles no trabalho com música, na rede pública municipal de ensino. Os objetivos do trabalho de música desenvolvidos pelos professores nas escolas da rede pública municipal de Salvador, segundo eles mesmos, são:

<b>Professor 1</b>	Ajudar o aluno a compreender e interferir sobre seu ambiente sonoro de forma consciente; ampliar o repertório musical e expressar-se através da música.
<b>Professor 2</b>	Desenvolver a percepção e a apreciação musical e o conhecimento sobre a linguagem musical.
<b>Professor 3</b>	Ampliar o repertório e o conhecimento do mundo musical; desenvolver a audição ativa e consciente e vivenciar elementos musicais e sonoros.
<b>Professor 4</b>	Formar alunos preparados para a prática instrumental/vocal fora da instituição.
<b>Professor 5</b>	Contribuir para que o aluno tenha uma oportunidade de maior desenvolvimento intelectual, emocional e cognitivo através da música, em sua essência.
<b>Professor 6</b>	Desenvolver a sensibilidade auditiva, a voz, o sentido rítmico, a sensibilidade musical, proporcionando meios adequados à exploração da criatividade; dar oportunidade às crianças de realizarem atividades recreativas através da música.

Quadro 4 - Objetivos do trabalho de educação musical nas escolas da rede municipal. (Dados transcritos dos questionários respondidos por 6 professores de música da rede pública municipal de Salvador).

A natureza dos objetivos de ensino apresentados pelos professores de música investigados contemplam os aspectos conceituais (ampliar repertório musical, conhecer o mundo musical), procedimentais (vivenciar elementos musicais sonoros) e atitudinais (interferir sobre o seu ambiente sonoro de forma consciente, tornar-se ouvinte consciente). Os professores pesquisados apresentaram objetivos de ensino voltados, exclusivamente, em sua maioria, a aspectos musicais (cantar, apreciar, ampliar repertório musical etc.). Esta comprovação indica que os professores de música da rede pública municipal de Salvador vêem o ensino de música com objetivos próprios e não como coadjuvante para o ensino de conteúdos de outras disciplinas, como foi durante muito tempo nas escolas básicas. Ter objetivos musicais específicos também demonstra que esses profissionais sabem da existência de conteúdos relacionados unicamente ao ensino da música, isto é, saberes que não são compartilhados por nenhuma outra disciplina e que precisam constar da prática pedagógico-musical.

## Capítulo V

### 5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram apresentados alguns dados e conclusões sobre o ensino de música nas escolas da rede pública municipal de Salvador. A opção de escolher os professores de música como a principal fonte fornecedora de dados não foi ao acaso, pois eles são os executores da Educação Musical nas escolas, as “pontas do sistema”. O nível de contato desses profissionais com o fazer musical escolar torna-os sujeitos portadores de uma visão mais clara da situação real. Contudo, nem sempre a voz dos professores de música é ouvida pelas administrações dos sistemas educacionais, o que faz com que muitos dos projetos elaborados na área de educação musical estejam fadados ao fracasso, por não se adequarem aos contextos a que são destinados.

[...] ouvir a voz dos professores devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, no nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 1990, p.71).

E mais, não são apenas as administrações dos sistemas escolares que desconsideram a práxis do professor de música, o meio acadêmico também o faz. Quando o licenciado conclui seus estudos e deixa a universidade, quebra-se quase de imediato o elo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático. O cotidiano escolar, experimentado pelo licenciado em música na escola pública, remodela suas concepções e práticas pedagógicas e nem sempre o resultado dessa transformação está em consonância com as teorias pregadas pelos cursos de formação de professores. Sendo assim, o professor de música deixa de seguir os padrões pedagógicos musicais legitimados no meio acadêmico e, por esse motivo, tende a ser considerado à parte do mundo do conhecimento científico.

Não se trata somente de dar voz ao professor da escola básica, mas de fazer com que essa voz torne-se uma espécie de mola impulsora para a elaboração de possíveis projetos para a área de Educação Musical. Compreendendo o professor não como mero executor, mas sim como um intelectual, um ser pensante. Conforme Giroux (1987), os reformadores educacionais respondem às crises na educação oferecendo soluções que não tomam como relevante o papel do professor na preparação dos estudantes, e acabam finalmente por ignorar a inteligência e julgamento destes profissionais, cuja experiência poderia ser um fator central na compreensão dos problemas educacionais.

Faz-se necessário, porém, tomar alguns cuidados ao considerar a voz dos professores em pesquisas acadêmicas, sobretudo porque a forma de julgamento da opinião do sujeito investigado deve estar vinculada constantemente ao seu contexto, sobretudo o cotidiano escolar do qual ele partilha. Isso porque, segundo Dias da Silva (1998), as pesquisas que tratam do tema professores do sistema público demonstram que dados de determinada realidade podem ser vistos de muitos ângulos, dependendo do enfoque que se queira dar. Ou seja:

[...] os mesmos olhos que podem ver um funcionário público com mordomias funcionais ou um profissional assoberbado de trabalho, com jornada de trabalho injusta e mal remunerado [...] são capazes de ver que o mesmo profissional que atua sob uma prática autoritária e elitista, se ressentido pelo fracasso dos alunos, se vê desesperançado e "sem saídas"... Um profissional solitário, que não tem nenhum investimento em sua qualificação e sequer dispõe de tempo adicional para ela. Um profissional que, muitas vezes, está dando muito mais do que recebeu, pois também é fruto desse mesmo sistema de ensino. Sistema que, menosprezando a educação, coloca, em segundo plano, também seus agentes formais, obrigando-os a uma formação limitada e também precária, em cursos que são vistos como concorrentes desprezíveis para os (cursos) profissionalizantes de médicos, dentistas ou engenheiros. (DIAS DA-SILVA, 1998, não paginado).

