

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

NATHÁLIA GUEIROS NUNES

**ENSINO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO HUMANA:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA DO
PROJETO ARTE E CULTURA DA SEMED
(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)
DE CAMPO GRANDE-MS**

CAMPO GRANDE-MS
2020

NATHÁLIA GUEIROS NUNES

**ENSINO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO HUMANA:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA DO
PROJETO ARTE E CULTURA DA SEMED
(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)
DE CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para banca examinadora de defesa. Orientadora: Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

CAMPO GRANDE-MS
2020

NATHÁLIA GUEIROS NUNES

ENSINO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO HUMANA: CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES DE MÚSICA DO PROJETO ARTE E CULTURA DA SEMED
(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)
DE CAMPO GRANDE-MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito para o exame de defesa.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (Titular)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dra. Josiane Peres Gonçalves (Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

CAMPO GRANDE-MS
2020

A Deus, meu alento,
por me guiar e me dar forças nos momentos de fraqueza.

Aos meus pais,
Valdemir e Diclá, pelo exemplo de educadores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem reconheço como dono da minha existência, por me garantir que com Ele posso vencer todas minhas limitações, e por me permitir viver sonhos melhores e maiores do que imaginei.

À minha mãe, pelo exemplo de dedicação e sobretudo por ser uma educadora apaixonada, que me fez acreditar que “feliz é aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Cora Carolina). Em você me encontrei educadora.

Ao meu pai, também um grande educador, pelos incentivos aos estudos, pelos inúmeros livros de presente, por ter me dado suporte todas as vezes que precisei, a fim de que eu avançasse em minha formação.

À Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt, minha orientadora e professora, por tantos momentos especiais, que contribuíram não somente para minha formação acadêmica, mas para minha vida. Admiro-a por ser uma educadora que acredita no que faz, que motiva quem está perto a sair da zona de conforto. Uma pessoa que não se contenta com o mínimo, mas sabe agregar, encorajar e movimentar os alunos para que estejam em crescimento contínuo. Obrigada pela oportunidade de caminhar contigo nessa etapa tão significativa em minha vida. Meu olhar sobre o mundo se transformou desde minha entrada no GEPPE, e isso é fruto do seu plantio. Gratidão sempre!

Às professoras Célia Beatriz Piatti e Rosana Carla Cintra, por cordialmente aceitarem o convite para a banca examinadora, e pelas contribuições e ensinamentos em suas aulas e seminários.

Ao professor Marcus Vinícius Pereira Medeiros, por me honrar, aceitando o convite para a banca examinadora, e pela amizade de longa data. Ser sua aluna na graduação me fez enxergar um novo caminho para minha vida. Suas palavras de incentivo ecoaram dentro de mim, pois você me via como educadora antes mesmo de eu me assumir como tal. Muito obrigada pelas conversas, textos, correções, por todo o apoio que, mesmo de longe, sempre me deu. Você é um profissional com quem quero me parecer. Sempre serei grata!

Aos queridos amigos do GEPPE, por se tornarem minha rede de apoio, pelas contribuições, pelos momentos de estudo, risadas e comemorações. Vocês fizeram meus dias mais alegres e leves. Muito obrigada, Soraya, Eliéte, Aldenor, Thalita, Letícia, Vanderlei, Alcione, Tiago, Paola e Luciana.

Aos meus colegas de turma, em especial Elisângela, Marlon, Jucilene e Juliana, pelos importantes momentos de reflexão e discussões. Por compartilharmos alegrias e apertos, e pela amizade de cada um(a).

Às minhas amigas, Quézia, Stéffany, Carol e Meiryene e Eli, que me deram todo amparo para que me ausentasse e conseguisse equilibrar os estudos com a escola de música. Sem vocês eu não chegaria até aqui. Foi difícil, mas nós vencemos! Sou

grata por ter tido a quem recorrer. Esse carinho que tiveram comigo é inestimável. De coração, muito obrigada.

Às amigas Gisele Oliveira, Vivian Betero e Lucienne Eluan, Nídia Maciel, pelas conversas que me ajudaram a ter equilíbrio, foco e vencer cada desafio no seu tempo, com um propósito.

Aos amigos Rafael Pestille e Máisa Keffler, por compartilharem comigo todos os meus estágios, e por me mostrarem a importância de comemorar cada pequena conquista do dia a dia. “No fundo é simples ser feliz, difícil é ser tão simples” (Leoni).

Ao meu irmão, Heber Nunes, por partilhar sonhos e por me encorajar a prosseguir.

Aos meus alunos que são minha real motivação para me tornar uma profissional e uma pessoa melhor. Aos meus amigos Crossfiteiros Wanessa, Flávio, Guilherme, Denise, Rogério, Adriana, Manu, Fran e ao nosso Coach Renato, que diariamente me desafiam e me inspiram a ser perseverante e disciplinada. Vocês foram o combo de alegria e força que a vida me dedicou em 2020.

A todos vocês, muito obrigada! Reconheço-os como parte de mim, como pedacinhos de tecidos, completamente diferentes com seus contrastes e cores, que tecem uma colcha de retalhos, uma obra de arte inteira composta de pedaços simples. Vocês dão cor a minha vida. Fundamentais para que eu me tornasse quem sou.

“Fundamental é mesmo o amor, é impossível ser feliz sozinho” (Tom Jobim).

Parafraseando o discurso do Rapper Snoop Dog (2018), que foi homenageado com uma estrela na Calçada da Fama de Hollywood, eu também, quero me agradecer. Quero me agradecer por não ter desistido, quero agradecer a mim mesma por ter acreditado em mim, quero me agradecer por não ter tido dias livres, e por ter realizado um árduo trabalho, quero me agradecer por ter me esforçado até quando pensei que não fosse mais capaz e por ter superado minhas crenças limitantes. Quero agradecer a mim mesma por eu ser sempre, eu mesma. Os dias foram desafiadores, mas eu venci.

“Eu sou maior do que era antes, estou melhor do que era ontem”. (Dani Black)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar a configuração do Ensino da Música em relação a formação humana emancipadora por meio das concepções dos professores de música das escolas de educação básica que atuam no Projeto Arte e Cultura da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Campo Grande- MS. Parte-se da tese de que as concepções dos professores de música de escolas de educação básica expressam e revelam sobre o ensino da música na formação humana? Devido ao fato de que o ensino da música ocupa espaço e tempo insuficientes no espaço escolar, e que o *não lugar* do ensino da música nas escolas de educação básica também pode ser atribuído pela não compreensão do papel da música na formação humana. O referencial teórico está pautado pela Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky e seus seguidores, teoria esta que subsidia o entendimento da constituição do sujeito e do papel da arte na formação humana. Também se faz interlocução com a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani a fim de compreender a função da escola de educação básica no processo de democratização da sociedade brasileira. Afim de compreendermos essa relação do ensino da música na formação humana no espaço escolar, decidimos dar voz aos professores de música que estão perante essa realidade, por meio de entrevistas. Foram entrevistados seis professores licenciados em música, sujeitos da pesquisa, que atuam na escola de educação básica, especificamente no Projeto Arte e Cultura da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande- MS (SEMED). Concluimos mediante as concepções dos professores que o ensino da música na escola ainda não foi consolidado, e que ainda há o questionamento “Para que ensinar música?”. O ensino da música tenta ser justificado como meio para outros fins. É visto como benéfico, mas não como necessário. Consideramos que o ensino da música não precisa ser justificado, mas configurado como necessário por sua própria existência histórico-cultural, e à escola cabe socializar esse saber promovendo a superação do senso comum para provocar a transformação e tomada de consciência dos sujeitos. O não lugar da música na escola é apenas um reflexo do não lugar para a produção do saber nesta sociedade organizada e dividida em classes, onde os sujeitos não possuem condições materiais para seu desenvolvimento e encontram-se cada vez mais alienados. O sistema faz com que os professores tenham práticas pragmáticas valorizando mais o produto das apresentações que o processo de aprendizagem. O ensino da música para além das datas comemorativas envolve: currículo, formação de professores (que dialogue com a realidade escolar) e condições de trabalho para o professor de música. Esses desafios quanto ao *não lugar* do ensino da música e quanto às condições objetivas e subjetivas em que os professores atuam são reflexo da deterioração do ensino público brasileiro que toda área da educação enfrenta. Deste modo, apreende-se que para que o ensino da música seja emancipatório, esses desafios precisam ser superados com comprometimento técnico e político que considerem as condições histórico-culturais e as possibilidades de apropriação do saber. Apesar do formato do Projeto Arte e Cultura reeditar as práticas tradicionais de ensino da música especializado que os professores já estão acostumados, no espaço escolar, o Projeto Arte e Cultura revela-se como uma proposta pedagógica, que estabelece um espaço para o ensino da música na escola de educação básica, contribuindo para democratização do saber, inspirando a transformação social, e conseqüentemente a formação e emancipação humana.

Palavras chave: Ensino de música; Professores; Escolas de Educação Básica; Teoria Histórico-Cultural

ABSTRACT

This research aims to analyze the configuration of Music Education in relation to emancipatory human formation through the conceptions of music teachers from basic education schools that work in the Art and Culture Project of SEMED (Municipal Education Secretariat) of Campo Grande - MS. Is it based on the thesis of what the conceptions of music teachers in elementary schools express and reveal about the teaching of music in human formation? Due to the fact that the teaching of music occupies insufficient space and time in the school space, and that the non-place of music teaching in schools of basic education can also be attributed to the lack of understanding of the role of music in human formation. The theoretical framework is based on the Historical-Cultural Theory, by Vygotsky and his followers, a theory that supports the understanding of the constitution of the subject and the role of art in human formation. Interlocution is also made with the Historical-Critical Pedagogy, developed by Dermeval Saviani in order to understand the role of the basic education school in the process of democratization of Brazilian society. In order to understand this relationship of music teaching in human education in the school space, we decided to give voice to music teachers who are facing this reality, through interviews. Six licensed music teachers, subjects of the research, who work in the school were interviewed. basic education, specifically in the Art and Culture Project of the Municipal Education Secretariat of Campo Grande - MS (SEMED). We conclude through the teachers' conceptions that the teaching of music at school has not yet been consolidated, and that there is still the question "Why teach music?". Music teaching tries to be justified as a means for other purposes. It is seen as beneficial, but not as necessary. We believe that music education does not need to be justified, but configured as necessary by its own historical-cultural existence, and the school must socialize this knowledge, promoting the overcoming of common sense to bring about the transformation and awareness of the subjects. of music at school is just a reflection of the non-place for the production of knowledge in this organized society and divided into classes, where subjects do not have material conditions for their development and are increasingly alienated. The system allows teachers to have pragmatic practices, valuing the product of presentations more than the learning process. Teaching music beyond the commemorative dates involves: curriculum, teacher training (which dialogues with the school reality) and working conditions for the music teacher. These challenges regarding the non-place of music teaching and the objective and subjective conditions in which teachers operate are a reflection of the deterioration of Brazilian public education that the entire area of education faces. Thus, it is learned that for music teaching to be emancipatory, these challenges need to be overcome with technical and political commitment that take into account the historical-cultural conditions and the possibilities for appropriating knowledge. Despite the format of the Art and Culture Project to re-edit traditional music teaching practices, in which teachers are already used, the Art and Culture Project reveals itself as a pedagogical proposal, which establishes a space for the teaching of music in the education school. basic, contributing to the democratization of knowledge, inspiring social transformation, and consequently human formation and emancipation.

Keywords: Music teaching; Teachers; Basic Education Schools; Historical-Cultural Theory

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1 – Organização dos eixos de análise	50
--	-----------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Categorias de análise.....	106
QUADRO 2 – Projeto Arte e Cultura na REME/Campo Grande-MS.....	107
QUADRO 3 – Identificação dos professores entrevistados.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Produções científicas OASIS/UFMS.....	73
GRÁFICO 2 – Produção científica OASIS/UFMS.....	74
GRÁFICO 3 – Total de pesquisas encontradas nos bancos de dados OASIS e UFMS por eixos de análise.....	75
GRÁFICO 4 – Total de pesquisas encontradas nos bancos de dados OASIS e UFMS por eixos de análise.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEAC – Divisão de Esporte Arte e Cultura

ECA/USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

REME – Rede Municipal de Ensino

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. A ARTE NA CONSTITUIÇÃO HUMANA: UMA LEITURA DO ENSINO DE MÚSICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	21
1.1 Teoria Histórico-Cultural e constituição do sujeito	21
1.2 O conceito de dialética: alguns apontamentos para compreensão da atividade humana	22
1.3 Atividade humana e as categorias que a constituem.....	25
1.4 Funções Psíquicas Superiores.....	28
1.5 Constituição do sujeito: um processo de humanização.....	30
1.6 Tecendo relações: música e Teoria Histórico-Cultural.....	31
1.6.1 O papel da arte na constituição humana.....	32
1.7 Educação estética ou talento? Um breve esboço do desenvolvimento da criatividade à luz da Teoria Histórico-Cultural.....	36
2. EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL	39
2.1 “Estado da arte” e “Estado do conhecimento”: esclarecendo distinções e semelhanças.....	40
2.2 Produções científicas em educação musical: as pesquisas denominadas “Estado do conhecimento” e “Estado da arte”.....	42
2.3 Estado do conhecimento: uma proposta para orientação de levantamentos e análises.....	47
2.4 Procedimentos realizados.....	48
2.4.1 Eixo 1: Ensino de música na escola de educação básica e Teoria Histórico-Cultural – pesquisas encontradas nos portais OASIS e UFMS.....	51
2.4.2 Eixo 2: Ensino de música na escola de educação básica e constituição do sujeito.....	62
2.4.3 Eixo 3: Ensino de música na escola de educação básica e concepções dos professores.....	64
2.4.4 Eixo 4: Ensino de música na escola de educação básica e projetos extracurriculares.....	68
2.5 Análise das produções científicas selecionadas no Portal OASIS e no Repositório da UFMS.....	72
3. ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL: TRAJETÓRIA DE UM PROCESSO DE (IN)EXCLUSÃO.....	79
3.1 Educação escolar e os processos de alienação e humanização.....	79
3.2 Educação musical no Brasil: o percurso do “não” lugar da música nas escolas de educação básica.....	85
3.2.1 Educação musical: da LDB 9.394/1996 até os dias atuais.....	88

3.3 A função social da escola na inserção do ensino de música para a emancipação humana: um diálogo entre Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica	92
---	----

4. ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PROJETO ARTE E CULTURA DA REME/CAMPO GRANDE-MS..... 97

4.1 Ensino de música nas escolas de educação básica: tentativas de consolidação.....	97
4.2 Projeto Arte e Cultura – DEAC (Divisão de Esporte, Arte e Cultura).....	101
4.3 Caminhos metodológicos para coleta de dados.....	105
4.3.1 Critérios de seleção dos sujeitos.....	106
4.3.2 Caracterização dos sujeitos.....	109
4.4 Análise das concepções docentes.....	111
4.4.1 Categoria 1: A música e o professor.....	113
4.4.1.1 Formação não acadêmica.....	115
4.4.1.1.1 Ensino de música em contexto religioso.....	115
4.4.1.1.2 Ensino de música no ambiente familiar	116
4.4.1.1.3 Ensino de música em aulas particulares	117
4.4.1.1.4 Ensino de música em âmbito escolar	118
4.4.2 Formação acadêmica.....	121
4.4.3 O ensino de música na escola	125
4.4.3.1 Transição de músico/musicista para professor.....	125
4.4.4 Música no currículo de Artes.....	128
4.4.5 O ensino de música no Projeto Arte e Cultura- Expectativas e Realidades desveladas no discurso dos Professores.....	130
4.4.5.1 Condições materiais e não materiais.....	130
4.4.5.2Planejamento/Conteúdo/Metodologia.....	132
4.4.6 Entraves para a valorização do Ensino da Música na Escola- Percepções dos professores.....	136
4.4.7 Contribuições do Ensino da Música no Projeto Arte e Cultura para Transformação Social- Relato dos Professores.....	138

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 141

REFERÊNCIAS144

APENDICES 152

ANEXOS155

INTRODUÇÃO

A arte como uma ferramenta do processo de humanização sempre incitou curiosidades nas experiências com o aprender e o ensinar música. Experiências geraram necessidades e necessidades produziram inquietudes, impulsionando-nos a procurar um caminho que desse suporte à compreensão da relevância da vivência artística, em especificidade do ensino da música, na vida humana.

