



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Iulie Toman

**A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem
escolar: uma análise dos currículos de licenciatura em música**

Duque de Caxias

2011

Iulie Toman

A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar: uma análise dos currículos de licenciatura em música

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Duque de Caxias

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ CEHC

T655 Toman, Iulie

A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar: uma análise dos currículos de licenciatura em música / Iulie Toman. – 2011.

102 f.

Orientador : Amélia Escotto do Amaral Ribeiro.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de educação da Baixada Fluminense.

1. Música na educação – Teses. 2. Professores de música – Formação – Teses. I. Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 372.8:78

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Iulie Toman

**A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar: uma
análise dos currículos de licenciatura em música**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação em Periferias Urbanas.

Aprovada em 03 de agosto de 2011.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. José Nunes Fernandes
Centro de Letras e Artes - UNIRIO

DEDICATÓRIA

A meu esposo Cláudio Scatigna Miranda pelo total apoio nas inúmeras horas de estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade da vida. A Jesus pelo exemplo para a vida.

Aos meus inspiradores para o amor, Irmã Dulce, Madre Teresa de Calcutá e Chico Xavier, entre outros.

A meus pais, Jindrich e Perpétua, pelo alicerce cultural que me ofereceram e a meu irmão Alexandre, atual incentivador dos meus estudos.

A meu esposo, pela compreensão nos vários momentos de pesquisa e companheirismo nos caminhos da vida.

Aos meus amigos, quase irmãos, Jeane, Ana Cristina, Waleska e Douglas pelo carinho, sorrisos e aprendizado que já conquistamos juntos.

Aos outros tantos amigos que preenchem de alegrias meu espírito.

A todos da Obra Social Emmanuel, escola de amor que ilumina minha alma.

Aos companheiros do CEAC em Petrópolis.

A meus alunos, alegria constante no fazer da educação.

Aos meus professores desde a mais tenra idade em especial a Cenaura Moraes Lacerda (*in memoriam*), uma segunda mãe que abrilhantou grande parte de minha construção musical e Helena Rosa Trope que me iniciou na pesquisa científica.

A todos das instituições que trabalho pela compreensão, principalmente nesses últimos meses de pesquisa.

Às instituições em que fiz esta pesquisa.

A todos do mestrado, em especial Alessandra, colega querida.

A minha orientadora Amélia Escotto do Amaral Ribeiro pelo aprendizado e paciência.

A todos que fizeram, fazem e farão parte de minha vida.

Que sejam encontros de paz, repletos de luz, inesquecíveis para a alma!

A educação através da música requer a participação do ser humano integral, tanto dinâmico, sensorial, afetivo, como mental e espiritual.

Edgar Willems

RESUMO

TOMAN, Iulie. *A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar: uma análise dos currículos de licenciatura em música*. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

A presente dissertação se insere no contexto das relações entre Educação Musical e aprendizagem escolar. Considerando que no discurso dos diferentes atores escolares é recorrente a afirmação de que a música contribui para os processos de ensino e aprendizagem escolar, busca-se explicitar se e como questões relacionadas a esses processos são contempladas nas propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música. Analisam-se nessas propostas especialmente fundamentos que permitem a professores de Educação Musical afirmar a efetividade da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar. Assim, assumindo uma dimensão qualitativa de pesquisa investigam-se, a partir das propostas curriculares de dois cursos de Licenciatura em Música do Rio de Janeiro as percepções de alunos e coordenadores quanto ao entendimento da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar. Os dados coletados através de questionários e entrevistas semi-estruturadas organizam-se em torno de dois eixos, a saber: funções da música no contexto escolar e formação de professores. Com vistas a um olhar mais abrangente sobre esses eixos tomam-se como referência elementos da musicologia e da neurociência. Os resultados evidenciam que, para o campo investigado, a música não é considerada facilitadora da aprendizagem em outras áreas do saber. Os resultados encontrados, portanto, ratificam o fato de que embora se admita que a música possa ser facilitadora da conduta e aprendizagem humanas, não há consenso quanto a ser facilitadora de processos de aprendizagem de outros conteúdos escolarizados que não os relacionados à própria música.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação musical. Aprendizagem escolar.

ABSTRACT

The current study is in the context of the relationship between music education and school learning. Whereas the discourse of different actors school applicant's claim is that music contributes to the processes of teaching and learning school, we search to a explain whether and how issues related to these processes are covered in the proposed curriculum of Bachelor in Music. It examines these proposals especially that allow foundations of music education teachers verify the effectiveness of music as a facilitator of teaching and learning in school. Thus, assuming a qualitative dimension of research can be investigated from the curriculum proposal of two courses of Licentiate in Music in Rio de Janeiro, the perceptions of students and coordinators to the understanding of music as a facilitator of teaching processes and school learning. Data collected through questionnaires and semi-structured interviews are organized in two axes: functions of music in the school context and teacher formation. Toward a more comprehensive look on such issues, we take on these axes as reference elements of Musicology and Neuroscience. The results confirm the fact that, although it is recognized that music can be a facilitator of learning and behavior of human beings, there is no consensus about it being a facilitator of learning processes of other school content not related to the song itself.

Keywords: Teacher training. Music education. School learning

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da inserção da Educação Musical no contexto brasileiro (adaptado de Ribeiro, 1998, p. 22).....	26
Quadro 2 - Formação do professor de música, da LDB 4024/61 aos dias atuais.....	49
Quadro 3 - Atuação do professor de música, da LDB 4024/61 aos dias atuais.....	49
Quadro 4 - Funções da música no contexto escolar, segundo opinião de alunos e coordenações de curso.....	63
Quadro 5 - A música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar, conforme opinião de alunos e coordenadores de curso.....	68
Quadro 6 - Estruturas cognitivas que são ativadas pela música no contexto escolar, segundo opinião de alunos e coordenadores de curso.....	72
Quadro 7 - Perfil do profissional a ser formado, segundo alunos e coordenadores de curso.....	77
Quadro 8 - Conteúdos e disciplinas curriculares que fornecem conhecimento sobre os processos de aprendizagem, conforme opinião de alunos e coordenadores de curso.....	81
Quadro 9 - Sugestões para a melhoria do currículo de formação de professores de música, conforme opinião de alunos e coordenadores de curso.....	89

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	A MÚSICA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA	15
2	CONCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA	28
2.1	Função da música na escola	28
2.2	Desafios da formação docente em música	43
3	METODOLOGIA	59
4	OS DADOS E SUA ANÁLISE	63
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

A música (do grego *mousiké*, “a arte das musas”) está presente em todas as sociedades, caracterizando-se como um traço inerente à vida humana individual e à vida em sociedade; associada às tradições e às culturas através dos mais diversos aspectos sociais, morais, religiosos como pelo próprio som interno dos pulsos corporais, somáticos e psíquicos, num movimento contínuo sonoro e vibracional (WISNIK, 1989). A relação entre a música e a sociedade esteve sempre presente em praticamente todas manifestações sociais ao longo da história das mais diversas civilizações.

Esta relação da sociedade com a música tornou-se, com os gregos, sistematizada como forma de educação, assumindo uma dimensão de valor formativo, ultrapassando o caráter estético e sendo inserida com uma disciplina escolar, na busca de uma educação plena, associando-se à ginástica para o equilíbrio do corpo e da mente; à poesia e as letras, onde a poesia, o drama, a história, a oratória, as ciências e a própria música estavam incluídos na extensão do termo música; à matemática, através das idéias de Pitágoras e como pré-requisito ao conhecimento filosófico pela doutrina de Platão. “Receber uma educação musical não significava, portanto, aprender a tocar piano, violino ou fagote, mas estudar a fundo todas as artes liberais, a escrita, a matemática, o desenho, a declamação, a física e a geometria” (LOUREIRO, 2003, p. 34).

Do ponto de vista específico da inserção da música no âmbito escolar, ao longo da história esteve oscilante, sendo ora incluída, ora excluída dos currículos escolares, sendo por vezes associada a outras disciplinas, ou entendida como disciplina obrigatória e/ou como conteúdo. No Brasil, desde o período colonial este percurso iniciou-se nas escolas jesuíticas e a música chega então ao século XXI como uma das linguagens de uma disciplina obrigatória, intitulada ARTE (BRASIL, 2000) composta de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 2004), em todo âmbito escolar. Nos dias atuais diante das novas determinações legais, as escolas públicas e particulares do Brasil precisam acrescentá-la no prazo de três anos, a partir de 19/08/2008 na grade curricular obrigatória. Esta inserção vem da lei nº 11.769, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — proporcionando o retorno da música na escola como “componente obrigatório, mas não exclusivo”.

As questões relacionadas à inserção da música no contexto escolar são refletidas na formação de professores de música, sobretudo nas propostas curriculares dos Cursos de Licenciatura em Música e a formação docente como as concepções sobre a função do ensino da música na escola, são desafios para a operacionalização da lei nº 11.769 (SOBREIRA, 2009).

No contexto dessas considerações, observa-se a presença da música nas mais diferentes sociedades e contextos, sejam estes cotidianos ou institucionalizados. Sob diferentes formas, inclusive o senso comum reconhece não apenas a presença da música na vida e relações societárias como o fato de ela (a música) influenciar a conduta e o comportamento dos indivíduos, quer individual quanto coletivamente. “Tão reais e abertas ao uso prático são as influências da música que a arte tem sido empregada, no transcorrer dos séculos, na produção de efeitos emocionais e mentais” (TAME, 1984, p. 157). Relatos sobre as relações do homem primitivo com a natureza e com o sobrenatural já a apontam como elemento desencadeador de condutas, admitidas como próprias e apropriadas a cada tipo de atividade ou ritual (PAHLEN, 1965). Com o avanço das sociedades e da própria ciência, têm-se contribuições múltiplas acerca dos impactos da música no comportamento das pessoas. Estas pesquisas propõem que diversas partes do cérebro se desenvolvem com a música e que o uso dela está presente na vida das pessoas em diversos contextos, como, por exemplo, na reabilitação de pessoas que sofrem de mal de Alzheimer ou tiveram um derrame e que respondem à música e várias estruturas do cérebro se relacionam a isso, sendo possível ver como o cérebro se modifica em resposta à música, como o ritmo e a musicalidade são primordiais à espécie (SACKS, 2007).

No campo educacional, especificamente, os diferentes atores escolares, em grande parte, afirmam a importância da música para a aprendizagem escolar, entretanto na maioria das vezes os professores não discutem sob que aspectos se deu ou se pretende a referida contribuição.

Esta afirmação da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar norteia esta pesquisa como situação-problema, circunscrevendo-se na dinâmica do entendimento de como a música se inscreve no universo escolar. Busca-se explicitar se e como questões relacionadas a esses processos são contempladas nas propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música.

Procura-se, para melhor elucidar a questão investigada, caracterizar o percurso da educação musical brasileira, explicitando alguns aspectos que permitem entender como a música se insere no contexto da organização escolar brasileira como educação musical. Este

conteúdo histórico possibilita uma visão mais abrangente sobre as questões que envolvem a formação do professor de música e as funções da música no contexto escolar, eixos esses que são o cerne desta pesquisa e norteiam a elaboração das categorias propostas para investigação da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Os eixos norteadores foram: as formas como a Educação Musical se inscreve na educação brasileira, a afirmação da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar, as propostas curriculares de cursos de formação de professores de música

Foram assim eleitos no contexto dessa pesquisa dois elementos que se relacionam diretamente com o objeto investigado: as concepções sobre a função do ensino de música na escola e a formação docente, e para um melhor entendimento do que investiga, faz-se um diálogo com a musicologia e a neurociência no sentido de explicitar as questões relacionadas à música como facilitadora da expressão humana e à música como facilitadora da aprendizagem escolar.

Assim, assumindo uma dimensão qualitativa de pesquisa investigam-se, a partir das propostas curriculares de dois cursos de Licenciatura em Música do Rio de Janeiro as percepções de alunos e coordenadores quanto ao entendimento da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Objetivo Geral

- investigar a existência de questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem escolar nas propostas dos cursos de licenciatura em música, identificando nesses currículos os fundamentos que permitem aos professores de educação musical afirmar a efetividade da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Objetivo Específico

- explicitar e caracterizar as relações entre música, comportamento e sociedade.
- ampliar o entendimento de como as funções do som e da música impactam o ser humano.
- discutir as contribuições da música para aprendizagem escolar.
- analisar as disciplinas relacionadas às questões de ensino e aprendizagem dos cursos de Licenciatura em Música, tendo as ementas como base.

- investigar quais as percepções dos professores de música e coordenadores dos cursos de Licenciatura em Música quanto as contribuições da música para o ensino e aprendizagem escolar.

Justificativa/Relevância

A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar é tema de relevância, sendo que a afirmação de cunho geral e também por parte dos professores quanto a música como facilitadora do ensino e aprendizagem escolar, justifica-se para esta análise, pois se a música pode ser considerada como elemento facilitador dos processos de ensino e aprendizagem escolar em que medida os professores de educação musical têm a dimensão destas questões? Ou se não é considerada como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar, quais concepções que embasam? Dito de outra forma: como os professores de educação musical percebem os níveis e graus das possíveis contribuições da música para o processo de ensino e aprendizagem escolar? Estas questões, tornam o tema relevante de forma a ampliar as discussões na área de formação de professores sobre as propostas curriculares e estimular diálogos entre a música e outras áreas do saber.

As questões de estudo estão explicitadas a partir das seguintes categorias:

- a) Funções da Música no contexto escolar;
- b) Música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar;
- c) Características da proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Música.

O presente estudo, portanto, analisa as propostas curriculares diante das questões relativas à a música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar, e à função social da música no âmbito da educação brasileira.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotou-se perspectiva descritiva, de cunho qualitativo, empregando para a coleta de dados, questionários com questões abertas e entrevistas semi-estruturadas sendo o Universo da pesquisa, dois cursos de Licenciatura em Música, sendo um oferecido por uma instituição particular (Instituição A) e outro por uma instituição pública (Instituição B), ambos da cidade do Rio de Janeiro e a população-alvo

alunos dos 1º, 2º e 8º períodos das Instituições A e B e coordenações dos cursos de Licenciatura em Música

Organização do Estudo

O Capítulo I tem por objetivo apresentar a contextualização histórica do processo da inserção da música no contexto escolar brasileiro, desde o período colonial, com a música nas escolas jesuíticas, até os dias atuais com a LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e a alteração feita pela Lei nº 11.769/08 da obrigatoriedade do retorno da música na escola como componente obrigatório, mas não exclusivo.

O II tem por objetivo contemplar os dois eixos relacionados à investigação da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar: função do ensino da música na escola e a formação de professores, dialogando com as áreas da musicologia e a neurociência. Sobre a formação de professores são apresentados, nesse capítulo, os desafios para a formação docente em música.

O Capítulo III trata da metodologia utilizada.

O Capítulo IV tem por objetivo apresentar os dados e sua respectiva análise, a partir das seguintes categorias: Funções da Música no contexto escolar; Música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar e Características da proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Música.

As Considerações Finais pontuam algumas questões que possam contribuir para aprofundamentos e investigações posteriores.

1 A MÚSICA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Sendo o foco desta pesquisa a proposta curricular atual dos cursos de Licenciatura em Música que formam profissionais para atuação no campo da educação musical, neste capítulo, pontuam-se alguns aspectos que permitem entender como a música se insere no contexto da organização escolar brasileira como educação musical. Caracterizar historicamente essa trajetória possibilita um olhar mais abrangente sobre as questões que envolvem especialmente a formação do professor responsável pelo ensino e pela aprendizagem da música em contextos da Educação Básica e, principalmente, sobre como as propostas curriculares dos cursos refletem concepções e aspirações próprias de cada contexto.

Com vistas a uma melhor organização didática das informações, propõe-se como eixo estruturador deste item, a demarcação de alguns períodos históricos, a saber: período colonial, período monárquico e período republicano.

a) Período colonial

No âmbito desta pesquisa, o período colonial abrange a fase jesuítica (1500-1759) e a pombalina (1759-1822), sendo que as questões relacionadas à música e à educação musical que marcam o período colonial (1500-1822) partem do fato de que as primeiras informações musicais foram trazidas ao Brasil pelos portugueses, em 1549, por intermédio dos Jesuítas.

O padre Manoel da Nóbrega é reconhecido como precursor da educação musical, tendo elaborado um plano de estudos que compreendia não só o aprendizado de português, doutrina cristã, escola de ler e escrever, aprendizado profissional e agrícola, gramática latina e viagem de estudos à Europa, mas também canto orfeônico e música instrumental (RIBEIRO, 1998).

Nesse período a música aparece em diversos registros utilizada como recurso pedagógico, seja enquanto recurso para a catequização dos índios, seja no contexto dos colégios, casas, seminários etc.

Com base nas considerações sobre tais registros, ratifica-se o fato de que no Brasil a educação musical se inicia com o canto orfeônico e a música instrumental. É interessante observar que já nesta época a música se inscreve no contexto do ensino e de aprendizagem como recurso pedagógico. Portanto, hipotetiza-se que mesmo de forma indireta se admitia que

a música facilitasse os processos de ensino e aprendizagem. A educação musical assumia uma função pedagógica, tanto no ponto de vista propriamente dito quanto das vivências sociais.

Um dado importante a destacar é o de que o plano de estudo de Nóbrega propunha uma visão mais abrangente sobre a formação humana. Para ele era necessário “formar pessoal capacitado em outras funções essenciais à vida da colônia” (RIBEIRO, 1998, p. 22).

Esta preocupação em associar a formação à vida social aparece sob diversas formas até os dias de hoje, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 em seu Artigo 2º que apresenta os princípios e fins da educação como dever da família e do Estado, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ensino da música integra o contexto da formação no indivíduo no Brasil Colônia, com práticas diversificadas, contemplando do coro aos instrumentos. Dentre estes, as flautas são frequentemente mencionadas nos relatos jesuíticos do século XVI.

À medida que a sociedade avança, outros instrumentos foram sendo incorporados na prática da educação musical, como:

Trombetas (charamelas), gaitas, baixões (semelhante a fagotes), sacabuxa (ancestral do trombone), oboés, clarim, cornetas, requinta (pequenas clarinetas), buzinas (trombetas pastoril), violas (violas dedilhadas), harpas, rabecas (ancestral do violino), rabecões, instrumentos de teclado: cravo (clavicórdio e manicórdio), órgão, tambores, tamboris, tamboril (pequeno tambor), caixas, pandeiro (sem pele), campanhias (sem badalo, para bater uma na outra), atabales (espécie de tambor com caixa grande), maracás (indígena, cabaços com pedrinhas dentro) e berimbau (HOLLER, 2006 apud ALMEIDA, 2010, p. 85-86).

É interessante observar que as vivências vocais e instrumentais elaboradas como educação musical se faziam amplas. Tem-se a presença de uma gama diversificada de instrumentos de sopro e percussão, entre outros instrumentos. Destes, vários são utilizados atualmente nas vivências da educação musical no contexto escolar, na formação de grupos musicais, discriminação sonora e outras práticas relacionadas à música.

Assim, no Brasil Colônia lançam-se as bases para o entendimento da música como disciplina, como recurso pedagógico e como práticas de conjunto e instrumentais, que se mantêm até os dias atuais.

Ribeiro (1998) afirma que após a morte de Nóbrega, o aprendizado do canto e da música instrumental foram excluídos, mantendo-se assim ausente no plano de estudos da Companhia de Jesus publicado em 1599 intitulado *Ratio Studiorum*, o que ocorreu também na Fase Pombalina, (1759-1822) quando o Brasil enquanto colônia de Portugal passou por mudanças que se pautavam em princípios que firmaram o ensino como encargo do Estado, o ensino público na perspectiva da gratuidade, o espírito universalista e não naturalista. “Desta

forma o estudo das humanidades, o latim e a arte, entre elas a música foram substituídos por princípios mais pragmáticos voltados para as ciências, técnicas e ofícios” (ALMEIDA, 2010, p. 98).

Embora o aprendizado da música tenha sido excluído, a música continuou a fazer parte da vida na Colônia, assumindo uma dimensão social mais ampla, com forte influência dos negros, que chegaram ao Brasil como escravos e que em contato com os índios e portugueses começaram a criar músicas e arranjos instrumentais. Disso resulta ainda no século XVIII, a criação, no Rio de Janeiro, de uma escola de música para filhos de escravos. Essa escola formou talentosos músicos e compositores, como o padre José Maurício Nunes Garcia.

Nesta época, ainda no Brasil Colônia, a música aparece muito mais no contexto social, em gêneros musicais profanos, como a modinha e o Lundu, inspirados na dança africana e, posteriormente na ópera que recebeu um espaço dramático antes praticado somente em cerimônias religiosas, resultando na fundação de várias casas de óperas brasileiras e teatros.

Apesar desta ampliação no âmbito social, a música esteve ausente do contexto escolar representando, assim, a primeira oscilação na educação musical brasileira entre presença e ausência no âmbito escolar, só recebendo novo enfoque no período Monárquico.

b) Período monárquico

Após aproximadamente 200 anos de ausência da música no contexto escolar, no período monárquico (1822 a 1889) a educação recebeu novo enfoque. A década de 1850 é apontada como uma época de grandes realizações que, no âmbito das Artes, se relacionaram à reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes e reorganização do Conservatório de Música (RIBEIRO, 1998).

Para a educação musical, o retorno da música à escola também foi significativo. Em 1854 foi aprovado o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário através do Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854 que inseriu a música no ensino primário. Os artigos 47 e 80 fazem alusão a: “Art.47 – O ensino primário nas escolas públicas compreende: (...) A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas (...)” (BRASIL, 1854) e no ensino secundário, “Art.80 – Além das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Coliegio huma das línguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa” (BRASIL, 1854).

No ensino primário, a música era desenvolvida através de noções de música e exercícios de canto, enquanto no ensino secundário a música se constituía como uma matéria curricular.

A respeito desse período, Loureiro (2003) esclarece que nos educandários masculinos e femininos a música continuou desempenhando papel importante na aquisição de hábitos sociais, sobretudo para o público feminino das classes dominantes para o qual se indicava o domínio de algum instrumento musical.

A importância atribuída à música para as classes dominantes resultou na criação no Conservatório Musical do Rio de Janeiro (1841), que no mesmo ano de sua fundação recebeu o nome de Escola Nacional de Música, fundada por Francisco Manuel da Silva (1795-1865). Os seus objetivos referiam-se à formação de professores, ao favorecimento da educação musical e ao incentivo das práticas para o gosto musical.

Também foi fundada nesta época, a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional, que objetivava, além da apresentação de concertos e de óperas, o aperfeiçoamento dos artistas nacionais e a formação de cantores e musicistas que apresentassem aptidões musicais, como o aluno Antônio Carlos Gomes (1836-1896).

Ambas as escolas fecharam, tendo a Escola Nacional de Música sido reativada no regime republicano, fazendo parte da Escola Nacional de Belas-Artes, posteriormente transformando-se em Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sobre as vertentes musicais do século XIX Loureiro (2003) cita que a educação musical do século XIX: "... apresenta duas vertentes principais: a do ensino formal, praticado dentro do contexto escolar e a do ensino informal, em oposição ao primeiro, praticado fora dele" (LOUREIRO, 2003, p. 52).

De acordo com as considerações acima se observa que as relações entre a música e as funções pedagógicas da música mantêm-se ora indissociáveis, ora privilegiando-se uma e outra, de forma que a experiência musical mesmo quando ausente no âmbito escolar acaba por existir como experiência de vida, na sociedade.

c) Período republicano

O Período Republicano (1889 aos dias atuais), especialmente a Primeira República (1889-1930), do ponto de vista educacional se caracteriza pela proposição de uma legislação educacional específica para cada Estado.

Em 1890, no Governo Provisório, foi aprovado o “Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal”, que estabeleceu a música como disciplina do currículo tanto para as escolas públicas primárias do “1º grau”, quanto para as primárias do “2º grau” (BRASIL, 1890).

Esta Lei também estabeleceu a Música como disciplina do currículo do curso Normal (formação de professores), marcando o início da profissão de professor de Música. Passou-se a exigir um professor específico para essa disciplina (FERNANDES, 2008).

É interessante destacar que esta Lei ao estabelecer a música como disciplina do currículo da formação de professores constitui-se em um marco para a inserção da música no campo educacional propriamente dito.

Posteriormente, a partir de 1920, ocorreram diversas transformações tanto nos modelos de ensino, quanto na legislação específica relativa ao ensino da música. Em termos dos modelos de ensino serve como exemplo o método “*tonic-solfa*”, utilizado a partir de 1923 como modelo de musicalização utilizando o canto.

Do ponto de vista da legislação, em 1928 foi estabelecida a lei federal de 1928, que instituiu a musicalização com orientação especializada para crianças no âmbito dos jardins de infância. Esta medida pode ser considerada como um avanço para a educação musical. (AMATO, 2006).

Cabe acrescentar que até os anos 30 o ensino da música na escola vinha recebendo influência do movimento escolanovista europeu, propondo uma dimensão musical pautada em aspectos musicais não trabalhados até então, como o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança. As propostas da educação musical desta época privilegiam a função social da música, estendendo-se às classes sociais consideradas desfavorecidas. (LOUREIRO, 2003).