No que se refere à formação profissional dos professores de música, o sistema público municipal de Salvador encontra-se numa situação privilegiada, tendo em vista a

situação de outros sistemas educacionais, pois, além dos professores terem a formação exigida<sup>63</sup> para o exercício da função, eles possuem em média 13 anos de experiência em sala de aula. Mas o quadro é preocupante quando nos deparamos com as dificuldades que eles têm para dar continuidade aos seus estudos: falta de tempo e de recursos financeiros, por exemplo. Esses fatores poderiam ser amenizados caso se fizesse valer o capítulo XII, Art. 54, do Estatuto do Magistério da Prefeitura Municipal de Salvador, que prevê que professores e coordenadores pedagógicos terão direito ao afastamento de suas atribuições para aprimoramento profissional, sem prejuízo de vencimentos e vantagens de caráter permanente. Este direito, porém, não é efetivamente conferido aos professores, pois muitas vezes o processo de solicitação do mesmo raramente é deferido. Outro fato interessante é que os professores da educação básica não têm direito às bolsas de estudos oferecidas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). No entanto, os professores de instituições de nível superior, mesmo do sistema particular, têm direito a essas bolsas. Assim, na qualidade de professores de música de ensino básico, deveríamos nos perguntar o porquê dessa nossa desvantagem em relação aos colegas que atuam no ensino superior. Haja vista a diferença salarial para menos dos profissionais da escola básica, não se admite que exista quem defenda que precisamos menos desses benefícios do que os professores do ensino superior. Sendo assim, a hipótese que se configura é a de que o professor de ensino superior tem preferência de acesso e permanência nos cursos de pós-graduação (o que seria uma grande injustiça), não sendo esses privilégios também garantidos aos profissionais de escola básica. Claro que, se formos analisar pela lógica que estabelece uma hierarquia entre os níveis de ensino, chegaremos à conclusão de que há coerência, mas apenas do ponto de vista de nossa cultura capitalista elitista que confere sempre mais privilégios aos mais próximos das elites e do poder, e o contrário às classes menos favorecidas.

A verdade é que nem mesmo a universidade pública, no caso a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS/UFBA), da qual são oriundos aproximadamente 75% dos professores de música da rede municipal de Salvador, parece demonstrar interesse pela Educação Musical nas escolas públicas de ensino básico, prova disso é a inexistência de parcerias relacionadas com a Educação Musical entre a EMUS/UFBA e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador. Este quadro precisa ser revertido, uma vez que, se houve e há investimento público na formação dos pesquisadores da referida unidade de ensino

---

<sup>63</sup> O concurso para ingresso no serviço público municipal de Salvador exige que, para o cargo de professor de música, o candidato possua diploma de Licenciatura em Música.

superior, esta precisa dar sua parcela de contribuição à sociedade, principalmente às instituições públicas de educação. No mínimo, é de se esperar que os centros acadêmicos não abandonem à própria sorte os profissionais por eles formados. Por que não utilizar a experiência adquirida em sala de aula pelos licenciados em Música para subsidiar possíveis reformulações curriculares das instituições de ensino superior? Essa seria uma forma da universidade não apenas rever sua prática formadora, mas também de potencializá-la.

Se por um lado os professores de música da Prefeitura Municipal de Salvador têm formação e experiência profissional para o exercício de suas funções, por outro, ao observamos a estrutura física e material das escolas onde atuam, percebemos que as condições de trabalho não favorecem uma prática pedagógica musical de qualidade. No Plano Municipal de Educação, da gestão atual (2005/2008), não há entendimento por parte da Secretaria de Educação do município de Salvador de que as especificidades do trabalho pedagógico em Artes e Música necessitam de materiais didáticos e estrutura física específicos. Há um incentivo àqueles profissionais da educação que captam recursos ou empregam seus próprios recursos para poderem realizar seu trabalho em sala de aula com qualidade, restando aos que assim não procedem apenas o rótulo de professor “reclamão”. Desconhece-se, entretanto, a luta empreendida pelos profissionais da educação em geral por construir e manter certa “ordem escolar”, prejudicada, sobretudo, pelas péssimas condições de trabalho. E sobre este aspecto comenta Vasconcellos (2002), baseando-se nas pesquisas de Maurice Tardif e Claude Lessage (1999):

A organização social de cada colégio, dispendo de uma fraca formalização, exige, na realidade, um empenho maior dos professores para que este espaço funcione dentro de uma certa "ordem escolar". Baseada em princípios implícitos e nas normas ou regras dos regulamentos internos, ou nas diretivas ministeriais que oferecem um quadro geral, os professores se empenham, a partir deste quadro, a construir cotidianamente a "ordem escolar", a fim de assegurar o bom funcionamento do colégio. Essa construção apóia-se principalmente nas relações entre colegas, baseadas numa "afinidade" de idéias, visando fazer com que o estabelecimento escolar torne-se uma "boa escola", condição de realização e de sucesso profissional desse grupo social. (VASCONCELLOS, 2002, p. 308-309).

Lutar pela qualidade do ensino de música na escola pública deve ser compromisso de todos os profissionais de Educação Musical. E isso não quer dizer que essa luta se faz apenas com iniciativas isoladas de altruísmo, mas com ações coletivas. O mau uso do recurso público pelos “administradores” não deve implicar em mais encargos financeiros para a classe docente, já tão comprometida economicamente. No entanto, em detrimento a toda uma situação desfavorável, os profissionais da Educação Musical entrevistados dizem ter escolhido o sistema público por afinidade com o mesmo e, em sua maioria, demonstram estar satisfeitos com a profissão.

Os objetivos do ensino de música nas escolas públicas municipais, expressos pelos participantes desta pesquisa, mostram que há um bom nível de comprometimento por parte dos professores de música, e que os objetivos não abrangem apenas a aquisição de conhecimento musical técnico pelos estudantes, mas englobam também aspectos como desenvolvimento pessoal do aluno e atuação deste na sociedade.