Essa dissertação surge como intenção de pesquisa a partir do contato e da atuação como professora na disciplina de Música em uma escola de educação básica, situada em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, na compreensão de que o ensino da música na escola é, muitas vezes, entendido como entretenimento e/ou ferramenta para alcançar objetivos que não estão relacionados aos conteúdos da área musical. Alunos, pais, e até mesmo coordenadores, não têm entendimento claro a respeito do papel do ensino da música no espaço escolar.

Atualmente, a realidade do ensino da música nas escolas é relatada em pesquisas a partir de docentes que se queixam de uma certa hierarquização de disciplinas, que são consideradas mais ou menos importantes. A música, como dissemos, é, na maioria das situações, compreendida como entretenimento ou como recurso para alcançar outros fins. Em muitos casos, no contexto escolar, é tratada como algo "mágico", como se fosse um "remédio" capaz de melhorar a vida de todos que têm contato com ela (SOUZA, 2016, p.19).

Essa percepção acerca de disciplinas menos importantes é um fator histórico. Em seu livro *Psicologia Pedagógica*, por exemplo, Vygotsky (2003) afirma que “O papel da estética na vida infantil, o seu significado, reduzia-se ao entretenimento e ao gozo”. Reconhecemos que o aprender não precisa ser um desprazer, contudo reduzir o papel do ensino da música à recreação ou ao passatempo não corresponde à proposta de Vygotsky (2003), que enxerga a arte como necessidade humana. Esse estigma, da arte associada ao lazer, é presente até os dias de hoje em espaços escolares.

Fonterrada (2005) destaca que

[...] a dificuldade do ensino musical de ser valorizado no cenário educacional, deve-se ao fato da falta de formação e informação sobre a necessidade da música na vida humana, pois só compreendendo suas reais funções é que ela deixará de ser um elemento de menor importância e apenas decorativo, principalmente no contexto escolar. (FONTERRADA, 2005, s/p).

O empobrecimento dos currículos escolares expressa também um modelo de sociedade dividida em classes e empobrece a constituição do sujeito, pois a educação, como trabalho não material, também é produto cultural humano. Constituir a humanidade nos indivíduos é oferecer condições materiais para que se

desenvolvam. A escola, quando não cumpre esse papel, promove alienação. O sujeito alienado não compreende a importância da apropriação desses conhecimentos, artísticos e filosóficos, para sua constituição.

Para compreender melhor esta relação da escola com a constituição do sujeito, trazemos também concepções da Pedagogia Histórico-Crítica, pois esta apresenta apontamentos a partir da visão materialista, histórica e dialética a respeito do currículo escolar. Nessa teoria o currículo escolar é visto também como uma luta pela liberdade, pela humanização. Segundo Duarte (2017, p.119), “As artes, assim como a filosofia, ao serem transformadas em conteúdos escolares são colocadas a serviço da elevação da subjetividade dos alunos acima dos limites da vida cotidiana”.

Duarte (2017, p 115) também afirma que a evolução histórica humana é um processo de surgimento de novos tipos de necessidades, como a necessidade de Arte e Filosofia, pois estas impulsionam a consciência humana para além do pragmatismo do cotidiano. “As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano”.

Entendemos que, para que a valorização do ensino de música no espaço escolar, “é necessário compreender as possibilidades que o ensino musical pode promover na formação humana por aquilo que é específico como área de conhecimento” (SOUZA, 2016, p. 19). Esse ofício deveria ser encargo da escola, mas, uma vez que não oferece acesso ao saber sistematizado, ela passa a ser “uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, o seu papel no processo de democratização” (SAVIANI, 2013, p.16).

Ao identificarmos no espaço escolar a problemática relativa ao não entendimento do papel do ensino da música na constituição do sujeito, ingressamos no GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e na disciplina *Identidade, Linguagem Simbólica e Prática Docente*, no PPGEDU (Programa de Pós-Graduação em Educação), da mesma Universidade, ministrada pelas professoras doutoras Célia Beatriz Piatti, Rosana Carla Cintra e Sônia da Cunha Urt. O ingresso foi como aluna especial e objetivou criar aproximação, por meio das atividades de estudo e pesquisa propostas no grupo e na disciplina, com concepções teóricas que contribuíssem para o entendimento do papel da arte na constituição do sujeito.

Nessas atividades de estudo e pesquisa conhecemos o referencial da Teoria Histórico-Cultural, constituída por Vygotsky e seus seguidores, e identificamos nela um possível aporte teórico para iniciar uma pesquisa, visto que, entre outras diversas coisas, Vygotsky produziu estudos sobre a influência da arte no desenvolvimento do psiquismo.

Sobre a base dialética, essa teoria pressupõe o aprendizado humano a partir de sua natureza social, do conceito de trabalho, de atividade humana e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entre outras que a fundamentam. Esses pressupostos nos auxiliaram na construção da trajetória dessa produção científica.

Segundo Vygotsky (2004), o ser humano constitui-se cognitivamente por meio de um processo de aquisição cultural. O conhecimento humano é construído a partir da atividade humana mediada por instrumentos e signos. A aprendizagem, para a constituição humana, tem um papel fundamental e ela acontece dentro de dois processos, apropriação e interiorização.

A partir dos pressupostos dessa Teoria, Benedetti e Kerr (2009) afirmam que

O termo apropriação refere-se ao processo por meio do qual o ser humano interioriza/apreende o mundo social, suas objetivações, simbolismos, significados, valores, ações e esquemas mentais, tornando-os seus, isto é, tornando-se parte integrante de seu psiquismo, de sua natureza (o que implica dizer também parte de seu corpo, por meio das novas conexões neurais). O processo de apropriação, enquanto processo de interiorização de ações e objetivações sociais, é um processo educativo (de aprendizagem) por excelência. (BENEDETTI; KERR, 2009, p.81).

O ser humano se constitui dialeticamente, por meio da educação, ao se apropriar do mundo cultural, por isso torna-se significativo entender a mediação do ensino da música na vida cotidiana e nas esferas mais elevadas da produção cultural humana.

De acordo com Saviani (2003), a escola, como uma instituição voltada para a socialização do saber sistematizado, é responsável por oportunizar ao indivíduo a apropriação cultural em todas as suas expressões, permitindo que o conhecimento produzido seja de acesso a todos.

A teoria de Vygotsky considera que a arte, como condição de objeto cultural, pode proporcionar desenvolvimento à psique humana, logo um olhar para sua base epistemológica, fundamentada em Marx (2003), pode considerar a afirmação que só por meio dos objetos culturais, no caso também a arte, é que o homem tem seus sentidos plenamente desenvolvidos.

Alguns estudos de Vygotsky também afirmam a importância da arte para o desenvolvimento do psiquismo, pelo fato ser um dos maiores recursos para o desenvolvimento da subjetividade. Por isso, as produções de Vygotsky a respeito da arte na constituição humana nos trazem contribuições necessárias à compreensão do papel do ensino da música no contexto escolar. O autor afirma que

A arte representa, do ponto de vista psicológico, um mecanismo permanente, biologicamente necessário, de eliminação das excitações não-realizadas na vida e é um acompanhante inevitável de toda existência humana em algumas de suas formas. (VYGOTSKY, 2003, p. 233).

Após essa aproximação do referencial da Teoria Histórico-Cultural, passamos a considerar possível a realização dessa pesquisa. Assim sendo, depois de ingressar como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, fizemos um levantamento bibliográfico. Os bancos de dados elencados foram o OASIS (Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto), e as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para compor o Estado do Conhecimento que será apresentado com mais destaque na segunda seção dessa dissertação. O objetivo foi averiguar o papel da arte, em especificidade do ensino da música, na escola e na relação de ambas (arte e música) na formação humana.

A música na escola regular consolidou seu espaço em 2008, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n.11.769, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica. O parágrafo 6º tornou obrigatório, mas não exclusivo, a música como componente curricular do ensino de Arte. Posteriormente, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 13.278/2016, que substituiu a Lei n. 11.769/2008, tornando as artes visuais, a dança, a música e o teatro linguagens obrigatórias no componente curricular.

Essa proposta de inserção da música no currículo escolar apareceu como esperança para os educadores musicais. Contudo, averiguamos que é uma proposta confusa, pouco detalhada e ineficiente, que traz em si um contexto de polivalência. Pressupõe que o professor deve ser capaz de ministrar em suas aulas todas as linguagens que integram este componente curricular, e não há condições materiais para que o educador musical exerça tal tarefa.

Desse modo, não há exclusividade para o ensino da música no currículo de Arte. O fato é que existe a supervalorização de um conteúdo em detrimento de outros, e as artes visuais acabam tornando-se prioridade, por isso alguns projetos extracurriculares tentam suprir essa lacuna, promovendo um espaço para o ensino exclusivo da música no âmbito escolar.

Sendo assim, desejamos encontrar possíveis explicações para a seguinte questão: O que as concepções dos professores do Projeto Arte e Cultura expressam e revelam acerca do ensino da música a formação humana ? Para isso, averiguamos realização do que favorece o ensino da música na escola que leve a emancipação

sob a forma de projetos. Esta averiguação se deu a partir do que dizem os professores do Projeto Arte e Cultura de escolas municipais de Campo Grande-MS.

Organizamos essa dissertação em 4 seções. A seção 1, intitulada **A arte na formação humana: uma leitura do ensino da música sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**, apresenta o referencial teórico e sua relação com o objeto de pesquisa – o ensino da música na constituição do sujeito. A fim de estabelecer esta relação entre o ensino da música no âmbito escolar e a Teoria Histórico-Cultural, apresentamos algumas categorias que fundamentam essa perspectiva, com o objetivo de considerar inicialmente como o sujeito se constituiu em Vygotsky.

Apresentamos os conceitos de dialética, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da atividade vital do homem e da constituição humana no processo de humanização. A constituição do sujeito, são apresentadas nessa seção, sob o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, o papel da arte na constituição deste sujeito e fazemos uma reflexão sobre o estigma posto socialmente acerca do conceito “talento”, apresentando a leitura de Vygotsky sobre este conceito.

Na seção 2, nomeada **Educação musical nas escolas de educação básica: o que dizem as produções científicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil**, apresentamos um levantamento bibliográfico a respeito do que tem sido produzido no âmbito acadêmico sobre o ensino da música na escola. O estado do conhecimento “é uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, que se organiza como parte do processo de investigação empreendido por um pesquisador” (PEREIRA, 2013, p. 233).

Para essa realização escolhemos dois bancos de dados: o OASIS (Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto) e dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em todas as áreas do conhecimento e especificamente no banco do PPGEDU (Programa de Pós-Graduação em Educação), que seleciona apenas pesquisas realizadas na área da educação.

Escolhemos o banco de dados OASIS porque integra repositórios como BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e SCIELO (Scientific Electronic Library Online), entre outros, e o banco de dados da UFMS porque quando utilizamos os descritores no OASIS alguns trabalhos desta instituição não nos foram apresentados. Como é preciso mapear essa temática em Educação no estado de Mato Grosso do Sul, tornou-se importante esse destaque.

Aplicamos os descritores “educação musical, escolas de educação básica, música” e “música, escola e Teoria Histórico-Cultural”. Ambos os grupos de descritores foram utilizados nos dois bancos de dados, e selecionamos para análise apenas pesquisas que pertencem à “Presença da Música na Escola”.

Dentro desta subcategoria (“Presença da Música na Escola”), organizamos por eixos as pesquisas encontradas, para aproximar o que já foi produzido com características em comum de nossa pesquisa, ou seja, só foram selecionadas para análise pesquisas que, além de contextualizarem o ensino da música na escola, correlacionassem nosso objeto de estudo com o referencial teórico e/ou com o objetivo, o *locus*, os sujeitos.

Organizamos o estado do conhecimento em quatro eixos, a saber: Eixo 1: Ensino da música na escola e Teoria Histórico-Cultural (objeto de estudo x referencial teórico); Eixo 2: Ensino da música na escola e constituição do sujeito (objeto de estudo x objetivo); Eixo 3: Ensino da música na escola e concepções dos professores (objeto de estudo x sujeitos); e Eixo 4: Ensino da música na escola e projetos extracurriculares (objeto de estudo x *locus*).

O quadro apresentado na segunda seção apresentará por eixo todos os trabalhos encontrados no banco de dados da UFMS e no OASIS. Sendo assim, essa seção pretende averiguar o que as pesquisas dizem a respeito do o objeto de estudo, a fim de analisar e contribuir para uma concepção crítica acerca do papel mediador da arte (música) como conhecimento escolar no processo de constituição do sujeito.

Na Seção 3, apresentada sob o título **Ensino da música no Brasil: trajetória de um processo de (in)exclusão**, mostramos alguns apontamentos da trajetória da educação musical no Brasil, leis e documentos oficiais e reflexões acerca dos processos de exclusão da arte e da cultura na sociedade contemporânea, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Demerval Saviani. Para o autor, a função social da escola é socializar o saber sistematizado, pois somente assim ela cumpre seu papel de humanizar e não alienar o sujeito.

Não é possível falar sobre escola sem compreensão dos processos de alienação e humanização na educação escolar, e sem obtenção de uma visão crítica da função da escola na constituição do sujeito.

Por esse motivo, antes de apresentarmos a quarta seção, ponderamos sobre a concepção de escola, de educação escolar e de humanização e alienação sob o ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de analisar o percurso do “não” lugar do ensino da música nas escolas de educação básica.

Na última seção, a de número 4, denominada **Ensino da música na escola de educação básica: o que expressam e revelam os professores do Projeto Arte e Cultura da REME (Rede Municipal de Ensino) de Campo Grande-MS**, apresentamos a contextualização do ensino da música nas escolas de educação básica nos dias atuais, e um breve histórico de como a música esteve presente no espaço escolar, mesmo quando não instituída como conteúdo ou disciplina.

Também trazemos apontamentos de como o ensino da música tem se socializado nas escolas de educação básica, após a criação de leis que o implantassem obrigatoriamente nessas escolas. Em seguida, apresentamos o documento da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Campo Grande-MS que estabelece o Projeto Arte e Cultura como um projeto extracurricular, para tornar seus objetivos conhecidos e analisar como esta proposta tem se desenvolvido, mediante o discurso dos professores.

Conhecemos e analisamos o discurso dos professores por meio de entrevistas. Dessa maneira, pretendemos conhecer a opinião dos professores sobre o ensino da música na escola e suas interpretações sobre o repertório apresentado.

O Projeto Arte e Cultura foi criado em 2007, juntamente com a Divisão de Esporte, Arte e Cultura – DEAC, por meio da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED). Seus objetivos são implantar, coordenar e promover o esporte, a arte e a cultura em escolas e CEINF's (Centros de Educação Infantil) de Campo Grande-MS. Atende aproximadamente 4.000 alunos, de 70 escolas da Rede Municipal de Educação, com mais de 104 atividades de arte e cultura por ano, por meio de atividades extracurriculares nas linguagens de cinema, dança, música e teatro.

De acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a Arte é constituída por quatro linguagens artísticas e é entendida como componente curricular. Sua obrigatoriedade na escola é para que componha o currículo e não necessariamente que haja uma disciplina denominada Artes, por isso cada escola institui este componente curricular de acordo com suas características. Um componente curricular não precisa ser necessariamente uma disciplina, porém o componente curricular deve ser para todos.

Segundo o documento Indagações Curriculares (BRASIL, 2007, p. 9),

Os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

Desse modo, vale ressaltar que os projetos podem se tornar uma possibilidade de materialização do componente curricular, desde que essa proposta seja de acesso a todos.