No Brasil essa dimensão encontra eco nos princípios da Escola Nova que considera a arte na educação como um elemento de promoção humana. Introduz-se a partir daí novas maneiras de entender o fazer artístico, relacionando a música com as artes visuais, literárias e outras. Essa maneira mais abrangente de entender o fazer artístico se expressa nos currículos escolares quando inserem a música na disciplina Arte que abrange Artes Visuais, Música, Dança e Artes Cênicas, como campo mais amplo.

Especialmente no que se refere ao período que compreendeu as décadas de 1930/40, tem-se como marco a implantação do ensino de música nas escolas em âmbito nacional, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, órgão responsável pela educação musical no país. A SEMA objetivava a realização da orientação, do

planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis, sob a influência de Villa Lobos, coordenador da SEMA.

O estudo da música nas escolas era feito através do canto orfeônico, que tem como característica uma prática coletiva, portanto estimuladora da função social. Tal função fica evidente quando em 1931, Villa-Lobos organiza um orfeão cívico que reúne mais de 11.000 vozes, com grande participação popular.

Ainda sob a influência de Villa-Lobos instituiu-se nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro, o ensino obrigatório de Canto Orfeônico. Esta obrigatoriedade é determinada através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, que insere a música como “matéria” em todo o ensino fundamental e complementar.

O próprio Villa-Lobos apresentou as propostas da prática orfeônica. Em seu livro *O Ensino Popular de Música no Brasil*, de 1937, afirma:

São três as finalidades distintas do ensino do Canto Orfeônico nas escolas: a) Disciplina; b) Civismo e c) Educação Artística. Sob esse triplice aspecto é que a Superintendência de Educação Musical e Artística, em que se transformou o Serviço de Música e Canto Orfeônico, instituído em 1932, desenvolve sua atuação sobre todos os setores educacionais do Distrito Federal (VILLA-LOBOS, 1937, p.23).

Nota-se, pelo exposto, que as finalidades da música aqui entendida como canto orfeônico são Disciplina, Civismo e Educação Artística. Esta idéia resulta na indicação da necessidade de reforma nos institutos de ensino musical. Tal reforma deveria incluir nos currículos dos cursos de música uma orientação acerca da cultura brasileira, expressa em disciplinas sobre “Pesquisas Folclóricas”, “Estética” e “História do Brasil”.

Estas disciplinas ainda hoje aparecem nas grades curriculares, com modificações devido às demandas atuais, mas mantendo-se no elenco de disciplinas como Estética, Cultura Popular Brasileira e Introdução à Educação Brasileira entre outras.

Em termos da nomenclatura Educação Artística é importante ressaltar que esta reaparece na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5692/71 com um aspecto polivalente, abrangendo Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho Geométrico.

Nesta época foram criados o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico, destinados aos professores das escolas primárias; também foram criados o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico e de Prática de Canto Orfeônico, destinados à formação de professores especializados.

Este dualismo entre o professor generalista e o especializado em relação às atividades de música pode ser notado até os dias atuais de tal forma que muitas das vezes há indefinição

dos papéis de um e de outro, não estando as funções demarcadas no contexto escolar, resultando em trabalhos isolados de uma ou de outra parte.

A aula de música, então, quando integrada entre o professor especializado em música e o professor generalista, pode contribuir para a construção e formação do aprendizado do aluno. Esta integração se faz importante, “afinal, a aula de música não está descolada dos processos gerais que sustentam as práticas educacionais e o dia-a-dia escolar e não poderá ser entendida se não puder ser analisada no conjunto das dinâmicas” (BELLOCHIO, 2003, p. 41).

A evolução do ensino de canto orfeônico em todo o território nacional culminou com a criação do CNCO - Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (BRASIL, 1942), com a finalidade de formar professores capacitados a ministrar tal matéria. “A docência de canto orfeônico, a partir de 1945, passou a ser possível somente com o credenciamento fornecido pelo CNCO ou por outra instituição equivalente” (AMATO, 2006, p. 151). Essa exigência caracteriza a formação especializada do professor.

A preocupação do curso não era só de criar e difundir uma metodologia de educação musical própria como também formar um repertório adequado ao Brasil, na época. A escolha do repertório utilizado no canto orfeônico era baseada principalmente no folclore nacional e teve como intuito básico a preservação dos valores culturais do povo.

Ratifica-se nesse contexto que a idéia mantém-se até hoje na escola, especialmente quando se fala que se deve partir da realidade do aluno.

“O grande objetivo político-ideológico da prática musical do canto orfeônico era o da congregação de massas, através da qual o sentido de coletividade, patriotismo e disciplina fossem exaltados” (HENTSCHKE, 2000, p. 47).

Ainda do ponto de vista histórico, nos anos 60 a organização da música sofreu uma substituição com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), sendo o canto orfeônico substituído na rede oficial de ensino pela educação musical segundo o Parecer nº 383/62 homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62. “Isto provoca grande alteração no cotidiano musical escolar” (FONTERRADA, 1991 apud AMATO, 2006, p. 152).

A disciplina Educação Musical acabou recebendo uma influência advinda da arte-educação dos anos 50, “traduzindo-se em práticas polivalentes, baseadas em atividades improvisadas, numa certa liberdade na qual, muitos professores aproveitariam para camuflar a falta de conhecimento específico” (FUKS, 1991, p. 140).

Instituiu-se no Brasil, em 1971 a inclusão obrigatória da disciplina de Educação Artística no ensino fundamental e médio Hentschke, (2000) através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 5692/71. Por essa lei, as linguagens – Artes Plásticas,

Artes Cênicas, Música e Desenho Geométrico – foram incorporadas numa única disciplina, Educação Artística, tendo o professor que provir de cursos de licenciatura.

A partir de 1971, coube ao educador artístico, ministrar a educação musical entre as outras linguagens. Em alguns casos, na ausência de um professor especializado, a música era ministrada pelo professor generalista (que ministra todas as disciplinas do currículo no, atual, primeiro ciclo do ensino fundamental), ou por um profissional de outra área do conhecimento (HENTSCHKE, 2000).

Esta possibilidade da música ser ministrada por um profissional sem formação específica em música foi retomada na atualidade com as prerrogativas da atual Lei nº 11769/08 que propõe o retorno da música nas escolas com o veto do artigo relacionado à formação do professor especializado.

Assim, sob a designação de Educação Artística, o ensino de arte é contemplado na Lei, enquanto que, comparativamente, a definição das matérias do “núcleo comum, “obrigatório em âmbito nacional”, ficou a cargo do Conselho Federal (CFE), assim como da prática escolar – vai sendo demarcado o campo da Educação Artística. Em 1973, foram aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino, também chamada de licenciatura curta, em função de sua duração –, que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística; b) a licenciatura plena, que combina essa habilitação geral a habilitações específicas, “relacionadas com as grandes divisões da Arte” – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE nº 1.284/73).

Seguindo uma tendência da LDB 5692/71, no currículo organizado por atividades, a Educação Artística passou a ser considerada atividade complementar e não mais disciplina da grade curricular dos cursos de primeiro e segundo graus – como, então eram chamados os níveis fundamental e médio (FONTERRADA, 2007).

Desde então, até a década de 1990, a formação musical era contemplada, quase que exclusivamente nas escolas especializadas – escolas livres de música, conservatórios, cursos técnicos e superiores, nas modalidades licenciatura e bacharelado – permanecendo apenas em algumas escolas públicas e privadas de educação infantil, nível fundamental e médio (FONTERRADA, 2007).

A partir da promulgação da LDB 9.394/96 a Educação Musical sofreu novas transformações. A nova LDB estabelece o ensino da disciplina Arte na educação básica, como forma de conhecimento, o que proporcionou lugar na grade curricular

Em termos da formação, tornam-se possíveis as licenciaturas específicas nas áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança ou de Educação Artística com habilitação em uma dessas linguagens.

Sobre a música no contexto da LDB 9394/96 Penna comenta:

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão (PENNA, 2004, p. 23).

Este panorama pode ser ratificado, inclusive, pelas vagas para concursos públicos na atualidade, que na maioria das vezes ainda buscam profissionais com formação em Educação Artística; percebem-se, portanto situações de conflito porque o professor de Música, por vezes, acaba por ministrar disciplinas de outra área artística, sendo na prática ainda como a polivalência instaurada pela LDB 5692/71.

A educação musical na perspectiva da LDB 9394/96, vinculada ao ensino de artes, passou a uma realidade de pequena existência nas práticas escolares, já que a maioria dos cursos de Licenciatura em Educação Artística privilegiava o ensino das artes visuais (HENTSCHKE, 2000).

Esta situação ainda se mantém até os dias atuais, de forma que a maior parcela de atuação docente nas escolas se concentra na área de artes visuais, uma pequena parcela em música e minorias em teatro e dança.

O desafio desta proposta relaciona-se também com o retorno da música na escola, de forma que, mesmo que a música retornasse com a atuação de profissionais especializados, não haveria possibilidade de formação na área, porque de acordo com a LDB 9394/96, a maioria dos cursos de Licenciatura passou a formar seus alunos em Educação Artística, com habilitação em uma das linguagens específicas. E, como já desde a primeira LDB 4024/61, a música não estava diretamente presente no âmbito escolar a procura pelos cursos de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em música também se fez por uma minoria.

Cabe destacar que ainda hoje se observa na maioria das prefeituras e no próprio Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, no oferecimento de vagas, que ainda predomina a exigência do profissional polivalente com formação em Educação Artística ou Artes.

Ainda sobre a oferta do ensino de música nas escolas Hentschke (2000) ratifica que:

Atualmente, poucas escolas da rede de ensino (na maioria, escolas particulares) oferecem educação musical desvinculada das demais artes, sob a orientação de um professor

especialista. Isso não quer dizer que, na informalidade, os jovens não estejam vivenciando música, às vezes, por meios indiretos dentro da própria escola (HENTSCHKE 2000, p.50).

A citação acima permite que se reflita sobre a função da música no âmbito escolar. Sem que esta função esteja suficientemente definida, os objetivos que justificam sua presença no contexto escolar referem-se a aspectos de amplitude tal, prejudicando uma ação pedagógica mais efetiva.

Uma tentativa de retomada da discussão a respeito das funções e papéis da música no contexto escolar se materializa com a discussão da inclusão da música como disciplina obrigatória nas escolas que se justifica segundo o projeto de lei da câmara PL 2732/2008, a partir dos seguintes argumentos:

- a) A música é uma prática social, que constitui instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes.
- b) A música também se constitui em campo específico de atuação profissional.
- c) Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2008)

Embora a exposição de motivos do retorno da música às escolas sinalize para papéis e funções relacionados tanto a prática social e socializadora, quanto a especificidades de atuação profissional, o texto do projeto de lei se mostra impreciso quanto a alguns de seus termos. Em outras palavras:

(...) a LDB, embora indique a obrigatoriedade do ensino de arte, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas. Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de “educação artística”, embora a educação superior já possua formação de professores específica em cada uma das expressões de arte (visuais, música, teatro e dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas de docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. Como forma de solucionar a questão, apresento o projeto de lei em tela, propondo a implantação gradativa da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, a ser ministrado por professores com formação específica na área. (BRASIL, 2008)

O documento, portanto, ratifica o que se disse anteriormente sobre o oferecimento de vagas para professores de Educação Artística e os critérios para uma seleção.

Tendo como inspiração o projeto de lei da câmara PL 2732/2008, foi promulgada a Lei nº 11769/08 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da rede pública; desse modo tem-se que:

Art. 26

§ 2º - O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

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

A música, portanto passa a ser conteúdo obrigatório, sendo que os sistemas de ensino receberam três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas.

Do ponto de vista da formação do professor de educação musical chama a atenção o veto ao 7º artigo do Projeto de Lei segundo o qual: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”. O veto teve como argumento principal o fato de que a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida.

Ao analisar a questão do veto e sua justificativa Sobreira (2009) afirma que:

No tocante à formação docente exigida para o ensino público, e sua justificativa refletem a concepção de que música não é uma atividade com definições e exigências pedagógicas em nível equiparável a outras disciplinas. Tanto o veto quanto a justificativa para ele refletem um tipo de concepção na qual se acredita que para ensinar música basta saber tocar algum instrumento, não havendo a necessidade de uma preparação pedagógica conforme em outras disciplinas. O veto fez emergir embates para se definir quem teria a autoridade para conduzir o ensino de música, configurando também uma disputa no campo de trabalho (SOBREIRA, 2009).

As questões pontuadas por Sobreira (2009) remetem também a outras reflexões quanto à formação de professores e aos conteúdos e práticas pedagógicas, especialmente os conteúdos que compõem os currículos dos cursos de Licenciatura em Música.

Talvez estas reflexões retomem e expressem os conflitos da própria inserção da música no contexto escolar brasileiro. Efetivamente tal inserção não está ainda totalmente consolidada. Em outras palavras, em termos históricos a música ora era incluída, ora excluída dos currículos escolares, sendo por vezes associada a outras disciplinas, ou entendida como disciplina obrigatória e/ou como conteúdo.

Entre ausências e imprecisões ainda se mostram como algo a ser efetivamente definido quanto as exigências de formação dos profissionais dessa área.

O quadro a seguir ilustra as questões apresentadas neste item relativas às formas de inserção da música no contexto escolar brasileiro:

Quadro 1 - Características da inserção da Educação Musical no contexto brasileiro (adaptado de Ribeiro, 1998, p. 22).

<u>PERÍODO COLONIAL</u> 1500-1822		<u>PERÍODO MONÁQUICO</u> 1822-1889	<u>PERÍODO REPUBLICANO</u> 1889 aos dias atuais.				
Fase Jesuítica (1550-1759)	Fase Pombalina (1759-1822)	Decreto Nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854	Decreto Nº 981 de 8 de novembro de 1890	Decreto Nº 19890 de 18 de abril de 1931	LDB 4024/61	LDB 5692/71	LDB 9394/96
Plano de estudos de <u>Nóbrega</u>	Rátio Studiorum	<u>ensino primário</u> noções de música e exercícios de canto	<u>Instrução primária</u> "1o gráo" Elementos da Música "2o gráo" Música <u>Escola secundária</u> Música (disciplina obrigatória)	Canto orfeônico	Educação Musical	Educação Artística Atividade que incorporava as linguagens Artes Plásticas Artes Cênicas Música e Desenho Geométrico	Arte como componente Curricular obrigatório Linguagens Arte visuais Música Teatro Dança <u>Lei 11769/2008</u> Música como componente Obrigatório, mas não exclusivo
canto orfeônico e música instrumental	não havia música	<u>ensino secundário</u> Música					

A música, portanto, ainda não está totalmente consolidada como componente curricular na escola brasileira. As várias reformas educacionais e a legislação delas decorrentes nem sempre dão conta de efetivá-la no contexto escolar. Mesmo em se tratando da Lei nº 11769/08, que “longe de ser uma inovação, é uma tentativa de recolocar a música em uma posição que ela havia perdido com as sucessivas reformas públicas” (SOBREIRA, 2009).

No âmbito dessas considerações merece destaque como desafio para a operacionalização da lei a questão da formação de professores.

A esse respeito, consideram-se relevantes as proposições de Sobreira (2009) segundo as quais:

A formação docente; as concepções sobre a função do ensino da música; a falta de recurso das escolas para atender as exigências de um ensino de música de qualidade; os objetivos pedagógicos da disciplina; os conteúdos musicais e metodologias a serem priorizados; as relações entre o ensino de música e controle social; a legitimação da música como disciplina séria, com conteúdos próprios, não dependentes de outras áreas; a questão da avaliação (SOBREIRA, 2009).

Pelo exposto neste capítulo percebe-se que existe uma estreita relação entre as concepções e a formação do professor no contexto escolar brasileiro, relação esta crucial tanto para o sistema educacional quanto para a própria formação. Assim, a partir do exposto foram eleitos no contexto dessa pesquisa dois elementos que se relacionam diretamente com o objeto aqui investigado: as concepções sobre a função do ensino de música na escola e a formação docente. Esses elementos compõem o capítulo II.

2 CONCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA

Neste capítulo busca-se explicitar interfaces entre o entendimento a respeito da função do ensino da música na escola e a formação de professores de música. Parte-se da ideia de que a música está presente em vários meios da sociedade e da vida de cada indivíduo, faz parte da dinâmica através de sons e vibrações sonoras. Sendo a escola uma parte da sociedade, nela também se percebe a presença da música, porém, por se tratar de um espaço organizado com a finalidade específica de educar, muitas das vezes atribui-se a ela funções mais específicas.

2.1 Função da música na escola

Para que se possa entender a inserção da música no contexto escolar, considera-se importante apresentar a diferença entre “uso” e “função” da música. Em termos da forma como a música é usada Merriam (1964, p. 209 apud Hummes, 2004, p. 18) comenta: “O ‘uso’, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a ‘função’ diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização”

No âmbito da presente pesquisa a diferenciação entre “uso” e “função” contribui para que se perceba que o uso está relacionado à aplicação da música em determinados contextos e a função diz respeito às razões pelas quais a música se insere em determinado contexto.

Desse modo, discutem-se aqui as funções da música na escola. Funções estas organizadas em dois enfoques, a saber: função facilitadora da aprendizagem escolar e função facilitadora da expressão humana.

Cabe destacar que estes enfoques permeiam os diferentes discursos sobre as funções da educação musical nos contextos escolares. Cada uma dessas funções será apresentada separadamente neste item com vistas a uma melhor estruturação das bases que as fundamentam, destacando-se especialmente os aspectos relacionados à formação de professores de educação musical.

Para uma maior clareza do que se discute nessa pesquisa, utilizam-se referenciais de outras áreas do conhecimento. O diálogo com outras áreas justifica-se a partir da multiplicidade e complexidade da sociedade contemporânea que já não mais permite que essas questões sejam estudadas e pesquisadas por uma única área. Nesse sentido:

É necessário que haja um esforço para que diferentes campos do saber se aproximem, a fim de que as pesquisas a respeito da importância da música para o ser humano avancem a partir da colaboração com outras áreas do conhecimento, e estabeleçam com elas diálogos que poderão beneficiar as partes envolvidas (FONTERRADA, 2007, p. 32).

Propõe-se, portanto, o diálogo com outras áreas do conhecimento que permitam compreender as funções facilitadora da aprendizagem e facilitadora da expressão humana. Eleggem-se para essa finalidade algumas contribuições da neurociência e da musicologia.

→ Música como facilitadora da aprendizagem escolar

No que diz respeito à música como facilitadora da aprendizagem escolar, observa-se que a música esteve relacionada à estimulação do movimento interno e externo no homem, impulsionando-o à ação e promovendo nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e graus de tal sorte que são atribuídas à música a possibilidade de ensinar o indivíduo a escutar de maneira ativa e refletida Gainza (1988), a facilitar a concentração e a aprendizagem Ducorneau (1984), e criar um ambiente favorável para a imaginação despertando as faculdades criadoras de cada um, proporcionando uma educação profunda e total (OSTRANTER; SCHOEDER, 1978).

É com base em afirmações como estas é que se pode associar as práticas da educação musical a aprendizagem, transportando a possibilidade de coadjuvante do processo educacional.

É importante para esta pesquisa citar que a abordagem em relação à música como facilitadora da aprendizagem não está relacionada à utilização da música como recurso integrador, conforme praticado há décadas atrás no Brasil, uma realidade que passou a existir mais nitidamente após a Independência do Brasil (1822), quando foi implantado um novo sistema de educação no país, que disponibilizou a criação da primeira Escola Normal (1835) em Niterói, no Rio de Janeiro, tendo por meta a preparação de professores para o ensino preliminar e médio, estando a disciplina música, inserida no currículo com função eminentemente disciplinar objetivando a integração do jovem à sociedade.

A respeito da utilização da música neste aspecto Loureiro (2003) afirma que:

O repertório musical e a simplicidade do seu fazer musical transmitiam, de forma subentendida, ideias, valores e comportamentos, camuflando o poder da instituição. 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).

Esta forma de utilização da música inserida no contexto escolar é distinta dos objetivos da educação musical, tendo como utilização, por exemplo, atividades escolares

através do canto, como o momento da entrada, da saída, de escovar os dentes, do lanche, do silêncio entre outras atividades mais, ou seja, a busca de valores e comportamentos através da música.

É interessante pontuar que a função da música como facilitadora da aprendizagem é apresentada em diversas pesquisas brasileiras, inclusive ao processo de alfabetização, como no trabalho de Vieira (2004) intitulado *Música: sua influência na Leitura e no Processo de Alfabetização*, publicado na 4ª Reunion Anual de La Sociedad Argentina Para Las Ciencias Cognitivas de La Música.

A pesquisa *Música: sua influência na Leitura e no Processo de Alfabetização* de Vieira (2004) verificou a influência da prática dos elementos rítmicos e melódicos, na aprendizagem da leitura. Os resultados apontam para desempenho melhor do grupo estudado e mostra que a música, bem como seus elementos, promove a aprendizagem da leitura.

Esta função da música relacionada aos processos cognitivos é citada também na própria justificativa para o retorno da música na escola proposta para a alteração do parágrafo 26 da LDB 9394/96 que resultou na Lei nº 11769/08:

(...) estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes. A música também se constitui em campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2008, p. 2)

Esta visão da música como facilitadora da aprendizagem escolar é recorrente no discurso pedagógico, na maioria das vezes sem que se tenha base. Tais explicitações suscitam a investigação das contribuições da neurociência a partir das quais se pode explicar a dimensão da música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar.

Há estudos de autores, como por exemplo, Ilari (2005), que não reconhecem os efeitos de transferência cognitiva. Esta autora desenvolveu pesquisas junto a bebês, apresenta trabalhos sobre “A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos”, concluindo que não há significativa comprovação a partir dos estudos que fez sobre a possibilidade da música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar.

Tais estudos se justificam para o tema desta pesquisa por tratarem da parte cognitiva através da neurociência, o que não tem como objetivo somente o de informar quanto as áreas do cérebro, mas sim de mostrar as localizações de forma que possam instruir sobre o como e o porquê das funções cerebrais. Esta apropriação por parte dos professores de música pode

tornar-se elemento importante para o próprio planejamento, enriquecendo o aprendizado do mesmo e ampliando a gama de possibilidades na construção das competências e habilidades musicais.

Tomam-se como base para este item, estudos e relatos sobre as funções dos efeitos do som e da música no cérebro humano. Um desses estudos que buscam explicitar a relação da música com as neurociências é o de Muszkat (2000) que se aprofundou na organização cerebral das funções musicais. Entendendo por funções musicais (MUSZKAT, 2000, p. 68) “o conjunto de atividades motoras e cognitivas envolvidas no processamento da música”, sendo esta não resultante apenas das disposições de vibrações sonoras, mas sim da estruturação dessas vibrações “em padrões temporais organizados de signos, cuja forma, sintaxe e métrica constitui-se em um verdadeiro sistema independente e complexo, no qual significante e significado irão remeter-se à estrutura da própria música, isto é, à forma e ao estilo musical.”

Neste aspecto Muszkat (2000) afirma:

Falar sobre as relações fisiológicas, comportamentais, psíquicas e afetivas entre a música e o cérebro humano é remeter-nos ao diálogo entre esses dois sistemas cibernéticos complexos autônomos e interdependentes – a música e o cérebro. Assim, o processamento musical envolve a integração bidirecional entre os componentes da estrutura e da sintaxe musicais (ritmo, estrutura, intencionalidade) e os componentes funcionais do próprio cérebro (MUSZKAT, 2000, p.70)

Os estudos de Muszkat (2000) apontam para o reconhecimento de alterações fisiológicas acompanhando o processamento musical, o que parece poder auxiliar o desenvolvimento, em bases funcionais, de procedimentos para intervenção musical.

Para o desenvolvimento de pesquisas em relação a análise das funções musicais a neurociência utiliza a neuroimagem funcional Muszkat, (2000) que revela a lateralização e a topografia da ativação cerebral durante o estímulo musical. As informações obtidas através da neuroimagem levam a crer que a música, mais que qualquer outra arte, tem uma representação neuropsicológica extensa, por não necessitar de codificação linguística. Tem-se assim acesso direto à afetividade e às áreas límbicas, que controlam os impulsos, emoções, motivação e envolve um armazenamento de signos estruturados o que poderia estimular a memória não-verbal (chamadas áreas associativas secundárias).

Tem também acesso direto ao sistema de percepções integradas, ligadas às áreas associativas de confluência cerebral, que unificam as várias sensações, incluindo a gustatória, a olfatória, a visual e a proprioceptiva em um conjunto de percepções que permitem integrar as várias impressões sensoriais em um mesmo instante, como a lembrança de um cheiro ou de imagens após ouvir determinado som ou música. Esta representação também ativaria as áreas

cerebrais terciárias, localizadas nas regiões frontais, responsáveis pelas funções de sequenciação, de melodia cinética da própria linguagem e pela mímica que acompanha as reações corporais ao som.

Essas informações nem sempre são de domínio do professor, o que pode levar a afirmações infundadas ou que poderia resultar em um trabalho mais direcionado da música no contexto escolar, tendo-se o conhecimento das áreas cerebrais que são acionadas nas diversas atividades.