O aspecto distribuição das escolas municipais com aula de música na cidade de Salvador merece alguns comentários. A primeira constatação é que existe um pequeno número de escolas que possui aulas de música e que a maioria destas escolas está localizada em bairros centrais. Isso é resultado de diferentes fatores, dentre eles a opção preferencial dos professores de música de atuarem em regiões centrais por razões óbvias, que vão desde melhor acessibilidade ao local de trabalho à menor exposição às situações de violência. Caso esta prática persista, as escolas de regiões soteropolitanas mais afastadas do centro e orla não terão acesso ao ensino de música. Infelizmente é nestas regiões onde se encontra o maior número de matrículas e onde residem os cidadãos das classes menos favorecidas de Salvador. Isso quer dizer que mesmo num sistema que deveria garantir a democratização do acesso ao saber, por ser público, continua-se reforçando o caráter elitista do ensino de música. Neste caso, a solução então não seria apenas de responsabilidade da SMEC, pelo contrário, envolveria questões amplas como, por exemplo: garantia de melhor infra-estrutura, acessibilidade e segurança nos bairros de periferia e subúrbio, o que, desanimadoramente, estão distantes de serem alcançadas, levando em consideração nosso contexto social municipal.

O lugar pouco privilegiado, conferido ao ensino da Música e das Artes nas escolas municipais e explicitado pela ausência de políticas públicas para o fortalecimento dessas linguagens nas salas de aula (conforme documentos norteadores da Educação Municipal de Salvador da atual gestão), poderia ser entendido a partir da análise de dois

sistemas de hierarquia. O primeiro seria o de hierarquia das necessidades humanas, apresentado por Abraham Maslow, no qual o autor demonstra que a motivação humana tem como fonte a satisfação de suas necessidades e estas necessidades podem ser dispostas em níveis de prioridade como numa pirâmide. São elas, pela ordem: (1) necessidades fisiológicas, (2) necessidades de segurança, (3) necessidades sociais, (4) necessidades de auto-estima, (5) necessidades de auto-realização. Segundo a teoria das necessidades humanas, o ser humano só passa a se interessar em satisfazer um nível imediato mais elevado, caso o nível inferior a ele for atingido, ou atendido (GOBLE, 1970). Entre as necessidades sociais, a necessidade de educação está incluída nas posições mais altas da pirâmide, pois, para estabelecer relações sociais e ser aceito neste meio, é preciso que o ser humano compartilhe dos saberes instituídos, dentre eles a leitura e a escrita. Portanto, educação não figura entre as necessidades primeiras, as mais básicas. Ainda mais distantes estão as necessidades relacionadas à Arte que, por sua vez, estão incorporadas à necessidade de auto-realização, e estão na última pirâmide das necessidades humanas, a qual nem todos os seres humanos conseguem atingir. Analisemos esta teoria agora a partir do contexto soteropolitano. É fato que Salvador, como qualquer capital brasileira, abriga uma população que se encontra em situação de total exclusão social e econômica, enfrentando, dessa maneira, graves problemas, como falta de moradia e alimento. Ou seja, esta população ainda não tem garantido o atendimento às necessidades principais, que são as fisiológicas e as de segurança. Não seria surpresa que para as administrações públicas municipais, assim como para boa parte da população das cidades brasileiras, a educação e o acesso à Arte estejam em nível secundário das necessidades. Outro aspecto a ser observado é o da hierarquia das disciplinas escolares. Não existe uma organização hierárquica formal, ou oficial, das disciplinas escolares. Segundo Vasconcellos (2002), pode-se constatar nas pesquisas de Maurice Tardif e Claude Lessage (1999) uma clara distinção entre as disciplinas. Esta distinção pode ser detectada na prática, ao constatar que não se admite que em uma escola não haja professor de Português e de Matemática, enquanto que a ausência de um professor de Artes sequer é notada. Os professores das disciplinas consideradas nobres nos programas curriculares são avaliados constantemente pela administração escolar, pelos pais e alunos. Destes professores é exigido um desempenho superior, enquanto que os professores responsáveis por disciplinas menos nobres “devem fazer prova de maestria para ‘prender’ a atenção dos alunos e estimular seu empenho nos saberes transmitidos”. (VASCONCELLOS, 2002, p. 309). E ainda há quem não aceite ser reprovado em disciplinas como Língua Estrangeira, Educação Física, Música, Teatro, por exemplo, por entender que são conhecimentos dispensáveis. Outro exemplo dessa

hierarquia disciplinar não oficial é a fala de certo administrador escolar que recusou um professor de Música afirmando que a escola precisava de professores de Português e de Matemática, não de Música.

Toda a situação demonstrada, através dos dados desse estudo, revela-nos a ausência de uma política educacional eficaz para a área de Artes, em especial para Música, em âmbito municipal, provando, assim, um descuido com esta área. É preciso unir boa intenção a ações práticas, ou seja, persiste ainda uma visão romântica do ensino das Artes, uma visão de que através dela é possível superar problemas como violência e indisciplina escolar, sendo ela importante, mas não necessária. Dessa forma, o ensino das Artes permanece em segundo plano para as administrações dos sistemas escolares, que não atendem às suas demandas. E, paralelo ao cumprimento de suas funções, os professores de música tentam corrigir o mau preparo acadêmico que receberam, por causa da inadequação dos cursos de Licenciatura em Música, à realidade da escola pública, inadequação essa que, por sua vez, gera práticas pedagógico-musicais com resultados pífios.