1. A ARTE NA CONSTITUIÇÃO HUMANA: UMA LEITURA DO ENSINO DE MÚSICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O propósito desse capítulo é apresentar a Teoria Histórico-Cultural e algumas de suas categorias como aporte teórico para a compreensão de aspectos centrais da constituição do sujeito e de sua formação, com o propósito de correlacionar a fundamentação teórica com o objeto de estudo – o ensino da música – e analisar sob o ponto de vista histórico-cultural, proposto por Vygotsky e seus seguidores, a arte como participante do processo de humanização na constituição do sujeito.

1.1 Teoria Histórico-Cultural e a constituição do sujeito

A Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida por Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) e seus seguidores, Alexei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Aleksander Romanovitch Luria (1902- 1977). Seu intento era superar o dualismo a respeito da concepção de homem proposto pela Psicologia de sua época e explicar aspectos cognitivos que constituem o ser humano a partir de bases materiais, objetivas.

Para desenvolver esta teoria, Vygotsky se apropriou das concepções filosóficas de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1885), considerando o método materialista histórico-dialético como fonte científica relevante para a Psicologia e como recurso para a superação de concepções de seus contemporâneos. O autor afirmava: “[...] não reconhecemos outra história a não ser a marxista. [...] A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única escola verdadeira como ciência: outra psicologia, afora ela, não pode existir” (VYGOTSKY, 1999, p. 415).

Havia um dualismo na concepção de homem, proposta por outros psicólogos de sua geração. Seus contemporâneos entendiam-no apenas como um ser biológico e seu desenvolvimento estava atrelado à sua genética. Mas, apesar de ter uma concepção voltada para a constituição social do homem, Vygotsky não abdicou dos pressupostos estabelecidos por seus contemporâneos, pois para ele “não existe desenvolvimento cultural sem a base biológica, e o desenvolvimento biológico é alavancado pelo cultural” (SOUZA, 2016, p. 81).

Em suas palavras, Vygotsky (1927/1996, p. 395) aponta que seu intuito era “[...] aprender na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique”. Sua intenção era propor uma nova Psicologia, uma Psicologia geral, que unificasse os estudos psicológicos, cada qual com seu objeto de estudo,

mas que superasse as propostas contemporâneas, integrando dialeticamente o biológico com o social.

[...] a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral: que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral [...]. (VYGOTSKY, 1999, p. 392).

Por esse motivo, para criar uma ciência geral o autor precisaria de um alicerce, referenciais teóricos que possuíssem categorias que estruturassem a nova forma de interpretar a constituição do homem.

1.2 O conceito de dialética: alguns apontamentos para compreensão da atividade humana

O conceito de dialética é originário da Grécia Antiga, e era compreendido inicialmente por alguns filósofos, como Zenão de Eleia (490/485 a.C – 430 a.C) e Sócrates (470 a.C- 399 a.C), como a “arte do diálogo”. Heráclito de Éfeso (540 a.C – 480 a.C) foi considerado o maior pensador dialético, de acordo com Konder (2008, p.8), e concluiu, em suas reflexões, que “tudo existe em constante mudança, que o conflito é o pai e o rei de todas as coisas”.

No decorrer da história esse conceito foi se transformando e, segundo Konder (2008, p.8), atualmente a dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Por esse motivo, o conceito de dialética se extinguiu por um bom período do pensamento filosófico, afinal, seu caráter contestador de pensar e discutir as contradições, não tinha compatibilidade com o discurso da ideologia dominante, que, em certo período histórico, era a Teologia. Desse modo, a dialética foi reprimida na história e retomada mediante a luta de filósofos por uma nova concepção de enxergar a realidade.

Konder (2008, p.14) afirma que alguns filósofos, como Averrois (1126-1198), por exemplo, lutaram pela concepção dialética na filosofia, por isso o conceito renasceu sob a necessidade de refletir a respeito de um novo homem. Isso aconteceu no momento que alguns pensadores reconheceram a constituição humana como “instável, dinâmica e contraditória [...]”. A fim de compreender a realidade histórica do homem, foi necessária a elaboração de um “método-dialético”.

Com seu desenvolvimento no decorrer da história, a dialética auxiliou muitos filósofos na compreensão da dinâmica das transformações sociais, principalmente no

período da Revolução Francesa. Alguns iluministas se apropriaram desse conceito, mas não conseguiram avançar, porque não analisavam profundamente as contradições.

Konder (2008, p.16) menciona, em sentido exemplificador, que Denis Diderot (1713-1784), Georg W. F. Hegel (1770-1831) e Immanuel Kant (1724-1804) compreenderam a dialética na cruzada em prol da emancipação humana. Diderot considerava que por meio da mudança da sociedade o indivíduo estava subordinado a uma dinâmica mais ampla: “Sou como sou, porque foi preciso que eu me tornasse assim. Se mudarem o todo, necessariamente eu também serei modificado, o todo está sempre mudando”.

Percebemos então, ao considerar essas palavras, que a realidade material se transforma o tempo todo, e que o homem também vive em constante transformação à medida que o que está externo a ele se transforma.

Hegel (1770-1831) e Kant (1724-1894) também contribuíram para o desenvolvimento da concepção dialética. Acreditavam que o ser humano é um ser ativo, que sempre interfere na realidade, e perceberam que o trabalho era fundamental para o desenvolvimento humano, pois “o trabalho criou para o homem a possibilidade de ir além da pura natureza” (KONDER, 2008, p. 24).

Para esses filósofos, o conceito de trabalho seria a chave para a superação dialética, que consistia em negar a realidade, conservar algo que existisse na realidade negada e elevá-la a um nível superior. A dialética, para Hegel, se desenvolvia como um espiral, passando por três processos: tese, antítese e síntese.

A tese seria uma ideia de pensamento, a antítese uma contradição e a síntese a conclusão da tese e da antítese. Um exemplo simples foi mencionado por Hegel acerca do uso do trigo para fabrico do pão: “o trigo é triturado, transformado em pasta, porém não desaparece do todo, passa a fazer parte do pão, que vai no forno e depois de assado se torna humanamente comestível” (KONDER, 2008, p. 26).

Apesar da evolução na compreensão do conceito de dialética, Hegel não conseguiu avançar e analisar as contradições e a alienação do trabalho na sociedade capitalista, porque sua dialética estava no ‘Espírito do Mundo’, ou seja, no mundo das ideias. Karl Marx (1818-1883), porém, apesar de manter a concepção histórica, como Hegel, empregou a materialidade no entendimento da dialética, pois para ele a origem da realidade social consiste no concreto, na ação material, ou seja, no trabalho.

Marx superou Hegel, acrescentando ao conceito de dialética uma concepção materialista. Segundo sua compreensão, o trabalho “é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem cria a si mesmo” (KONDER, 2008, p. 29).

Quando o homem não se reconhece em sua atividade de trabalho, encontra-se alienado, porque o produto do seu trabalho não pertence a si mesmo. A alienação é típica da sociedade capitalista, por isso Marx (1986) propõe a superação da alienação humana por meio da superação da sociedade dividida em classes.

Juntamente com Engels, Marx concluiu que toda história social da humanidade apontava para a história da luta de classes, diferentemente da compreensão dialética idealista de Hegel. Marx (1986) acreditava que os filósofos deveriam se comprometer em transformar o mundo, ao invés de apenas interpretá-lo, por isso propunha um método de possibilidades de transformações sociais, afinal a dialética é fundamentalmente contestadora.

Vygotsky (1999) então fundamentado no método histórico- dialético, desenvolveu uma nova Psicologia – que compreendesse a constituição humana a partir da relação do indivíduo com o seu mundo social, tendo como ponto central de sua teoria a atividade que o homem realiza. Era também uma proposta materialista.

A partir dessas bases, Vygotsky considera a atividade como categoria que auxilia no entendimento da relação do homem com o mundo. O autor se apropria do conceito de trabalho de Marx e Engels e apresenta a atividade humana como trabalho, compreendido como a transformação da natureza pelo homem.

A esse respeito, Bock, Gonçalves e Furtano (2007, p. 96) afirmam que

O homem está em relação com este mundo, atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros. O mundo psicológico, portanto, se constitui a parte da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural.

Em Vygotsky, o trabalho pode ser considerado tanto a atividade do trabalhador como o produto dessa atividade, e pode ter caráter alienante ou ser entendido como atividade vital do homem. Em seus estudos predomina a concepção do trabalho como atividade vital, apesar de não ignorar seu caráter alienante (MONACORDA, 1991).

Segundo Cenci (2012, p.1),

O trabalho possibilitou ao homem tornar-se humano, mas a divisão social do trabalho na sociedade capitalista acaba alienando o homem nesse processo. Assim, o homem primitivo que no trabalho desenvolveu as ferramentas para ampliar a ação dos seus órgãos sob o meio, a sociedade capitalista veio transformado-o em ferramenta, em máquina.

A partir dos estudos de Vygotsky, entendemos o trabalho como uma categoria que tem origem na realidade social, e por meio dele o homem se desenvolve dialeticamente, se apropriando, internalizando e objetivando no mundo material. Dessa maneira, a Teoria Histórico-Cultural rompeu com a dicotomia, comum à época de seu início, acerca da constituição do sujeito.

A dialética é a influência mútua do movimento do todo e da parte, é a síntese da relação entre o macro (tese) e a unidade (antítese), ou seja, o novo se relaciona com o que já foi produzido, transformando a si mesmo e a produção de seu meio e convertendo o que antes era intersíquico em intrapsíquico (parte de si).

Entendemos assim que a constituição humana ocorre socialmente e a dialética é a forma, por excelência, desta constituição, porque nesse processo, ao se relacionar com a natureza por intermédio de sua atividade de trabalho, o homem desenvolve qualidades psíquicas e por meio delas se humaniza.

1.3 Atividade humana e as categorias que a constituem

Entendemos então que a constituição humana ocorre por meio de sua atividade de trabalho, que “é a condição fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 1979, p.15). Marx (2004), nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, aponta que por meio da atividade vital humana, o trabalho, os seres humanos se diferenciam dos animais, pois atividade vital do homem produz os meios de satisfação de sua necessidade e essa atividade se constitui em uma relação dialética entre as categoriais apropriação, internalização e objetivação, criando o processo histórico da formação humana. A respeito da diferença entre o ser humano e o animal, Marx (1996, p. 298) menciona em *O Capital*:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente.

A atividade intencional do homem o diferencia do animal, pois antes de ser objetiva, ou seja, antes de se tornar material, se constitui subjetivamente, de forma não material. Contudo, para que o ser humano realize uma atividade intencional, precisa se apropriar daquilo que a humanidade já produziu, tornar parte de si os resultados do desenvolvimento histórico, das produções humanas.

Para Leontiev (2004, p. 275):

O homem só realiza atividade intencional quando se apropria da linguagem, constituída por instrumentos e signos que são mediadores da relação do homem com o meio e o processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo.

No mundo externo, o indivíduo encontra as qualidades que precisa para transformar sua realidade. Ao se apropriar dessas qualidades elas passam a pertencer ao indivíduo, por esse motivo o social é tão importante na concepção

vygotskiana, pois é por meio dele que as qualidades intersíquicas tornam-se intrapsíquicas.

Ao se constituir, portanto, o sujeito utiliza o instrumento e o signo para o seu desenvolvimento cultural e neste processo de apropriação dos signos mediados pelo outro o sujeito está fazendo uma reconstrução interna de uma operação externa, tendo como base o salto qualitativo do seu desenvolvimento. (ARAUJO, 2014, p. 25).

O homem constrói significados encontrados na cultura e em suas relações sociais ao se apropriar dos signos, e interioriza os significados culturais desenvolvendo qualidades como o pensamento e a linguagem, que o diferencia dos animais, tornando assim sua atividade consciente. Esse processo de apropriação torna-se um processo de aprendizagem.

Por entender que o homem só se apropria dos resultados do desenvolvimento histórico por meio da mediação de instrumentos e signos, Vygotsky (1991) se dedicou à compreensão da relação existente entre uso dos instrumentos e signos e o desenvolvimento cultural do homem, apontando três relações dos signos com o instrumento no processo de apropriação.

Primeiro categoriza ambos como mediadores da relação do homem com o mundo, e posteriormente apresenta as diferenças entre eles. Aponta o instrumento como mediador das ações concretas do homem, capaz de trazer mudanças externas, e o signo como atividade interna, para controle próprio do indivíduo. Por último, retrata a relação entre essas atividades.

Para o autor, “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 1991, p. 40). Isso é o desenvolvimento da filogênese e da ontogênese.

O ser humano, ao produzir, pela atividade de trabalho, as condições de sua existência ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e objetivação geram novas necessidades humanas e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação e incorporação. (DUARTE, 2013, p.10).

A dialética entre objetivação e apropriação se faz presente na teoria marxista na concepção de trabalho como atividade que, em sua forma primeira e fundamental, se apresenta como transformação da natureza. Nessa atividade os seres humanos se apropriam da natureza e objetivam-se nos produtos do trabalho. De acordo com Duarte (2013, p.9),

A objetivação pode ser entendida como o processo por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto [...], a atividade que se transfere do sujeito para o objeto é tanto física como mental. Também é possível constatar que o produto resultado da objetivação pode ser um

objeto material ou não material [...]. O processo de objetivação resulta em produtos sociais, sejam materiais ou não. A categoria de apropriação refere-se ao processo inverso, ou seja, à transferência, para o sujeito, da atividade que está contida no objeto.

O indivíduo se apropria das objetivações, ou seja, dos produtos da atividade de trabalho, resultados do processo histórico da humanidade, e ao se apropriar internaliza.

A reconstrução interna, chamada de internalização, permite que o homem construa internamente aquilo que antes era externo, e assim “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VYGOTSKY, 1998, p.75). Posteriormente, devolve o que internalizou para o mundo externo, isto é, objetiva, tornando intrapessoal por meio da sua atividade de trabalho, transformando a si mesmo e a sua realidade.

Esse processo acontece dialeticamente por meio da mediação, e não tem fim. A mediação surge como uma categoria em Vygotsky apontando possibilidades de transformação social, pois, por meio dela, o sujeito reelabora sua realidade. “A mediação é uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades de conhecer, aprender” (ZANOLLA, 2012, p.6).

Nessa perspectiva, no processo de aprendizagem a mediação é indispensável para a aquisição das funções psíquicas superiores, porque faz a intervenção na relação do sujeito com o mundo e cria possibilidades de reelaboração da realidade. Em Vygotsky toda ação humana é mediada por instrumentos e signos, logo para compreender o processo de aprendizagem é necessário compreender o conceito de “ação mediada”.

Vygotsky (1995/2009) se apropria dessa ideia ao afirmar que o homem não se relaciona diretamente com o mundo, mas sempre em relações que são mediadas através de signos e ferramentas. O conceito de ferramentas (ou instrumentos) tem relação direta com a categoria de trabalho. O homem faz da natureza, corpo inorgânico, as ferramentas e amplia seu próprio corpo. No processo de modificar o meio também modifica a si mesmo. (CENCI, 2012, p. 3).

Os instrumentos fazem a mediação das ações humanas sobre o meio de maneira literal, facilitando a intervenção na natureza. Um exemplo de instrumento é uma enxada, pois permite que o homem manuseie a terra com mais facilidade. Já os signos mediam as ações sobre o psiquismo dos indivíduos de forma simbólica, como a mediação da linguagem. Exemplo: os músicos, ao executarem um instrumento, precisam memorizar sequências longas de sons, a partitura, ou as cifras. Esses são signos, pois fazem a mediação do processo interno.

Sendo assim, os signos são ferramentas que mediam a atividade psicológica do ser humano, e os instrumentos mediam a transformação da natureza, atuando na

ação concreta do homem. Em sua atividade de trabalho, o homem se apropria da natureza por meio da mediação de instrumentos e signos, internaliza e objetiva-se nos produtos do trabalho. A mediação estabelece uma ligação dialética entre signo e instrumento e atividade humana e consciência, que vem pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Sobre isso Zanolli (2012) considera que

A psicologia da aprendizagem postula o instrumental categórico marxista para desenvolver sua teoria da aprendizagem materialista dialética e resvala no trabalho enquanto categoria primordial para a aquisição da consciência que se transmuta na ação como atividade que emerge da aquisição das funções superiores, ao passo que possibilita vislumbrar, dialeticamente, estados da consciência através da mediação social e pelo trabalho. (ZANOLLI, 2012, p. 7).