As possibilidades das pesquisas atuais são descritas com os recursos de neuroimagem funcional Muszkatz (2000) têm contribuído para novos e interessantes achados, enfatizando-se a importância da lateralização hemisférica na percepção musical, sendo citado que tais trabalhos sugerem certo grau de independência funcional e anatômica para o processamento (ou para estratégia de processamento) dos vários parâmetros sonoros. Coloca como exemplo os trabalhos através da tomografia com emissão de pósitrons (TEP) que identificaram as mudanças na ativação metabólica durante o processamento perceptivo e cognitivo dos constituintes da música feitos por pesquisadores diversos:

Mazziota *et al.* observaram que, em tarefas de discriminação tímbrica, havia maior ativação de áreas frontais e temporais do hemisfério não dominante. Lauter *et al.* confirmaram a organização tonotópica do córtex auditivo com ativação anterior e lateral para sons graves e médio e posterior para sons agudos. Zatorre *et al.* observaram que a audição melódica passiva envolvia, principalmente, regiões temporais do hemisfério direito, enquanto em provas mais ativas, que exigiam memória tonal, havia ativação de áreas frontais do hemisfério cerebral direito. Platel *et al.* em trabalho mais recente, estudaram a ativação de diferentes áreas cerebrais durante provas que envolviam alguns parâmetros psicoacústicos da música, a dizer: identificação de mudanças de altura, regularidade rítmica, familiaridade melódica, identificação de mudança tímbrica. Nas provas envolvendo familiaridade, havia maior ativação do giro temporal esquerdo e do giro frontal esquerdo. O reconhecimento tímbrico ativava o giro frontal superior e o giro pós-central direitos, enquanto as provas rítmicas envolviam áreas frontais inferiores e a ínsula do hemisfério esquerdo (dominante). Interessante também foi o fato de terem observado ativações de regiões occipitais, durante tarefa envolvendo o reconhecimento das alturas sonoras, sugerindo existir um recrutamento de áreas envolvidas nos processamentos das imagens como uma estratégia visual para a decodificação das alturas dos sons. Além disso, observaram, também, que durante tarefas rítmicas, ocorrem ativações na área de Broca (AB 44/6) estendendo-se à ínsula vizinha, sugerindo que essa região cerebral tem um importante papel no processamento de sons seqüenciais, o que sugere existir um elo neurobiológico entre o ritmo musical e a fala expressiva (MUSZKAT, 2000, p. 72).

É interessante observar que as áreas ativadas pela música são áreas reconhecidas como base da aprendizagem de outras áreas do saber, como a área de Broca, por exemplo, considerada o centro da fala. Várias outras áreas como da aprendizagem psicomotora e até aprendizagens ditas mais complexas também são ativadas nas atividades musicais.

Este autor, Muszkatz, considera a música como linguagem, apresentando paralelos entre a linguagem verbal e a musical, ambas dependendo do ponto de vista das estruturas sensoriais responsáveis pela recepção e pelo processamento auditivo (fonemas, sons), visual

(grafemas da leitura verbal e musical), da integridade funcional das regiões envolvidas com atenção e memória e das estruturas motoras responsáveis pelo encadeamento e pela organização temporal, necessárias para a fala e para a execução musical.

Desse modo, em termos neuropsicológicos, conforme Muszkat (2000) as estruturas envolvidas para o processamento musical são funcionalmente autônomas e diferentes daquelas envolvidas com a linguagem, isto é, fala, leitura e escrita.

Pesquisas citadas por Muszkat (2000) indicam que:

pacientes com lesão cerebral têm mostrado que a perda da função verbal (afasia) não é necessariamente acompanhada de perda das funções musicais (amusia). A existência de afasia sem amusia e a de amusia sem afasia indicam uma autonomia funcional dos processos neuropsicológicos inerentes aos sistemas de comunicação verbal e musical e uma independência estrutural de seus substratos neurobiológicos (MUSZKAT, 2000, p.73).

Tais pesquisas exemplificam que há uma dissociação entre afasia e amusia (Muszkat, 2000), o que é exemplificado com análise junto a músicos vítimas de lesões cerebrais localizadas. Alguns exemplos são: o compositor russo Shebalin (1902-1963), após sofrer dois episódios de acidente vascular cerebral em território da cerebral média esquerda, apresentou afasia intensa, mantendo intacta sua habilidade para compor; o organista e compositor francês Jean Langlais (1907-1991) se tornou afásico, aléxico e agráfico após hemorragia temporoparietal esquerda, mantendo, no entanto, inalterada sua capacidade para compor, improvisar e ler notação musical; e Maurice Ravel (1875-1937), que em virtude de uma provável doença degenerativa progressiva, apresentava dificuldade na transposição musical, isto é, na passagem da modalidade auditiva para a visual e/ou motora, estando preservadas, entretanto, a percepção e a ideia sonoras, que embora intactas em sua mente, o deixava incapacitado para expressá-las pela escrita e pela execução musical.

Embora funcionalmente autônomas poderiam ser beneficiadas pela ativação, ou seja pela neuroplasticidade, podendo a ativação de uma beneficiar outra, já que o cérebro não é acionado somente em partes específicas, havendo uma relação de áreas no cérebro trabalhadas pela música que correspondem a determinadas áreas em que são trabalhadas por outras funções.

As áreas que se relacionam nas funções musicais são apresentadas por Levintin (2010) como os principais centros de computação da música na parte externa do cérebro: Córtex pré-frontal, córtex motor, córtex sensorial, córtex auditivo, cerebelo e córtex visual.

São diversas as áreas acionadas pela música, áreas estas que têm uma relação com outras atividades e funções cerebrais, sendo estas:

- córtex pré-frontal – funções motoras avançadas (concentração, planejamento, julgamento, expressão emocional, criatividade e inibição);
- córtex motor – área de função motora (iniciação dos músculos voluntários);
- córtex sensorial – área sensorial (sensibilidades dos músculos da pele);
- córtex auditivo – área da audição;
- cerebelo – funções motoras (coordenação de movimento, postura e equilíbrio);
- córtex visual – área visual (reconhecimento e percepção da imagem).

Ainda sobre as áreas acionadas pela música Levintin (2010) afirma que:

O cérebro é um dispositivo que funciona eminentemente em regime de paralelismos, com uma ampla distribuição de operações. Não encontramos um centro único da linguagem, como tampouco para a música. Em vez disso, há regiões que desempenham operações componentes e outras que coordenam o processo de convergência dessas informações. Por fim, só recentemente descobrimos que o cérebro tem uma capacidade de reorganização que supera em muito o que supúnhamos, sendo chamada de neuroplasticidade, pois, em certos casos, a especificidade regional pode ser temporária e os centros de processamento de certas funções mentais importantes são transferidos para outras regiões em consequência de traumas e lesões cerebrais (LEVINTIN, 2010, p.101)

Através da neuroplasticidade há uma ativação das várias partes cerebrais através da música mesmo quando alguma parte específica do cérebro esteja lesada, o que demonstra que as questões relacionadas à afasia e amusia podem ser repensadas. Esta informação torna-se relevante no aspecto de que o professor de música planeje as metas de trabalho inclusive em situações de inclusão escolar de alunos diagnosticados com lesões neurológicas, por exemplo.

Outro autor que faz um encontro entre a música e a neurociência, sendo este através de observações clínicas, é o neurologista Oliver Sacks, associando a inclinação musical desde a primeira infância, como uma manifestação essencial em todas as culturas, o que intitula de “musicofilia”, como a influência que a música exerce sobre a imensa maioria. Sacks (2007) sobre a música, afirma que:

Ela pode ser desenvolvida ou moldada pela cultura em que vivemos, pelas circunstâncias da vida e pelos talentos ou deficiências que temos como indivíduos. Mas é tão arraigada na natureza humana que devemos considerá-la inata, tanto quanto E.O.Wilson considerava inata a “biofilia”, nosso sentimento pelos seres vivos. Talvez a musicofilia seja uma forma de biofilia, pois a própria música quase dá a impressão de que é um ser vivo (SACKS, 2007, p.10).

Esta condição de influência nata é interessante de ser observada no processo de análise da música como algo intrínseco ao ser humano, como exposição natural do ser e, especialmente, como elemento mobilizador/desencadeador de comportamentos.

As semelhanças entre a música e a linguagem geraram um debate sobre a evolução destas, se juntas ou independentes e conforme Sacks (2007), Darwin conjecturou que a fala

teria evoluído dessa música primal. Já Herbert Spencer teria dito que a música surgiu das cadências da fala emocional e Rousseau (escritor e compositor) achava que ambas haviam surgido juntas (fala melopéica).

A junção destas estruturas (musical e linguística) de forma integrada poderia ser a construção da música na mente, o que para acontecer utiliza várias partes do cérebro, como por exemplo, na ação de apreciação musical, no ouvir música, que se transforma em experiência não só auditiva. Sacks (2007) a este respeito diz que:

Ouvir música não é apenas algo auditivo e emocional, é também motor. Acompanhamos o ritmo da música, involuntariamente, mesmo se não estivermos prestando a atenção a ela conscientemente, e nosso rosto e postura espelham a “narrativa” da melodia e os pensamentos e sentimentos que ela provoca (SACKS, 2007, p.11).

Percebe-se, desta forma, que a música é algo tão intrínseco ao ser humano que as reações cerebrais são expansivas, sendo um exemplo disto o ritmo, que neste aspecto vem do fato de se responder à música com movimentos. Esta correspondência do ritmo se apresenta como algo primordial na evolução humana, porque todos os seres humanos respondem a ele.

Muitas partes do cérebro Sacks, (2007) se desenvolvem com a percepção, o aprendizado e a imaginação do ritmo. Nenhum outro animal tem a capacidade de ouvir e analisar sons complexos, com tons, semitons, ritmos, palavras. Essa habilidade é especificamente humana. Mesmo pessoas que sofrem de mal de Alzheimer ou tiveram um derrame respondem à música. Várias estruturas do cérebro se relacionam a isso. A música se apossou de muitas partes do cérebro humano. É possível ver como o cérebro se modifica em resposta à música.

O ritmo e a musicalidade, Sacks, (2007) são tão primordiais à espécie quanto a linguagem e entender a relação entre música e cérebro pode ser crucial para a compreensão do homem. Isto poderia ajudar a compreender porque algumas pessoas reagem à música de formas incomuns. Há os que simplesmente não conseguem ouvi-la. E há os que a ouvem o tempo todo, mesmo quando nenhuma melodia está tocando. Há gente que passou a ouvir os sons de forma diferente após ser submetido a uma cirurgia cerebral. “A música está presente em todas as culturas e apresenta, nos seres humanos, aspectos únicos que não têm paralelo na linguagem” (SACKS, 2007, p. 75).

O processamento musical tem nesse aspecto apresentado um papel fundamental em relação à fala Bannan (2006), pois envolve a altura, a possibilidade e o controle do volume, a duração, a capacidade de variar timbres como parâmetros de uma comunicação potencialmente significativa presentes na fala e no canto.

Sacks (2007), assim como Levintin (2010) afirmam que não há uma só parte do cérebro que é envolvida na música e sim que a música está em todo mundo, por todo o cérebro, envolvendo várias partes desse órgão e não necessariamente as mesmas, sendo um dos seus maiores poderes o de controlar a emoção e desenvolver, provocar, respostas emocionais.

Estas correspondências poderiam ser associadas à possibilidade do cérebro criar uma música interna, que não fosse a captada pelos ouvidos do ambiente externo para o interno, como forma de imagens musicais que Sacks (2007) classifica como “imagens mentais”. Estas imagens são as que ficam instaladas musicalmente no cérebro de cada indivíduo, muitas das vezes sem que sejam percebidas, mas que surgem em determinados momentos da vida sem que sejam pensadas ou conscientemente lembradas. Estas imagens mentais musicais em caráter perceptivo variam conforme as experiências pessoais, havendo pessoas que mal conseguem manter uma melodia na cabeça, enquanto outras podem ouvir sinfonias inteiras na mente, quase tão detalhadas e vívidas quanto as ouvidas por meio da percepção real.

Em meados dos anos 90, estudos foram realizados por Robert Zatorre e Halpern Sacks, (2007) usando técnicas de neuroimagem que demonstraram que:

De fato, imaginar música pode ativar o córtex auditivo quase com a mesma intensidade da ativação causada por ouvir música. Imaginar música também estimula o córtex motor, e, inversamente, imaginar a ação de tocar música estimula o córtex auditivo (SACKS, 2007, p. 42).

E esta ativação cerebral parece ir além da imaginação, tendo esta habilidade cerebral uma relação com a condição involuntária de perceber os sons mentalmente, quando a música surge de súbito, involuntária, relacionando-se com uma exposição externa, intensa e repetida, ou a uma exposição anterior, como uma experiência musical na infância, por exemplo.

Estas possibilidades podem ser exploradas nas atividades em sala de aula, de forma que tais estimulações possam fazer a própria criança perceber as próprias habilidades, compondo-as com elementos que representem a construção das experiências musicais a partir das possibilidades intrínsecas à própria criança.

Sacks (2007), relata as pesquisas do neurocientista Llinás da Universidade de Nova York, que se interessa em especial pelas interações do córtex com o tálamo, que a seu ver fundamentam a consciência ou “self”, em incorporações neurais que geram padrões de ação, que seriam responsáveis pelos atos de andar e falar entre outros, sendo feita pelo pesquisador uma associação à execução musical e a criatividade, especificamente sob a forma de

imaginação musical para o surgimento na mente de uma canção ou melodia subitamente. A essas incorporações neurais Llinás dá o nome de fitas motoras, esclarecendo que:

Os processos neurais que fundamentam o que chamamos de criatividade não têm relação com a racionalidade. Ou seja, se examinarmos como o cérebro gera a criatividade, veremos que não se trata absolutamente de um processo racional; a criatividade não nasce do raciocínio. Pensemos novamente em nossas fitas motoras nos gânglios basais. Eu gostaria de salientar que esses núcleos nem sempre esperam até que uma fita seja convocada para uso pelo sistema talamo-cortical, o *self*. Na verdade, a atividade nos gânglios basais é ininterrupta, há uma execução contínua de padrões motores e fragmentos de padrões motores, em meio a esses núcleos e entre eles – e por causa da singular conectividade inibitória reentrante em meio a esses núcleos e entre eles, parecem agir como um gerador de ruído de padrão motor aleatório e contínuo. Aqui e ali, um padrão ou parte de um padrão escapa, sem sua aparente contrapartida emocional, e adentra o contexto do sistema talamocortical (SACKS, 2007, p. 49).

A suscetibilidade às imagens mentais musicais requer sistemas de percepção e lembrança da música. Esses sistemas (SACKS, 2007) são tão sensíveis à estimulação de fontes internas – memórias, emoções, associações – quanto à de música externa. Parecem possuir uma tendência, sem paralelos em outros sistemas perceptuais, à atividade espontânea e a repetição, algo que talvez não seja só do sistema nervoso, mas da própria música que contém algo singular, como o ritmo e a melodia diferentes da fala e em especial sua ligação com as emoções.

Pode-se notar com os estudos da neurociência que o diálogo com esta outra área do conhecimento é extremamente importante para o professor de música e para sua formação e que, estando presentes nos currículos de formação, pode ampliar as possibilidades de raciocínio e ação do professor, inclusive em relação à afirmação da música como facilitadora da aprendizagem escolar, de forma que esteja embasado com informações que possam contribuir para que ele próprio, o professor, possa discutir, afirmar, negar, enfim participar deste processo contínuo e estimulante da música e suas possibilidades no cérebro humano.

→ Música como facilitadora da expressão humana

Em relação à música como facilitadora da expressão humana, a presente pesquisa busca explicitar como a música impacta o ser humano a partir do entendimento das relações entre a música, comportamento e sociedade, objetivando investigar as relações da educação musical com as interações socioculturais e em que contexto se inscreve nos processos de aprendizagem escolar.

A música como facilitadora da expressão humana tem sido bastante discutida e pesquisada atualmente, inclusive em uma relação da música com a transformação dos indivíduos para a vida em sociedade.

Uma visão contemporânea do ensino de música e arte precisa incluir objetivos como os de transformar os indivíduos. (OLIVEIRA, 2005).

A música nesta perspectiva é apresentada como favorecedora da expressão e comunicação humanas, em uma função inclusive de contribuição na formação do caráter pessoal do indivíduo e da sua postura para a vida em sociedade, o que demonstra um poder transformativo da música.

Esta função da música remete-nos aos primórdios históricos, onde a música muitas vezes esteve relacionada ao comportamento social, o que inspira, neste estudo, um diálogo com a musicologia para investigar a função da música como facilitadora da expressão humana.

Assim, explicitam-se como as relações entre som (música) e sociedade se constituem ao longo da história, como um todo, e em cada contexto societário em particular, destacando as diferentes formas de como impactam o comportamento humano.

Os sons, são emissões pulsantes, que passam a ser interpretados segundo os pulsos corporais, sendo as músicas feitas neste ligamento em que diferentes frequências se combinam e se interpretam. Este princípio da pulsação gera uma espécie de correspondência entre corpo/mente através de escalas corporais, de tal sorte que: “Toda a nossa relação com os universos sonoros e a música passa por certos padrões de pulsação somáticos e psíquicos” (WISNIK, 1989, p. 19).

É interessante observar aqui a relação indicada entre padrões somáticos e psíquicos. Tais padrões parecem indicar que a música impacta condutas e comportamentos.

Neste contexto, cabe acrescentar, que enquanto experiência do mundo em seu caráter intrinsecamente ondulatório, o som projeta o limiar do sentido na medida da sua estabilidade e instabilidade relativas.

Em uma perspectiva histórica, ainda conforme Wisnik (1989, p. 38), “o som faz parte da vida e das relações humanas. É descrito nas diferentes mitologias e nas escrituras sagradas das diferentes religiões, indicando e evidenciando diferentes concepções do mundo”.

O som intrínseco às relações humanas é apresentado pelo mesmo autor, em exemplos relacionados às mitologias e as religiões. Em relação as mitologias serve como exemplo o mito egípcio, onde na origem do universo, existia um jacaré batendo na barriga com a própria cauda como num tambor e onde o deus se apresentava, criava outro deus ou criava o mundo, a partir do som. E quanto às religiões serve de exemplo o hinduísmo, que é uma religião toda constituída do poder da voz e da relevância da respiração (onde o próprio nome do deus,

Brama, significa originariamente força mágica, palavra sagrada, hino e onde todas as ocorrências míticas e eventos divinos são declaradamente recitações cantadas, como mantra)

A partir do até aqui exposto, nota-se que a presença da música na vida humana aflora em uma relação contínua com a própria natureza que a circunda, suscetível às interferências da sociedade e partícipe desta, em estados diversos. Pahlen (1965), nesse sentido cita: “A própria natureza é que nos dá a música; o que dela fazemos varia, conforme o temperamento, a educação, o povo, a raça e a época” (PAHLEN, 1965, p. 13).

O autor reafirma a música como constitutiva da vida humana e como expressão cultural construída histórica e socialmente, ratificando que:

A música age sobre o individual e a massa; encontra-se não somente na história das revoluções senão também nas psicoses de guerra. A música é, nas mãos dos homens, um feitiço; o seu efeito se estende desde o despertar dos mais baixos instintos, desde a concentração devotada até a perda da consciência que parece embriaguez, desde a veneração religiosa até a mais brutal sensualidade (PAHLEN, 1965, p. 15).

Depreende-se da citação, que a música impacta não apenas o comportamento individual, mas também o da massa. Comportamento esse que oscila, dependendo de indivíduos e circunstâncias, entre a adequação e o rompimento com padrões de conduta socialmente estabelecidos.

Torna-se oportuno ressaltar o cuidado com a utilização da música, especialmente em contextos de ensino e aprendizagem escolar para que em nome de promover a motivação dos alunos não se estimule aspectos puramente instintivos/sensoriais. Há que se observar e promover, sim, a devida articulação entre sensibilidade e cognição, indissociáveis por princípio.

A função social da música aparece na Grécia antiga como um princípio universal surgido do caráter intrinsecamente analógico do mundo na *Harmonia das Esferas* (WISNIK, 1989, p. 99), “pensada através da convergência de considerações aritméticas, geométricas, musicais e astronômicas, integrando uma cadeia maior de similitudes que ligam a terra e o céu e onde, num eco micro e macro-cósmico, os astros tocavam música”.

Desta forma, a música é concebida como o próprio elemento regulador do equilíbrio cósmico que se realiza no equilíbrio social, com poder agregador, de grande utilidade na formação do cidadão adequado à harmonia da sociedade e ao mesmo tempo, um poder dissolvente, desagregador, capaz de pôr a perder a ordem social. Neste modelo, da *Harmonia das Esferas*, a música é tratada como elemento decisivo o pode contribuir para o entendimento das relações entre música, comportamento e sociedade.

Ainda sobre este aspecto cabe acrescentar:

O caráter altamente problemático da correspondência entre o ideal da harmonia das esferas e a realidade concreta da música e da sociedade que se discute, em *A República*, o papel pedagógico-político da prática musical, busca estabelecer o crivo que separa a música adequada à ordem pública da música dissolvente, que minaria centrifugamente os fundamentos da vida social. Numa sociedade (como a “antiga”) onde o objeto da produção não é a geração do máximo de riqueza, mas a manutenção da estrutura através da produção de cidadãos, de proprietários responsáveis, o *ethos* musical é pensado, juntamente com a ginástica, como a base da educação (WISNIK, 1989, p. 103).

É interessante observar que esta citação traz um dado importante que é o de que já naquela época se fazia a classificação das músicas entre as adequadas e as não adequadas ou socialmente aceitas e reconhecidas ou não, o que se mantém até os dias de hoje, inclusive no contexto escolar.

Neste caso, o discurso pedagógico também se polariza entre o discurso do “respeito” à dita cultura do aluno (principalmente das classes populares) fazendo-se a seleção, muitas das vezes, de letras de músicas a partir de critérios de exclusão (como se considera que os alunos das classes menos favorecidas não entendem músicas e letras mais “elitizadas” ensinam-lhes as letras, músicas e ritmos presentes na sua própria comunidade).

A dimensão dada à função social da música na Antiguidade não aparece só na sociedade grega. Outro exemplo é o da China Antiga, onde a música era considerada um molde para a sociedade .

A este respeito Tame (1984) cita:

Consoante a filosofia dos antigos chineses, a música era a base de tudo. Eles acreditavam, em particular, que todas as civilizações se afeiçoam e moldam de acordo com o tipo de música que nelas se executa. A música de uma civilização era melancólica, romântica? Nesse caso, o próprio povo seria romântico. Além disso, uma civilização permanecia estável e inalterada enquanto a sua música permanecesse inalterada. Mas mudar o estilo da música ouvida pelo povo levaria inevitavelmente a uma mudança do próprio estilo de vida (TAME, 1984, p.16).

O poder atribuído à música parece ser uma constante nas várias sociedades da Antiguidade, em uma afirmação da música como uma força tangível, que pode ser aplicada com o fim de criar a mudança, para melhor ou para pior, no caráter do indivíduo e na sociedade como um todo.

Para as principais civilizações da Antiguidade, o som organizado inteligentemente representava a mais elevada de todas as artes, e a música – a produção inteligente do som através de instrumentos musicais e das cordas vocais – a mais importante das ciências, o caminho mais poderoso da iluminação religiosa e a base de um governo estável e harmonioso. Acima de qualquer outra coisa, os pensadores da Antiguidade destacavam o vigoroso efeito da música sobre o caráter do homem. A música era um assunto que nenhum dos grandes filósofos poderia ignorar.

As funções da música em relação a sociedade também estiveram presente no Ocidente. De acordo com Wisnik, (1989) o cantochão e canto gregoriano são considerados herdeiros da *Harmonia das Esferas*. O cantochão através da música que se desenvolve no plano das alturas, negando o ritmo das canções populares e o canto gregoriano pela temporalidade particular, sua respiração, ao mesmo tempo flutuante e grave, com caráter extático, sendo este sustentado pela teologia durante a Idade Média, considerando o pressuposto da superioridade da música mundana (música cosmológica, supra-sensível), sobre a música humana e instrumental (música prática, artesanal, concreta, sensível).

Ao longo da Idade Média, dos séculos IX a XV, desenvolveu-se a polifonia, uma trama de vozes simultâneas, de caráter complexo, que ocorreu concomitante ao fenômeno do desenvolvimento da cidade no mundo feudal, a partir de uma música prática cada vez mais distante da *Harmonia das Esferas* e mais próxima da lógica da organização social.

Exemplificando este contexto, Wisnik (1989) observa que: “Esta passagem terá como agente no campo social a burguesia, e fundará em toda a sua extensão e tensão dialética, o campo contraditório do progresso” (WISNIK, 1989, p. 110).

Neste período na relação entre a música e a sociedade, a música também aparece presente nas mudanças sociais, sendo que a crença em que o som representava um papel no determinar a sociedade assumiu um fundamento mais lógico, o que não modificou, pelo que parece, o poder do som e da música, mesmo que não explicitados nitidamente pela própria sociedade.