Infelizmente, o panorama singular da Educação Musical nas escolas da rede pública municipal de Salvador não é animador (considerando o pequeno número de escolas atendidas, a concentração das escolas com professor de música em regiões centrais mais privilegiadas, a falta de materiais e estrutura das escolas públicas e a ausência de uma política pública clara para o ensino de Artes). Em contrapartida, o sistema público municipal de Salvador conta com 100% dos professores de música atuantes em suas unidades escolares graduados em Música, alunos receptivos ao ensino de Música, contratação de professor para a área de Artes por linguagem artística específica e, além disso, há na cidade de Salvador dois centros superiores de formação de professores de música, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Católica de Salvador, das quais são egressos todos os profissionais de Educação Musical atuantes na rede municipal, atualmente.

Há necessidade de maior apoio por parte da administração do sistema municipal de ensino às atividades curriculares desenvolvidas pelo professor de música nas salas de aula, que, por não gerarem produtos artísticos glamorosos, nem sempre são vistas como relevantes, porém, são as que efetivamente colaboram para a Educação Musical contínua, não sendo assim as atividades promovidas pela quantidade elevada dos projetos educacionais de ampla divulgação, que canalizam muitos investimentos mas têm vida curta e servem apenas de marketing.

Fundamental seria para todos os que fazem acontecer a Educação Musical nas escolas públicas municipais a compreensão de que a transformação da realidade só acontece

com ações práticas, por isso cabe a nós, enquanto educadores, não só o pragmatismo pedagógico-musical cotidiano. Cabe a nós empreender ações que transponham os limites das salas de aula e promovam nossa articulação como classe profissional e, por fim, conduzam à melhoria das condições de trabalho e da situação dos nossos educandos, pois somos nós os representantes do poder público mais próximos a eles. É dever nosso, também, lutar por uma educação continuada direcionada às nossas necessidades. Assim, deveríamos nos perguntar o porquê de não sermos consultados sobre, por exemplo, que cursos de formação gostaríamos de participar e quais os nossos interesses. Precisamos, ainda, ser considerados em nossas angústias e questionamentos, visto que desempenhamos papel relevante em qualquer que seja a tentativa de melhorar a escola pública brasileira. (DIAS DA SILVA, 1998).

Falta, sobretudo, vontade política e compreensão da função do ensino das Artes por parte de boa parte dos gestores dos sistemas públicos de ensino. Sugiro também que não é por falta de pesquisas e estudos que mostrem que a Arte não é somente uma forma de entretenimento, pois informações como estas são veiculadas amplamente. Por isso volto a afirmar que o que falta é vontade política.

Faz-se necessário manter uma atitude esperançosa em relação à Educação Musical na escola pública. Esta atitude deve traduzir-se em propostas práticas, embasadas no conhecimento da realidade e na qual estão inseridas. Estas propostas, baseadas na compreensão de que a escola pública é um espaço onde, ao menos, ideologicamente deve-se prezar pelo acesso democrático ao conhecimento, podem promover a deselitização do ensino da Música.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ANDRADE, Mário de. **Música, doce música**. (Coleção Obras completas de Mário de Andrade) v. 7. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1963.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Margareth. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.5, p. 13-20, set. 2000.

\_\_\_\_\_. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, 29-34, mar. 2004.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BAYER, Esther. Fazer ou entender música? In. BAYER, Esther (Org.). **Idéias em Educação Musical**. (Cadernos de Autoria), v. 4, Porto Alegre: Mediação, 1999. p.10-31.

BAUAB, Magida. **História da educação musical**. Rio de Janeiro: Editora Livros Organizações Simões, 1960.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

\_\_\_\_\_. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação & Realidade**. v. 20, n.2, p.9-17, jul./dez. 1995.

BEAUMONT, Maria Teresa de; FONSECA, Selva Guimarães. **O ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas escolares**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. Poços de Caldas. Não paginado. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/posteres/mariateresabeaumont.rtf>.> Acesso em: 03 jul. 2006.

BELOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical no ensino fundamental:** refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais Eletrônicos...* Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 mai. 2005.

BIAGIONI, Maria Zei; VISCONTI, Márcia. Guia para educação e prática musical em escolas. São Paulo: Abemúsica, 2002.

BOAVENTURA, Edivaldo (et. al.). **Políticas municipais de educação.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. A pesquisa sobre características das escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista de Educação da PUC-Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 2-13, 2005.

BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, Sílvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.371-388, set. 2002. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> Acesso em: 23 jan. 2007.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda. O Ratio Studiorum e a missão no Brasil. **Revista História Hoje**, Campinas: ANPUH- Associação Nacional de História. v. 1., n. 2, dez. 2003. Não paginado. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/ratio.htm>>. Acesso em: 25 out. 2006.

BRAGA, Paulo David Amorim . **O desenvolvimento de competências para o ensino musical em 4ª séries de escolas municipais de Salvador-Ba:** um estudo a partir da realidade de três professoras. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** v. 6, Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **História e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículos alternativos-oficiais: os riscos do hibridismo**. 2001. Não paginado. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_curriculos\\_alternativos.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_curriculos_alternativos.asp)> Acesso em: 21 mai. 2005.

\_\_\_\_\_. **Olhos de poder sobre o currículo**. 2001. Não paginado. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/olhos\\_de\\_poder.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/olhos_de_poder.asp)> Acesso em: 21 mai. 2005.

D'ARAÚJO, Antônio Luiz. **Arte no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2000.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.) **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 176-189.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621998000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 mar. 2007.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 abr. 2007.

ERENILDO, João Carlos. **Semânticas da Educação Popular**. 2003. Não paginado. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_semanticas\\_da\\_educacao\\_popular.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_semanticas_da_educacao_popular.asp)> Acesso em: 21 maio 2005.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/ 96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

\_\_\_\_\_. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n.114, p. 197-223, nov. 2001.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: Possibilidades, limites e implicações. In Penna, Maura; Peregrino, Yara Rosas; (et. al.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001. p.15 – 30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1874.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1875.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. (Coleção Leitura) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **OPUS. Revista da Anppom**, v. 12, p. 144-165, 2006. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/opus/opus12/08\\_Rita.pdf](http://www.anppom.com.br/opus/opus12/08_Rita.pdf)> Acesso em: 12 abr. 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. (Série Música e Cultura), Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação de São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. A formação dos docentes: O confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, 1992.