Então, para Vygotsky (1991) não há dicotomia entre o biológico e o cultural. Esses aspectos da constituição do sujeito estão entrelaçados, aquilo que é dado ao sujeito biologicamente, como comportamento elementar, e o cultural, adquirido como comportamento superior. O comportamento superior é resultado do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que foram desenvolvidas dialeticamente nos processos de apropriação, internalização e objetivação.

1.4 Funções psíquicas superiores

As funções psíquicas superiores, definidas por Vygotsky (2000) como atenção, imaginação, memória, pensamento e linguagem, são consideradas qualidades que diferenciam o homem do animal, culturalmente adquiridas e desenvolvidas. Essas funções se caracterizam pela intencionalidade da ação humana e são adquiridas por meio da mediação. Resultam da interação do homem com seu contexto cultural e social, por isso são consideradas funções de origem sociocultural. É por meio dessas funções que o homem se constitui e transforma a si e ao seu mundo.

As funções psíquicas não nascem no cérebro humano, não são de origem biológica, porém são capazes de moldar o funcionamento do cérebro à medida que o homem se desenvolve. São desenvolvidas no mundo social, de acordo com as condições materiais que este mundo oferece para o indivíduo, constituindo o homem natural e cultural simultaneamente em um processo único. Segundo Leontiev (2004 apud Golder, 2004, p. 42) "não é o cérebro que faz a vida, mas sim a vida que faz o cérebro".

A origem das funções psíquicas humanas situa-se no processo de interiorização da atividade externa, que é transformada em atividade interna. Nesse processo, a consciência só existe nas condições de uma consciência

social e, ao se apropriar-se dos conhecimentos e da cultura, o homem passa da consciência social para a individual. A atividade é mediadora de todo esse processo. (URT; VITAL, 2018, p. 4).

Urt e Vital (2018, p. 2) afirmam que Vygotsky “focou-se na atividade prática do homem como ponto central para estudar as funções psicológicas superiores”. Estudando os constructos do autor podemos perceber que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da atividade vital, aproxima cada vez mais o homem da cultura, permitindo que a atividade que o homem realiza possua intencionalidade e significado, diferenciando-o do animal.

Para Cenci (2012, p.3),

Vygotsky se apropria dessa ideia ao afirmar que o homem não se relaciona diretamente com o mundo, mas sempre em relações que são mediadas através de signos e ferramentas. O conceito de ferramentas- (ou instrumentos) tem relação direta com a categoria de trabalho. O homem faz da natureza, corpo inorgânico, nas ferramentas amplia seu próprio corpo e no processo de modificar o meio também modifica a si mesmo.

Para o autor “qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social –, antes de se tornar função ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VYGOTSKY, 2000, p. 25).

Somente com as funções psicológicas desenvolvidas é que o homem adquire a capacidade de transformar a natureza. As funções psíquicas atenção, imaginação, memória, pensamento e linguagem são desenvolvidas por meio da atividade humana, que, por sua vez, exercem a função de mediação no processo educativo. Conforme Souza (2016, p. 83), “as funções psíquicas superiores são qualidades que o homem possui como a capacidade de dominar e transformar a natureza a seu favor”.

A esse respeito, Martins (2011, p. 84) considera que Vygotsky nomeou as funções psíquicas superiores como categoria que expressa as características distintivas do homem como ser pertencente ao gênero humano, que superou o legado natural disponibilizado por sua espécie. É por intermédio das funções psíquicas superiores que a ação humana torna-se consciente.

Para Leontiev (2004), a consciência é construída socialmente e depende das condições materiais da vida humana. A consciência é então “um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai aprendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados” (MARTINS, 2007, p. 67).

Após o processo de internalização da ação mediada pelos instrumentos e signos, o homem adquire funções psicológicas superiores e passa a ter consciência, realizando sua atividade com intencionalidade. A constituição do sujeito acontece

nesse movimento de transformação que resulta da relação humana com o seu meio, ao ser transformado e transformar o decurso da história da humanidade.

De acordo com Leontiev (2004),

Podemos dizer que o indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Por isso, é necessário que o homem tenha condições de se apropriar daquilo que a humanidade produziu e adquirir, no decorrer de sua história, propriedades verdadeiramente humanas.

1.5 Constituição do sujeito: um processo de humanização

A partir da Teoria Histórico-Cultural e suas categorias, podemos afirmar que sua centralidade é a constituição do sujeito histórico-cultural. Esta acontece de forma dialética na atividade que o homem realiza, por meio da internalização, da apropriação e da objetivação do saber. Dessa maneira, o homem desenvolve suas qualidades superiores, sendo capaz de transformar a realidade. A socialização é fundamental para que o homem desenvolva plenamente suas habilidades.

Em Vygotsky (2000) vemos que quando o sujeito nasce é inserido em uma cultura pré-existente, vivencia acontecimentos criados por outros que o rodeiam e vai se apropriando da formação mediada pelos outros, e por meio dos outros se constitui.

A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são os resultados de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-cultural de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal. (LURIA, 1991, p. 73).

Podemos considerar então que “o desenvolvimento natural da espécie humana é superado pelo desenvolvimento cultural” (SOUZA, 2016, p. 83), porque sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural o homem constitui-se em suas relações sociais, apropriando-se daquilo que a humanidade já produziu. Confirma-se então que “A passagem do social para o individual acontece pela apropriação das significações sociais expressas pela linguagem, o que lhe confere um sentido próprio, um sentido pessoal, ligado aos sentimentos, motivos e necessidades” (URT; VITAL, 2018, p. 4).

A atividade humana responde a uma necessidade do indivíduo, e por isso entendemos que mediante a perspectiva dessa teoria “o trabalho é a condição

fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 1979, p.15) e é por meio dele que o homem se humaniza.

Contudo, temos que considerar que a constituição do sujeito depende das condições objetivas que possui em suas relações sociais, pois as condições objetivas podem levar o homem a desenvolver plenamente suas potencialidades levando –o ao processo de humanização. Para Urt e Vital (2018, p. 5) “será alienador todo processo que não resultar na apropriação dos bens da cultura e no sujeito humanizado”.

No estudo da constituição do sujeito por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vygotsky (1984, p.81-84) buscou um método para compreender as características da atividade humana e estabeleceu três princípios que formaram a base de sua teoria: análise do processo e não do produto; explicação dos fatos e não somente sua mera descrição; e a superação de comportamento fossilizado.

Por meio desse método, Vygotsky (1984, p. 85) analisou as funções psicológicas superiores e afirma que “precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no processo de estabelecimento das formas superiores”.

Um ponto central do método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento da consciência. (VYGOTSKY, 1991, p.10).

Acreditamos necessário considerar nas pesquisas a dinâmica e a historicidade dos objetos, buscar a gênese, a essência. De acordo com Freitas (2002, p. 27), “[...] a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Para tal, é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento”.

Seguindo as orientações deste método acreditamos ser possível assimilar, mediante o ponto de vista histórico-cultural, as contradições na constituição do sujeito e identificar, a partir da relação estabelecida entre música e Teoria Histórico-Cultural, se o objeto de estudo (ensino da música no espaço escolar) tem favorecido o processo de humanização ou alienado o sujeito dos bens culturais.

Para isso, apresentaremos a seguir as concepções de Vygotsky (2001) a respeito do papel da arte na constituição do sujeito.

1.6 Tecendo relações: música e Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural fornece aporte teórico para a compreensão da constituição do sujeito e subsidia o entendimento da relação que seu método estabelece com a arte. Vygotsky (2001), em *Psicologia da Arte*, escreveu sobre o

sentido social e vital da arte na vida humana. No próximo tópico apresentaremos essas relações entre arte e vida estabelecidas por esse autor e a importância da mediação da arte na constituição do sujeito.

1.6.1 O papel da arte na constituição humana

Segundo a Teoria Histórico-Cultural a constituição humana acontece na relação dialética entre apropriação, internalização e objetivação do saber. Conforme Urt e Vital (2018, p. 5), todo processo que impede o homem de se apropriar dos bens e da cultura impede a constituição do sujeito humanizado e resulta em um processo alienador. Entendemos então que a arte como produto cultural humano também precisa ser socializada para oferecer ao indivíduo todas as condições materiais para desenvolver suas qualidades superiores; que o ensino da música se move dialeticamente, influenciando e sendo influenciada por unidades contraditórias, como razão e emoção, intelecto e sentimento, quantidade e qualidade, objetividade e subjetividade, individual e coletivo, disciplina e espontaneidade, preservação do existente e criação do novo.

Dessa maneira, a subjetividade do indivíduo é constituída a partir da relação que tem com a realidade objetiva cultural, e a música, como realidade objetiva, também é formadora da subjetividade. Ou seja, a expressão musical torna-se a materialização da subjetividade humana.

Ao compreendermos a Teoria Histórico-Cultural e suas concepções sobre a constituição do sujeito, somos esclarecidos de que não há dom musical inato, gosto musical inato, mas que o gosto e o talento são constituídos por meio da apropriação cultural.

Para Bauer e Gaskell (2018, p. 384)

Os gostos musicais são, entre outras preferências, parte de um hábitus, ou estilo de vida, que informa um julgamento, aceito sem discussão, de preferências e aversões, que é coletivamente partilhado pelos grupos sociais[...]. Gosto musical pode, de fato, ser um marco saliente de certo estilo de vida ou, mais tradicionalmente, de determinada posição social.

À vista disso, consideramos que o homem se constitui por meio da apropriação do saber. Nesse contexto, democratizar o ensino da música no espaço escolar é tornar o sujeito mais humano, dando a ele o direito de se apropriar daquilo que toda humanidade já produziu, tornando a objetivação humana parte de si e posteriormente objetivando aquilo que internalizou, transformando a sua natureza e a sua realidade.

Como vimos anteriormente, segundo Urt e Vital (2018) a atividade humana sempre supre uma necessidade do indivíduo, e a arte, em especificidade a música,

só será entendida como uma atividade mediadora na constituição humana quando for uma necessidade dos sujeitos.

Considerar a arte como uma necessidade humana foi um dos objetivos dos estudos de Vygotsky (2003), que passou por uma trajetória na qual precisou negar muitas concepções de pesquisadores de sua época, que vinculavam o papel da arte à moral, pois a arte era utilizada como ferramenta para estimular comportamentos considerados inaceitáveis pela sociedade.

Um exemplo apontado por Vygotsky (2003) é fábula de Krilov: a formiga trabalhava dia e noite para guardar seu alimento, enquanto a cigarra cantava durante todo o verão. Os resultados dessa e de outras fábulas não foram alcançados, porque as crianças simpatizaram-se com a despreocupada e poética cigarra e viam a formiga como odiosa, arrogante e avarenta. “Em vez de inspirar nas crianças respeito pela diligência e pelo trabalho, a fábula lhes inculcou a alegria e a beleza de uma vida fácil e despreocupada”. (VYGOTSKY, 2003, p. 226). Com esse critério, o valor da obra de arte transferia a atenção do aluno para o seu significado moral.

Na verdade, com essa concepção não se criam nem educam atitudes e hábitos estéticos; não se comunica a flexibilidade, a sutileza e a diversidade das formas as vivências estéticas, pelo contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da obra para seu significado moral. O resultado dessa educação foi uma destruição do sentimento estético. (VYGOTSKY, 2003, p. 227).

Era necessário rejeitar o critério da moral nas obras de arte para não prejudicar a psique infantil, e oportunizar o desenvolvimento psíquico sem limitações condicionadas.

Outros erros da Psicologia, a respeito da arte na vida humana, na visão de Vygotsky (2003), foram admitir a educação estética como um meio para ampliar os conhecimentos dos alunos; impor à estética fins alheios a ela, de caráter social e cognitivo; e a visão reducionista e passiva da arte, em que o significado da vivência estética vinculava-se apenas a sentimentos imediatos de gozo e alegria.

A pedagogia tradicional se colocou em um beco sem saída com relação aos problemas da educação estética, ao tentar lhe impor fins completamente alheios e impróprios. Assim, o primeiro perdeu de vista sua própria importância e depois encontrou resultados opostos aos que esperava. (VYGOTSKY, 2003, p. 229).

A visão dialética compreende a constituição humana em constante movimento, na qual o comportamento superior é desenvolvido na apropriação do mundo social. Ao se apropriar de signos o sujeito constrói significados, transformando a si mesmo, e objetiva, ou seja, externa, materializa aquilo que transformou internamente no mundo social.

Sendo assim, em Vygotsky (2003) a expressão musical é a materialização da subjetividade. Para expressar e compreender uma obra de arte, o artista e/ou o espectador precisam ter se apropriado dos conhecimentos estéticos. A respeito disso, Vygotsky (2003, p. 229) afirma que a obra de arte não é acessível, de forma alguma, à percepção de todos, e que a percepção de uma obra artística representa um trabalho psíquico difícil e árduo.

A partir desse princípio, entendemos a arte não com visão reducionista, mas de acordo com a perspectiva histórico-cultural, que a arte é um conhecimento científico, que pode e deve ser socializado, permitindo que os sujeitos desenvolvam suas funções superiores ao se apropriarem desse saber, ou seja, compreendemos também a arte como uma necessidade biológica dos indivíduos, como necessidade na vida do homem.

Para Vygotsky (2003), a arte é uma necessidade de vida, porque por meio do processo criativo o sujeito sublima a irrealização. Essa compreensão se deu com a busca da Psicologia em elucidar o processo criativo. Entendemos assim que “o esforço de criação é a mais profunda necessidade de nossa psique, no sentido da sublimação de alguns tipos inferiores de energia” (VYGOTSKY, 2003, p. 231).

A nossa vida é salva pela sublimação. “O que permanece irrealizado em nossa vida deve ser sublimado. Para o que não se realizou na vida existem apenas duas saídas: a sublimação ou a neurose” (VYGOTSKY, 2003, p. 232), logo a educação estética, isto é, a arte na constituição humana, é extremamente importante para que o sujeito constitua hábitos de sublimação do inconsciente.

A arte representa, do ponto de vista psicológico, um mecanismo permanente, biologicamente necessário, de eliminação das excitações não-realizadas na vida e é um acompanhante inevitável de toda existência humana em algumas de suas formas. (VYGOTSKY, 2003, p. 233).

Podemos observar uma obra de arte e compreender que seu objetivo não é repetir o que já está posto na realidade, mas superá-la. Músicas e poemas, entre outras formas de expressão artística, que trazem em seu conteúdo o sentimento de tristeza, não remetem ao espectador e ao artista apenas o sentimento de tristeza, mas a superação dela.

Para Bukarin (1945), a arte é a socialização dos sentimentos. Por meio da arte o ser humano atribui existência social, ou seja, torna objetivo aquilo que antes era apenas subjetivo, e esse processo só pode acontecer dialeticamente. A dialética é o processo em que o sujeito influencia e é influenciado pelo meio. Isso quer dizer que, ao se apropriar da cultura, de tudo aquilo que é material e não material – como a

linguagem cotidiana, a ciência, as artes, a Filosofia – o sujeito transforma esse elemento subjetivo, parte do seu psiquismo, e dialeticamente objetiva o que antes era subjetivo, fazendo com que o que antes não era material, subjetivo, converta-se em algo material, objetivo.

Isso acontece por meio do processo de apropriação do saber e da capacidade criadora que cada indivíduo possui, transformando a realidade de maneira que aquilo que se torna objetivo também é subjetivo; e o que é subjetivo também é de autoria social, porque por meio do social o indivíduo se apropriou de condições do saber para torná-lo elemento de si.