Esta transição musical aconteceu nos séculos XVI, XVII e XVIII na passagem da música modal para a tonal (música modal é a música feita com o emprego dos modos, soando reiterativas, circulares, criando sutileza e complexidade em torno de uma tônica fixa. Música tonal é a que apresenta tonalidades com hierarquia entre as notas utilizadas, girando em torno de uma principal).

Nesse perfil macrocultural encontra-se o desenvolvimento evolutivo que aparece movido por uma necessidade dialetizadora inerente a linha que envolve em seus passos a dinâmica social, o que a partir da metade do século XX, passou a ser direcionado pelo imperativo desenvolvimentista, disparado pelas relações capitalistas, de forma que a concepção atual de música denota a forte influência da tradição musical ocidental principalmente sob o paradigma do tonalismo, havendo, entretanto, uma grande multiplicidade musical no que diz respeito à forma como cada cultura se coloca diante da sonoridade, o que tem grandes consequências na criação e na linguagem musical.

Sendo assim, para pensar a música na atualidade Wisnik (1989) a toma: “como uma partitura de várias claves, de modo a combinar a percepção do som, na interação do corpo e o ‘pensamento poético, histórico-social, antropológico e outros’” (WISNIK, 1989, p. 12).

Conforme os autores citados a música sempre emerge como um paralelo ao próprio processo evolutivo do mundo, em características e tendências, desde a Antiguidade até a atualidade. Primeiramente, de forma mais nítida, utilizada pela própria sociedade como referência e parâmetro e na atualidade de forma mais subjetiva, acompanhando as mudanças sociais do ocidente, evidenciando desta forma que a sociedade parece ter o poder de influenciar e ser influenciada pela música.

Isto demonstra que a música tem o poder de mesclar a repetição e a diferença, o mesmo e o diverso, o contínuo e o descontínuo. Por isso, remete não apenas ao tempo histórico e linear, mas também aquele que é ausente, espiral, não cronológico, sugerindo o contraponto entre consciente e inconsciente, sendo o objeto musical invisível e impalpável, escapando ao tangível e se identificando com o que é indizível. É objeto, portanto, subjetivo porque propõe a harmonia entre familiar e o estranho, o oculto e o aparente que nela se organizam.

As contribuições da musicologia mostram que a relação da música e da sociedade, ao longo da história e nos constituintes emocionais, faz-se praticamente indissociável, sendo pelo que parece estar presente até os dias atuais, inclusive tendo uma conotação de função social no âmbito da educação musical.

Esta provável função da música é descrita em documentos atuais como o do projeto de lei da câmara PL 2732/2008, já citado nesta pesquisa e o da nova proposta curricular do Governo do Estado do Rio de Janeiro implantado em 2011 para a Educação Básica, nas linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) que apresenta no eixo de competências e habilidades: “Perceber a função social da Arte” e, conseqüentemente da música.

Depreende-se a partir do exposto que a música exerce uma função social dentro e fora do ambiente escolar e esta função inscreve-se como facilitadora da expressão humana em suas mais amplas funções, precisando estar, o professor de música, embasado quanto às exigências da atualidade que têm por objetivo, inclusive, a construção de competências e habilidades que se relacionam à percepção desta função social.

2.2 Desafios da formação docente em música

Este item apresenta aspectos que caracterizam a formação de professores de música no contexto brasileiro, especialmente em termos das propostas curriculares que compõem esta formação. Busca-se explicitar as principais questões que norteiam as pesquisas sobre a formação do professor de música hoje e, a partir delas, refletir sobre a estruturação dos cursos de Licenciatura em Música oferecidos atualmente.

Como citado no primeiro capítulo, a profissão de professor de música foi estabelecida em 1890, no Governo Provisório, uma vez que era exigido o professor específico dessa disciplina (FERNANDES, 2008), tendo sido feito através do “Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal”, no qual estabeleceu a música como disciplina do currículo.

A ideia de incluir a música como conhecimento necessário para a educação integral da criança já constava na proposta para a Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública formulada por Rui Barbosa, em 1883, e, com o intuito de “cultivar e disciplinar as faculdades morais e intelectuais” indicava o canto, a música e coros para o jardim das crianças, para as escolas primárias elementares, escolas primárias médias e escolas primárias superiores (JARDIM, 2009, p. 16).

Na formação dos professores os conteúdos incluídos eram a música vocal, leitura de música, noções essenciais de teoria, prática de violino, para os homens, e harmônio para as mulheres, sendo a música inserida no currículo da Escola Normal para garantir a integralidade dos estudos, como processo de reprodução do pensamento e da possibilidade de expressão dos sentidos.

A música como facilitadora da expressão humana aparece neste contexto através da expressão dos sentidos, o que pode ser uma forma de exprimir uma função social da música, estando o indivíduo a expressar seus sentidos interagindo com o social para explicitar esta expressão. Neste sentido, tal objetivo permanece até os dias atuais, tendo como exemplo o “currículo mínimo” desenvolvido pelo Estado do Rio de Janeiro, no presente ano de 2011, em que um dos objetivos gerais da disciplina de Arte é o reconhecimento da “função social da Arte” e conseqüentemente da música.

No decreto de 1890 ficava estabelecido que o curso da Escola Normal incluísse as seguintes aulas: música, solfejo e canto coral durante o 2º ano. Essas aulas seriam ministradas por um professor de música contratado pelo governo, mediante proposta do diretor da escola.

Os professores eram formados pelo Conservatório Nacional de Música no Rio de Janeiro (depois Instituto Nacional de Música) ou nos conservatórios das grandes cidades européias. Em vários locais, todavia, como por exemplo, no estado de São Paulo, os profissionais contratados eram maestros formados nos conservatórios europeus (JARDIM, 2009, p. 17).

Esta possibilidade do maestro atuar como professor é uma realidade que se mantém até a atualidade, não só o graduado como maestro, mas também graduados em instrumentos, sendo uma prática ainda existente em parte das escolas da rede privada, havendo profissionais que atuam como professores sem a licenciatura.

Este fato cabe nesta pesquisa também como uma forma de reflexão, por ser a formação desses profissionais voltada para área de atuação musical, o que isenta as grades curriculares da formação de músicos de disciplinas pedagógicas, podendo ficar as práticas escolares carentes de tais experiências profissionais oriundas da formação, pois “não basta tocar para se capacitar como professor, especialmente diante dos desafios da escola regular de educação básica” Penna (2007). Nas instituições públicas o mesmo não ocorre por ser necessária a habilitação através de licenciatura.

Sobre a formação de professores na época de 1890, Jardim (2009) comenta que havia:

a concepção de um professor que acrescia à sua formação um novo conjunto de conhecimentos e que recebia a atribuição, mediante tal capacitação, de iniciar os alunos das classes preliminares, na linguagem e no fazer musical. Tais atribuições, de acordo com os programas de ensino, não se assemelhavam àquelas exercidas pelos músicos professores – profissionais de saberes técnicos, que visavam à instrução especializada que ministravam aulas particulares, em domicílio, clubes, sociedades e associações musicais ou conservatórios. As propostas para o ensino de música nas escolas públicas eram baseadas no método intuitivo, na aquisição dos conhecimentos pelos sentidos, nas atividades práticas que conduziriam, mais tarde, à compreensão dos aspectos teóricos, da leitura e escrita musical (JARDIM, 2009, p. 17).

É interessante observar que a formação do professor partia ou de formação conservatorial, com experiências mais musicais que pedagógicas, como a do maestro, por exemplo, ou da formação com finalidades educacionais através do professor normalista que se dava através de um curso com um ano de duração, com aulas teóricas e práticas, e transmitiria apenas a prática desse conhecimento aos alunos durante os quatro anos do curso do 1º grau, ou seja, seria um dirigente de uma prática musical realizada pelas crianças, visto estar especificado para este grau de ensino apenas o canto coral.

Hoje essa prática se mantém nas escolas com o professor generalista, sendo este na maioria das vezes isento de formação musical, o que pode acabar desenvolvendo hábitos sem um conteúdo pedagógico com aproveitamento para as propostas da educação musical, como a execução de músicas de comando, entre outros.

Com a implantação do canto orfeônico em 1942 e do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico em 1943, acabou havendo a exigência do grau de especialização do professor de canto orfeônico e da padronização exigida para a sua formação, provocando a criação ou adaptação de centros de formação desta modalidade profissional.

O currículo do curso de formação em canto orfeônico foi instituído então em 1946 por pelo decreto que dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico.

Os cursos eram de preparação, destinados aos que não tinham curso completo da Escola Nacional de Música ou estabelecimento equivalente e de especialização para formação de professores de canto orfeônico para os que já tivessem conhecimento musical prévio ou que tivessem feito o curso de preparação.

A formação de professores neste período recebeu várias críticas, principalmente em relação ao curto período em que era ministrado o curso. Os comentários pertinentes a essa discussão não serão incluídos nesta pesquisa que objetiva a análise dos currículos do curso de formação de professores.

O curso de formação do professor, nesta época portanto, não era um curso de graduação, podendo ser considerado como um curso pós-secundário, na área específica da Música e sua conclusão dava direito ao registro do diploma no Departamento Nacional de Educação, habilitando o titulado ao ensino de Canto Orfeônico nas escolas pré-primária, primárias e de grau secundário conforme nomenclatura vigente na época.

Para um melhor entendimento quanto à formação dos professores de música cabe para esta pesquisa uma breve explicitação sobre as LDBs 4024/61, 5692/71 e 9394/96 e os objetivos que as norteiam de forma que possam auxiliar em uma mais ampla compreensão quanto à formação dos professores de música que estão inseridos neste contexto.

De acordo com o art. 52 da LDB 4024/61 esta tinha por objetivo no ensino normal, a formação de professores, educadores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário e médio, como também, ao desenvolvimento técnico relativo à educação na infância.

Nesta época o país vivia sob a influência do discurso desenvolvimentista que afirmava a necessidade de expansão ao processo de escolarização do povo. A preocupação educacional estava voltada para a qualificação técnica, entendida como elemento transversal a todos os níveis de escolaridade.

Os esforços de formação estavam direcionados para a busca de novas técnicas, portanto voltada para o trabalho.

As práticas educativas da Escola Normal de grau colegial, entre outras, constituíam-se de música e canto orfeônico. Em 1962 quando da instalação do Conselho Federal de Educação o canto orfeônico foi gradativamente substituído nas escolas pela Educação Musical. A música estava inserida como prática educativa e não como disciplina.

A instalação do Conselho Federal de Educação impactou ainda os cursos de música, reestruturados a partir de então pelo Parecer 383/62. De acordo com este parecer a formação dos professores, denominados de "Educação Musical" se faria em nível superior, com estudos que se desenvolveriam em quatro anos e abrangeriam, além das disciplinas propriamente musicais, as de formação pedagógica.

Essa estrutura ficou conhecida como esquema 3+1, um modelo provindo dos cursos de Pedagogia, que tinham a duração de três anos para formação do Bacharel em Pedagogia e um curso de Didática de um ano que fornecia ao aluno o título de licenciado.

Na música este modelo abrangia três anos de disciplinas do conteúdo específico de Música, justapostas a um ano de matérias pedagógicas.

Interessante observar que o parecer contempla a necessidade da formação do professor de música em nível superior para a atuação no contexto escolar, sendo ratificada a necessidade da presença de matérias pedagógicas.

Os cursos de música destinados à formação de professores de música para o ensino de 1º e 2º graus foram novamente reestruturados pelo Conselho Federal de Educação, em 1969. Um ponto essencial a esse respeito é quanto à nomenclatura do curso, que passou a se denominar Licenciatura em Música, sendo exigidas matérias de formação musical e matérias de formação pedagógica, estabelecendo-se que o curso seria feito no mínimo em quatro e, no máximo, em seis anos letivos.

O período que se estendeu de 1961 a 1971, caracterizou-se pelo considerável avanço industrial brasileiro. Surgiu, com isto, a necessidade da reorganização do atual modelo de ensino sob fortes influências desses fatores.

A tendência tecnicista deste período refletiu diretamente no modelo de ensino vigente, surgindo, a partir disso, a nova LDB 5692/71.

Neste período no que tange à questão da educação musical, houve a inclusão obrigatória da disciplina de Educação Artística no ensino fundamental e médio, com as linguagens: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho Geométrico, tendo o professor que provir de cursos de licenciatura.

A partir da Lei nº 5692/71 a música se tornou uma das linguagens da Educação Artística, sendo uma subárea de conhecimento que, junto com os cursos de Letras e Educação Física, formava o campo de Comunicação e Expressão.

A esse respeito Pires (2003) comenta que: “(...) dentro dessa hierarquia do conhecimento, a Educação Artística converteu-se em “atividade”, que, entendida como lazer, “não era considerada uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (PIRES, 2003, p. 84).

Percebe-se que na LDB 4024/61 a Educação Musical era uma prática educativa e na LDB 5692/71 o conceito era de atividade contemplando a polivalência das linguagens na disciplina Educação Artística.

Devido a esta modificação quanto à disciplina Educação Artística houve nova reestruturação no curso de formação de professores de música estabelecida pela Resolução nº 23/73 e do Parecer nº 1.284/73, que transformou a Licenciatura em Música em habilitação da Licenciatura em Educação Artística, habilitação essa que de duração plena, entre três a sete anos letivos, com o termo médio de quatro anos.

Devido ao caráter polivalente do professor de música houve um deslocamento no foco da formação. Em outras palavras, a diversificação nas linguagens a serem aprendidas fragilizaram a formação do professor de música.

Outro ponto interessante é quanto à questão da nomenclatura dos cursos de licenciatura em Educação Artística com habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, pois como a LDB 5692/71 não revogou a Resolução nº 10/69, algumas instituições de ensino superior continuaram a oferecer a Licenciatura em Música e outras modificaram os cursos anteriores, transformando-os em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, chegando-se na década de 80 a ter no país quase cem nomenclaturas diferentes (PIRES, 2003).

Com o advento da promulgação da atual Constituição Brasileira começaram os movimentos de reorganização do modelo de ensino brasileiro (TORRES, 2007) que culminaram com a LDB 9394/96, tendo transformado as licenciaturas específicas nas chamadas modalidades artísticas.

As linguagens música, artes visuais, dança e teatro passaram a constituir a disciplina Educação Artística, e conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE 2/98 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, teve a denominação alterada de Educação Artística para Artes.

A habilitação em uma linguagem resultou na abolição do “*Educador Artístico* - aquele responsável por impossível missão polivalente, a de ensinar todas as Artes como previa a LDB 4024/61 que instituiu a Educação Artística” (OLIVEIRA, 2005).

Apesar de esta função polivalente ter sido abolida a partir da LDB atual, observa-se em situações cotidianas da prática escolar que, muitas das vezes, o licenciado com habilitação em música é convocado a desenvolver atividades das outras linguagens. Isto provoca que mesmo o profissional da área desconheça efetivamente seu campo de atuação.

Com a Lei 11769/08 presencia-se o retorno da música na escola. Apesar deste retorno, as funções do professor de música mantêm-se inalteradas na disciplina de Artes, pois apesar da música ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular houve o veto que se segue:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. (BRASIL, 2008)

Pelas razões apresentadas no veto, a forma pela qual a música será reinserida na escola não está explícita. Observam-se, também, alguns pontos interessantes nas razões do veto relacionados a esta pesquisa, como a música ser citada como prática social, ou seja, com uma função social e da indefinição quanto a quem ministrará o conteúdo, sendo citado inclusive que profissionais sem formação acadêmica podem ministrá-la, o que levanta a questionamentos sobre como serão ministrados tais conteúdos, quando existe a exigência da licenciatura para atuação no contexto escolar.

Outro ponto para reflexão é quanto à formação pedagógica. Os conteúdos relacionados ao retorno da música na escola parecem não remeter-se a conteúdos pedagógicos, mas sim de caráter social somente, tornando ainda mais intrincada esta questão de por qual razão a música retorna as escolas com este caráter.

Em uma análise comparativa entre as LDBs quanto à formação do professor de música e sua atuação permite identificar os seguintes elementos:

Quadro 2 - Formação do professor de música, da LDB 4024/61 aos dias atuais

LDB 4024/61	LDB 5692/71	LDB 9394/96
<p>Início da década de 60 - curso de Professor de Música, de nível médio, vigente nos conservatórios</p> <p>Parecer 363/62 - curso superior de Professor de Educação Musical</p> <p>Parecer 571/69 – modificação do nome do curso de Professor de Educação Musical para Licenciatura em Música</p>	<p>Curso superior - Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho.</p> <p>Devido a não revogação do parecer 571/69 cursos superiores com outras nomenclaturas eram oferecidos (na década de 80 quase 100 nomenclaturas diferentes)</p>	<p>Leis anteriores revogadas.</p> <p>Curso superior: Licenciatura – várias nomenclaturas -> Educação Artística com Habilitação em Música / Licenciatura em Música / Licenciatura em Artes – habilitação Música / Música – Licenciatura / Licenciatura em Música – habilitação em Educação Musical</p>

Quadro 3 - Atuação do professor de música, da LDB 4024/61 aos dias atuais.

LDB 4024/61	LDB 5692/71	LDB 9394/96
<p>Práticas do Canto Orfeônico (desde a década de 30) cedendo lugar a pedagogia da criatividade.</p> <p>Práticas relacionadas a uma pluralidade de lugares ocupados pela música na estrutura curricular dos cursos de professores</p> <p>Atuação nos cursos do ensino primário, estando a música inserida como prática educativa.</p>	<p>Atuação em Educação Artística, com caráter polivalente, nos currículos do 1º e 2º graus como subárea de conhecimento junto com os cursos de Letras e Educação Física (campo Comunicação e Expressão).</p>	<p>Atuação na habilitação específica em Música</p> <p>Lei 11769/08</p> <p>Retorno da música no contexto escolar não havendo especificação da atuação do professor de música.</p>

Pelos elementos apresentados nos quadros notam-se alguns avanços como a criação de cursos de licenciatura em nível superior, a habilitação específica na área de música e o retorno da obrigatoriedade da música no contexto escolar.

Quanto aos cursos de formação de professores de música oferecidos atualmente, no Rio de Janeiro há quatro instituições com formação na área. Duas delas são de Licenciatura em Música e duas de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em música.

O ingresso para o curso de licenciatura em música apresenta algumas características específicas, como a necessidade de já se tocar algum instrumento e conhecimento de bases

teóricas que são observadas através de um THE – Teste de habilidades específicas e visa promover a formação superior de docentes que atuarão no ensino da música no contexto da Educação Básica.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE nº 2/2004) resultaram de um processo no Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas diretrizes refletem, para a área de educação musical, um movimento de reafirmação de sua especificidade e de seus conhecimentos próprios, em reação ao esvaziamento de conteúdos musicais que resultou do modelo de licenciatura em Educação Artística. Penna (2007, p. 50) lembra que: “Neste modelo, a música constituía uma das habilitações específicas da licenciatura plena, combinada a habilitação geral em Educação Artística, em caráter polivalente, que compunha o currículo mínimo da parte comum do curso”.

Sobre a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Penna (2007) comenta que:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao estabelecer “o ensino da arte” como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica” garante um espaço para a(s) arte(s) na escola. No entanto, essa determinação é marcada pela indefinição e ambiguidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão. Algumas especificações a respeito são encontradas, por sua vez, no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos fundamental e médio (Brasil, 1997b, 1998a, 1998b, 1999), que configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica e vêm sendo utilizados pelo Ministério da Educação (MEC) como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos. Na educação infantil, a música constitui um dos eixos de trabalho do campo de experiências relativo ao “conhecimento de mundo”. Por sua vez, em todos os documentos dos Parâmetros, a música integra a área de Arte – ao lado de artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), teatro, dança, e, especificamente no ensino médio, as artes audiovisuais. No entanto, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino aos quais cabe “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, de acordo com os princípios de flexibilidade e autonomia da LDB (Lei 9394/96 – Art. 12; Brasil, 1999, p. 42). Por outro lado, nem a LDB, nem os vários documentos curriculares mencionados indicam com clareza qual deve ser a formação de quem ensina arte ou música nos diversos níveis da educação básica (PENNA, 2007, p. 50).

Como exposto na citação de Penna (2007), há várias incertezas em relação à formação do profissional que atua como professor de música, sendo estas originárias da falta de clareza em relação a sua atuação, o que resulta em dúvidas do tipo de prática que será feita no âmbito escolar, porque se não se sabe bem como se atuará, como se poderá embasar o profissional, podendo tal situação refletir-se na própria formação do licenciando em música relacionada à estruturação do currículo e das diretrizes.

Algumas dificuldades são apontadas ainda para a formação de professores de música, partindo-se de problemas anteriores ao ingresso do licenciando nos cursos de formação superior, como a descontinuidade do ensino de música nas escolas da Educação Básica,

existente desde o período imperial e “de um ensino paralelo feito através de aulas privadas ou em pequenas escolas e conservatórios, criando uma categoria de músicos cuja formação não privilegia a pedagogia como eixo de sua competência” (SOBREIRA, 2009, p.62).

Esta característica por vezes cria um alunado nos cursos de licenciatura que buscou motivação externa para cursar a licenciatura, partindo de contato com amigos ou familiares que estudavam música.

Sobreira (2009) a este respeito cita que:

Na ausência de uma educação musical que o torne apto a seguir o magistério no campo da música, o jovem, muitas vezes, chega ao curso de Licenciatura em Música com a dupla tarefa de musicalizar-se e de se tornar professor. Esse aluno terá que recuperar o tempo e a experiência por que ele deveria ter passado enquanto aluno do Ensino Fundamental e Médio (SOBREIRA, 2009, p. 62).

O conhecimento da formação inicial do licenciando que ingressa no curso de licenciatura se faz interessante diante da experiência que o aluno possa apresentar em relação a uma vivência anterior em música. Essa pode ser apontada também como uma dificuldade, já que a ausência da aula de música na Educação Básica poderia, inclusive, não aguçar o desejo por se cursar a Licenciatura em Música, precisando então o licenciando como citado por Sobreira (2009) “musicalizar-se e se tornar professor”.

Outro ponto importante para a formação do professor de música pode ser o conhecimento de outras áreas do saber articuladas no currículo de formação do licenciando. Essa inserção no currículo é apontada por alguns autores como indispensável à formação do professor, para que haja uma articulação entre conteúdos musicais e pedagógicos de forma que haja um diálogo entre a área específica de educação musical e outros campos do saber. Um desses autores é Bellochio (2003 apud PENNA, 2007, p. 54), que indica que “para ensinar, é preciso que se compreenda a educação e esta em seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos e pedagógicos”.

Penna (2007) acrescenta que:

Assim, é necessário que estejamos atentos, para que o resgate da especificidade dos conhecimentos musicais, nas licenciaturas em música, não signifique a perda de relações com outras áreas, a excessiva disciplinarização e a ilusão de auto-suficiência, fechando-nos em nossas próprias e exclusivas referências. Como temos muitas vezes defendido, nossa área específica precisa estar em diálogo com outros campos do saber, e a interdisciplinaridade pode e deve integrar e enriquecer a formação do educador musical, através de currículos que estabeleçam pontes de diálogo e de interrelação (PENNA, 2007, p. 40-42).

As estruturas curriculares são apontadas, portanto, como componentes de grande importância para a formação do professor, especialmente quando em diálogo com outras áreas do saber que possam enriquecer o currículo.

A formação de professores de música também tem sido motivo de reflexão de pesquisas, todavia ainda em pequena quantidade em relação a gama de discussões que possa suscitar. Um exemplo disso é a pequena parcela de dissertações com o tema formação de professores. Fernandes (2000, 2006, 2007)¹ situou o estado da arte através de uma organização das dissertações e teses de educação musical produzidas em cursos de pós-graduação brasileiros de diversas áreas até o ano de 2005.

Relacionam-se para a presente pesquisa os estudos em nível de mestrado, que totalizam 312, nas áreas de Artes, Música, Educação e Educação Artística. Das 312 dissertações, somente 12 abordam a formação de professores. Dessas, 1 é sobre avaliação, 1 sobre formação continuada, 1 sobre projetos políticos pedagógicos dos cursos e 9 sobre currículo. Respectivamente fizeram as seguintes abordagens: concepções e práticas avaliativas de professores egressos do curso de Educação Artística com habilitação em música, competências docentes para a prática pedagógica-musical, múltiplos olhares sobre a formação do professor nas licenciaturas em música, educação musical no currículo da formação para o magistério, discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em música, formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura, um estudo com ingressos do curso de licenciatura em música, currículos e diretrizes dos programas do curso de licenciatura em música, processo de formação do educador e suas experiências compartilhadas da sensibilidade artística da linguagem musical, o ensino de música na proposta curricular do curso de Educação Artística com habilitação em música, contribuições do desenvolvimento do ensino multimodal para o processo de formação do professor de música e formação profissional de licenciados em música.