GHIRARDELLI Jr., Carlos. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 Ago 2007.

GIROUX, Hery. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo, 1987.

GOBLE, Frank G. **The third force: the psychology of Abraham Maslow**. New York: Grossman, 1970. Disponível em: <<http://books.google.com/books?id=IE9Uj40Wh3cC&printsec=frontcover&hl=pt-BR>> Acesso em: 10 jun. 2007.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1990, p.63-78.

GOTTSCHALL, Carlota. Cultura do consumo: vários mundos na mesma cidade. **Revista Bahia Análise & Dados**. v. 9, n. 2, p.30-38, set. 1999.

HENTSCHKE, Liane; KRÜGER, Suzana Ester. Contribuição das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. In: DEL BEM, Luciana; HENTSCHKE, Liane. (Orgs.) **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.19-47.

HENTSCHKE, Liane. **Relações da prática com a teoria na Educação Musical**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1993, Salvador. Anais... Porto Alegre: Abem, 1994. p. 49-68.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Monte Negro**. 2004. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

JANNEBELLE, Emília D'Aniballe. **A musicalização na escola**. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e sua relação com a música. In: Hentschke, Liane; Del Ben, Luciana (Orgs.) **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 113-126.

LEHER, Roberto. **O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública**. [on-line]. Não paginado. Disponível em: [www.outrobrasil.net](http://www.outrobrasil.net). Acesso em: 20 jan. 2007.

LÊME, Mônica. Segure o Tchan!: identidade na axé-music dos anos 80 e 90. **Cadernos do Colóquio 2001**, Programa de pós-graduação em Música, Centro de Letras e Artes – UNIRIO, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 45-52, 2001.

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LIMA, Ari. Funkeiros, Timbaleiros e Pagodeiros: notas sobre a juventude e a música negra em Salvador. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 77-96, ago.2002.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. (Coleção Papirus Educação). Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. A Educação Musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.10, p. 65-74, mar.2004.

Macedo, Adriana C. (et. al.). Violência e desigualdade social: mortalidade por homicídios e condições de vida na cidade de Salvador, Brasil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 35, n. 6, dez. 2001.

MARIM, Alda Junqueira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

MARTINS, José Eduardo. A cultura musical erudita na universidade: refúgio, resistência e expectativas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 163-181, ago. 1993. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a06.pdf)>. Acesso em: 02 de nov. de 2006.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação Musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Arte Online** - Periódico Online de Artes, Florianópolis, v. 2, nov.1999 /fev. 2000. Não paginado. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/Revista\\_Arte\\_Online/Volumes/artteresa.htm](http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria. v. 28, n. 2, p. 23 - 35, 2003.

ORAZEM, Roberta Bacellar. Arte e educação: uma estratégia jesuítica para a catequização dos índios no Brasil colonial. **Revista Digital Arte**. Ano IV, n. 05, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/10.htm>>. Acesso em: 25 out. 2006.

PAES-MACHADO, Eduardo; LEVENSTEIN, Charles. Assaltantes a bordo: violência, insegurança e saúde no trabalho em transporte coletivo de Salvador, Bahia, Brasil, **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n.5, p.1215-1227, set/out, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Departamento de Ensino Médio. **Orientações curriculares de Arte**: texto preliminar. [on line]. Não datado. Não paginado. Disponível em: <[http://72.14.209.104/search?q=cache:SUmjWin\\_NLkJ:www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir\\_em\\_arte.pdf+ensino+da+m%C3%BAstica+pelos+jesuitas&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=1](http://72.14.209.104/search?q=cache:SUmjWin_NLkJ:www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir_em_arte.pdf+ensino+da+m%C3%BAstica+pelos+jesuitas&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=1)> Acesso em: 10 set. 2006

PAUVA, Vanilda. (et. al.). Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.100, p. 109-119, 1997.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Editora da UFPB, 2001.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I analisando a legislação e termos normativos. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p.19-28, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. **PCN nas escolas: e agora?** [on line]. Não datado. Não paginado. Disponível em: <[http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=12](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=12)> Acesso em: 12 abr. 2006.

PILETTI, Claudino ; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 1988.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PORTUGAL. Alvará de 28 de junho de 1759. Alvará, por que V. Majestade há por bem reparar os Estudos das Línguas Latina, Grega, e Hebraica, e da Arte da Retórica, da ruína a que estavam reduzidos; e restituir-lhes aquele antecedente lustre, que fez os Portugueses tão conhecidos na República das Letras, antes que os Religiosos Jesuítas se intromettessem a ensiná-los: Abolindo inteiramente as Classes, e Escolas dos mesmos Religiosos: Estabelecendo no ensino das Aulas, e Estudos das Letras Humanas uma geral reforma, mediante a qual se restituia nestes Reinos, e todos os seus domínios o Método antigo, reduzido aos termos símplices e claros, e de maior facilidade, que atualmente se pratica pelas Nações polidas da Europa: Tudo na forma acima declarada. **Livro das Leis da Chancelaria-mor da Corte e Reino**, Lisboa, jun. 1759, fol. 115. Disponível em: <[http://www.sg.min-edu.pt/expo02/alvara\\_completo\\_v2.pdf](http://www.sg.min-edu.pt/expo02/alvara_completo_v2.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2007.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos, ARAUJO, Tânia Maria de, CARVALHO, Fernando Martins (et al.). Teaching and emotional exhaustion. **Educação e Sociedade**. v.27, n.94, p.229-253. jan./abr. 2006.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madri, n.31, p.91-120, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie31a03.PDF>> Acesso em: 23 jan. 2007.