Por mais individual que pareça, toda a criação sempre contém em si um componente social. Nesse sentido, nenhuma invenção é individual na acepção estrita da palavra: em toda a invenção existe sempre uma colaboração anônima. (VYGOTSKY, 2014, p. 33).

A partir desse ponto de vista podemos afirmar que o ensino da música, como atividade estética, favorece o processo de catarse. Esse termo foi conceituado na antiga Psicologia como a cura do espírito, como o processo de eliminação dos conflitos íntimos. Eliminamos esses conflitos por meio da apropriação do saber e dos processos criativos que recriam uma nova realidade, uma nova forma de ver o mundo, de viver e de sentir.

Dialeticamente, a arte reconstrói emoções por meio de uma luta interna que se resolve na catarse. Concebemos que arte é consequência do que acontece na vida humana, e ao vivenciarmos a arte podemos construir uma nova visão de mundo.

Uma obra de arte vivenciada realmente pode ampliar nossa opinião sobre certo campo dos fenômenos, obriga-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos. Como a vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior. (VYGOTSKY, 2003, p. 234).

Compreendemos assim que por meio da arte podemos apresentar ao mundo uma nova forma de existir, uma nova consciência. Para a Teoria Histórico-Cultural, a arte é um recurso para a constituição, o desenvolvimento e a emancipação humana, pois por meio dela o homem desenvolve sua consciência, suas funções superiores, transforma a si mesmo e ao seu mundo social, criando uma nova realidade, um novo modo de agir, sentir e perceber o mundo.

Portanto, consideramos que a musicalidade, a habilidade musical, não é obtida por meio de dom, vocação, talento nato, mas constituída por meio de um processo educativo que precisa de condições materiais e mediação para que aconteça e seja acessível a todos.

1.7 Educação estética ou talento? Um breve esboço do desenvolvimento da criatividade à luz da Teoria Histórico-Cultural

A partir da compreensão da arte como necessidade humana, podemos afirmar que para que o homem se expresse por meio dela é necessário que obtenha em seu meio social condições para isso. Afinal, a arte também é uma linguagem que todo ser humano pode desenvolver por meio da apropriação do saber artístico. “Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento” (VYGOTSKY, 2014, p. 32).

Assim sendo, é necessário criar condições materiais e psicológicas para a vivência estética, para o ensino da música. Ainda há uma falsa compreensão a respeito do desenvolvimento de habilidades artísticas, é comum ouvir na escola que algumas pessoas são talentosas, enquanto outras são comuns.

Porém, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, não existe talento ou dom, pois para Vygotsky a arte é constituída no convívio do sujeito em seu meio social, ou seja, pessoas que cantam bem não são dotadas da melhor voz, mas são aquelas que tiveram condições de desenvolvê-la e mantê-la. As capacidades criativas estão presentes em todos os seres humanos, que por meio da educação desenvolvem habilidades específicas.

Para Loureiro (2003, p.163),

É necessário que se tenha clareza de que todos podem aprender música, desenvolver as habilidades necessárias para realizar atividades musicais e expressar-se por meio desse conhecimento. Consideramos a necessidade de tornar acessível às crianças e aos jovens a atividade musical de forma ampla e democrática

Democratizar o ensino da música parece ser o primeiro passo para que todos tenham a oportunidade de passar por esse processo de humanização. Segundo Vygotsky (1998), o homem desenvolve suas capacidades criativas por meio do trabalho, que é sua atividade vital, e estas permitem que ele crie situações, objetos ou reproduza e inove o que já foi criado. Conforme Barroco (2003, p. 31) “Quanto mais o

homem se apropria do já-criado, mais pode vir a desenvolver e a manifestar seus processos criadores e vice-versa”.

Luria e Vygotsky (1996) afirmaram em seus estudos que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é determinado pelo contexto social, contudo os processos criadores do homem são influenciados pela cultura e pelo social. Essa influência modifica o estado das funções psicológicas superiores.

De acordo com a ciência progressista, o homem é um ser de natureza social e o que possui de humano provém da vida em sociedade, ou seja, da cultura criada pela humanidade. Para Leontiev (2004, p. 289), cultura é “o mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade”. O autor enfatiza que a diferença do homem para o animal, é que o animal não preenche a função de acumulação do processo histórico, visto que a acumulação do processo histórico é a própria cultura.

As aptidões humanas são adquiridas pela apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes, logo o desenvolvimento humano está atrelado ao desenvolvimento da cultura e da sociedade, e o progresso histórico decorre da “transmissão às novas gerações das aquisições da cultural humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

A principal característica do processo de apropriação do saber é a origem de novas aptidões, novas funções psíquicas. Essas aptidões não se fixam no cérebro humano e não são transmitidas hereditariamente.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que o encarnam, mas não são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 20014, p. 290, grifo do autor).

Para a Teoria Histórico-Cultural, existe um mecanismo que constitui a imaginação criativa, em que o sujeito só é capaz de compor, de criar, por meio de sua percepção interna e externa, daquilo que acumulou de suas experiências. Ao criar por meio dessas experiências é capaz de modificar, transformar e fazer associações, agrupando subjetivamente as imagens e os sons que foram apreendidos, tornando-os algo objetivo/concreto.

A atividade imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses em que se baseia. Facilmente se compreende que ela depende da capacidade combinatória exercitada nessa atividade, que consiste em dar forma e material aos produtos da imaginação; de igual modo depende dos conhecimentos técnicos, das tradições, isto é, dos modelos de criação que influenciam o ser humano. (VYGOTSKY, 2014, p. 31).

Um dos fatores psicológicos da necessidade do homem em criar é a necessidade de adaptação à realidade. Para Vygotsky (2014, p. 32) qualquer inventor, por mais genial que seja, é produto do ambiente, de sua época. “É impossível o ser humano criar sem ter condições materiais e psicológicas para isso. “É isso que explica a distribuição desproporcional dos inovadores e cientistas entre diferentes classes sociais”. É necessário então que o acesso ao conhecimento não seja apenas de uma pequena parte da sociedade que, por meio do capital, pode se apropriar daquilo que já foi realizado pelo homem.

A partir do momento que entendemos a arte como um recurso para a constituição do sujeito, acreditamos necessário discutir sobre o que tem acontecido nas escolas. Especificamente, compreendermos e analisarmos de que maneira a sociedade dividida em classes contribui para que não haja superação das concepções equivocadas acerca do papel da arte na vida humana.

A fim de iniciarmos essa investigação, apresentaremos o estado do conhecimento acerca do ensino da música nas escolas de educação básica, com o desejo de conhecermos como se encontra o objeto desse estudo e verificarmos possíveis contribuições e lacunas concernentes ao ensino da música no espaço escolar.

Pretendemos também averiguar pesquisas que relacionem o ensino da música na escola de educação básica com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, objetivando compreender se o ensino da música tem assumido o lugar de atividade mediadora no processo de constituição do sujeito nessa escola.

2. EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

As pesquisas na área da Educação vem se expandindo nos últimos anos e para Gatti (2002),isso se deu principalmente por meio da criação de programas *stricto sensu* no final da década de 1960,que ocasionou um avanço nos cursos de pós-graduação em Educação em contexto brasileiro.

No que diz respeito especificamente à educação musical, esta tem sido objeto de pesquisas em diversas áreas, como Educação, Artes e Música, entre outras. Pereira (2013, p. 225) relata que a pesquisa em música é muito recente no Brasil, por esse motivo muitas pesquisas em educação musical foram realizadas em programas de pós-graduação de outras áreas do conhecimento, como na área de Educação.

Segundo Pires e Dalben (2013, p. 174), o primeiro curso de mestrado em Educação foi criado em 1972, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e o doutorado em 1980. Em 1974, a área de Artes inaugurou, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), o primeiro curso de mestrado, e em 1980 o curso de doutorado.

No âmbito da Música, foi somente em 1980 que o primeiro curso de mestrado se estabeleceu na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dois anos depois o Conservatório Brasileiro de Música (CBM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) fundaram o curso de mestrado com ênfase em Educação Musical. Em 1993, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) também instituiu o curso de mestrado em Música, incluindo a Educação Musical como área de concentração. Somente em 1995 surgiu o primeiro doutorado em Música na UFRGS, que também propunha a Educação Musical como área de concentração.

O Documento da Área de Artes^[1], apresentado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, aponta o crescimento dessa área nos programas de pós-graduação do Brasil. Os dados apontam que em 1974 a Universidade de São Paulo inaugurou o mestrado na Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP), e em 1996 já existiam 15 programas de pós-graduação (PPG): 13 de mestrado e 2 de doutorado. Na avaliação da CAPES, trienal de 2000, constavam 19 programas; em 2003 eram 22 programas; e em 2009 um total de 37 programas: 21 mestrados e 16 mestrado/doutorado.

No ano de 2012, foram avaliados 39 programas pela CAPES, e em 2015 esse número se ampliou para 55 programas. Desses 55, 9 são mistos (em Artes), apenas 15 programas são especificamente da área de Música e 2 programas de mestrado profissional em Música (UFBA e UFRJ). Os outros contemplam os cursos de Artes Cênicas, Dança e Artes Visuais.

Os cursos com notas 5, 6 e 7 estão estabelecidos nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. O Centro-Oeste, o Norte e o Nordeste apresentam notas 3 e 4 na avaliação da CAPES. Houve um aumento significativo de 1995 a 2015, passando de 15 a 55 programas de mestrado, e de 2 para 28 cursos de doutorado. Dalben (2010, p. 26) afirma que “A educação musical está presente na grande maioria desses programas [da área de Artes], seja como área de concentração ou linha de pesquisa específica, seja associada a outras subáreas do campo da música”.

Além dos programas de Artes, as produções científicas em Educação Musical também estão presentes em outras áreas de conhecimento, com diversos objetos, referenciais teóricos e metodológicos. Por isso, a fim de organizar, compreender e socializar o estado atual das pesquisas em Educação Musical, propomos apresentar nesse capítulo o estado do conhecimento acerca do que tem sido produzido sobre esse tema.

Acreditamos que a produção científica cresce à medida que emergem problemáticas que ainda não foram superadas. Essas lacunas e questões não superadas instigam o pesquisador a iniciar uma produção científica que contribua para sua área de conhecimento. De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 14), “a elaboração do conhecimento científico é um processo de buscas de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade”.

2.1 “Estado da arte” e “Estado do conhecimento”: esclarecendo distinções e semelhanças

Ser pesquisador é também ser um artista que não se conforma com a realidade e, motivado por essa inquietude, questiona, cria e busca sempre olhar por trás do palco e da cena, isto é, por trás do problema. Questionar a realidade e ser curioso, a ponto de encontrar novas possibilidades, é fundamental na postura do pesquisador.

A esse respeito, Pereira (2013) afirma que

É essencial que essa postura esteja presente não apenas na identificação do tema e nos recortes do objeto de estudo, mas em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Processo este que envolve, necessariamente, o conhecimento de outros estudos produzidos sobre o mesmo objeto ou tema. (PEREIRA, 2013, p. 222).

O “estado da arte” e o “estado do conhecimento” têm por objetivo “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258), por isso utilizaremos o estado do conhecimento como ferramenta para estruturar, analisar e categorizar as produções científicas, apresentando enfoques do que foi encontrado acerca do ensino da música na escola. Dessa maneira, identificaremos lacunas, aspectos ainda por explicar ou diferentes perspectivas de enxergar o objeto de estudo.

Para justificar o fato de optarmos pelo “estado do conhecimento” como instrumento de levantamento bibliográfico dessa pesquisa, ressaltamos a diferença entre este e o “estado da arte”. Apesar de ambos terem objetivos afins, e em muitos textos serem tidos como sinônimos, Pereira (2013) apresenta definição distinta e diferencia-os:

O “estado do conhecimento” é uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, que se organiza com parte do processo de investigação empreendido por um pesquisador, enquanto o “estado da arte” consiste na própria totalidade da pesquisa, com fim em si mesma. Nesse sentido, o “estado do conhecimento” é uma pesquisa a serviço da pesquisa proposta, uma ferramenta, uma etapa dentro de um processo de investigação mais amplo. (PEREIRA, 2013, p. 223, grifos do autor).

Para Romanowski e Ens (2006),

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre publicações e periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40, grifos dos autores).

A partir desse entendimento, realizamos o estado do conhecimento para instrumentalizar a coleta de dados e registrar a situação atual do objeto de investigação, a fim de termos clareza da contribuição pretendida por essa pesquisa ao tema de estudo.

Não realizamos o estado da arte devido à abrangência desse tipo de levantamento bibliográfico. Apresentamos aqui apenas um setor da área de conhecimento estudada, por isso propomo-nos a realizar nessa seção o estado do conhecimento das produções científicas acerca do ensino da música nas escolas de educação básica.

2.2 Produções científicas em educação musical: as pesquisas denominadas “Estado do conhecimento” e “Estado da arte”

Antes de iniciarmos o levantamento de dados, decidimos procurar por pesquisas que já tivessem realizado o estado do conhecimento e/ou estado da arte sobre a educação musical no Brasil, em diversas áreas do conhecimento, visto que muitos autores têm contribuído para melhor compreensão da produção científica acerca dessa área ou temática – seja por levantamento bibliográfico, como estado da arte ou estado do conhecimento, ou por análises qualitativas sobre perspectivas das pesquisas em educação musical no país.

A educação musical é uma subárea da música e tem evoluído por meio do aumento de pesquisadores e de cursos de pós-graduação nessa área e em outras que permitem seu intercâmbio. Órgãos, como a ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, e a ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, têm sido fundamentais em organização e divulgação das pesquisas científicas no Brasil.

No que diz respeito à educação musical, autores como Beyer (1996); Oliveira e Souza (1997); Ulhôa (1997); Fernandes (2000, 2006, 2007); Pereira (2013); Pires e Dalben (2013), por exemplo, realizaram levantamentos bibliográficos denominados estado da arte e estado do conhecimento, mapeando e analisando as produções científicas em educação musical nas áreas de Música, Artes e outras, como a Educação.

Beyer (1996) analisou periódicos, artigos e anais de 1986 a 1996 na área de Música, e aponta o aumento nas citações de autores brasileiros nas bibliografias e a necessidade de examinar o campo nas dissertações de mestrado produzidas no Brasil. Segundo a autora, os doutorados em Música naquele período eram muito novos, não havendo ainda uma produção significativa em educação musical.

Ulhôa (1997), fez um levantamento bibliográfico das produções científicas nos cursos de pós-graduação em Música e Artes/Música nas seguintes universidades: UFRJ, CBM, UFRGS, USP, UNICAMP, UNESP, UFBA e UNI-RIO. Foram encontradas, até o ano de 1996, 262 dissertações na área da Música, incluindo as subáreas Educação Musical, Musicologia e Práticas Interpretativas.

Oliveira e Souza (1997) pesquisaram as dissertações nos programas de pós-graduação em Música, recortando apenas a subárea da educação musical. Foram encontradas 45 dissertações de cinco programas das universidades CBM, UFBA, UFRGS, UFF e UFRJ. Nas pesquisas de Oliveira e Souza (1997) e Ulhôa (1997) há 50 dissertações com especificidade na subárea da educação musical até os anos 1996 e 1997.

Apesar das iniciativas de mapear as pesquisas em educação musical no Brasil, alguns pesquisadores ainda não haviam sistematizado como essa temática se desenvolvia em outras áreas do conhecimento. Fernandes (2000) analisou os levantamentos bibliográficos de Oliveira e Souza (1997) e Ulhôa (1997) e apresentou o estado das pesquisas em educação musical nos programas de pós-graduação em Educação, diferenciando-se das autoras que selecionaram apenas pesquisas da área de Música.