De 2006 a 2010 foram localizadas 152 dissertações, sendo 7 na área da formação de professores de música ou de professores que trabalharão com música na Educação Infantil provindos de cursos de Pedagogia. Destas, 2 abordaram práticas pedagógicas e 5 abordaram o currículo. Ambas as pesquisas sobre práticas pedagógicas abordaram a construção da docência em música no estágio supervisionado. As pesquisas sobre currículo, que foram 5, abordaram os seguintes temas: formação do educador musical a partir de uma perspectiva crítica, formação musical em universidades públicas, formação do educador musical nos cursos de pedagogia, a formação do professor para a escola livre de música e a inclusão da modalidade música nos cursos de pedagogia.

¹ Listagem completa de teses e dissertações de educação musical dos cursos brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*, organizado pelo Prof. Dr. José Nunes Fernandes defendidas até o ano de 2005 em cursos de pós-graduação nas áreas de música, educação, história, computação, psicologia, letras, filosofia, comunicação, semiótica, engenharia, entre outros disponível em http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/teses_e_dissertacoes.pdf acesso em 05 set. 2010.

Embora continue pouco discutida, nota-se proporcionalmente um avanço das pesquisas em nível de mestrado sobre o tema educação musical. É interessante que para o período de 1975 a 2005 foram encontrados 12 trabalhos; e no período de 2006 a 2010, 7 trabalhos.

Apresentam-se a seguir algumas informações sobre a produção acadêmica do período de 2006 a 2010, buscando identificar nestas, elementos relacionados ao que se discute nesta pesquisa.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas Buchmann (2008) investiga a construção da docência em Música no estágio supervisionado do Curso de Música Licenciatura Plena. Toma como base as concepções do estágio supervisionado e sua relação com o ensino na educação básica a partir do ponto de vista dos estagiários.

Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e organizados em duas categorias: concepções de estágio, incluindo a função desempenhada pela orientação e a atividade docente na escola, destacando a realização do estágio em duplas e a relação com o ensino na Educação Básica com foco nas experiências dos estagiários. A partir da interpretação e diálogo com os referenciais sobre a construção da docência no estágio supervisionado foi possível tecer considerações sobre o processo formativo de professores de Música.

Buchmann (2008) acredita que a pesquisa pode contribuir com dados relevantes sobre o estágio na construção da docência, ressaltando-se o compartilhamento das ações dos estagiários e a mediação do orientador, ou seja, que o orientador seja uma ponte que permita reduzir o percurso na formação, além de alertar para certas situações que podem representar um problema para os estagiários, possibilitando um ambiente de discussão e negociação que se torna condição indispensável para o desenvolvimento do processo formativo, uma vez que ele se constitui na medida em que o orientador e orientando constroem espaços de diálogos abertos no processo.

Foram também apresentadas problematizações e reflexões sobre a construção da docência durante o estágio e sua relação com a formação de professores de Música.

Buchmann (2008) cita que o Curso de Música carece do estabelecimento de conexões entre as disciplinas e sugere o conhecimento da perspectiva dos docentes que atuam nas disciplinas dos cursos de Música acerca do estágio supervisionado e da formação de professores. A opção dos alunos pela Licenciatura em Música também é um tema relevante, especialmente considerando questões levantadas pelos estagiários em relação ao desconhecimento dos objetivos do curso por ocasião do ingresso na Licenciatura em Música.

A autora também cita que a construção do processo depende muito do aproveitamento que os alunos fazem de todo o material prático, teórico, musical e pedagógico com os quais tiveram contato de diferentes formas, do problematizar ao produzir. Acrescenta que a construção da docência também é resultado de um esforço pessoal, de exercícios de vontade, problematizações teóricas e da prática profissional, dedicação, imaginação, persistência e de muito trabalho.

Outra pesquisa sobre estágio supervisionado é a de Werle (2010) que teve como objetivo compreender como as estagiárias de um curso de Pedagogia potencializam a música no processo de construção da docência. Especificamente, procurou conhecer as concepções das estagiárias em relação à música para o estágio supervisionado, problematizar a música em suas práticas pedagógicas e refletir acerca da música no conjunto de conhecimentos que sustentam a docência. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um grupo de trabalho composto por quatro estagiárias de um curso de Pedagogia. Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, observação participante nas escolas, caderno de registros dos encontros do grupo e das observações nas escolas, caderno de registros das participantes e conversa coletiva. Os dados coletados na pesquisa foram analisados sob a ótica da análise de conteúdo e os resultados organizados em categorias, sendo: a música na vida e na formação acadêmico-profissional das estagiárias; interfaces da formação acadêmico-profissional; a autonomia vigiada; a música no contexto das demais áreas do conhecimento.

Como resultados, salientam-se a relevância das vivências musicais obtidas ao longo da vida das participantes e do grupo.

A respeito do currículo da formação pedagógica Cunha (2008) reflete sobre a educação musical no ensino regular, principalmente na educação infantil. Toma como base a influência da Indústria Cultural e a formação pedagógica do educador musical para uma práxis emancipatória, na qual enfatiza o caminho percorrido pela educação musical no Brasil; analisa as relações entre os diversos métodos e propostas de ensino de música, as tendências pedagógicas e as transformações políticas. Considera a educação musical em tempos de industrialização da arte, a formação dissimulada e a conversão da formação em semiformação. Observa nos currículos dos cursos de formação do Educador Musical, a presença das disciplinas necessárias para sua formação – as disciplinas da área musical e da licenciatura - e analisa a Proposta Pedagógica de um curso de Pedagogia. Seu trabalho aponta a educação emancipatória como elemento norteador da práxis pedagógica. Procura focalizar a importância do trabalho docente não somente para o ensino de música, mas ainda, para a educação musical. Considera que o conhecimento sobre a linguagem musical, aliado à atitude

reflexiva e crítica diante da indústria cultural, são considerados elementos necessários na formação deste profissional.

O estudo de Cunha (2008) conclui que é pelo acesso às formas culturais mais ricas que se pode ampliar a visão artística e estruturar a própria identidade cultural de forma mais rica e complexa, pois através da alfabetização artística tem-se a capacidade da desconstrução dos discursos artístico-ideológicos. Entretanto, se a escola trabalhar a arte produzida para o consumo e veiculada pelos meios de comunicação de massa estará apenas reafirmando o que já está estabelecido. Porém, ela pode, ao contrário, permitir aos alunos o acesso a outras culturas, como a erudita, não no sentido de desvalorizar a cultura popular, mas com a crença de que quanto maiores forem as experiências musicais, maiores possibilidades esclarecedoras se concretizarão.

Quanto à formação musical de professores em curso de Pedagogia, Furquim (2009) investigou a Educação Musical na formação inicial de professores, em um curso de Pedagogia. Participaram do estudo professores de Educação Musical e os coordenadores do curso de Pedagogia das instituições em estudo. O estado em que se situa a universidade em que o currículo foi pesquisado possui cinco universidades públicas, sendo quatro federais e uma estadual, constatando-se que em duas universidades há disciplina específica de música na Pedagogia e nas demais, a música está vinculada às Artes.

Furquim (2009) conclui que uma proposta formativa que contemple a área de música emerge como necessária diante do cenário educacional como um todo, através das orientações formativas relativas à área de Arte, assim como a partir da Lei Nº 11769/08 que institui o ensino de música na área de Arte na Educação Básica. Alerta para a necessidade de se pensar melhor essa proposta para que, se operacionalizada, possa contribuir para construção do conhecimento musical e pedagógico-musical.

Em relação à história da disciplina de música, Oesterrich (2010) busca resgatá-la em um Curso de Pedagogia. Identifica que o Curso de Pedagogia pesquisado tem disciplinas específicas de Artes, englobando Teatro, Artes Plásticas e Música. No caso da Música foram verificadas disciplinas específicas que compreendem Metodologia do Ensino da Música na Pré-Escola e no Currículo por Atividades, Educação Musical e Educação Musical para a Infância. O estudo buscou investigar a trajetória da disciplina de Música no curso de Pedagogia pesquisado no período de 1984 a 2008, analisando como foi construída/implantada a área de Música no curso de Pedagogia, os fatores que influenciaram tal construção e as mudanças que se fizeram presentes na área. A pesquisa foi baseada na história oral, mediante depoimentos de professores que vivenciaram e presenciaram tais modificações.

Oesterrich (2010) cita na conclusão de seu trabalho que ainda não há uma história escrita acerca da implantação e trajetória da disciplina de Música no currículo da Pedagogia verificando a necessidade de pesquisas que contemple tal temática.

O estudo de Krobot (2006) sobre a inclusão da modalidade música em um curso de pedagogia com habilitação em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, teve por objetivo registrar a atualidade do tema após a última reforma de LDB. O estudo pesquisou sobre a inclusão da modalidade música no referido curso de formação de professores e traçou paralelos entre outros cursos de Pedagogia que incluíram Artes/Música. O estudo considerou a música como discurso presente na formação do ser humano, partindo do pressuposto de que o aluno de pedagogia sente necessidade de uma formação em música, porque percebe que esta está presente no cotidiano da vida do ser humano e; conseqüentemente no de seus alunos também, mas que por nunca ter tido um contato formal com Educação Musical o professor acredita não ter competências ou habilidades para inserir a Música em sua prática pedagógica.

O estudo de Krobot (2006) concluiu que o aluno de Pedagogia, que está iniciando sua formação e em breve estará em sala de aula, necessita receber uma formação que busque uma constante avaliação, reflexão e principalmente (re)construção de sua prática pedagógica também em relação à música.

O trabalho de Goss (2009) formação do professor para a escola livre de música teve como objetivo pesquisar a preparação oferecida nos cursos de formação de professores de música em termos da atuação em escolas livres de música. Os objetivos específicos da pesquisa foram investigar as concepções de licenciandos, coordenadores de cursos e professores de Licenciatura em Música a respeito das escolas livres de música e da preparação oferecida pela Licenciatura para atuação nestes espaços. Os resultados, obtidos a partir de um estudo de caso, indicam que os licenciados sentem-se preparados pela Licenciatura para atuar em escolas livres de música. Os dados também demonstram que os licenciados reconhecem estas escolas como importante espaço de atuação profissional, e que demandam saberes e competências específicos dos professores de música. Os coordenadores de curso e professores das Licenciaturas entendem que estes cursos superiores conseguem preparar os egressos para atuar em diversos contextos, inclusive nas escolas livres de música. Outras pesquisas são sugeridas de forma que sejam aprofundadas as investigações a respeito das escolas livres de música e da formação docente em Educação Musical

Em relação às práticas pedagógicas, os estudos em nível de mestrado investigaram o tema relacionado ao estágio supervisionado, disciplina integrante da grade curricular dos cursos de formação de professores de música.

A questão apresentada por Buchmann (2008) quanto ao desconhecimento dos objetivos do curso por ocasião do ingresso da licenciatura em música é um elemento interessante a observar nas respostas desta pesquisa quanto à análise dos currículos de licenciatura em música, podendo traduzir as expectativas e o conhecimento relativo aos objetivos do curso, em sua estrutura curricular, de forma que, conforme explicitado por Sobreira (2009), uma das proposições relevantes para a formação docente é o conhecimento dos objetivos pedagógicos da disciplina.

O estudo de Werle (2010) também quanto ao estágio supervisionado teve por objetivo observar a construção da docência. Neste aspecto do estudo há uma maior ênfase para análise das práticas pedagógicas que envolvem o ensino da música, sendo esta mais acentuada pelas vivências musicais intrínsecas à própria experiência dos sujeitos pesquisados, o que demonstra uma relação com a função social da música.

Dos estudos que se referem ao currículo, Cunha (2008) aborda a música em sua função social relacionando-a as formas culturais presentes na sociedade que influenciam as práticas educativas no contexto escolar e as possibilidades de construção de novas experiências no âmbito escolar.

Quanto a Furquim (2009) o currículo foi estudado com o objetivo de investigar no cenário atual o conhecimento em educação musical relacionado com um maior peso para a área de música ou vinculado a área de artes. Tal questionamento relaciona-se com esta pesquisa no que tange a Lei nº 11769/08 quanto a necessidade de se pensar e de se desenvolver como objetivo o conhecimento musical e pedagógico musical nos cursos de formação.

A história da disciplina de música em um curso de pedagogia estudada por Oesterrich (2010) assemelha-se com esta pesquisa quanto suas bases de investigação histórica, sendo uma reflexão quanto à necessidade de pesquisas que contemplem tais investigações.

O trabalho de Krobot (2006) sobre a inserção da música no currículo dos cursos de Pedagogia mostra uma realidade aplicável em várias escolas, quando o professor generalista é quem trabalha com a música. No estudo de Krobot (2006) é citado que “o aluno de pedagogia sente necessidade de uma formação em música, porque percebe que esta está presente no cotidiano da vida do ser humano e conseqüentemente no de seus alunos também”. Este estudo tem uma relação com as funções sociais da música e a possibilidade de ser aplicada não só por um professor de música ou na disciplina de Educação Musical, mas a música no contexto escolar, o que, conforme este estudo, o professor formado nos cursos de Pedagogia por não ter

a formação musical “acredita não ter competências ou habilidades para inserir a Música em sua prática pedagógica”.

Esta é uma questão bastante discutida nesta pesquisa, quanto ao retorno da música no contexto escolar, quando não somente os professores generalistas estarão trabalhando-a, mas outros professores de outras áreas do saber ou até profissionais sem formação pedagógica.

O estudo de Goss (2009) aborda a formação docente direcionada a escola livre de música, tema este que aparentemente não apresenta elementos relacionados com esta pesquisa, entretanto é interessante observar que a formação do professor de música provinda dos cursos de licenciatura possa ser aplicada em vários outros contextos além da escola.

Nota-se, a partir destes dados, que a produção acadêmica do período de 2006 a 2010 avança em termos de quantidade de trabalhos que investigam questões relacionadas à formação de professores para a educação musical, porém ainda privilegiam análises pautadas na educação ou na música, sem dialogar com outras áreas do conhecimento como a neurociência, a psicanálise e a musicologia. Também a maior parte dos trabalhos relaciona-se com cursos de pedagogia e que a função social da música e a formação docente são os elementos que mais se aproximam com o que se investiga nesta pesquisa.

Compreende-se pelo exposto neste capítulo que a questão da formação do professor é algo ainda em discussão. Esta situação vem da própria inserção da música no contexto educacional brasileiro e de uma certa indefinição quanto a atuação do professor de música no contexto educacional, o que pode ser percebido através da reduzida produção acadêmica sobre a formação de professores de música que se deve provavelmente a ênfase que se tem dado ao currículo de formação das disciplinas específicas da música, refletindo a representação que se tem uma função em si mesma, ou seja, um “corpus” próprio que não dialoga com outras áreas e que dentro do próprio campo não se evidencia na “preocupação” pedagógica no âmbito do ensinar e do aprender musical.

3 METODOLOGIA

As questões e objetivos propostos para esta pesquisa apontam para uma estruturação metodológica com enfoque qualitativo. A opção pelo enfoque qualitativo se justifica a partir das considerações de Bresler (2007). Esta autora considera que a pesquisa qualitativa tornou-se uma metodologia também aceita no campo da educação musical. Segundo esta autora as pesquisas em música nos últimos tempos ampliaram as possibilidades dessa metodologia. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa ganha reconhecimento no contexto da educação musical e mais recentemente, documentos resultantes de estudos qualitativos publicados em periódicos ratificaram a importância dos estudos qualitativos.

Do ponto de vista dos referenciais teóricos utilizados, as discussões de Bresler (2007) se alinham às proposições a respeito da pesquisa qualitativa assumidas pelo campo educacional. Incorpora esses referenciais para a pesquisa em educação musical, principalmente quando chama a atenção para as características da pesquisa qualitativa. Destaca entre estas: se ocupa de múltiplas perspectivas de contextos e sujeitos; promove a reflexão ampla a partir de situações determinadas; supõe o envolvimento do pesquisador com o campo investigado; privilegia a descrição; o relatório da pesquisa busca facilitar a transferência dos resultados e as experiências dos leitores.

Assim, nessa perspectiva entende-se pesquisa como um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” Demo (1996, p. 34) e pesquisa qualitativa como “um termo geral que se refere a várias estratégias de pesquisa que compartilhem determinadas características” Bresler (2007) e ainda como “aquela que estuda o fenômeno dentro do seu contexto e a partir da perspectiva dos seus participantes” (GODOY, 2009).

Cabe acrescentar, ainda do ponto de vista das características da pesquisa qualitativa, as contribuições de Bogdan e Biklen (1994). Para eles o cunho qualitativo apresenta características como: os dados são normalmente na forma de palavras e não números; não há o objetivo de confirmar hipóteses, mas as idéias são construídas na medida em que os dados vão sendo recolhidos e a teoria se constrói depois da coleta e análise de dados.

No contexto desta pesquisa as características de cunho qualitativo podem ser identificadas sob diferentes aspectos: por terem sido os dados coletados através de questionários abertos e entrevistas semi-estruturadas pode-se privilegiar o aspecto descritivo da pesquisa qualitativa e a palavra escrita como forma essencial de registro dos dados. Desta forma a palavra escrita, no enfoque qualitativo, possui grande importância tanto no registro de

dados, quanto na análise, para “estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os objetivos da pesquisa buscam elementos a partir dos dados e da análise destes, promovendo a reflexão sobre o objeto investigado. Não se pretende a confirmação de hipóteses previamente elaboradas. Ao contrário, a partir do diálogo entre os referenciais teóricos utilizados e os dados coletados, formular hipóteses para estudos posteriores. Em outras palavras, não se pretende dar respostas fechadas às questões propostas, mas sim formular novas questões.

Universo da Pesquisa

O universo desta pesquisa constituiu-se de dois cursos de Licenciatura em Música, sendo um oferecido por uma instituição particular, e outro por uma instituição pública, ambos da cidade do Rio de Janeiro. No intuito de minimizar as possibilidades de identificação, as instituições investigadas serão designadas como Instituição A e Instituição B. Procurar-se-á omitir expressões ou características que possam permitir a identificação das instituições.

Não se faz aqui a caracterização particularizada das instituições, tendo em vista que os resultados não apontam para diferenças que possam ser consideradas relevantes para o contexto que se investiga. Apenas em dois aspectos diferenciam as instituições: a Instituição A oferece as disciplinas de forma seriada e todas as disciplinas são de responsabilidade da mesma coordenação. A instituição B oferece as disciplinas por créditos e as disciplinas são de responsabilidade de outras coordenações que não só a de música.

Cabe acrescentar que o que se analisa não são as instituições de ensino em si, mas as percepções de alunos e coordenadores a respeito da proposta curricular dos cursos.

População-alvo

A população-alvo constituiu-se de alunos dos 1º, 2º e 8º períodos das Instituições A e B e coordenações dos cursos de Licenciatura em Música.

A pesquisa inicialmente pretendia considerar apenas alunos do 1º e 8º períodos, porém como o processo de coleta de dados se deu no 2º semestre de 2010 e em uma das instituições não se tem o 1º período no 2º semestre letivo, optou-se por incluir os alunos do 2º período como população-alvo.

A opção pelos alunos dos 1º/2º e 8º períodos deve-se a proposta de investigar as concepções e percepções dos alunos ao iniciarem e concluírem o curso. Acredita-se que em se tratando do 1º/2º períodos essas percepções decorrem principalmente das expectativas em relação ao curso e as experiências de vida. Já as percepções dos alunos do 8º período, podem permitir a relação entre expectativas, proposta do curso e afinidades estabelecidas com esta proposta.

Cabe esclarecer que uma das limitações dessa pesquisa está relacionada a pouca disponibilidade dos alunos de uma das instituições para responder os questionários. Inclusive o contato com os alunos foi dificultado. Só foi possível nesta instituição entrevistar um aluno do 1º período. Utilizou-se para isso relacionamentos pessoais.

ETAPAS DA PESQUISA

Para desenvolver a presente pesquisa adotaram-se os seguintes passos, não necessariamente consecutivos:

A - Revisão de Literatura

- a) Mapeamento da produção acadêmica sobre educação musical.
 - A partir do trabalho de Fernandes (2000, 2006, 2007) selecionou-se as dissertações sobre formação de professores no período de 1975 a 2005.
 - atualizar a produção acadêmica em educação musical tendo como critério a identificação de dissertações sobre formação de professores.
- b) Levantamento de fontes bibliográficas sobre música no contexto escolar brasileiro.
- c) Sistematização das contribuições teóricas sobre a música no contexto escolar brasileiro a partir de dois eixos: funções da música na escola e a formação de professores de música. Cabe observar que para a definição desses eixos estruturadores buscou-se dialogar com outras áreas do saber, especialmente a musicologia e a neurociência.

B – Proposição das categorias para investigação

Elencaram-se para investigação as seguintes categorias:

- a) Funções da Educação Musical no contexto escolar;
- b) Música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar;
- c) Características da proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Música.

C – Proposição e elaboração dos instrumentos de coleta de dados

Utilizou-se com os alunos um questionário com questões abertas e com os coordenadores entrevista semi-estruturada. Buscou-se com esses instrumentos explicitar as categorias propostas. Assim o conteúdo das perguntas do questionário e da entrevista versaram sobre os seguintes aspectos relacionados as categorias:

- a) Funções da Educação Musical no contexto escolar
- b) Música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar
 - Estruturas cognitivas que são ativadas pela música no contexto escolar
- c) Características da proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Música
 - Perfil do profissional formado pelo curso da instituição;
 - Conteúdos e disciplinas curriculares que fornecem conhecimento sobre os processos de aprendizagem;
 - Contribuições da proposta curricular do Curso de música para a formação didático-pedagógica do professor de educação musical e visão da coordenação do curso sobre a inserção da música no contexto da educação escolar brasileira e como a questão é tratada no currículo;
 - Disciplinas da grade curricular que contemplam as funções da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar;
 - Sugestões para a melhoria do currículo para formação de professores de música.

D – Tabulação dos dados

E – Organização e análise dos dados

F – Elaboração do relatório final

4 OS DADOS E SUA ANÁLISE

Embora tenha pesquisado duas instituições não se observou nas respostas diferenças marcantes, portanto os resultados referentes a instituição A e instituição B serão apresentados simultaneamente. Para garantir uma fidedignidade, se necessário, as diferenças serão destacadas. Cada vez que este trabalho se refere aos alunos do 8º período, toma-se como base somente dados relacionados à instituição A. Os dados estão organizados a partir das seguintes categorias:

- A) Funções da Educação Musical no contexto escolar;
- B) Música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar;
- C) Características da proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Música. Cada uma das categorias toma como base um conjunto de dados.

A) Funções da educação musical no contexto escolar

No que diz respeito às funções da educação musical no contexto escolar os dados referentes às opiniões dos alunos e coordenações, obteve-se o que segue:

Quadro 4 - Funções da música no contexto escolar, segundo opinião de alunos e coordenações de curso

1º /2º períodos		8º período		Coordenador	
<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>	<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>	<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>
<p><u>Música pela música</u></p> <p>ensino da música</p> <p>contato com arte</p> <p><u>Socialização</u></p> <p>contribuir para a vida social</p> <p>formar ser humano mais flexível</p> <p><u>Afetiva</u></p>	<p><u>Socialização</u></p> <p>Através do envolvimento com escolhas musicais pessoais e de outros, desenvolvendo um ser crítico.</p> <p><u>Afetiva</u></p>	<p><u>Música pela música</u></p> <p>Criação artística</p> <p>Desenvolver habilidades musicais</p> <p>Conhecimento musical</p> <p><u>Socialização</u></p> <p>Formação social</p> <p>Auxiliar no desenvolvimento social</p> <p><u>Afetiva</u></p>		<p><u>Música pela música</u></p> <p>Prazer, alegria de estar fazendo música</p> <p>Música pela arte musical</p> <p>Criação musical: improvisar, cantar, produzir.</p> <p>Experimentação musical.</p>	<p><u>Música pela música</u></p> <p>Fazer musical como centro da forma de ensino.</p> <p>Música como linguagem artística que se dá através de um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, criar, imitar, refletir, analisar, entre outros</p>

canalizar a mente do aluno para emoções	Lado subjetivo, criativo, emocional.	Auxiliar no desenvolvimento afetivo Experiências e sensações diferentes em relação ao que ele sente.	<u>Não há amostra</u>		
<u>Auxiliar dos processos cognitivos</u> desenvolver conhecimento melhor preparação para todos educadores educar os processos musicais / escuta		<u>Auxiliar dos processos cognitivos</u> Auxiliar no desenvolvimento motor			

Os dados permitiram perceber que os alunos do 1º e 2º períodos admitem que a música desempenhe uma função no contexto escolar. No entanto, quando se trata de identificar qual seria efetivamente essa função, apontam para múltiplos aspectos como os citados acima. Como se trata de alunos dos primeiros períodos, talvez essa multiplicidade esteja relacionada a uma visão ainda inicial do Curso, da educação musical escolar ou, ainda, da proposta do Curso.

Em relação ao aspecto **música com função em si mesma**, chamou a atenção o fato de que os aspectos apresentados referem-se muito mais a aspectos subjetivos, de vivência cotidiana, presentes dentro e fora do contexto escolar, em outras palavras, o “ensino da música” e o “contato com a arte” não necessariamente estão ligados a um processo educacional escolarizado.

Neste sentido, poderia remeter-nos a uma continuação do processo histórico do século XIX quanto as vertentes da educação musical do século XIX, que conforme Loureiro (2003): “... apresenta duas vertentes principais: a do ensino formal, praticado dentro do contexto escolar e a do ensino informal, em oposição ao primeiro, praticado fora dele” (LOUREIRO, 2003, p. 52).