ROCHA, Luiz Carlos. Salvador, espaço de reprodução da “globalização perversa”: plataforma no centro do debate da cidade (in)visível. **Diálogos Possíveis**, Salvador: Faculdade Social da Bahia, ano 4, n.1, p. 51-64, jan./jul. 2005.

ROMANELLI, Geraldo. **Escola e família de classes populares: notas para discussão.** 2002. Não paginado. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/escola\\_e\\_familia.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/escola_e_familia.asp). Acesso em: 21 maio 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador.** Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/SMEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino de Salvador.** Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/SMEC, 2005.

\_\_\_\_\_ a. Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação: Política pública para a educação pública municipal de Salvador 2005/ 2008, educação de qualidade, novos rumos para a cidade.** Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/SMEC, 2006.

\_\_\_\_\_ b. Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares de educação ambiental para as escolas da rede municipal de Salvador.** Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/SMEC, 2006.

SANTOS, Clóvis Barreto. **Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação.** São Paulo: Pioneira, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (Saeb). **Educação e Sociedade,** Campinas, v.23, n.80, p.349-370, 2002.

SANTOS, Marco Antônio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. **Revista da Abem,** Porto Alegre, v. 12, p. 31-34, mar. 2005.

SARDELICH, Maria Emília. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 114, p.137-152, nov. 2001.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Crítica, prazer e criação no ensino-aprendizagem musical.** In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995, Londrina. Anais... Londrina, 1995. Não paginado.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1998.

SILVA, Maria José Lopes da. As Artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2003.

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente.** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado; descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão de sistemas públicos de ensino pós LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação políticas públicas e educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362004000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362004000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 dez. 2006.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude, **Le travail enseignant au quotidien.** expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. **Fundamentos da Educação Musical,** Porto Alegre, Abem, v. 1, p. 91-113, 1993.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. O trabalho dos professores em questão. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 8, p. 307-311, dez. 2002.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Bienne: Edições pró-música, 1970.

**ANEXOS**

## ANEXO A

**Localização e número de escolas públicas municipais de Salvador com professor de música, por bairro.** (dado referente à pesquisa em fontes oficiais: SMEC)

<b>Bairros</b>	<b>Localização<sup>64</sup></b>	<b>Número de escolas públicas municipais de educação básica com professor de música.</b>
1. Baixa do Fiscal	Subúrbio	1
2. Barris	Centro	1
3. Boca do Rio	Orla	2
4. Brotas	Centro	3
5. Castelo Branco	Subúrbio	1
6. Daniel Lisboa	Centro	1
7. Fazenda Coutos	Subúrbio	1
8. Federação	Centro	2
9. Itaigara	Orla	1
10. Itapuã	Orla	2
11. Lapa	Centro	1
12. Lapinha	Centro	1
13. Liberdade	Centro	2
14. Lobato	Subúrbio	1
15. Mata Escura	Periferia	1
16. Matatu	Centro	2
17. Mercês	Centro	1
18. Nazaré	Centro	1
19. Paripe	Subúrbio	2
20. Periperi	Subúrbio	1
21. Pernambuco	Periferia	1
22. Rio Vermelho	Orla	1
23. São Caetano	Subúrbio	1
24. São Cristóvão	Periferia	1
25. Sussuarana	Periferia	1
26. Tororó	Centro	1
27. Vasco da Gama	Centro	2

<sup>64</sup> Esta localização está baseada na classificação dada às áreas que compõe as 17 Administrações Regionais da Prefeitura Municipal de Salvador.

## ANEXO B

**Roteiro de entrevista (para técnico da SMEC)**

1. Quais os projetos desenvolvidos atualmente pela SMEC, na área de educação musical?
2. Existem projetos ou atividades direcionados especificamente aos professores de música? Quais são eles?
3. Estamos cientes das especificidades do ensino de música e as demandas de materiais para a realização do mesmo. De que forma a SMEC tem dado suporte a adequação da estrutura física e material das escolas para a promoção das melhorias de condições de trabalho do professor de música?
4. Quais os documentos municipais que norteiam e regulamentam o ensino de arte nas escolas da rede municipal?
5. Existem dificuldades para o trabalho de implementação e melhoria de qualidade do ensino de Arte nas escolas da rede municipal? Quais seriam?
6. Resumidamente, de que forma a SMEC avalia a educação musical oferecida pelas escolas da rede pública municipal?
7. Qual o perfil do profissional de Arte- Educação que faz parte do quadro efetivo de professores da SMEC?
8. Qual a atual política para o ensino de arte da Prefeitura Municipal de Salvador?
9. Quais as principais dificuldades enfrentadas pela SMEC, no que diz respeito ao ensino da arte?

10. Existe algum registro do ano ou governo que promoveu o primeiro concurso específico para professor de música da rede municipal de Salvador?
  
11. Existem documentos da SMEC que descrevem a trajetória histórica do ensino de arte nas escolas da rede municipal de Salvador?

## ANEXO C

**QUESTIONÁRIO I**

Caro(a) Professor(a)

Este questionário é um instrumento para coleta de dados que servirão de base para uma dissertação de mestrado. Todos os dados aqui contidos serão tratados quantitativamente, não se tratando, assim de uma avaliação. É reservado a você o direito de não se identificar.

Desde já agradeço sua colaboração e atenção crendo que a mesma contribuirá para o desenvolvimento da Educação Musical nas escolas da rede pública municipal de Salvador.