Analisando esses trabalhos, Fernandes (2000) apresentou a estrutura da área de Música do Relatório do CNPq, de Nogueira (1997), que categoriza a subárea da educação musical em 7 especialidades. São elas: (1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical; (2) Processos Formais e Não Formais da Educação Musical (I, II, III Graus); (3) Processos Cognitivos na Educação Musical; (4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical; (5) Educação Musical Instrumental (Banda Orquestra); (6) Educação Musical Coral; e (7) Educação Musical Especial. Até o ano 2000 a maior parte das pesquisas encontrava-se na especialidade (2) Processos Formais e Não Formais da Educação Musical (I, II, III Graus); e na especialidade (7) Educação Musical Especial não havia nenhum trabalho.

Fernandes (2000) usou essas categorias para catalogar as pesquisas em educação musical nos cursos de pós-graduação na área de Educação. Segundo o autor, dos 62 programas contatados naquele período, 46 deram retorno; destes 46 apenas 20 foram identificados; e 59 trabalhos na área da Música/educação musical: 54 dissertações e 5 teses.

Na área da Educação, a maioria dos trabalhos também se encaixavam na especialidade (2) Processos Formais e Não Formais da Educação Musical. Para Fernandes (2000), isso se deve ao grande interesse dos pesquisadores nos processos de ensino e aprendizagem da educação musical.

Percebemos nesse levantamento bibliográfico de Fernandes (2000) que as pesquisas em educação musical cresceram na área da Educação de um jeito promissor, visto que entre 1981 e 1990 havia um total de 17 pesquisas e entre 1991 e 1998 esse número cresceu para 39 pesquisas. A maior produção ocorreu nas regiões Sudeste e Sul, entre as décadas de 1980 e 1990; e a menor produção nas regiões Centro-Oeste e Nordeste.

Nesse trabalho não integraremos a listagem feita por Beyer (1996); Oliveira e Souza (1997); Ulhôa (1997); Fernandes (2000, 2006, 2007) e Pereira (2013), mas mencionaremos os trabalhos encontrados com objetos, objetivo, referencial teórico, *locus* e/ou sujeitos em comum com essa pesquisa, a fim de encontrarmos semelhanças e diferenças com o que já foi produzido e desenvolvermos reflexões que possam contribuir para as áreas de Música e Educação.

De todos os trabalhos levantados pelos autores mencionados anteriormente, encontramos no estado do conhecimento de Fernandes (2000) apenas uma pesquisa que possui afinidade com o referencial da Teoria Histórico-Cultural, o trabalho de Schimidt (1995), denominado *A Pedagogia Musical Histórico-Crítica: o desafio de uma concepção da música através da educação escolar*, sobre a qual falaremos na análise dos trabalhos selecionados em nosso estado do conhecimento.

Fernandes (2006, 2007) mapeou novamente as produções acadêmicas em cursos de pós-graduação em diversas áreas nos anos de 2002 a 2005 e foram encontrados 267 relatórios de teses e dissertações. A produção acadêmica aumentou entre os anos 2002 e 2005 devido ao aumento dos cursos de pós-graduação. No ano de 2006 os dados apresentados por Fernandes (2006) eram os seguintes:

No Brasil temos 2285 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (todas as áreas) e 3524 programas de pós-graduação (todas as áreas). São, segundo a Capes, 7 programas de pós-graduação *stricto sensu* em artes, 11 programas em música e 78 programas em educação. Estes são os três programas em que mais encontramos a possibilidade de se desenvolverem pesquisas em educação musical. (FERNANDES, 2006, p.12).

Dessas 267 pesquisas, 201 encontram-se na especialidade da educação musical (2) Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical (educação básica e educação especializada). Nenhum desses trabalhos foram fundamentados na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

O estado do conhecimento publicado por Pereira (2013) na revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, encontra-se na especialidade da subárea educação musical (4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical. O autor tinha como objeto de estudo o ensino superior em Música, e por meio desse artigo apresentou e analisou 32 relatórios de teses e dissertações sobre

administração, currículos e programas de educação musical, equivalendo a 11 relatórios de tese e 21 relatórios de dissertação.

Nenhum desses trabalhos encontravam-se sob a perspectiva do referencial da Teoria Histórico-Cultural. Ao percebermos essa lacuna, acreditamos na necessidade de haver uma interface dos pressupostos desta teoria com a educação musical, tendo em vista a compreensão que Vygotsky (1999) teve sobre a importância da arte como recurso para humanização e formação humana.

Pereira (2013) aponta a necessidade de reformas no currículo das licenciaturas em Música e traz considerações teórico-metodológicas sobre a escrita de estado do conhecimento e alega a diferença entre estado da arte e estado do conhecimento. Não apresentaremos aqui os relatórios levantados por esse autor, pois seu estudo encontra-se em uma especialidade diferente dessa pesquisa. Contudo, as contribuições teórico-metodológicas abordadas pelo ele serão empregadas nos procedimentos desse estado do conhecimento.

Por fim, Dalben e Pires (2013) realizaram o estado da arte sobre as produções acadêmicas em educação musical nas escolas de educação básica, nos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* de diversas áreas, entre os anos 1972 e 2011. As autoras utilizaram o banco de dados da CAPES e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que engloba pesquisas de 21 estados brasileiros (PR, AL, ES, GO, MA, MT, MS, MG, SP, RJ, BA, RS, SC, AC, AM, CE, PB, PE, RN) e o Distrito Federal. P meio desse banco foram encontradas e analisadas 105 dissertações e 13 teses.

Esse trabalho foi catalogado e dividido em cinco categorias do campo musical: Música e Educação; Música e Saúde; Musicologia; Performance; e Composição. De todos os trabalhos encontrados, aqueles que apresentavam escola de educação básica como *locus* de pesquisa totalizaram 166 trabalhos; desses 166 foram eliminados 48, que não possuíam resumo na internet. Entretanto, as autoras analisaram 118 trabalhos, que correspondem a 3,7% das produções científicas entre os anos de 1972 e 2011 nos programas de pós-graduação no Brasil.

De acordo com Dalben e Pires (2013), os cursos de pós-graduação no Brasil surgiram na década de 1970, porém somente na década de 1990 iniciaram as produções científicas com o tema “Educação musical nas escolas de educação básica”. As avaliações foram feitas por períodos de 5 anos.

Nos três primeiros períodos, entre os anos 1972 e 1986, nenhuma pesquisa foi encontrada com essa temática. A partir de 1987 iniciaram as produções, crescendo significativamente nos períodos seguintes. No primeiro período de 7 para 13, posteriormente para 38, e no último período, entre 2007 e 2011, um total de 60 pesquisas.

A maior parte dessas pesquisas foi realizada nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, totalizando 103 trabalhos, e o menor índice de foi realizado na região Norte. As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste somaram 15 trabalhos com esse tema: 14 dissertações e apenas 01 tese.

Até o ano de 2011, no estado de Mato Grosso de Sul haviam sido desenvolvidas apenas 3 pesquisas com esse tema, 1 tese e 2 dissertações. Em uma análise do IES/CAPES, os cursos de pós-graduação em Educação totalizavam 55 pesquisas com essa temática; os cursos na área de Música 50 pesquisas; e os cursos de Psicologia da Educação 3 pesquisas.

De 11 áreas do conhecimento essas três são as que apresentam maior semelhança com essa pesquisa. Os cursos de pós-graduação em Educação têm realizado a maior parte das pesquisas com o tema “educação musical nas escolas de educação básica”, por isso observamos que há necessidade de uma interface da Música com outras áreas, para subsidiar investigações sobre aspectos de ensino e aprendizagem.

Para a análise de dados, as autoras separaram as pesquisas em categorias de análise, mas mencionamos aqui apenas a categoria na qual nossa pesquisa se encaixa: Políticas públicas e a música no contexto escolar (Dalben; Pires, 2013). A subcategoria “Presença da música na escola” é composta por 15 pesquisas. Para Dalben e Pires (2013) essas pesquisas “buscam compreender como se dá a condição do ensino da música, seus usos e funções nas escolas, a situação da educação musical, a presença da música nas escolas e a importância da música no papel formador dos alunos”.

Os resultados apontaram que o tema “educação musical nas escolas de educação básica” tem sido pesquisado com maior incidência nos cursos de pós-graduação em Educação e, em seguida, nos cursos de pós-graduação em Música (DALBEN; PIRES, 2013). Com relação aos referenciais teóricos, as autoras consideram que as perspectivas da Psicologia, em especificidade os pressupostos vigotskianos, têm contribuído para debates a respeito da educação musical nos contextos escolares.

Em síntese, podemos notar como ponto de partida dos procedimentos metodológicos desse estado do conhecimento, algumas lacunas nas pesquisas encontradas. Primeiramente, lacunas sobre “o ensino da música nas escolas de educação básica” na região Centro-Oeste, por meio da pesquisa de Dalben e Pires (2013), porque verificamos que a menor parte das pesquisas sobre esse tema encontravam-se nessa região. A partir dessa lacuna, averiguamos se houve um aumento nas produções científicas nos programas de pós-graduação *stricto-*

sensu em diversas áreas, sobre o mesmo tema, na região Centro-Oeste, e se esse tema tem sido debatido em Mato Grosso do Sul.

Outra lacuna está relacionada às pesquisas com aporte da Teoria Histórico-Cultural. Apesar de as autoras mencionarem que pressupostos de Vygotsky têm contribuído para debates a respeito dessa temática, de todas as pesquisas encontradas sobre “o ensino da música nas escolas de educação básica” até o ano de 2011, apenas a dissertação de Schimidt (1995), denominada “*A pedagogia musical histórico-crítica: o desafio de uma concepção da música através da educação escolar*”, se apoia nesse referencial. Sendo assim, consideramos relevante mapear de que maneira essa teoria tem dado suporte a pesquisas com essa temática.

As pesquisas que visam compreender o papel da música no desenvolvimento humano também são lacuna desse levantamento, por isso acreditamos que por meio da perspectiva histórico-cultural a presente pesquisa poderá contribuir para essa compreensão.

Para Soares (2000, p. 4), “a pesquisa bibliográfica tem o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento”, e essa é a proposta para esse estado do conhecimento: inventariar e sistematizar a produção científica que relaciona o ensino da música no contexto escolar, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a fim de investigar lacunas e contribuições que auxiliem na construção das questões da referida pesquisa.

2.3 Estado do conhecimento: uma proposta para orientação de levantamentos e análises

De acordo com Ferreira (2002) o estado do conhecimento orienta-se por questões como: Quais aspectos, contextos, épocas, lugares o objeto tem sido estudado? Quais os temas comumente abordados? De que forma essas produções têm sido estudadas? Qual abordagem teórico-metodológica? Quais as contribuições dessas pesquisas para a área de estudo? Onde foram produzidas? Em que dialogam com sua proposta?

Notamos que, seguindo essas orientações, o estado do conhecimento passa por dois processos, um de ordem quantitativa e outro de ordem qualitativa. Para analisar qualitativamente os dados levantados quantitativamente é necessário fazer um recorte nas produções encontradas.

Romanowski (2002) propõe um procedimento metodológico para a realização do estado da arte (o qual utilizaremos nesse estado do conhecimento): definir os

descritores; definir banco de dados; definir critérios de seleção; levantar as produções; coletar o material; ler as produções selecionando tema, objetivos, problema, metodologia e conclusões; organizar os relatórios identificando a tendência dos temas; por fim, analisar e elaborar as conclusões.

De acordo com Urt (2017, p.17),

A produção científica é um campo de investigação e de resgate histórico das áreas de conhecimento, apresentando-se como um veículo capaz de revelar e expressar o que tem sido investigado numa área em determinado(s) momento(s) histórico(s).

Dessa forma, pretende-se averiguar historicamente em que momento as pesquisas em educação musical passaram a criar relações com a Teoria Histórico-Cultural, de que modo têm sido desenvolvidas e quais as contribuições dessas investigações para as áreas de conhecimento Educação e Música.

2.4 Procedimentos realizados

Selecionamos dois bancos de dados para estudo: OASIS e repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – dissertações e teses defendidas em seus programas de pós-graduação, mais especificamente.

O OASIS é um portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto, é um mecanismo de busca multidisciplinar que permite acesso gratuito à produção científica de autores vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros. Foi escolhido pela contribuição que tem dado à socialização do conhecimento científico via internet, e por ser um banco de dados que integra outros repositórios, como a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP, e o SCIELO – Scientific Eletronic Library Online, entre outros. Por meio dele podemos acessar trabalhos de conclusão de cursos, artigos, dissertações e teses, contudo para esse estado do conhecimento faremos recorte das dissertações e teses dos programas de pós-graduação de áreas diversas, no Brasil e em Portugal.

Utilizamos os seguintes descritores: educação musical, escolas de educação básica, música, e apareceram 478 trabalhos. Em seguida, consideramos, para organizar nossa planilha, os que tinham como *locus* de pesquisa a escola de educação básica, o que totalizou 212 produções – 108 dessas produzidas em universidades brasileiras e 104 em universidades portuguesas. O total geral contabilizou 180 dissertações e 132 teses.

Após esse levantamento bibliográfico percebemos que maior parte das pesquisas brasileiras está na região Sul do país, e a menor nas regiões Norte e Nordeste. No estado de Mato Grosso do Sul não encontramos nenhuma pesquisa com esses mesmos descritores. Na região Centro-Oeste as pesquisas com temas em educação musical encontram-se no estado de Goiás e no Distrito Federal.

Notamos também que os trabalhos encontrados foram realizados em diferentes áreas do conhecimento, como Arte, História, Música, Educação, Linguística, Filosofia e Psicologia, predominando as áreas de Educação, Música e Arte. Porém, no Brasil, a maioria das pesquisas com o tema ensino da música na escola é encontrada nos programas de pós-graduação em Educação. Já em Portugal, a maior parte pertence ao Programa de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Identificamos também que alguns objetos de estudo são recorrentes dentro da temática música na escola, como ensino/aprendizagem, prática docente, formação de professores, concepção dos professores, políticas públicas para o ensino da música na escola, pedagogia musical e currículo.

Buscamos por teses e dissertações no repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em todas as áreas do conhecimento, pois não foram encontrados trabalhos desta instituição no portal OASIS sobre o ensino da música no estado de Mato Grosso do Sul.

Os descritores escolhidos para iniciar esse levantamento bibliográfico foram “educação musical, escolas de educação básica, música” e “música, escola” e Teoria Histórico-Cultural”. Os trabalhos selecionados para o inventário foram os que pertencem à subcategoria “Presença da Música na escola”, da categoria (2) Políticas Públicas e Música no contexto escolar, proposta por Pires e Dalben (2013). Essa escolha foi realizada porque as pesquisas que integram essa subcategoria se assemelham com a temática dessa dissertação e auxiliaram na identificação do objeto de estudo em dias atuais.

Contatamos que a maior parte das pesquisas encontradas com os descritores “presença da música na escola” indicam como se encontra o ensino da música no currículo de Artes, e há grande tendência em “prática de ensino” como objeto. Contudo, identificamos algumas lacunas, que consideramos pertinentes para a seleção das pesquisas encontradas para análise. Essas lacunas dizem respeito ao tema música na escola e sua relação com a constituição do sujeito; a pesquisas sobre educação musical na área de educação em Mato Grosso do Sul; à relação do tema com o referencial da Teoria Histórico-Cultural; à relação entre ensino da música na escola e concepção dos professores de música, que são nossos sujeitos de pesquisa; e ao ensino de música em projetos extracurriculares, já que as pesquisas apontam a

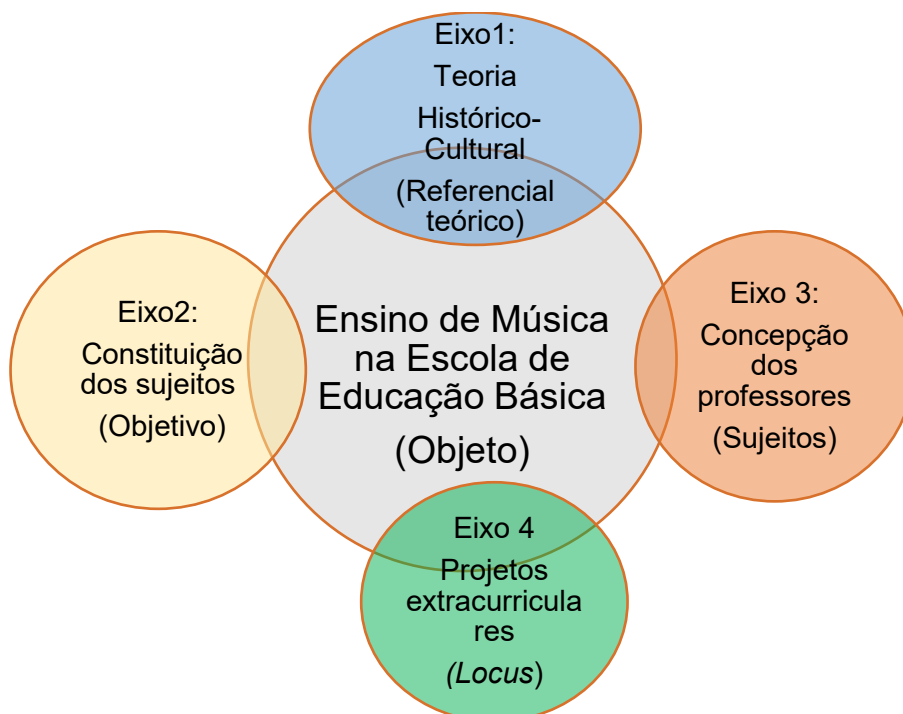
tendência em olhar o ensino da música no contexto escolar como conteúdo do currículo de Artes.