Tal movimento interno e externo pode apresentar reflexões sobre a forma como é realizado o ensino da música, seu caráter didático e pedagógico. Outro ponto a destacar é o aparecimento do “contato com a arte” no aspecto **música com função em si mesma** como algo que possa estar relacionado à própria vinculação da música com outras linguagens,

aspecto relacionado à existência de incertezas do modo como a educação musical é trabalhada, elemento este citado no capítulo I por Hentschke (2000):

Atualmente, poucas escolas da rede de ensino (na maioria, escolas particulares) oferecem educação musical desvinculada das demais artes, sob a orientação de um professor especialista. Isso não quer dizer que, na informalidade, os jovens não estejam vivenciando música, às vezes, por meios indiretos dentro da própria escola (HENTSCHE, 2000, p. 50).

No que diz respeito à música com uma função em si mesma, cabe apontar essa idéia como uma questão em aberto no sentido do fazer musical, o que acaba por remeter-nos a própria formação docente, porque se precisa entender também a necessidade da formação no curso de Licenciatura em Música, o que na atualidade torna-se mais evidente quando a música retorna às escolas, mas com o veto da não exigência de formação e não somente da formação como licenciando, mas de forma inespecífica quanto à forma e a formação docente. Estes elementos ratificam as considerações de Sobreira (2009), segundo as quais:

No tocante à formação docente exigida para o ensino público, e sua justificativa refletem a concepção de que música não é uma atividade com definições e exigências pedagógicas em nível equiparável a outras disciplinas. Tanto o veto quanto a justificativa para ele refletem um tipo de concepção na qual se acredita que para ensinar música basta saber tocar algum instrumento, não havendo a necessidade de uma preparação pedagógica conforme em outras disciplinas. O veto fez emergir embates para se definir quem teria a autoridade para conduzir o ensino de música, configurando também uma disputa no campo de trabalho (SOBREIRA, 2009, p. 62).

Quanto aos aspectos relacionados à **função de socialização**, exercida pela educação musical, pode-se perceber que o desenvolvimento de um ser crítico que contribua com a vida social é apresentado, desde a Antiguidade, em uma relação da música com o comportamento da sociedade, o que é descrito no II desta pesquisa.

Percebe-se que de acordo com o contexto histórico que a música vem sendo praticada com uma função social pelos vários povos, inclusive com bases educacionais, o que permanece até os dias atuais, com a provável função social da música descrita em documentos como o do Projeto de Lei da Câmara PL 2732/2008, que institui o retorno da música na escola e o da nova proposta curricular do Governo do Estado do Rio de Janeiro implantado em 2011 para a Educação Básica, nas linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) que apresenta no eixo de competências e habilidades: “Perceber a função social da Arte” e consequentemente da música.

A função social, facilitadora da expressão humana, também se relaciona com a **função afetiva**. Quanto a esta relação, conforme citado no 2º capítulo Sekeff (2005) afirma que:

(...) a música é produtora de rupturas e discontinuidades na construção da subjetividade; parte da pulsão para a “descarga” e tende para um alvo (a autorealização); ambas são afetadas a uma “política do desejo”, são produtos culturais e compartilham um mesmo espírito de época. Como a pulsão é uma força que para tal fim necessita ser submetida a um trabalho de ligação

e simbolização, a música se afigura como um lugar de possibilidades de ordenação de destinos possíveis, inscrevendo-a no registro da simbolização (SEKEFF, 2005, p. 1361).

A questão da função afetiva da música, ou seja, a ideia da música como facilitadora da expressão humana, demonstra que aspectos da construção da subjetividade estão presentes em um contexto em que a educação musical no âmbito escolar se inter-relaciona.

No que se relaciona à função da **música como auxiliar dos processos cognitivos**, os entrevistados fizeram uma relação com a formação do educador, além do desenvolvimento de conhecimentos e educação de processos musicais como a escuta.

Esta possibilidade torna-se bem explícita no diálogo feito no capítulo sobre as funções da música, quando se busca contribuições do campo da neurociência para um melhor entendimento da atuação musical e que são apresentadas as áreas que são os principais centros de computação da música. Áreas estas que Levintin (2010) demonstra que têm uma relação com outras atividades e funções cerebrais, como apresentado no capítulo II sobre as funções da música, sendo: córtex pré-frontal, córtex motor, córtex sensorial, córtex auditivo, cerebelo e córtex visual.

Possivelmente estando em uma relação cerebral constante, a música desempenha uma função nas questões relacionadas a aprendizagem humana, de forma que não são áreas dissociadas e sim inter-relacionadas.

Sacks (2007), assim como Levintin (2010) afirmam que não há uma só parte do cérebro que é envolvida na música e sim que a música está em todo mundo, por todo o cérebro.

No que diz respeito aos alunos do 8º período, as respostas que se diferenciam dos alunos dos 1º e 2º períodos são: desenvolvimento das habilidades musicais no aspecto música pela música e desenvolvimento motor no aspecto da função de auxiliar nos processos cognitivos.

Sobre o desenvolvimento das habilidades musicais há uma resposta em que o aluno reporta-se a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner.

Quanto ao desenvolvimento motor, conforme Levintin (2010) uma das áreas acionadas pela música é o córtex motor, área de função motora como citado na análise das respostas do 1º e 2º períodos.

Sintetizando o que se obteve sobre as funções da educação musical no contexto escolar, cabe destacar que os alunos enfatizam a função social da música.

Em relação ao 8º período há uma certa redução de entendimento da música como auxiliar nos processos cognitivos. Isso provavelmente se deve a orientação curricular do curso.

Os alunos do 1º e 2º períodos têm opiniões mais amplas, de caráter social e os do 8º período apresentam opiniões mais relacionadas às habilidades.

Quanto as coordenações, embora estas não detalhem o conteúdo das suas respostas, infere-se pelo que se tem diretrizes diferenciadas, tendo a instituição A uma característica mais acentuada pela experiência, enquanto que a instituição B pelo processo.

Esta imprecisão na definição da função da música, citada pela coordenação da instituição A é apontada por Sobreira (2009), como uma das possíveis dificuldades para a compreensão da música no contexto escolar e o diálogo com outras áreas do saber é citado por Fonterrada (2007), como justificativa pela multiplicidade e complexidade da sociedade contemporânea que já não mais permite que essas questões sejam estudadas e pesquisadas por uma única área, o que não necessariamente signifique que a música tenha uma função relacionada à outra área do saber que não a musical, mas observa-se que nas respostas das coordenadoras, a música aparece com diretrizes diferenciadas, enquanto a instituição A destaca elementos como o fruir, a da instituição B enfatiza mais os processos.

Em termos das funções as questões pedagógicas praticamente não aparecem no discurso dos alunos e coordenadores dos cursos e que o fazer musical é o elemento mais presente nas questões relacionadas às funções da Educação Musical no contexto escolar. Tal resultado chama a atenção por se relacionar ao processo educacional, sendo que o fazer musical não necessariamente precise estar relacionado a este contexto, podendo o indivíduo experimentar a música neste âmbito de outras formas que não somente na escola.

Provavelmente as grades curriculares dos cursos analisados demonstrem esta tendência das instituições pesquisadas. Esta análise, portanto, completa-se com a análise das grades e ementas dos cursos das instituições A e B.

B) Música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar

Esta categoria da música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar, abriga dados sobre a percepção dos processos de aprendizagem escolar e as estruturas cognitivas. Os itens que compõem esta categoria são:

- a) Música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar
- b) Estruturas cognitivas que são ativadas pela música no contexto escolar

A seguir apresentam-se os dados relacionados a esta categoria.

Quadro 5 - A música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar, conforme opinião de alunos e coordenadores de curso

1º /2º períodos		8º período		Coordenador	
<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>	<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>	<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>
<u>É facilitadora</u>	<u>É facilitadora</u>	<u>É facilitadora</u>		<u>Não é facilitadora</u>	<u>É facilitadora</u>
<u>Argumentos:</u> pensamento mais amplo. aluno age melhor vai de encontro aos sentimentos. ajuda a abrir canais mentais. facilitador para o aluno.	<u>Argumentos:</u> Trabalha lado intelectual Trabalha lado criativo, emocional e espiritual Torna o indivíduo completo no seu desenvolvimento como ser social, cultural e profissional. <u>Condições:</u> Sem resposta	<u>Argumentos:</u> transformação de valores Auxiliar no desenvolvimento do sentidos. Despertar o interesse pelo estudo e ambiente escolar. Tomar prazeroso o aprendizado em qualquer área. <u>Condições:</u> concentração	<u>Não há amostra</u>	<u>Argumentos:</u> não está relacionada a outras áreas do saber pode-se produzir em conjunto, mas não acoplado a ter uma função. Música com o objetivo de criação, improvisação, sempre ligada a produção, ao prazer. Somente a música pela música.	no fazer musical propriamente dito como centro da forma de ensino <u>Argumentos:</u> sistematização e a organização do conhecimento Esta ideia encontra sustentação em estudos de importantes educadores musicais. Koellreutter (2001) enfatizava que a arte – neste caso, a música – não é um dado isolado dentro do contexto educacional e, que é preciso promover uma inter-relação da arte com outros domínios do conhecimento humano.
<u>Não é facilitadora</u>	<u>Não é facilitadora</u>	<u>Não é facilitadora</u>			
<u>Argumentos:</u> melhoria do aluno para educação	<u>Argumentos:</u> Sem resposta	<u>Argumentos:</u> Sem resposta			
<u>Condições:</u> Sem resposta	<u>Condições:</u> Sem resposta	<u>Condições:</u> Sem resposta			

Os argumentos apresentados mostram uma gama de opiniões, de forma que está presente nas respostas dos alunos que a música é uma facilitadora dos processos de aprendizagem escolar, com afirmativas de que “com a música, se trabalha as questões da vida, do mundo e isso, pode facilitar o resto do aprendizado”, “a música faz com que o aluno possa

agir, melhorando o desempenho em outras áreas”, “ a música abre caminhos que transcendem a esfera intelectual e vai de encontro aos sentimentos”.

Desta maneira o indivíduo se torna mais sensível ao mundo e seus ensinamentos, “ela dá uma postura diferente e é também um facilitador para o aluno”, “a música, mesmo que o aluno não perceba, ajuda desenvolver outros sentidos, que talvez faltasse em outra área” e que “a música na escola desperta o interesse do indivíduo pelo estudo e o ambiente escolar”.

Pelas respostas dos alunos nota-se que há opiniões que se relacionam com a função cognitiva da música e outras com a função social da música.

As condições apresentadas como essenciais para que se leve a termo os argumentos citados pelos alunos foram:

- Concentração
- Memória
- Criatividade

A opinião que nega a função da música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar foi a de que:

- Contribui para a melhoria do aluno para educação (para todas áreas)

Esta resposta parece controversa, pois se aplica como uma afirmativa. Pode também estar relacionada a uma contribuição para a melhoria do aluno, não acoplada a uma função de facilitadora, no entendimento da educação musical no sentido escolar e sim no sentido mais amplo da música.

Em termos das respostas dos alunos do 8º período, estas se alinham as respostas dos alunos 1º e 2º períodos pautando-se sobre os seguintes argumentos:

- Auxiliar o aluno na própria transformação de valores (caráter, respeito).
- Auxiliar no desenvolvimento dos sentidos.
- Despertar o interesse pelo estudo e ambiente escolar.
- Tornar prazeroso o aprendizado em qualquer área.
- Construção da vivência através do processo prático.

As condições apontadas pela maioria dos alunos como elementos-chave da música enquanto facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar destaca, portanto a concentração, memória e criatividade.

Cabe destacar a concentração como preponderante para esse processo. Serve de exemplo o excerto da opinião de um aluno que afirma que a concentração provocada pelo aprendizado da música é o “que vai ajudar no rendimento escolar”.

As atividades musicais propostas na escola na maioria das vezes trabalham essas questões de maneira indireta, ou seja, nos vários momentos do contexto escolar e não somente nas aulas de educação musical.

Esta forma indireta da música ser utilizada abrange também a música como elemento integrador, conforme citado no capítulo II por Loureiro (2003), sendo o fazer musical utilizado para transmitir idéias, valores e comportamentos, um resquício da época após a Independência do Brasil, quando foi criada a primeira Escola Normal e a disciplina música estava inserida no currículo com função eminentemente disciplinar, objetivando a integração do jovem à sociedade, o que se distingue dos objetivos da música enquanto educação musical.

As respostas obtidas nas entrevistas com os alunos têm relação com o movimento que a música vem gerando nos indivíduos, de forma que, no que diz respeito à música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar, conforme citado no Capítulo II, são atribuídas à música a possibilidade de ensinar o indivíduo a escutar de maneira ativa e refletida (GAINZA, 1988), a facilitar a concentração e a aprendizagem Ducorneau, (1984), e a criar um ambiente favorável para a imaginação despertando as faculdades criadoras de cada um, proporcionando uma educação profunda e total (OSTRANTER; SCHOEDER, 1978).

Essas opiniões diferem de outros autores, como por exemplo, Ilari (2005), conforme consta no capítulo II que, partindo de pesquisas junto a bebês, apresenta trabalhos sobre “A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos”, com objetivo de discutir os efeitos de transferência cognitiva entre a música e outros contextos e áreas do conhecimento, além das relações de causa e efeito que envolve a música (inteligência, matemática, linguagem e leitura) e discute suas implicações para a educação musical brasileira e para o desenvolvimento musical como um todo, concluindo que não há significativa comprovação a partir dos estudos que fez sobre a possibilidade da música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar.

Tal discussão pautada na área da neurociência, conforme citado no capítulo II, demonstra, pelos estudos de Muszkat (2000), que há um conjunto de atividades que o autor entende por funções musicais, que se interligam em uma estruturação de vibrações em

padrões temporais nos quais existem alterações fisiológicas acompanhando o processamento musical, o que parece poder auxiliar o desenvolvimento, em bases funcionais, podendo gerar uma mudança de estímulos cerebrais relacionados à frequência e amplitude de acordo com os ritmos elétricos recebidos.

Também Levintin (2010), pela abordagem da neurociência, demonstra que o córtex pré-frontal é acionado pela música.

Este córtex, conforme citado no capítulo II é responsável pelas funções motoras avançadas que são as da concentração, planejamento, julgamento, expressão emocional, criatividade e inibição.

Duas das condições citadas pelos alunos entrevistados, a concentração e a criatividade, estão situadas nas áreas cerebrais acionadas pela música.

A questão da memória é apontada por Muszkat (2000), conforme demonstrado no capítulo II, quando cita que as informações obtidas através da neuroimagem levam a crer que a música, mais que qualquer outra arte, tem uma representação neuropsicológica extensa, por não necessitar de codificação linguística.

Essa possibilidade da música ocasiona um acesso direto à afetividade e às áreas límbicas, que controlam os impulsos, emoções, motivação e envolve um armazenamento de signos estruturados, o que poderia estimular a memória não-verbal.

Quanto as coordenações, na instituição A o coordenador de curso não reconhece a música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar, tendo como argumentos que a Educação Musical não está relacionada a outras áreas do saber, podendo se produzir em conjunto, mas não acoplando a música a uma função e tendo-a com o objetivo de criação, improvisação, sempre ligada à produção, ao prazer. Somente a música pela música.

A coordenação da instituição B reconhece a música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar no fazer musical, propriamente dito, como centro da forma de ensino, tendo como argumento que a música passa a atuar também dentro de um vasto domínio apontando para a sistematização e a organização do conhecimento.

A sustentação para esta ideia, segundo a coordenação da instituição B, encontra-se pautada em estudos recentes de importantes educadores musicais, fazendo alusão explícita a Koellreutter que conforme a coordenação desta instituição enfatizava que a arte – neste caso, a música – não é um dado isolado dentro do contexto educacional e, que é preciso promover uma inter-relação da arte com outros domínios do conhecimento humano.

A resposta da coordenação da instituição A relaciona-se com a opinião de autores, como Ilari (2005) quando cita que frases como “a música deixa o ser humano mais

inteligente” ou “ela estuda música e por isso é muito boa de raciocínio” podem ser ouvidas em diversos ambientes – em conversas informais entre amigos, em círculos familiares, na televisão e até mesmo em contextos educacionais – e que há uma tendência natural em se associar o aprendizado musical a atributos ou rendimentos em outras áreas do conhecimento.

Mas, conforme pesquisas feitas com bebês, o que pode se constatar é que os maiores efeitos da música são aqueles contidos nas experiências que ocorrem diariamente quando as crianças cantam, dançam, criam e brincam com a música simplesmente porque é natural e que isso garante o seu desenvolvimento cognitivo musical.

A resposta da coordenação da instituição B coincide com a opinião de autores como Fonterrada (2007) quanto à inter-relação da música com outras áreas do saber, quando cita conforme no capítulo II, “que é necessário que haja um esforço para que diferentes campos do saber se aproximem”, ou ainda como citado por Oliveira (2005), quanto a uma visão contemporânea da música que “precisa incluir objetos como os de transformar os indivíduos em pessoas inovadoras, colaborativas”, ou seja, conforme a resposta da coordenação da instituição B a música “não é um dado isolado dentro do contexto educacional”, sendo “preciso promover uma inter-relação da arte com outros domínios do conhecimento humano”.

As respostas das coordenações, portanto, se assemelham, apesar de parecerem inicialmente diferentes, porque a coordenação da instituição A cita que “não contribui” e a da instituição B que “contribui”, o sentido das respostas torna-se o mesmo, pois ambas coordenações acreditam na possibilidade da música atuar somente na própria área da música, havendo um consenso portanto nas respostas das coordenações, o que em relação aos alunos mantém-se com opiniões como de cunho geral, acreditando uma parte que contribui também com outras áreas do saber e outros tendo a opinião de que contribui somente com a própria área da música.

Quadro 6. Estruturas cognitivas que são ativadas pela música no contexto escolar, segundo opinião de alunos e coordenadores de curso.

1º /2º períodos		8º período		Coordenador		
<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>	<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>	<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>	
concentração	organização	audição	Não há amostra	Sem fazer relação com outras áreas, todas as estruturas cognitivas são ativadas. Se existe prazer naturalmente se ativa tudo. A nível cerebral tudo.	inteligência	
criatividade	percepção	coordenação motora			estética	
Lateralidade	atenção	percepção			conceitos	espaço
noção espacial	raciocínio	criatividade			temporais	
noção temporal						

memória		expressão psicomotricidade lateralidade raciocínio		Desde a parte cognitiva até a parte afetiva.	criatividade sistema de relações com a memória e a palavra, dentre outros.
---------	--	---	--	--	---

Em relação à possibilidade da educação musical ativar estruturas cognitivas dos alunos no contexto escolar, os dados apontam que tanto os alunos dos 1º e 2º períodos quanto do 8º período entrevistados, reconhecem a ativação de áreas cognitivas como: a concentração, criatividade, lateralidade, noção espacial/temporal, memória, organização, percepção, atenção e raciocínio.

Cabe mencionar que os alunos do 8º período acrescentam às suas respostas aspectos relacionados a audição, coordenação motora, percepção, criatividade, expressão, psicomotricidade, lateralidade e raciocínio.

As áreas do córtex pré-frontal, córtex motor, córtex auditivo e cerebelo indicadas pelos alunos em suas respostas como relacionadas à cognição, são identificadas nos estudos de Muszkat (2000) como áreas ativadas pela música e reconhecidas como base da aprendizagem de outras áreas do saber, como a área de Broca, por exemplo, considerada o centro da fala.

A questão da possibilidade das estruturas cognitivas serem ativadas pela música no contexto escolar tem sido discutida sob diferentes aspectos, um deles, já apresentado no capítulo II, atribui à neuroplasticidade a possibilidade das estruturas cerebrais, mesmo autônomas, serem beneficiadas pela ativação de estímulos distintos. Em outras palavras se reconhecem os benefícios da música na ativação das áreas cerebrais.

Quando os alunos se referem às áreas cognitivas que são acionadas pela música, estão provavelmente indicando, mesmo de forma indireta, a presença da neuroplasticidade que, conforme as contribuições de Sacks (2007) e Levintin (2010) citadas no II ratificam que não há uma só parte do cérebro que é envolvida na música e sim que a música está em todo mundo, por todo o cérebro.

As respostas dos alunos quanto à ativação das áreas cognitivas pela música ratifica o que é recorrente no senso comum, de que a música auxilia no ensino e aprendizagem.

As respostas dos alunos do 1º e 2º períodos se aproximam mais do senso comum, enquanto as respostas dos alunos do 8º período apontam estruturas como a “audição”

trabalhadas no córtex auditivo, que conforme Levintin (2010) é onde ocorre os “primeiros estágios da audição de sons e percepção e análise de tons”.

As estruturas cognitivas como a concentração, criatividade, lateralidade, noção espacial/temporal, memória, organização, percepção, atenção e raciocínio, audição, coordenação motora, percepção, expressão, psicomotricidade, podem ter uma relação com a afetividade e às áreas límbicas, estudadas por Muszkat (2000) que controlam os impulsos, emoções, motivação e envolvem signos estruturados, sendo por tais estruturas estimulada a memória.

Essas áreas límbicas, de acordo com Muszkat (2000) também acionam percepções integradas, ligadas às áreas associativas de confluência cerebral, que unificam as várias sensações, incluindo a gustatória, a olfatória, a visual e a proprioceptiva em um conjunto de percepções que permitem integrar as várias impressões sensoriais em um mesmo instante, como a lembrança de um cheiro ou de imagens após ouvir determinado som ou música.

Os estudos de Muszkat (2000) mostram então uma associação de estímulos existentes através das estruturas cognitivas estimuladas pela música, o que como citado pelos entrevistados, resulta em um “desempenho maior”, o que pode estar relacionado a uma percepção mais aguçada não somente pelas experiências musicais, mas também com outras experiências em outras áreas.

O conhecimento de outras áreas do saber, como a neurociência, dialogando com a música no curso de formação de professores pode se fazer interessante quanto à apropriação de recursos para que as várias áreas cerebrais sejam estimuladas, possibilitando experiências provindas da música e não somente desta, como o exemplo das áreas límbicas.

Os coordenadores de curso tanto da instituição A como da instituição B reconhecem que estruturas cognitivas são acionadas pela música no contexto escolar, sendo que o coordenador da instituição A acredita que “todas as estruturas cognitivas são acionadas desde que sem se fazer relação com outras áreas” e acrescenta que “se existe prazer, naturalmente se ativa tudo. A nível cerebral tudo. Desde a parte cognitiva até a parte afetiva”.

A coordenação da instituição A em sua entrevista deixa transparecer a ênfase na função da música pela própria música, mesmo nas questões cognitivas. Cita que mesmo acreditando que a música trabalhe o indivíduo como um todo não reconhece esta relação com outras áreas do saber.

Há pesquisas a este respeito que corroboram a opinião do coordenador da instituição A, como a de Ilari (2005) quanto aos mecanismos e processos mentais envolvidos no

desenvolvimento da mente musical humana, no que tange à percepção e produção musicais de bebês e crianças.

As pesquisas de Ilari (2005) conforme citado no capítulo II, encontraram diversos mitos, que segundo a autora afetam as práticas musicais realizadas em escolas, sendo eles relacionados aos efeitos da aprendizagem musical em outras áreas do conhecimento, identificados como “efeitos de transferência entre contextos e áreas do conhecimento”. A autora não tem encontrado em pesquisas fatos que comprovem os “efeitos de transferência” e acredita que os maiores efeitos da música são aqueles contidos nas experiências vivenciadas com a música e pela música.

Outras pesquisas, entretanto afirmam que as estruturas cognitivas que são ativadas pela música no contexto escolar, como as de Vieira (2004) intitulada *Música: sua influência na Leitura e no Processo de Alfabetização* em que se verificou a influência da prática dos elementos rítmicos e melódicos, na aprendizagem da leitura.

Os resultados apontaram para um melhor desempenho do grupo estudado mostrando que a música, bem como seus elementos, promove a aprendizagem da leitura.

O aspecto relativo à ativação de estruturas cognitivas relacionadas a outras áreas da aprendizagem escolar também compôs a exposição de motivos para o retorno da música na escola, conforme citado no capítulo I, afirmando-se que “estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens”.

A música como Educação Musical também possibilita, conforme apresentado no capítulo I, “desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos”, sendo ainda, “veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

A coordenação da instituição B reconhece que as estruturas cognitivas são acionadas pela música no contexto escolar, como: inteligência estética, conceitos espaço temporais, criatividade e sistema de relações com a memória e a palavra, dentre outros.

O conteúdo de respostas da instituição B é da mesma natureza das respostas dos alunos de ambas as instituições quanto às estruturas cognitivas que são acionadas, o que é uma marca do curso.

Interessante que em se tratando da Instituição B as respostas dos alunos e coordenação estão alinhadas, o que não ocorre na instituição A.