Poliana C. de Almeida

1. Nome:..... Idade: .....
2. CRE:.....
3. É professor concursado? Sim ( ) Não ( ) Contrato temporário ( )
4. Está em desvio de função? Sim ( ) Não ( ) Função que desempenha:.....
5. Formação acadêmica:.....
6. Tempo de atuação como professor da rede municipal de Salvador:.....
7. Tempo de atuação como professor de música:.....
8. Número de escolas em que dá aula na rede municipal:.....
9. Segmento(s) em que atua:  
Educação Infantil( ) Ensino Fundamental 1ª a 4ª( ) Ensino fundamental 5º a 8º ( )  
Ensino Médio( )
10. Atualmente você ensina música em escolas da rede particular? Sim ( ) Não( )
11. Turno(s) em que atua: Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno ( )
12. Nível de satisfação com a profissão:  
Muito satisfeito ( ) Satisfeito ( ) Pouco satisfeito( )  
Insatisfeito ( ) Muito insatisfeito ( )

13. Qual o regime de horas de trabalho na rede municipal? 20h ( ) 40h ( )

14. Instrumentos que toca:.....

15. Participa de cursos de capacitação promovidos pela SMEC:

Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca ( )

16. A estrutura física da escola em que você atua é adequada à prática pedagógico-musical?

Sim ( ) Não ( )

17. Você teria disponibilidade para responder a um questionário mais detalhado?

Sim ( ) Não ( )

18. Caso esteja disponível informe abaixo de que forma prefere receber o questionário:

Pelo Correio ( )

Endereço:.....  
.....

Por e-mail ( )

Endereço eletrônico:.....

## ANEXO D

## QUESTIONÁRIO II

*Questionário de pesquisa detalhado*

Este questionário é complemento do primeiro respondido por você anteriormente. Ele está dividido em cinco partes. Em caso de dúvidas, sugestões ou críticas entre em contato pelo e-mail: <polianacarvalhoalmeida@yahoo.com.br>

## PARTE I

1 - Número de Identificação (não preencher):

2 - Como você avalia:

a) O desempenho profissional dos professores de música da rede municipal?

Ótimo ( )  
Bom ( )  
Regular ( )  
Ruim ( )  
Péssimo ( )

b) O seu desempenho como professor de música da rede municipal?

Ótimo ( )  
Bom ( )  
Regular ( )  
Ruim ( )  
Péssimo ( )

c) O suporte e apoio da SMEC à Educação Musical nas unidades da rede?

Ótimo ( )  
Bom ( )  
Regular ( )  
Ruim ( )  
Péssimo ( )

3 - Qual o número de turmas nas quais você dá aula na rede municipal?.....

4 - Para quantos alunos da rede municipal você dá aula, ao todo?.....

5 - Você exerce outras atividades profissionais fora do serviço público municipal?

Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, especifique as atividades profissionais exercidas:

- ( ) Professor de música de escola da rede pública estadual.
- ( ) Atividades em Ong (Organização não governamental)
- ( ) Professor de música de escolas particulares.
- ( ) Aulas particulares de música/ e ou instrumento.
- ( ) Trabalho voluntário
- ( ) Outras atividades (especifique-a(s) :.....)

6 - Qual a sua carga horária semanal de trabalho fora da rede pública municipal?

- ( ) Não se aplica
- ( ) 1 a 10 horas
- ( ) 10 a 20 horas
- ( ) Mais de 20 horas

7 - Quantos professores de música da rede municipal você conhece?

- ( ) nenhum
- ( ) mais de 1
- ( ) mais de 5
- ( ) mais de 10
- ( ) mais de 20

8 - O que o fez optar pelo trabalho como professor de música da rede municipal?

- ( ) Falta de outras opções no mercado de trabalho
- ( ) A vantagem da estabilidade profissional
- ( ) Identificação pessoal com a educação pública
- ( ) Outros motivos

9 - Qual(ais), em sua opinião, a(as) maior(es) dificuldade(s) enfrentada(s) pelo professor de música da rede pública municipal no desempenho de suas funções?

---

---

---

---

---

**PARTE II**

1 - Marque as alternativas correspondentes à sua formação acadêmica.

a) Cursos concluídos:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

b) Cursos em andamento:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

c) Ano de conclusão dos cursos (caso ainda não tenha concluído o curso deixe o espaço em branco):

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

d) Instituição(ões) onde cursou e/ou cursa:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

d) Você recebeu e/ou recebe algum tipo de bolsa de estudo, vantagem de redução de carga horária e/ou auxílio financeiro de órgãos oficiais ou particulares para sua formação acadêmica:

Sim ( )                      Não ( )

Em caso afirmativo indique em que curso recebeu:

- Sim, no curso de graduação.
- Sim, no curso de especialização.
- Sim, no curso de mestrado.
- Sim, no curso de doutorado.

2 - Cite, resumidamente, os aspectos, temas e/ou disciplinas abordados durante seu curso de graduação que mais o auxiliam na sua prática pedagógica na rede pública.

---

---

---

3 - A ausência de que aspectos, técnicas, temas e/ou disciplinas no seu curso de graduação dificultaram sua prática pedagógica na escola pública?

---

---

---

4 - Indique abaixo, o(s) trabalho(s) de sua autoria, publicado(s) ou apresentado(s):

- Capítulo(s) em livro(s).
- Artigos publicados.
- Cd gravado.
- Filme/ vídeo gravado e divulgado.
- Trabalhos apresentados (painéis, comunicações, palestras, etc).
- Trabalhos divulgados através de mídias (Televisão, rádio, internet)
- Outros.
- Não se aplica.

5 - Quais as principais dificuldades enfrentadas por você para dar continuidade a sua formação acadêmica após a graduação?

---

---

---

### PARTE III

1 - Quantas publicações (livros, revistas, artigos) com temas relacionados à área de educação musical você lê por ano?

- Nenhuma.
- 2 a 5.
- 5 a 10.
- Mais de 10.

2 - Quantas publicações (livros, revistas, artigos) com temas relacionados à área de educação musical você compra por ano?

- Nenhuma.
- 2 a 5.
- 5 a 10.
- Mais de 10.