Por esse motivo, construímos eixos de análise a partir do nosso objetivo, foram selecionados para análise somente os trabalhos que têm como objeto de estudo o ensino da música e que tenham semelhanças com alguns dos seguintes critérios: sujeito (professores); *locus* (escola regular/projetos extracurriculares); objetivo (constituição do sujeito); e referencial teórico (Teoria Histórico-Cultural).

Apresentaremos as pesquisas encontradas a partir dos seguintes eixos:

- Eixo 1: Ensino de música na escola de educação básica e Teoria Histórico-Cultural.
- Eixo 2: Ensino de música na escola de educação básica e constituição dos sujeitos.
- Eixo 3: Ensino de música na escola de educação básica e concepções dos professores.
- Eixo 4: Ensino de música na escola de educação básica e projetos extracurriculares.

Diagrama 1 – Organização dos eixos de análise



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2019.

2.4.1 Eixo 1: Ensino de música na escola de educação básica e Teoria Histórico-Cultural – pesquisas encontradas nos portais OASIS e UFMS

Apresentamos aqui os trabalhos encontrados nos bancos de dados Oasis e no repositório da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), que foram pesquisados com os descritores “educação musical, escolas de educação básica, música”, e posteriormente com os descritores: “música, escola, Teoria Histórico-Cultural”, que se enquadram no Eixo 1: Ensino de música na escola de educação básica e Teoria Histórico-Cultural.

No portal OASIS utilizamos primeiramente os descritores “educação musical, escolas de educação básica, música”, e foram encontradas as seguintes pesquisas que se encaixam no Eixo 1:

“Pedagogia musical histórico-crítica: o desafio de uma compreensão da música através da educação escolar” – dissertação de Shimidt (1995). Uma pesquisa de caráter bibliográfico, com o intuito de refutar o mito do “ouvido musical” como “dom inato”, e de apresentar a contribuição da educação musical no espaço escolar frente à realidade do “fetichismo musical e da regressão da audição”.

O trabalho é teórico, estruturado em nove capítulos. Nas considerações preliminares a autora apresenta a aproximação entre a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino da música nas escolas de educação básica, e justifica a escolha da utilização da concepção dialética para compreender o fenômeno arte/música.

Para Shimidt (1995), é necessário pensar dialeticamente e não dissociar os conhecimentos. Ela afirma que as artes têm sofrido algumas determinações sociais que as compreendem de maneira subjetiva, objetiva, psicologista, sociologista, racionalista e irracionalista, então a proposta dessa dissertação foi realizar uma análise comparativa entre os pressupostos de uma Pedagogia Dialética ou Histórico-Crítica e sua possível aplicação a uma pedagogia musical.

No capítulo 2, a autora apresenta a discussão sobre poder ensinar música. No capítulo 3 a definição do que é música; no 4 questiona se é possível compreender a música; no 5, denominado Pedagogia Histórico-Crítica, discorre sobre a concepção dialética da história e aponta notas sobre a concepção do fenômeno artístico sob a concepção dialética.

No capítulo 6 pontua o conceito de pseudoconcreticidade da situação da música nas sociedades industriais; no 7 questiona: “Poderá a educação fazer frente ao atual fetichismo musical?”, e discorre sobre o conceito de fetichismo musical fundamentado na compreensão de T. W. Adorno (1991), que propõe uma educação musical como um fim em si mesma.

No penúltimo capítulo (8) escreve sobre o mito do ouvido musical, como um dom inato; e no 9 refere-se à Pedagogia Musical Histórico-Crítica, discutindo o que é educação e qual o papel da educação escolar. Discorre também sobre compromisso político e competência técnica, educação como mediação e a necessidade de elaboração de um currículo “clássico”. Questiona para que serve ensinar música, comenta sobre a relação entre educação e transformação social e apresenta a necessidade da compreensão da música na educação escolar. Não há um capítulo apenas metodológico neste trabalho.

A autora conclui que

É necessário, e mesmo que urgente, consolidar espaços educacionais em que os educadores e demais cidadãos possam compreender o presente em sua ligação pretérita, possam entender “o que é o homem” e o que são as atividades sociais em que nos inserimos, como a música, por exemplo, de uma forma não determinista e naturalista, mas histórica e dialética. (SCHIMIDT, 1995, p.150, grifo da autora).

Para Schimit (1995), o ensino da música não precisa ser justificado no espaço escolar a partir de reflexões musicais, mas precisa ser compreendido como necessário, por sua própria existência histórico-social.

A pesquisa ***“Ensino de Música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano”***, desenvolvida por Borges (2018) teve como objetivo analisar as tendências pedagógicas expressas na historicidade da educação musical no Brasil. É uma pesquisa de caráter bibliográfico, estruturada em dois capítulos.

No primeiro capítulo, denominado “A educação musical no Brasil: panorama histórico-político”, o autor apresenta alguns apontamentos sobre as origens da educação musical no Brasil, e a linha do tempo da educação musical na transição da Colônia para o Império, na Primeira República, na Segunda República, no Estado Novo, na ditadura militar, e da proposta da LDB 9.394/1996 até os dias atuais. A partir dessa historicidade, o autor evidencia a trajetória do “não-lugar” da música nas escolas, pelo fato de haver uma errônea compreensão desta, entendida como prática cultural espontânea, que nega a música como conhecimento a ser aprendido e internalizado como conhecimento humano.

No segundo capítulo, nomeado “O ensino de música na educação básica: tendências pedagógicas em análise”, o autor analisa pesquisas bibliográficas, teses e dissertações sobre a educação musical e o ensino de música nos programas de pós-graduação em Música no Brasil entre os anos 2012 e 2016. Por fim, neste mesmo capítulo, problematiza as tendências pedagógicas no campo do ensino escolar de música, apresentando reflexões sobre a relação entre música e desenvolvimento humano a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Ao responder a questão proposta no texto – “Como a educação musical escolar pode contribuir no desenvolvimento humano?” – o autor conclui que é necessário socializar o ensino de música em âmbito escolar, porque conhecer, apreciar e produzir música são capacidades a serem constituídas por meio da educação escolar e não devem ser vistas como capacidades inatas. Contudo, existe a necessidade de lutar coletivamente pela “formação dos professores de música, melhores condições de trabalho nas escolas e maior presença da arte em suas diversas linguagens no currículo escolar” (BORGES, 2018, p.143).

No repositório da UFMS não encontramos, com os descritores “música, escola de educação básica e educação musical”, pesquisas que relacionassem o ensino da música no espaço escolar com a Teoria Histórico-Cultural. Apenas uma pesquisa que enquadraremos no Eixo 2 faz menções a concepções de Vygotsky, mas a autora adota outros referenciais teóricos como pressupostos metodológicos para falar sobre a música como uma linguagem na educação infantil.

A partir do critério de selecionar apenas pesquisas que abordassem o ensino de música na escola de educação básica, foram selecionadas no repositório da UFMS apenas as de Campos (2004), denominada **“Música na cultura escolar: práticas musicais no contexto da Educação Artística”**; de Carvalho (2005): **“Re-tocando a aprendizagem na Educação de infância: a música como linguagem”**, e Toledo (2016): **“A prática do professor de Educação Infantil e as interfaces com a música: uma leitura em fenomenologia”**. As demais pesquisas não integravam a música no espaço escolar.

Após as produções selecionadas, organizamos cada uma em um eixo, de acordo com o que dissertavam.

Com os descritores “educação musical, escolas de educação básica, música”, utilizados anteriormente, encontramos apenas duas pesquisas subsidiadas pela Teoria Histórico-Cultural. Optamos então por fazer um recorte com os descritores “música”, “escola” e “Teoria Histórico-Cultural”, e selecionar para análise apenas as que discutissem o tema a partir desse referencial teórico. O intuito foi averiguar qual o olhar dos pesquisadores, baseados nessa teoria, sobre o papel da música na constituição do sujeito.

Em seguida, utilizamos os descritores “música, escola e Teoria Histórico-Cultural” nos mesmos bancos de dados. Os trabalhos encontrados no portal OASIS que se encaixam no Eixo 1: “Ensino da Música na Escola de Educação Básica e Teoria Histórico-Cultural”, foram a dissertação de Ribeiro (2018); a tese de Gonçalves (2017); a dissertação de Souza (2012); a tese de Souza (2016); a dissertação de Araújo (2014); a dissertação de Dias (2011); a tese de Félix (2018); a dissertação de Sleiman (2009) e a dissertação de Borges (2018).

A dissertação de Ribeiro (2018), intitulada ***“A contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais”***, teve como objetivo discutir sobre as contribuições das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS), para alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo 1, a partir da concepção da Psicologia Histórico-Cultural.

Inicialmente, o estudo foi desenvolvido com levantamento bibliográfico, e a pesquisa de campo aconteceu a partir de aplicação de entrevistas semiestruturadas com vinte e cinco professoras regentes da Sala de Recursos Multifuncionais e duas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR.

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos. A autora traçou seu percurso metodológico expondo inicialmente a concepção teórica sobre o desenvolvimento do psiquismo e das funções psicológicas superiores a partir do seu referencial teórico: a Psicologia Histórico-Cultural. No segundo capítulo, apresentou o histórico da inclusão da música no contexto escolar, fazendo uma revisão de literatura, abordando aspectos históricos e políticos que tratavam da inserção do ensino da música nos currículos escolares. Também discutiu a relação entre a Lei 11.769/2008 e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

No terceiro capítulo, Ribeiro (2018) apresentou as atividades musicais no cotidiano escolar da sala de recursos multifuncionais, discutiu a importância dos debates sobre a música na escola e a relação das atividades de musicalização no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Por fim, no capítulo 4, descreveu seu percurso metodológico apresentando o referencial teórico, a caracterização da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa de campo foi realizada a partir de roteiro de entrevista semiestruturada. A autora entrevistou duas coordenadoras pedagógicas da disciplina de Artes, da SEMED de Cascavel/PR, e 25 professoras pedagogas que atuavam com educação especial na educação básica. Os dados das entrevistas foram analisados à luz da Psicologia Histórico-Cultural e a partir do método do Materialismo Histórico-Dialético.

Os resultados indicaram que as professoras utilizam a música para os alunos se apropriarem de outros conteúdos, e não a têm como conhecimento científico. A música está vinculada a objetivos voltados a fins secundários e para o desenvolvimento da atenção, da memória e para o controle do comportamento. As professoras entrevistadas não possuíam conhecimentos musicais, logo a pesquisa apontou uma formação deficitária, que comprometia a prática docente.

Contudo, a autora concluiu que a música, apesar de enfrentar dificuldades de ser instituída no espaço escolar, estava sendo um elemento excelente no

desenvolvimento do psiquismo humano e como mediadora dos conhecimentos científicos. Foi possível perceber também que, embora houvesse uma lei que instituisse o ensino obrigatório de música nas escolas públicas, muitas vezes não era socializada nesse ambiente. “Ou seja, a lei que obriga a música como componente curricular, não se efetivou na prática” (RIBEIRO, 2018, p.117).

A tese de Gonçalves (2017), “**Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**”, foi de cunho bibliográfico e teve como objetivo compreender a educação musical sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

O autor traçou seu caminho metodológico configurando sua tese em quatro capítulos. O capítulo 1 denominou de “As principais vertentes em educação musical: suas bases filosóficas, limites teóricos e práticos à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski”. O objetivo do capítulo foi “expor as principais teorias vigentes da educação musical, apontando seus limites teóricos e práticos à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, principalmente seus limites em pensar a área enquanto atividade educativa, e os equívocos relativos ao uso da teoria de Vigotski em educação musical”(GONÇALVES, 2017, p.39).

No segundo capítulo o autor contextualizou historicamente a perspectiva histórico-cultural e desvelou alguns de seus princípios teóricos, metodológicos, filosóficos, psicológicos, estéticos e educativos. No terceiro explicou a lógica da dialética, a fim de apresentar ao leitor a maneira como o objeto foi investigado.

No último capítulo, Gonçalves (2017) debateu sobre a arte em Vigotski e apresentou algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural para o entendimento de como se concebe a criação artística, a arte, a música e a educação estética na vida humana. O autor considerou que é possível se apropriar da contribuição da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético para estruturar novas bases do educar musical – bases mais humanas, que valorizem questões propostas pela teoria, como a experiência, a vivência, a emoção, a educação, o professor, o estudante, o ensino, a escola, o desenvolvimento, a aprendizagem, a estética, a arte e a música.

Em sua conclusão, Gonçalves (2017) afirmou:

A educação musical entendida como unidade dialética educação-música, na perspectiva histórico-cultural, rechaça qualquer tentativa de compreender e impor atividades musicais educativas calcadas tão somente no prazer, na moral ou no conhecimento social dos fatos históricos. (GONÇALVES, 2017, p. 253).

O pesquisador Carlos Eduardo de Souza investigou em sua dissertação de mestrado e tese de doutorado a relação da música no desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico Cultural. Em sua dissertação, intitulada “**A cultura como**

mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança: a atividade docente de musicalização na Educação Infantil, Souza (2012), apresentou a cultura como promotora do desenvolvimento humano, tendo em vista que cultura, segundo a Teoria Histórico-Cultural, é toda produção desenvolvida pela humanidade ao longo da história.

O autor fez análises bibliográficas de teses e dissertações e mostrou de que maneira as aulas de musicalização, no contexto escolar, como atividade mediadora das relações sociais, transformam as funções psíquicas superiores de crianças. Ressaltou a importância do professor como mediador, permitindo que o aluno se aproprie dessa cultura.

O objetivo de sua pesquisa foi:

Identificar os princípios teórico-práticos da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam a atividade docente de musicalização na perspectiva de proporcionar acesso e apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de todas as crianças da educação infantil. (SOUZA, 2012, p.12).

A dissertação foi organizada da seguinte maneira: no capítulo 1 o autor apresentou uma discussão fundamentada na concepção marxista acerca do conceito cultura. Em seguida, no capítulo 2, considerou a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e alguns de seus conceitos, como mediação, zona de desenvolvimento proximal, funções psíquicas superiores e a atividade do professor e da criança, a fim de discutir como a atividade docente pode promover à criança o acesso à cultura e modificar as funções psíquicas superiores.

No capítulo 3 apresentou o método de pesquisa, os percursos metodológicos e os critérios de seleção para análise dos dados bibliográficos; e no 4 escolheu duas diretrizes para serem analisadas, que retirou dos capítulos teóricos apresentados anteriormente.

Na primeira diretriz discutimos como a atividade do professor, sua mediação e sua atuação, pode ser realizada dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança. Na segunda diretriz apresentamos como a cultura modifica as funções psíquicas superiores na criança por meio de suas atividades. (SOUZA, 2012, p.13).