Nas áreas relacionadas à memória e a palavra, que são apresentadas por Muszkat (2000), consideram a música como linguagem apresentando paralelos entre a linguagem verbal e a musical, ambas dependendo, do ponto de vista das estruturas sensoriais responsáveis pela recepção e pelo processamento auditivo (fonemas, sons), visual (grafemas da leitura verbal e musical), da integridade funcional das regiões envolvidas com atenção e memória e das estruturas motoras, responsáveis pelo encadeamento e pela organização temporal, necessárias para a fala e para a execução musical.

As respostas quanto às estruturas cognitivas que são ativadas pela música no contexto escolar, demonstram que há diversas opiniões quanto as estruturas trabalhadas, inclusive no campo das pesquisas científicas que também se distanciam em análises e conclusões.

C) Características da proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Música.

Esta categoria, das características da proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Música é investigada a partir dos seguintes componentes:

- a) Perfil do profissional formado pelo curso da instituição;
- b) Conteúdos e disciplinas curriculares que fornecem conhecimento sobre os processos de aprendizagem;
- c) Contribuições da proposta curricular do Curso de música para a formação didático-pedagógica do professor de educação musical e visão da coordenação do curso sobre a inserção da música no contexto da educação escolar brasileira e como a questão é tratada no currículo;
- d) Disciplinas da grade curricular que contemplam as funções da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar;
- e) Sugestões para a melhoria do currículo para formação de professores de música.

A seguir apresentam-se os dados que compõem esta categoria:

Quadro 7. Perfil do profissional a ser formado, segundo alunos e coordenadores de curso.

1º /2º períodos		8º período		Coordenador	
Instituição A	Instituição B	Instituição A	Instituição B	Instituição A	Instituição B
Somente para coordenador	Somente para coordenador	Somente para coordenador	Somente para coordenador	<p>Conhecimento de todos os grandes educadores brasileiros e estrangeiros. Parte teórica e prática.</p> <p>Conhecimento da história da educação musical.</p> <p>Visão geral do mais tradicional ao contemporâneo</p>	<p>Educador musical não apenas formado musicalmente, mas também instrumentalizado pedagogicamente para a docência.</p> <p>ênfase no pensamento crítico; inserção de conteúdos abrangentes e contrastantes, abertura permanente para novos conteúdos e para uma interdisciplinaridade crítica</p> <p>ênfase no papel do aluno como construtor de seu percurso</p> <p>concepção do papel do professor como coordenador do processo</p> <p>flexibilidade curricular;</p> <p>ênfase à concepção não-linear da matriz curricular.</p> <p>Participação do licenciando como co-autor de sua grade curricular.</p>

O perfil do profissional formado pelo curso da instituição foi um questionamento elaborado para as coordenações dos cursos, tendo as coordenações argumentado que:

Instituição A

Cada um vai seguir sua linha de trabalho. Conhecimento de todos os grandes educadores brasileiros e os estrangeiros em ordem cronológica. Então em Didática da Música, começa com Dalcroze, a prática Dalcroze. Kodály e a prática, Villa Lobos e a prática, Sá Pereira, Mignone, Gazzi de Sá, Orff, Suzuki, Paynter, Schafer e Swanwick. E tudo isso com a prática. Então eu acredito que todos eles estão tendo uma pincelada de tudo que aconteceu na história da educação musical e viveram isso. Fizeram estágio. Agora cada um vai sair com a sua visão. O tempo todo a gente pensa em visão geral. Um pouco de tudo. Do mais tradicional ao mais contemporâneo.

Instituição B

Perfil nítido de educador musical, ou seja, não apenas formado musicalmente, mas também devidamente instrumentalizado pedagogicamente para a docência. A nova ênfase proposta pela Comissão de Especialistas em Artes formada pelo MEC levantou a bandeira do ensino de artes a ser ministrado por professores com consistente formação específica, procura eliminar o perfil do professor polivalente. A partir dessa nova concepção, a Escola de Música, em 2002, aprovou a ideia geral de um novo Curso de Licenciatura em Música, que deixaria então de integrar um conjunto de formações artísticas, passando a ser de responsabilidade da Escola de Música.

Como características que identificam esse perfil, destacamos: ênfase no pensamento crítico; inserção de conteúdos abrangentes e contrastantes, abertura permanente para novos conteúdos e para uma interdisciplinaridade crítica; ênfase no papel do aluno como construtor de seu percurso; concepção do papel do professor como coordenador do processo; flexibilidade curricular; ênfase à concepção não-linear da matriz curricular.

O currículo para a Licenciatura em Música foi estruturado em módulos, abrangendo três campos de conhecimento, sem configurar, contudo, estruturas fechadas ou sequenciamentos fixos (exceto nos casos em que as disciplinas têm pré-requisitos), não atrelando o aluno a percursos necessariamente pré-desenhados. Dessa forma, o currículo atende a um fundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais, que indica a estruturação curricular a partir de grandes tópicos de estudo.

Finalmente, assinalamos que o diferencial do presente currículo se evidencia principalmente pela participação do licenciando como co-autor de sua grade curricular, sempre em consonância com a orientação acadêmica.

A resposta da coordenação da instituição A parece estar mais focada na parte pedagógica da música, o que se relaciona a proposta do curso conforme sua grade curricular, em que está presente a disciplina Didática da Música.

Aparece também na resposta da instituição A referências que são ratificadas em vários momentos quanto a “prática” do que é trabalhado quanto aos pedagogos da música, entretanto a coordenação da instituição A não cita, pelo menos de forma explícita, uma relação das práticas estudadas através dos pedagogos da música e a parte pedagógica.

A coordenação da instituição A acredita que os alunos formados na instituição A “estão tendo uma pincelada de tudo que aconteceu na história da educação musical e viveram isso”, também cita que “fizeram estágio”, numa referência aos alunos que estão no 8º período. A coordenação A diz que cada aluno tem contato com “um pouco de tudo. Do mais tradicional ao mais contemporâneo”.

Na instituição A, os alunos do 8º período, conforme apresentado nas respostas das sugestões para a melhoria do currículo para formação de professores de música, citam a

necessidade de um maior contato com a parte prática, o que é curioso quando a opinião da coordenação da instituição A demonstra a prática como um norteador do curso.

Acredita-se que há uma estimulação tão acentuada pela instituição no âmbito da prática que mesmo estando os alunos em constante contato com a teoria e prática, almejam a prática no próprio contexto escolar.

A coordenação da instituição B especifica uma necessidade da formação do educador musical ser fundamentada nas bases musicais e pedagógicas para a docência. Também cita a reformulação do curso da instituição na procura de “eliminar o perfil do professor polivalente”.

A eliminação do “*Educador Artístico*” é citada no capítulo II por Oliveira (2005), que associa a esta função um caráter de “impossível missão polivalente”. O mesmo é demonstrado na resposta da instituição B através das características que identificam esse perfil.

A instituição B destaca como características importantes para a formação de professores como a “ênfase no pensamento crítico; inserção de conteúdos abrangentes e contrastantes, abertura permanente para novos conteúdos e para uma interdisciplinaridade crítica; ênfase no papel do aluno como construtor de seu percurso; concepção do papel do professor como coordenador do processo; flexibilidade curricular; ênfase à concepção não-linear da matriz curricular”.

As características enumeradas pela coordenação da instituição B demonstram metas de formação de professores com “consistente formação específica” o que pode remeter ao retorno da música na escola, conforme a Lei nº 11769/08, mesmo sabendo da não exigência de uma formação específica para a atuação, mas uma “consistente formação específica” pode representar um diferencial quando da convocação do professor formado através dos cursos de Licenciatura em Música.

Este diferencial torna-se importante no contexto de que, conforme citado no capítulo II por Sobreira (2009), “a música ainda não está totalmente consolidada como componente curricular na escola brasileira”, o que pode significar que a situação atual da não exigência de formação específica pode ser transitória, ou mesmo que não seja, para as oportunidades em que estão e estarão inseridos os profissionais formados pelos cursos de Licenciatura em Música que tenham características como citados pela coordenação da instituição B possa haver uma gama mais ampla de oportunidades profissionais e de exercício de um profissional que tem por objetivo a construção como educador musical no contexto escolar.

Quanto à estruturação do currículo em módulos citado pela coordenação da instituição B, este atende a um “fundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais, que indica a estruturação curricular a partir de grandes tópicos de estudo”.

Esta estruturação é destacada pela coordenação da instituição B como um fator de relevância para o curso “não atrelando o aluno a percursos necessariamente pré-desenhados”. Este desenho, quanto à prática parece ser positivo no aspecto de maior liberdade do aluno quanto à forma que fará o curso, mas no aspecto da troca de experiências e socialização enquanto grupo parece não ser tão eficaz, inclusive quanto ao que se remete a própria identificação na instituição enquanto grupo.

Este caráter da instituição B tornou-se um dos fatores de dificuldade ao acesso quanto as entrevistas para esta pesquisa, pois a proposta da análise foi a partir da opinião dos alunos iniciantes e em conclusão de curso, o que a coordenação do curso alegou ser de difícil acesso, já que os alunos inscrevem-se nas disciplinas conforme interesse e quando necessário por requisito ou pré-requisito.

A coordenação da instituição B assinala e também cita “a participação do licenciando como co-autor de sua grade curricular, sempre em consonância com a orientação acadêmica”, o que é apresentado na resposta de outras perguntas também pela coordenação da instituição A.

Interessante é ressaltar que esta estruturação da instituição B é uma característica de alguns cursos, por crédito, e que a análise aqui apresentada não tem intenção de caracterizar com algo inadequado ao curso de Licenciatura em Música e sim como uma característica do curso.

Neste sentido, observa-se uma grade curricular flexível de acordo com a “orientação acadêmica”, o que pode ter uma relação com o estudo de Cunha (2008) quanto a “formação pedagógica do educador musical para uma práxis emancipatória”.

O estudo de Cunha (2008), conforme citado no capítulo II, considera a educação musical em tempos de industrialização da arte, além de investigar a formação do educador musical, procurando focalizar a importância do trabalho docente não somente para o ensino de música, mas ainda, para a educação musical.

Estudos como este podem remeter aos alunos de um curso de Licenciatura em Música o ensejo de sugerir algo para a grade curricular, estando as grades curriculares dos cursos pesquisados, tanto a instituição A como a instituição B, conforme a coordenação de ambos, disponíveis para esta participação do aluno como co-autor da proposta curricular.

No que tange o perfil do profissional formado pelos cursos das instituições entrevistadas, encontra-se objetivos que delineiam a formação de um educador musical com bases estruturadas para as práticas profissionais, de acordo com as características de cada curso.

Quadro 8. Conteúdos e disciplinas curriculares que fornecem conhecimento sobre os processos de aprendizagem, conforme opinião de alunos e coordenadores de Curso.

1º /2º períodos		8º período		Coordenador	
<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>	<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>	<u>Instituição A</u>	<u>Instituição B</u>
Fundamentos da educação	Fundamentos da educação	Fundamentos da educação	<u>Não há amostra</u>	Fundamentos da educação	Metodologia do Ensino da Música I, II, III e IV
Introdução a Educação Brasileira	Didática	Processos de musicalização		Prática de Ensino	Didática
Arte-educação	Metodologia do ensino da música	Prática de Ensino		Didática da Música	Didática da Música I, II
Processos de musicalização		Didática			Fundamentos da Educação
Prática de Ensino					Prática de Ensino da Música.
Didática					

Os conteúdos e disciplinas curriculares que fornecem conhecimento sobre os processos de aprendizagem citados pelos alunos e coordenadores de ambas as instituições se assemelham.

As disciplinas pedagógicas oferecidas pelo curso da instituição A correspondem, conforme a grade curricular, ao citado pelas coordenações dos cursos, mas é interessante observar que na instituição A os alunos consideram que os conteúdos e disciplinas curriculares do curso que esperam que venha a fornecer conhecimentos sobre os processos de aprendizagem relacionam-se a todas as disciplinas da área específica que são: Fundamentos da Arte-Educação, Fundamentos da Educação, Introdução à Educação Brasileira, Educação Musical Inclusiva, Didática da Música e Prática de Ensino.

A disciplina Educação Musical Inclusiva não foi citada por nenhum aluno. Isto se deve provavelmente ao fato de as entrevistas terem sido realizadas com alunos dos 1º e 2º períodos e do 8º período, tendo esta disciplina sido inserida em 2009, de forma que os das séries iniciais

não a cursaram ainda porque são oferecidas nos 3º e 4º períodos, bem como os do 8º período também não a cursaram, já que quando inserida estavam em períodos posteriores a oferta.

Esta opinião pode estar relacionada a uma associação de ensino e aprendizagem a tudo que seja da área específica do curso de licenciatura em música.

Na instituição B a opinião dos alunos corresponde ao citado pela coordenação.

As disciplinas trabalhadas na parte pedagógica em ambas as instituições apresentam em suas ementas objetivos relacionados à música e à educação. Entretanto, observando as bibliografias utilizadas, predominam aspectos teórico-conceituais e não metodológicos.

a) Contribuições da proposta curricular do Curso de música para a formação didático-pedagógica do professor de educação musical e visão da coordenação do curso sobre a inserção da música no contexto da educação escolar brasileira e como a questão é tratada no currículo.

Quanto a contribuição do currículo do curso para a formação didático-pedagógica do professor de educação musical todos os alunos entrevistados reconhecem que o currículo do curso que fazem contribui para a formação didático-pedagógica, exceto um aluno do 8º período da Instituição A que acredita que não somente o currículo contribui, mas que “além do currículo é necessária a capacidade”.

Os alunos da instituição A do 1º e 2º períodos em sua maioria apresentaram respostas sucintas, apenas afirmando que o currículo do curso contribui para a formação didático-pedagógica do professor de educação musical, entretanto os alunos do 8º período da mesma instituição fizeram alusões amplas ao currículo citando que “o currículo do curso está muito bem estruturado para que o formando seja capaz de entrar em sala”, fazendo uma referência às práticas profissionais e que “faz ganhar uma base sólida para encarar diversos desafios no dia-a-dia”, contribui “principalmente no sentido pedagógico, oferecendo diversas formas de estudo e de ensino para encaminhar o aluno para um bom desenvolvimento”.

Observa-se uma tendência nas respostas dos alunos da instituição A a serem sucintos em suas considerações no início do curso, o que demonstra um desconhecimento em relação a grade curricular, mesmo para os alunos que já estão no 2º período. Já os alunos do 8º período apresentam respostas que demonstram satisfação com o currículo do curso, de forma que eles se sentem preparados para a atuação como professor de música.

No que tange ao não detalhamento das respostas dos alunos do 1º e 2º períodos da instituição A quanto à formação didático-pedagógica, Sobreira (2009) cita que um dos fatores

importantes para uma boa inserção da música no contexto escolar é o conhecimento dos “objetivos pedagógicos da disciplina”, o que, pelo que parece, os alunos do 1º e 2º períodos ainda não tem conhecimento.

Tais respostas chamam a atenção por provirem dos alunos também do 2º período, demonstrando um desconhecimento dos mesmos a respeito do currículo do curso, de forma que as expectativas quanto ao que é oferecido aos alunos não ficam explícitas por parte dos mesmos. Em outras palavras, não explicitam nem suas expectativas, tampouco o parecer a respeito do perfil do profissional formado pelo curso.

O conteúdo das respostas dos alunos do 1º e 2º períodos da instituição A também pode ter uma relação com os resultados do estudo de Buchmann (2008), citado no capítulo II, que sugere o conhecimento da perspectiva dos docentes que atuam nas disciplinas dos cursos de formação de professores de Música. O estudo de Buchmann (2008) aponta que há um desconhecimento dos objetivos do curso por ocasião do ingresso na Licenciatura em Música, o mesmo que ocorre com os alunos dos 1º e 2º períodos entrevistados da Instituição A.

Entretanto, no decorrer do curso, a maioria dos alunos da instituição A apresenta uma satisfação com o currículo de formação de professores de música pelo que é demonstrado nas entrevistas dos alunos do 8º período.

Quanto ao aluno da instituição A que respondeu da não contribuição argumentando “a necessidade de capacidade do aluno”. Faz-se também uma relação com os estudos de Buchmann (2008) quando a autora cita que a construção do processo depende muito do aproveitamento que os alunos fazem de todo o material prático, teórico, musical e pedagógico com os quais tiveram contato de diferentes formas, do problematizar ao produzir a construção da docência também é resultado de um esforço pessoal, de exercícios de vontade, problematizações teóricas e da prática profissional, dedicação, imaginação, persistência e de muito trabalho. Isto pode estar relacionado com a visão do aluno entrevistado que não considera que a música seja facilitadora dos processos de aprendizagem escolar, mas que “contribui para melhoria do aluno para educação”.

Segundo os alunos da instituição B em relação ao 1º e 2º períodos o currículo do curso contribui para a formação didático-pedagógica do professor de educação musical, citando que “além de uma grade curricular grande, outras matérias e/ou atividades do interesse do aluno podem ser escolhidas.

Na instituição B parece que há conhecimento quanto ao currículo e uma expectativa que o currículo do curso contribui para a formação didático-pedagógica do professor de educação musical.

Na instituição B, conforme citado anteriormente não há amostra do 8º período.

Quanto aos cursos pesquisados que há, na maioria das respostas, uma satisfação com o currículo do mesmo, de forma que os próprios alunos têm expectativas de que a formação provinda dos cursos que fazem será suficiente para atuarem como professores de música. Tal opinião pode estar relacionada a uma satisfação de um curso em nível de graduação, o que posteriormente pode ser ampliado.

Os coordenadores dos cursos também reconhecem que o currículo contribui para a formação didático-pedagógica do professor de educação musical, destacando os seguintes aspectos:

Instituição A

Eu acho que todos. Não sei dentro da grade curricular. Eu acho também que a gente tem mudado muito. É possível que eles percebam várias falhas no currículo deles. Hoje o curso é Licenciatura em Música. Só a partir de 2010 é que é Licenciatura em Música. Uma coisa que estou querendo colocar na grade no ano que vem é a Técnica Vocal. Sinto muito a falta de eles trabalharem a voz. Acredito que durante o curso deles, várias coisinhas tenham falhas.

Instituição B

A formação de um professor de música que alie, em sua tarefa de educador musical, ferramentas decorrentes de conhecimentos musicais sólidos, de conhecimentos relativos a metodologias específicas de ensino da música, embasadas em teorias educacionais atuais, e em conhecimentos pedagógicos gerais, confere ao futuro professor da Educação Básica um tripé de sustentação profissional, capaz de garantir sua atuação como professor de música.

A coordenação da instituição A faz referência as mudanças do curso que se tornou Licenciatura em Música em 2010. Anteriormente o curso desta instituição era de Educação Artística com habilitação em música oferecendo disciplinas que englobavam outras linguagens da Arte.

O curso da instituição B também teve reformas quanto a grade curricular, passando a oferecer disciplinas relacionadas ao curso de Licenciatura em Música.

A instituição A não cita sobre conhecimentos pedagógicos, talvez somente de forma subliminar. A instituição B já explicita.

A opinião da coordenação da instituição B apresenta em sua resposta um tríplice aspecto “conhecimentos musicais sólidos, conhecimentos relativos a metodologias específicas de ensino da música e conhecimentos pedagógicos”. Esta opinião engloba a parte de conhecimentos pedagógicos sendo citada como de importância para a formação de professores, o que conforme a coordenação desta instituição ocorre com o curso.

Quanto a contribuição do currículo do curso para a formação didático-pedagógica do professor de educação musical, as respostas da coordenação da instituição A aparecem de forma ampla na palavra “todos”, mas é completada pela observação das falhas e mudança da estrutura do curso.

O coordenador da instituição B também apresenta uma resposta com o mesmo caráter, quanto a “conhecimentos musicais sólidos”, quando trata-se mais da parte didático-pedagógica, sendo entretanto a outra resposta da instituição B “conhecimentos relativos a metodologias específicas de ensino da música” a que mais se relacione efetivamente com a formação didático-pedagógica do professor de educação musical.

Estas respostas dos coordenadores podem remeter aos resultados dos estudos de Buchmann (2008) que versam sobre a construção da docência, ressaltando a mediação do orientador, podendo ser considerado o coordenador de curso também como um orientador, ou seja, “uma ponte” em situações, principalmente relacionadas ao currículo de formação de curso o que pode ser interessante para o desenvolvimento do processo formativo, pois o reconhecimento do currículo do curso para a formação didático-pedagógica do professor de educação musical é o próprio teor da formação docente.

Estas reflexões também são sugeridas no estudo de Furquim (2009) quanto a uma proposta que contemple a área de música com orientações formativas relativas a Arte a partir da Lei nº 11769/08, de forma que se possa pensar melhor essa proposta para que, se operacionalizada, venha a contribuir para construção do conhecimento musical e pedagógico-musical.

Percebe-se, neste contexto, um retorno da música na escola, mas pode-se refletir sobre qual diferencial ocorre nas questões da escuta musical no âmbito escolar e no cotidiano de vida do aluno, pois como citado pela coordenação da instituição B uma das contribuições do currículo do curso para a formação didático-pedagógica do professor de música é a de “conhecimentos relativos a metodologias específicas de ensino da música” e, certamente a aplicabilidade destes conhecimentos no âmbito profissional.

A coordenação da instituição A acredita que a inserção da música no contexto da educação escolar brasileira é essencial, citando como exemplo um relato de experiência do próprio coordenador da instituição: “trabalhei anos na rede municipal de ensino dando oficinas para os professores, então essa história que vou te contar para mim é um exemplo de como é a educação musical no Brasil e como eu gostaria de reverter essa situação. Eu cheguei numa oficina e uma moça disse, por favor, não me chama porque eu não entendo nada de música. Perguntei se ela depois poderia me dar uma entrevista. Fui fazer a entrevista, no

ambiente dela, onde ela marcou e perguntei: você não entende como? Como foi sua iniciação musical? Ela disse que não havia feito escola, nada de música. Perguntei se ela cantava, como havia sido a história dela de vida. E ela disse que nasceu na Mangueira, que o pai era compositor da Mangueira. A mãe era da ala das baianas e disse que ela sempre tocou tamborim, sempre participou dos ensaios. Então eu fui ouvindo aquela história e meu queixo foi caindo e eu disse para ela que não era eu que tinha que dar aula de música para ela e sim ela que tinha que ser minha professora de música. Ela levou um susto. O pai era compositor, ela viveu e mora na Mangueira. Como é que ela me diz que não entende nada de música. Que absurdo é esse? Ela é professora da alfabetização e eu perguntei se ela nunca havia levado o tamborim, ou um samba do pai para a sala de aula e ela me disse que isso não era música. Descobri que nos doze anos que ela ficou na escola da Educação Infantil até ela sair do curso Normal em nenhum momento foi perguntado para ela alguma coisa. Do saber dela musical. Então ela quando entra na escola sendo professora repete o que foi feito com ela. Em nenhum momento até aquele dia ela havia perguntado para os alunos sobre a experiência deles”. Quando é trabalhado com os alunos da graduação procura-se “reverter essa situação” feita no relato “ou apenas instabilizar essa representação do que é a educação musical dentro da escola”.

O relato da coordenação da instituição A tem uma relação com o estudo de Krobot (2006) quando considera a música como discurso presente na formação do ser humano e a transversalidade na produção e circulação de conhecimentos e os processos de formação de professores reflexivos.

A necessidade do aluno de pedagogia ter uma formação em música também é algo citado no estudo de Krobot (2006) que se relaciona com a resposta da coordenação da instituição A, onde o relato feito mostra uma professora formada em um curso de pedagogia com experiência musical de vida e que tinha receio de trabalhar com a música por falta de um contato formal com esta.

A coordenação da instituição A em sua fala deixa também, mesmo que não explicitamente, uma opinião de concordância com a inserção da música no contexto escolar atual, conforme as propostas do retorno da música na escola, possibilitando a professora generalista não só trabalhar a música como recurso, mas como educação quando em determinado momento cita que “disse para ela que não era eu que tinha que dar aula de música para ela e sim ela que tinha que ser minha professora de música”, ou seja, parece corroborar com a proposta de que o retorno da música na escola possa ser trabalhado por

quem tenha experiência musical e não necessariamente a pedagógica, apesar da professora do relato ter a experiência pedagógica e desacreditar em seu próprio contato com a música.

Quanto a forma que instituição A insere esta discussão no currículo o coordenador, que também é professor no curso, diz que: “trabalho com os alunos da graduação procurando “instabilizar essa representação do que é a educação musical dentro da escola”.

Pelo que parece esta forma de instabilizar tem uma relação com buscar no aluno e a partir deste e sua experiência de vida as formas de se trabalhar a música como educação no contexto escolar.

A coordenação da instituição B quanto à inserção da música no contexto da educação escolar brasileira e como a questão é tratada no currículo respondeu que “a questão já foi tratada no decorrer das outras respostas”.

A coordenação da instituição A citou que não há nenhuma disciplina específica que contemple as funções da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar e que a direção também é contra isso. Explica, entretanto que precisa se compreender que há “uma fundamentação teórica, senão pode parecer que é uma loucura”.

Esta explicação referente a fundamentação teórica é elucidada pela coordenação citando que “no momento que eles estão trabalhando, por exemplo. com apreciação musical, nessa apreciação você tem o porque”.