3 - De quantos eventos (cursos, congressos, encontros, foruns, etc) relacionados à Educação Musical você participou nos últimos 5 anos?

- Nenhum.
- 2 a 5.
- 5 a 10.
- Mais de 10.

4 - Você é sócio de alguma instituição ou grupo de pesquisa e estudo da área de Educação Musical?

Sim ( )                      Não ( )

Em caso afirmativo, a qual (quais)?

---

---

5 - Indique abaixo os eventos e atividades artísticas que você costuma freqüentar:

- Não costumo ir à esses tipos de eventos.
- Peças teatrais.
- Seções de cinema.
- Exposições de Arte (pintura, fotografia, etc).
- Shows e apresentações musicais.
- Espetáculos de Dança.
- Concertos
- Outros.

---

---

6 - Você desempenha atividade(s) artística(s) fora da escola:

Sim ( )                      Não ( )

Em caso afirmativo, qual (quais)?

---

---

---

#### PARTE IV

Caso você trabalhe em mais de uma escola da rede municipal, considere apenas uma, ou a escola na qual você tem maior carga horária.

1 - Você recebe incentivo, suporte e apoio da direção da escola para desempenhar as atividades relacionadas ao ensino de música em sua escola?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

2 - Os professores da escola conhecem e apóiam o trabalho de música desenvolvido por você na escola?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

3 - Os projetos das diversas áreas do conhecimento são interligados, na escola onde você trabalha?

Sim ( )                      Não ( )

4 - Você participa das reuniões de professores da sua escola?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

5 - Quais dos seguintes profissionais trabalham na sua escola:

- Professor de Artes Cênicas (teatro)
- Professor de Dança.
- Professor de Artes Visuais.
- Outro professor de música (além de você).
- Nenhum dos profissionais acima citados.

6 – Qual a faixa etária dos seus alunos?.....

7 - Em sua opinião, seus alunos da rede municipal:

- Gostam muito das aulas de música.
- Gostam das aulas de música.
- Gostam pouco da aula de música.
- Não gostam da aula de música.

8 - Em sua opinião, a estrutura física da sua escola:

- É muito boa.
- É boa.
- É regular.
- É péssima.

9 - Sua escola tem Sala de Música?

Sim ( )

Não ( )

No caso de resposta negativa, onde acontecem as aulas de música em sua escola?

---

---

---

10 - Instrumentos musicais e materiais didáticos para a Educação Musical.

a) Sua escola possui instrumentos musicais (incluindo os de bandinha rítmica)?:

Sim ( )

Não ( )

b) Qual o estado de conservação desses instrumentos?

Ótimo ( )

Bom ( )

Regular ( )

Ruim ( )

Péssimo ( )

c) A escola possui o(s) instrumento(s) que você toca?

Sim ( )

Não ( )

d) A sua escola possui, ou providencia materiais didáticos musicais suficientes e/ou necessários para você trabalhar?

Sim ( )

Não ( )

e) Você utiliza seus próprios instrumentos musicais e/ou materiais didáticos na sua escola?

( ) Sempre

( ) Às vezes

( ) Raramente

( ) Nunca

f) Você está satisfeito com os instrumentos musicais e materiais didáticos destinados à prática da Educação Musical, disponíveis na sua escola?

( ) Sim

( ) Mais ou menos

( ) Não

g) Para você os materiais didáticos destinados à Educação Musical e os instrumentos musicais são:

( ) Necessários para prática pedagógico-musical.

( ) Desnecessários para a prática pedagógico-musical

h) Descreva, resumidamente, os materiais didáticos mais utilizados por você em sala de aula.

---

---

---

## PARTE V

1 - Existe, um plano de curso, projeto, e/ou ementa de disciplina para a área de música na escola em que você trabalha?

Sim ( )                      Não ( )

2 - Você costuma planejar suas aulas:

- ( ) Sempre
- ( ) Às vezes
- ( ) Raramente
- ( ) Nunca

3 - Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais- Arte(PCN) destinados ao(s) nível(veis) de ensino que você atua?

- ( ) Sim
- ( ) Um pouco
- ( ) Não

4 - Você considera os Parâmetros Curriculares Nacionais- Arte(PCN) em sua prática pedagógica?

Sim ( )                      Não ( )

Caso considere, descreva os aspectos dos PCN-Arte considerados:

---

---

---

5 - Indique as atividades desenvolvidas por você (ou por outros professores de Arte) na escola:

- ( ) Coral.
- ( ) Conjuntos instrumentais.
- ( ) Conjunto vocal e/ou Banda.
- ( ) Apresentações Musicais.
- ( ) Oficinas de Música.
- ( ) Idas a apresentações musicais fora da escola
- ( ) Outras.

6 - Indique o aspecto mais trabalhado por você em sala de aula:

- Técnica
- Execução
- Criação
- Literatura
- Apreciação

7 - Indique o aspecto menos trabalhado por você em sala de aula:

- Técnica
- Execução
- Criação
- Literatura
- Apreciação

8 - Qual o educador/educadora e/ou teórico da educação (e/ou educador musical) cujas idéias mais influenciam sua prática pedagógica?

(Você pode optar por mais de um nome. Caso você não seja influenciado por educador algum, deixe o campo abaixo em branco.).

---

---

---

---

9 - Que questões/aspectos apresentados por esses educadores (caso você tenha preenchido o campo acima) se destacam em sua prática pedagógica?

---

---

---

---

10 - Cite os 3 principais objetivos que você pretende alcançar com seu trabalho como professor(a) de música da rede pública municipal:

---

---

---

---

11 - A escola da rede pública municipal em que você trabalha é:

- De ensino básico regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou EJA)
- De ensino especializado em Artes.

12 - Utilize o espaço abaixo para registrar algum aspecto importante sobre o seu trabalho que não foi abordado neste questionário.

---

---