Conforme citado em outras respostas pela coordenação da instituição A, o curso menciona e trabalha com as funções da música, mas não as relacionando como facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem escolar. Desta forma a coordenação diz que “acho que estamos sempre falando. Se você trabalha percussão corporal, óbvio que você está trabalhando com a lateralidade, coordenação motora, etc. Só que a gente comenta sobre isso, mas não permito que se faça uma relação sobre isso. Óbvio que a gente sabe de todas as maravilhas que a música pode proporcionar”.

A resposta da coordenação da instituição B como apontado em outras respostas da coordenação da instituição A, relaciona-se às pesquisas de Ilari (2005), que discute os efeitos de transferência cognitiva entre a música e outros contextos e áreas do conhecimento não reconhecendo uma comprovação a partir dos estudos que fez sobre a possibilidade da música como facilitadora dos processos de aprendizagem escolar.

A coordenação da instituição A, entretanto reconhece que a música proporciona funções específicas relacionando-as somente a própria música, pois cita que “se você trabalha percussão corporal, óbvio que você está trabalhando com a lateralidade, coordenação motora, etc”. Então, se percebe que há na opinião da coordenação da instituição A funções que são

acionadas pela música, corroborando o que já foi apresentado no capítulo II quanto as possibilidades da música estimular áreas cerebrais em específico e em conjunto, mas de acordo com a coordenação da instituição A esta estimulação compreende somente o campo musical e não o de outras áreas do contexto escolar, o que é sintetizado por Ilari (2005) como “efeitos de transferência entre contextos e áreas do conhecimento”.

A coordenação da instituição B quanto a questão das disciplinas da grade curricular que contemplam as funções da música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar, respondeu que são:

todas as disciplinas sob a responsabilidade da Faculdade de Educação bem como as disciplinas: Metodologia do Ensino da Música I, Metodologia do Ensino da Música II, Metodologia do Ensino da Música III e Metodologia do Ensino da Música IV de responsabilidade da Escola de Música.

A coordenação da instituição B ainda afirma que “o currículo da licenciatura, além das disciplinas citadas, mantém-se atento aos conhecimentos e experiências acumulados pela Faculdade de Educação”, mas não as integra.

A coordenação da instituição B também cita que “o curso objetiva formar professores competentes musicalmente e pedagogicamente, o que inclui competências mais específicas, concretizadas através da Metodologia do Ensino da Música, e de competências pedagógicas de cunho mais geral”.

Na opinião da coordenação da instituição B aparece de forma explícita uma necessidade de a formação musical relacionar-se com a parte pedagógica “de cunho geral”, o que significa não somente a parte pedagógica da música.

A necessidade de uma formação mais ampla para o professor de música tem uma relação com o que é citado por Penna (2007) conforme apresentado no capítulo II, quando o autor afirma que “não basta tocar para se capacitar como professor, especialmente diante dos desafios da escola regular de educação básica”.

O estudo de Krobot (2006) sobre a inserção da música no currículo dos cursos de Pedagogia que mostra uma realidade aplicável em várias escolas, quando o professor generalista é que trabalha com a música, demonstra um caminho paralelo ao apresentado pela coordenação da instituição B, só que provindo dos cursos de Pedagogia, mostrando uma necessidade de uma formação musical.

Esta é uma questão interessante, da formação dos cursos de Pedagogia abranger a disciplina música, o que acaba sendo uma forma de preparar o professor generalista para as práticas escolares com a música. Um espaço que muitas das vezes é dividido com o professor de música, ou somente destinado ao professor generalista.

As práticas musicais no contexto escolar trabalhadas pelos professores generalistas podem remeter a uma necessidade de formação mais ampla como citado pela coordenação da instituição B, de forma que o professor de música tenha conhecimento musical e pedagógico de “cunho geral”, sendo esta relação que pode tornar o processo mais profícuo.

b) Sugestões para a melhoria do currículo para formação de professores de música

Em relação a sugestões para a melhoria do currículo para formação de professores de música, tanto os alunos como coordenadores dos cursos apresentaram várias sugestões, conforme segue:

Quadro 9. Sugestões para a melhoria do currículo de formação de professores de música, conforme opinião de alunos e coordenadores de Curso.

1º /2º períodos		8º período		Coordenador	
Instituição A	Instituição B	Instituição A	Instituição B	Instituição A	Instituição B
Integração maior entre as matérias	Exposição do caráter didático, juntamente com a disciplina de música, para melhor desenvolvimento da didática.	aulas práticas com crianças		Currículo móvel, flexível	Uma práxis de características não populistas que refletisse sobre algumas Políticas e Estratégias (não excludentes)
Carga horária maior em disciplinas que abordem Educação e Pedagogias da musicalização.		aulas direcionadas a cada faixa-etária dos futuros alunos		Propostas dos alunos para a grade curricular.	
Carga horária maior em disciplinas práticas.		inserção de disciplinas relacionadas a inclusão *	<u>Não há amostra</u>		
Respeitar e ser mais flexível com o discente em formação.		maior carga horária em disciplinas práticas			
Maior oferta de matérias pedagógicas.		temas transversais variados não repetitivos			

* disciplina inserida em 2009 no currículo. Os alunos do 8º período entrevistados no 2º semestre de 2010 não cursaram a disciplina que comparece na grade curricular nos III e IV períodos.

Pelas respostas dos alunos do 1º e 2º períodos vislumbra-se uma expectativa em relação à estrutura do curso com predominância da parte didática, o que demonstra que o aluno ao iniciar um curso de Licenciatura em Música pretende encontrar bases para a formação de professor, além de músico.

Na instituição A são oferecidas tanto no 1º quanto no 2º período 12 disciplinas em cada. Há disciplinas da área comum, que são cursadas em conjunto com alunos de outros cursos de música, como os do bacharelado e disciplinas da área específica, cursadas somente pelos alunos da licenciatura. Das 12 disciplinas, no 1º e 2º períodos 5 são da área comum e 7 da área específica, sendo que destas somente 3 são relacionadas à área pedagógica: Fundamentos da Arte-Educação, Fundamentos da Educação e Processos de Musicalização.

Na instituição B são oferecidas disciplinas obrigatórias e optativas, por créditos. No 1º período há 3 disciplinas obrigatórias e no 2º período 4 disciplinas. O restante das disciplinas são optativas e podem ser cursadas nestes ou em outros períodos. Na oferta de disciplinas optativas não há nenhuma disciplina pedagógica. No 1º e 2º períodos só há oferta de uma disciplina da parte pedagógica em cada, sendo no 1º período, Didática e no 2º período Fundamentos da Metodologia do Ensino da Música.

Cabe acrescentar que a disciplina de Didática ofertada no 1º período da instituição B cursada na Faculdade de Educação da Instituição e não na própria Faculdade de Música.

A pequena oferta de disciplinas da área pedagógica em ambas as instituições pode explicar a expectativa que os alunos destes períodos têm em relação à parte pedagógica, sendo um conteúdo mais acentuado na parte musical, nos períodos iniciais.

Uma estrutura de ofertas de maior peso somente em disciplinas da parte musical é um modelo que vem sendo aplicado desde o início das licenciaturas em música, pois como citado no capítulo II, na época da LDB 4024/61 a formação dos professores de música era em nível superior, com estudos que se desenvolveriam em quatro anos, abrangendo três anos de disciplinas do conteúdo específico de Música, justapostas a um ano de matérias pedagógicas.

Quanto aos alunos do 8º período da instituição A parece existir uma expectativa mais acentuada nas questões da prática profissional, de atuação do conteúdo vivenciado durante o curso.

Os alunos do 8º período da instituição A também responderam sobre inclusão, sendo que conforme recente reformulação do currículo do curso de Licenciatura em Música (2009/2010) desta instituição o curso passou a apresentar na grade curricular uma disciplina sobre inclusão, mas como a disciplina é oferecida nas séries iniciais os alunos do 8º período não a cursaram.

Os alunos do 8º período da instituição A também vivenciaram a reestruturação da grade curricular do curso, o que pode deixá-los sob maior expectativa quanto a parte didática exposta em práticas, pois o curso modificou de Educação Artística com habilitação em música para Licenciatura em Música.

Essas mudanças são citadas no capítulo II, quanto às diretrizes que refletem, para a área de educação musical, um movimento de reafirmação de sua especificidade e de seus conhecimentos próprios, em reação ao esvaziamento de conteúdos musicais que resultou do modelo de licenciatura em Educação Artística. “Neste modelo, a música constituía uma das habilitações específicas da licenciatura plena, combinada a habilitação geral em Educação Artística, em caráter polivalente, que compunha o currículo mínimo da parte comum do curso” (PENNA, 2007, p. 50).

A expectativa dos alunos do 8º período da instituição A também pode estar relacionada a Lei nº 11769/08, de forma que o professor encontrará um mercado de trabalho ainda indefinido quanto as questões do retorno da música na escola ou quanto a oferta de concursos e a atuação profissional. Na atualidade a oferta continua sendo em sua maioria para professor de Arte ou de Educação Artística com habilitação em música, o que se pode entender como oferta ampla para os que têm formação em cursos anteriores, mas que em nível prático, como citado no capítulo II, por vezes ainda no âmbito escolar compreende solicitações de caráter polivalente na aplicabilidade.

Um dos alunos da instituição A sugere que no curso de formação de professores de música se seja “mais flexível com a pessoa que se está ensinando, respeitando suas limitações e seu conhecimento”.

Esta resposta remete-se a uma relação docente e discente, que corrobora com uma das sugestões da coordenação da instituição B quando diz que uma melhoria para o currículo da formação de professores de música é que se “entendesse a necessidade e importância de um Teste de Habilidade Específica (THE), que permitisse ajuizar a real condição do aluno para ingressar em um curso superior de Licenciatura em Música – conhecimento geral e musical”, acrescentando a coordenação que “observa-se que este nível tem-se revelado precário, não permitindo um aproveitamento e assimilação desejável de conhecimento por parte do aluno, em decorrência da insuficiência de conteúdo”.

Algumas outras possibilidades podem estar relacionadas a opinião dos alunos dos primeiros períodos dos cursos de licenciatura em música, como uma possível ausência de integração dos alunos de uma mesma turma, havendo uma característica em cada instituição analisada quanto a aplicabilidade das disciplinas.

Na instituição B a identidade do grupo como turma faz-se de mais difícil acesso porque a instituição não oferece o curso de forma seriada. Esta característica da instituição B, inclusive dificultou o acesso às entrevistas desta pesquisa.

Outra característica da instituição B é que algumas disciplinas obrigatórias são cursadas na Faculdade de Música e outras na Faculdade de Educação, conforme citado anteriormente, o que pode criar também uma ausência na relação com o grupo do seu próprio curso, em uma troca de experiências e conhecimentos, bem como no trato dos docentes com os discentes conforme sugerido por um aluno.

Quanto às sugestões para a melhoria do currículo para formação de professores de música a instituição A cita a importância da participação dos alunos para a formação do currículo, mencionando na entrevista, inclusive uma disciplina que está sendo inserida no currículo para o próximo ano, que vem de observações e análises dos próprios alunos quanto a necessidade da mesma.

Para a coordenação da instituição A é necessário então um “currículo móvel, flexível” de forma que haja “propostas dos alunos para a grade curricular”.

Esta explicitação apresenta um caráter interessante que é a possível participação do discente na elaboração do currículo, o que em relação a parte pedagógica do curso pode ser enriquecedor. Esta resposta quanto a oferta de disciplinas pedagógicas é feita por alguns alunos em suas respostas nesta mesma questão quanto as sugestões que dariam para a melhoria do currículo de formação de professores, quando citam a necessidade de um “maior tempo de curso que fale sobre educação” e a oferta de “matérias mais pedagógicas”.

A instituição B apresenta sugestões relacionadas à estruturação do curso e do ambiente onde acontece o curso, ou seja, processos que estruturam as bases.

Uma das sugestões da coordenação da instituição B é quanto ao teste de habilidade específica. Este teste, conforme citado no capítulo II é uma das características específicas do curso de licenciatura em música, exigido além do vestibular e consiste em exames na área musical.

Estes exames tornaram-se com o passar do tempo cada vez menos exigentes, possibilitando um acesso mais fácil ao aluno, o que atualmente, conforme citado na entrevista com a coordenação B, tem influenciado, pois “o nível tem-se revelado precário, não permitindo um aproveitamento e assimilação desejável de conhecimento por parte do aluno, em decorrência da insuficiência de conteúdo”.

Essa sugestão da coordenação da instituição B pode ter uma relação com as respostas dos alunos quando opinaram de forma sucinta quanto à contribuição do curso para a formação

didático-pedagógica do professor de educação musical, porque se o aluno tem um nível de conhecimento precário pode não apresentar expectativas quanto ao curso e suas ofertas curriculares.

A sugestão sobre a qualidade do atendimento do curso tem uma relação direta com a resposta dos alunos quanto às questões de flexibilidade do docente para com o discente.

As outras sugestões referem-se a recursos, o que pode enriquecer também as possibilidades em se tratando de ministrar aulas, como os recursos disponibilizados.

Conforme a análise de dados pode-se perceber que há um reconhecimento das funções da música no contexto escolar, não havendo um consenso de que a música seja facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar, resultando então em duas tendências, dos que acreditam ser facilitadora e dos que não acreditam. Também há um reconhecimento de que há estruturas cognitivas que são ativadas pela música no contexto escolar e que o perfil dos profissionais dos cursos de Licenciatura em Música corresponde às propostas curriculares destes cursos, o que é percebido pelos alunos e coordenação dos mesmos.

A expectativa dos alunos quanto ao processo de formação e após a conclusão deste correspondem ao que foi exposto nos capítulos anteriores pelos diversos atores, o que indica para um reconhecimento da música como facilitadora da conduta e aprendizagem humanas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos referenciais teóricos que serviram de base para esta pesquisa e da análise de dados, apresentam-se considerações que emergem do trabalho como um todo.

As considerações apontam para três questões: a música como facilitadora da aprendizagem escolar, a função da música e a formação de professores de música.

Desta forma, a partir destas três questões os comentários são relacionados a:

a) a música como facilitadora da aprendizagem escolar.

Não há consenso quanto ao entendimento de que a música contribui para os processos de ensino e aprendizagem escolar. Notam-se, assim, duas tendências, a que concorda que a música seja facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar e a que não concorda.

A tendência que concorda provém de vários ambientes, desde o senso comum à contextos educacionais, com pesquisas acadêmicas que afirmam ser a música uma facilitadora na aprendizagem de outras áreas do conhecimento, como a leitura, escrita, matemática entre outras. A tendência que não concorda, provém mais especificamente do âmbito de pesquisas acadêmicas que buscam a comprovação da possibilidade da música ser uma facilitadora de outras áreas do conhecimento e não a reconhecem como tal.

Esta tendência que não concorda com a música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem em outras áreas, acredita que a música possui funções próprias, mas não relacionadas a outras áreas do saber.

Nos cursos de Licenciatura em Música investigados os alunos corroboram estas duas tendências, mantendo-se um não consenso.

Quanto as coordenações dos cursos o consenso se faz na opinião de que a música não é facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar se esta função for relacionada a outras áreas do saber.

b) A função da música.

A função da música na escola que emerge na investigação se faz nas relações entre música, comportamento e sociedade.

O predomínio da função social da música também é uma marca no discurso da população-alvo, o que parece indicar que seja esta a função mais reconhecida e que há uma facilidade em se opinar quanto a esta função social.

Especificamente quanto aos efeitos do som e da música no cérebro humano não há indicação que haja um conhecimento mais amplo por parte dos professores dos processos cognitivos da música. Portanto, a função social da música é a função predominante.

Esta função social emerge no contexto educacional brasileiro, que tem por característica a formação do professor de música como uma questão em discussão, numa relação com a própria inserção da música que desde o período colonial não está totalmente consolidada como componente curricular na escola brasileira, tendo passado por várias reformas educacionais, estando por momentos ausentes, e por outros presentes no âmbito escolar, com práticas da própria música, como em associação a outras linguagens.

c) a formação de professores de música.

A formação do professor de música como uma questão em discussão, cria uma expectativa dos alunos quanto a formação que tem e as possibilidades de atuação a partir da formação acadêmica.

Tal questão também se reflete na pequena parcela de dissertações que trabalham com o tema de formação de professores, algo curioso por ser justamente a alicerce da formação profissional. Nos últimos anos mesmo com um percentual de aumento das produções em nível de mestrado, estas ainda necessitam de ampliação, em discussões que suscitem reflexões sobre a formação do professor de música

Nas propostas curriculares, observa-se um pequeno peso em disciplinas relacionadas à aprendizagem escolar, o que cria uma expectativa dos próprios alunos do curso de formação de professores quanto à experiência pedagógica.

Quando ao oferecimento das disciplinas pedagógicas, estas são operacionalizadas de tal forma que não se percebe relação com a música, havendo então uma falta de interação da pedagogia geral com a pedagogia da música, o que resulta numa tendência ao fechamento da área de música nela mesma, pois apesar das várias pesquisas quanto à cognição em música os cursos de Licenciatura em Música não oferecem em sua proposta curricular disciplinas relacionadas a esta área.

Estudos como esta dissertação podem possibilitar uma formação acadêmica mais abrangente do professor de música, quanto às possibilidades da música e suas funções; um maior conhecimento para a atuação nas práticas escolares, de forma a intervir com um maior

embasamento teórico e prático quanto aos efeitos do som no ser humano, utilizando a aprendizagem nas práticas escolares.

Sugere-se, portanto, um diálogo com outras áreas do saber, que dialoguem com a área de música, não só as apresentadas nesta pesquisa, mas também com outras áreas para uma ampliação de conhecimentos, reflexões e possíveis práticas.

Entende-se que os resultados desta pesquisa, ratificam o fato de que, embora se admita que a música possa ser facilitadora da conduta e aprendizagem humanas, não há consenso quanto a ser facilitadora de processos de aprendizagem de outros conteúdos escolarizados que não os relacionados à própria música, e que as discussões a este respeito é que potencializam a trajetória da música num contexto de construção do aprendizado do ser humano, no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Cristina Cezar Sawaya. *A música no embate metodológico entre a educação jesuíta e a educação pombalina: os acordes finais*. 2010. 209 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10082010-140457/es.php>>. Acesso em: 15 set. 2010.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica. *Brasileira: Revista Opus*, Campinas, v. 1, n. 12, p. 144-168, 2006. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus12/08_Rita.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

BANNAN, Nicolas. Engenharia reversa na voz humana: examinando os pré-requisitos de adaptação para canção e linguagem. *Cognição e Artes Musicais*, Curitiba, v.1, n.1, 2006. Disponível em: <<http://www.abcogmus.org/abcm/index.php/revista-da-abcm/3-volume-1>>. Acesso em: 21 set. 2010.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de Professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista do centro de educação*, Santa Maria, n.2, v. 28, p. 41, 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/r3.htm>. Acesso em: 18 set. 2010.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003 apud PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.16, v. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo6.pdf>. Acesso em 15 set. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Decreto nº 1.331 A*, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma de ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislação/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. *Decreto nº 981*, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2010.

_____. *Decreto-Lei nº 4.993*, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfêônico, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 14 fev. 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 14 fev. 2010.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, v.6 – Arte. . 2.ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Projeto de lei nº 2732/2008*. Dispões sobre o retorno da música na escola. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=382702>>. Acesso em: 16 out. 2010.

BRESLER, Liora. *Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades*. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 7-16, 2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_completa.pdf . Acesso em: 15 mar. 2011.

BUCHMANN, Leticia Taís. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=43805> . Acesso em: 23 out. 2010.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl. *Educação musical e emancipação: a formação do educador musical a partir de uma perspectiva crítica*. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=115473>. Acesso em: 23 out. 2010.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DUCOURNEAU, Gérald. *Introdução à musicoterapia*. São Paulo: Manole, 1984.

FERNANDES, José Nunes. *Chuva e evaporação: as políticas públicas de formação do professor de música para a educação básica*. Natal, 2008. Manuscrito. Apresentado no IV

encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física. I Encontro Nacional de Formação de Professores. Educação Física e Arte no Projeto Pedagógico da Escola. Paidéia – Núcleo de Formação Continuada para professores de Artes e Educação Física, 16 a 18 de abril de 2008.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 45-57, set. 2000. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_artigo6.pdf>. Acesso em: 12 set. 2010.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.15, p. 11-26, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo2.pdf>. Acesso em: 12 set. 2010

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.16, p. 95-111, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo11.pdf>. Acesso em: 12 set. 2010

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da Abem*, n. 18, p. 27-33, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18_artigo4.pdf>.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Educação Musical: Investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991 apud AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica. *Brasileira: Revista Opus*, Campinas, v. 1, n. 12, p. 144-168, 2006. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus12/08_Rita.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

FUKS, Rosa. Prática musical na escola normal: uma história não escrita. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 2 / 3, p. 27-33, 1991.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. *A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul*. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_auto_r=99978>. Acesso em: 23 out. 2010.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Estudos de Psicopedagogia Musical – Novas Buscas em Educação* 3. São Paulo: Summus Editorial, 1988. Coleção v. 31.

GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo. *A prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública*. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GOSS, Luciana. *A formação do professor para a escola livre de música*. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=107229>. Acesso em: 23 out. 2010.

HENTSCHKE, Liane (Org.) *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

HOLLER, Marcos Tadeu. *Uma história de cantares de sion na terra dos brasis: a música dos jesuítas na América Portuguesa (1549-1759)*. 2006. 2 vols. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006 apud ALMEIDA, Ana Cristina Cezar Sawaya. *A música no embate metodológico entre a educação jesuíta e a educação pombalina: os acordes finais*. 2010. 209 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10082010-140457/es.php>>. Acesso em: 15 set. 2010.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.11, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo2.pdf>. Acesso em: 05 out. 2010.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. *Revista Eletrônica de Musicologia*, Paraná, v. 9, out. 2005. Disponível em: <<http://www.rem.ufpr.br/REM/REMV9-1/ilari.html>>. Acesso em: 05 set. 2010.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 21, mar. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo2.pdf>. Acesso em 18 set. 2010.

KROBOT, Liara Roseli. *A inclusão da modalidade música no curso de pedagogia - habilitação educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaraguá do Sul*. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=123356>. Acesso em: 10 abr. 2010.

LEVINTIN Daniel J. *A música no seu cérebro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. São Paulo: Papirus, 2003.

MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964 apud HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.11, set. 2004. Disponível em:

Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo2.pdf>. Acesso em: 05 out. 2010.

MORAES, J. Jota de Moraes. *O que é a música*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C.M.F.; CAMPOS, S. M. Música e Neurociências. *Revista Neurociências*, São Paulo, n. 8 v. 2, p. 70-75, 2000. Disponível em:

<<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2000/RN%2008%2002/Pages%20from%20RN%2008%2002-7.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

OESTERREICH, Frankiele. *História da disciplina de música no curso de Pedagogia/UFMS: contribuição para a formação do professor unidocente*. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=188483>. Acesso em: 15 out. 2010.

OLIVEIRA, Glacy Antunes. O ensino de música no Brasil: fatos e desafios. *Revista da Universidade Federal de Goiás*, n.2, v.7, 2005, on line. Disponível em:

<http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/Y-ensinomusica.html>. Acesso em: 27 out. 2010.

OSTRANDER, L.; SCHOEDER, L. *Super-aprendizagem pela sugestologia*. Rio de Janeiro: Record, 1978.

PAHLEN, Kurt. *História Universal da Música*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

PENNA, Maura. *Dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, v. 10, p. 19- 28, mar. 2004. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo3.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.16, v. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo6.pdf>. Acesso em 15 set. 2010.

PIRES, Nair. *A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia*. Porto Alegre, n. 9, v. 9, p. 81-88, set. 2003. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_artigo8.pdf>. Acesso em: 05 set. 2010

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 15.ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais – relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEKEFF, Maria de Lourdes. Música e Psicanálise. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 15, Rio de Janeiro, 2005. *Anais da ANPPOM*. Rio de Janeiro, 2005. p 1354-1362. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anais_congresso_anppom_2005/sessao23/maria_de_lourdes_sekeff.pdf> Acesso em: 26 jan. 2010.

SOBREIRA, Silvia. A música como disciplina obrigatória nas escolas públicas: nem tudo é harmonia. *Informativo Técnico-Científico Espaço*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 19, jan-jun 2009. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/publicacoes/espaco/rev_espaco.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2011.

TAME, David. *O poder oculto da música*. São Paulo: Cultrix, 1984.

TORRES, Maria Licia. *A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão*. 2007. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/maria_licia_torres.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2011.

VIEIRA, Edna Aparecida Costa. *Música: sua influência na leitura e no processo de alfabetização*. 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004. Disponível em: <http://www.sacom.org.ar/2004_reunion4/actas/Costa%20Vieira.pdf>. Acesso em: 21 set. 2010.

VILLA-LOBOS, Heitor. *O ensino popular de música no Brasil: o ensino da música e do canto orfeônico nas escolas*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Secretaria Geral da Educação e da Cultura, 1937.

WERLE, Kelly. *A música no estágio supervisionado da pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_auto_r=120666>. Acesso em: 10 abr. 2010.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.