Em suas considerações finais, o autor afirmou a importância de um comprometimento das políticas públicas para a democratização do ensino de música na escola.

Na tese nomeada ***“Mitos e possibilidades do ensino da música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural”***, Souza (2016) objetivou compreender o alcance do ensino musical ao desenvolvimento humano. Partiu do ponto de vista da teoria para afirmar que a música é produto exclusivo da atividade humana, e que por meio dessa atividade o sujeito atribui

significados diferentes, de acordo com as condições materiais e históricas que a música foi elaborada.

O trabalho foi estruturado com introdução, cinco capítulos, considerações finais e referências. No capítulo 1, “A relação histórica entre o ser humano e a música”, o autor apresentou a música partindo da unidade de análise “atividade humana”, e mostrou como essa atividade se desenvolveu ao longo da história do homem – transformando os espaços, produtos relacionados à música e os próprios instrumentos. Tendo em vista a trajetória da música na história da humanidade, nesse mesmo capítulo o autor fez uma discussão sobre as funções e os significados sociais da música.

No capítulo 2, “As várias justificativas para o ensino musical nas escolas”, Souza (2016) evidenciou a música no contexto escolar com uma breve introdução a respeito da musicalização, e em seguida discorreu sobre a importância da música no contexto escolar. Por fim, sugeriu estratégias para o ensino musical na educação básica.

Já no capítulo 3, escreveu sobre o aporte teórico, apresentando a Teoria Histórico-Cultural e a concepção de desenvolvimento cultural por meio da contextualização da própria teoria. Nesse capítulo, apontou o conceito de atividade, falou sobre a imaginação nos processos criativos e sobre a origem social das qualidades específicas dos seres humanos.

No quarto capítulo, o autor indicou o caminho percorrido, o método de apreensão do objeto de estudo e os procedimentos metodológicos. No quinto capítulo, o autor discorreu sobre os focos de sua análise, que foram o mito da capacidade musical como inata nos seres humanos, as possibilidades de o ensino de música contribuir para o desenvolvimento dos processos imaginativos e criativos, e as habilidades que podem ser desenvolvidas por meio do ensino musical.

Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético, essa tese se caracterizou como uma pesquisa teórico-bibliográfica, em que os dados foram obtidos por meio de levantamentos bibliográficos em diversos formatos, tais como livros e artigos científicos impressos e digitais, teses e dissertações.

O autor desmistificou o conceito ‘talento’, defendendo, por meio de sua fundamentação teórica, que todo ser humano tem capacidade de desenvolver habilidades musicais, desde que a mediação da atividade docente contribua para esse propósito.

Souza (2016) também apresentou em sua tese quais as possibilidades de transformação psíquica por meio da atividade musical, e em suas conclusões afirmou que a presença da música nas escolas deve estar para além das datas e festas

comemorativas, ou seja, a valorização desse conhecimento como algo relevante para a formação humana é um problema político, que envolve esferas mais amplas, como currículo, formação de professores e os objetivos da educação.

É direito do aluno ter a oportunidade de envolver-se e apropriar-se do legado musical deixado pela humanidade. É direito dele ser levado a conhecer e compreender a produção musical, a manipular um som por meio da voz ou de um instrumento; que a música possa efetivamente habitar sua individualidade, assim como qualquer outra forma de conhecimento.

Araújo (2014), em sua dissertação ***“Mediação pedagógica no ensino da música”*** fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, objetivou examinar a mediação pedagógica no ensino da música em uma turma de 6º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi iniciada com um levantamento bibliográfico acerca das mudanças do ensino de música na escola regular até os dias de hoje. Posteriormente, a autora foi a campo por três meses, para observar a mediação pedagógica em sala de aula.

O trabalho dissertativo foi organizado em 4 capítulos. O primeiro exibiu o contexto do ensino da música na educação básica no Brasil e ressaltou objetivos, conceitos, metodologias e avaliações que constam nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica. O segundo retratou a concepção de desenvolvimento humano a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, e expôs os principais conceitos de desenvolvimento humano em Vygotsky, destacando o papel do conceito de mediação pedagógica para o ensino da música.

A parte empírica da pesquisa está relatado no capítulo três. Os procedimentos metodológicos consistiram em observações de campo, de fatos que ocorreram durante as aulas de Artes de um 6º ano do ensino fundamental no período de três meses. A autora elaborou um diário de campo para registro das observações, e filmou os momentos em que o professor ministrou aulas de música. Por último, a autora realizou uma conversa com o professor.

Araújo (2014) concluiu que ainda é preciso lutar por mudanças no ensino de música e na formação do professor de música. Durante a pesquisa empírica notou alguns fatores que inviabilizavam que os conceitos científicos sejam garantidos na mediação pedagógica, como a falta de material para o professor, o espaço inadequado e o tempo reduzido. Além disso, o professor é impelido a atuar em área de conhecimento que não é a sua, entre outras problemáticas, como plano de carreira, salário e fatores adversos comuns aos demais profissionais da Educação.

Dias (2011), em ***“Aprendizagem do conceito de música: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental”***, teve como objetivos investigar e analisar a aplicação da metodologia proposta por Davydov para aprendizagem do conceito músico. A autora referendou-se na Teoria Histórico-Cultural, com obras de Vygotsky,

Luria, Leontiev, Elkonin e Davydov. Dos educadores musicais, trouxe concepções de Schaffer e Willems, a fim de compreender de que modo o ensino da música pode ser organizado para que a aprendizagem dos alunos resulte em formação de conceitos.

No primeiro capítulo de sua pesquisa, apresentou o contexto histórico do ensino de música no Brasil, as Diretrizes e Propostas Curriculares para o Ensino de Música e os PCNs. Também contextualizou o *locus* de seu estudo – O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte – SEDUC.

No segundo capítulo, expôs as contribuições do seu referencial teórico para aprendizagem do conceito de música, e no último capítulo (3) a pesquisa empírica. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Goiás, na cidade de Goiânia, com alunos do 1º ano do ensino fundamental. Os dados foram coletados por meio de observação das atividades entre professor e alunos no decorrer da realização do experimento. Além da observação, foi realizada entrevista semiestruturada com o professor da classe e observação da escola.

A pesquisa revelou que o ensino desenvolvimental, intentado por Davydov, pode contribuir para a participação dos alunos nas atividades propostas, gerar uma aprendizagem significativa e ser uma possibilidade para transformar a maneira do seu pensar musical.

A tese de Felix (2018), nomeada: **“O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola”**, objetivou compreender a relação entre um processo interventivo formativo do ensino de artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos de estudantes em idade escolar. A autora se fundamentou em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para compreender a constituição da personalidade do sujeito e as emoções e sentimentos como funções do psiquismo.

A partir do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, Felix (2018) apresentou um processo de intervenção por meio da formação artística como ferramenta para a transformação da realidade por meio do desenvolvimento das emoções, dos sentimentos e da personalidade dos alunos envolvidos na pesquisa.

Em seu percurso metodológico, iniciou a pesquisa abordando conceitos como desenvolvimento humano, psiquismo, personalidade, atividade humana, processos psicológicos superiores, emoção e sentimentos sob o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural. Em seguida, discutiu sobre arte como conteúdo pedagógico para o desenvolvimento da personalidade. Na terceira parte da pesquisa a autora apresentou o método materialista histórico e dialético, a partir do qual o objeto foi analisado.

A pesquisa intervenção, organizada em quatro etapas, contou com 26 encontros semanais, com duração de 90 minutos, com 8 alunos do 2º ano do ensino

fundamental, em uma escola de Presidente Prudente-SP. A primeira etapa foi a verificação do conhecimento que os alunos já possuíam sobre artes e emoções; a segunda foi desenvolvida com momentos de apropriação do conhecimento clássico sobre música e pintura; na terceira houve transmissão aos alunos de técnicas para produções artísticas; e na quarta produziram quadros e compuseram músicas.

Em sentido conclusivo, a autora afirmou que o processo formativo por meio da arte permitiu que os estudantes se apropriassem dos significados sociais das emoções e sentimentos humanos, passando a propagar suas vivências e transformar a personalidade em totalidade cognitivo-afetiva.

Sleiman (2009), em **“O ensino da Arte/Música por educadores não especialistas do ensino fundamental: um experimento didático-formativo”**, investigou a proposta metodológica do ensino da música no currículo de Artes, com educadores não habilitados em licenciatura em Música.

A pesquisa foi realizada inicialmente com levantamento bibliográfico. No primeiro capítulo da dissertação, a autora apresentou uma contextualização da educação musical brasileira por meio do PCN de Arte Musical e da LDB. Discutiu sobre alguns desafios da docência em artes e apontou a Teoria Histórico-Cultural como uma possível construção de um pensar musical. A pesquisadora considerou autores, como Ana Mae Barbosa e Marisa Fonterrada, que discutem sobre a educação musical no Brasil, e a Proposta Triangular do Ensino das Artes.

A pesquisa empírica foi apresentada no segundo capítulo, e consistiu em um experimento didático-formativo com aplicação da metodologia de ensino em educação musical precedida por um programa de preparação do educador.

A professora de classe e a pesquisadora desenvolveram um plano de ensino com atividades de música para sete semanas nas turmas do 4º ano do ensino fundamental. Essa proposta metodológica foi subsidiada por pressupostos de Barbosa, sobre o ensino Arte-Educação, Fonterrada, Koellreutter e Vygotsky.

Além das observações e do experimento didático-formativo, foram realizadas entrevistas com a professora. A análise dos dados considerou a contribuição dessa metodologia de ensino no desenvolvimento dos alunos.

Finalmente, encontramos também a pesquisa de Borges (2018): **“Ensino de Música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano”**. Uma pesquisa bibliográfica que apresentou a trajetória histórico-política do ensino de música no Brasil e reflexões correlacionando a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, para explicar a contribuição da educação musical no desenvolvimento humano.

Essa pesquisa foi anteriormente analisada na presente dissertação, na busca realizada com os descritores “música, educação musical, escolas de educação básica” no banco de dados OASIS.

Após a finalização da pesquisa nesse portal, realizamos o levantamento de dados do repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com os mesmos descritores (“música, escola, Teoria Histórico-Cultural”) pelo fato de algumas pesquisas desta instituição não apareceram no banco de dados OASIS.

No repositório da UFMS, ao utilizarmos os descritores acima mencionados para busca, apareceram 1099 pesquisas, porém nenhuma delas integravam o ensino da música no espaço escolar sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Assim sendo, nenhuma foi selecionada para análise.

Ao analisarmos as demais pesquisas selecionadas, foi possível identificar que há discussões necessárias acerca do ensino da música no desenvolvimento humano, e que a Teoria Histórico-Cultural tem possibilitado aos pesquisadores subsídio teórico para uma concepção dos conceitos de música e educação musical não dicotômica e inata.

Os conceitos considerados pela Teoria Histórico-Cultural, como mediação, funções psíquicas superiores, internalização, apropriação, objetivação, dialética, atividade e cultura, possibilitaram assimilar o ensino da música como uma ferramenta para desenvolvimento humano. Entendendo a escola como espaço de socialização do saber, algumas pesquisas fizeram uma aproximação da Teoria Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica – teorias importantes para reflexão a respeito da educação como mediadora do desenvolvimento humano e da escola como espaço que possibilita o desenvolvimento do sujeito.

Identificamos, todavia, a necessidade de enfrentamento das problemáticas referentes à educação musical nas escolas de educação básica no Brasil, como a necessidade da reelaboração do currículo, a consolidação dos espaços educacionais que possibilitam o ensino da música e a luta pela formação dos professores e por melhores condições de trabalho, por exemplo.

No que tange à área de Artes, especificamente, foi possível percebermos que os professores precisam atuar em áreas diferentes de sua formação, e que, apesar de a lei estar instituída, o ensino de música ainda não se consolidou em espaços escolares.

Essas questões, que permanecem em aberto, são apenas reflexo de problemáticas em comum, que também precisam ser enfrentadas na Educação em geral. Pensamos que, para que isso aconteça, é necessário que haja comprometimento público que valorize o ensino de música para além das datas comemorativas.

2.4.2 Eixo 2: Ensino de música na escola de educação básica e constituição dos sujeitos

Os trabalhos apresentados nesse eixo também foram encontrados mediante a pesquisa nos bancos de dados OASIS e repositório da UFMS, com os descritores “educação musical, escolas de educação básica, música” e “música, escola, Teoria Histórico-Cultural”. Com os descritores “educação musical, escolas de educação básica”, especificamente, no portal OASIS, encontramos a dissertação de Unglaub (2000) e a tese de Figueiredo (2017), consideradas a seguir.

Unglaub (2000), em sua dissertação “***O ensino da música no processo educativo: implicações e desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental***”, apresentou uma pesquisa de caráter bibliográfico, que teve como objetivo descobrir a importância que a escola de 1ª a 4ª série do ensino fundamental atribui ao ensino da música. Para isso foram analisados o currículo de Educação Artística e fatores legais, políticos e pedagógicos que influenciavam o uso da música como elemento didático no ensino formal, e elementos que dificultam a continuidade do ensino musical na educação formal.

Inicialmente, em seu procedimento metodológico, a autora apresentou no primeiro capítulo o histórico entre música e educação no Brasil. Em seguida, analisou tendências psicopedagógicas influentes na educação brasileira, conceituando educação musical, para que pudesse discutir sobre a relação entre música, inteligência, criatividade e mercado de trabalho. Nessa discussão analisou as contribuições metodológicas de Dalcroze, Orff, Kodály, Martenot, Willems e Suzuki, Shafer, Gainza, Villa Lobos, Jeandot, Mignoni e Mársico para a educação musical.

No terceiro capítulo, Unglaub (2000) discutiu sobre música e inteligência, fundamentando-se nas concepções de Goleman e Porter. A pesquisa de campo foi descrita no quarto capítulo, de caráter qualitativo, e buscou radiografar o estado atual do ensino da música na região de Campinas-SP. Para isso a autora consultou as delegacias de ensino da cidade, responsáveis pelas 317 escolas públicas, e averiguou, mediante contato telefônico, que apenas 04 possuíam atividades musicais extraclasse, como oficinas de canto coral.

Todas as escolas cumpriam o proposto na estrutura curricular de Educação Artística, mas nenhuma apresentava o ensino de música como parte da atividade desta disciplina. A autora visitou as 04 escolas descritas e entrevistou 22 professoras que possuíam segundo grau e magistério. Dessas, apenas 02 cursavam Pedagogia.

Unglaub (2000) conclui que as profissionais entrevistadas não estavam preparadas para atuar como professoras de música, pois em sua formação não

tiveram nenhuma disciplina relacionada à pedagogia musical ou à musicalização infantil. Considerou que é preciso investir na formação de professores, para que o ensino de música na escola seja favorecido.

A tese de Figueiredo (2017), denominada **“Ensino de música na escola: contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano”**, objetivou investigar as contribuições do ensino de música para o desenvolvimento integral do ser humano e sua influência para o desenvolvimento dos neurônios e algumas ações cognitivas, emocionais, sensoriais e intelectuais, mediante a concepção de Ilari (2003) e Muszkat (2012), entre outros.

A autora conceituou o significado de música e suas características como uma linguagem artística, e sua importância nos diferentes níveis da educação básica. Apresentou também um breve histórico sobre o ensino de música no Brasil, destacando as legislações vigentes e os fatos relevantes que promoveram e afirmaram esse ensino. Posteriormente, apontou fatores que inviabilizaram o cumprimento da Lei 11.769/2008, como a falta de infraestrutura das escolas e o despreparo da maioria dos gestores e professores para esse ensino. Também relatou experiências pessoais por meio de sua atuação nas Escolas Waldorf e na Secretaria da Educação de Mogi das Cruzes-SP.

A autora concluiu que o ensino de música na escola contribui grandemente para o aprendizado de todos, tanto crianças como jovens e adultos, e se torna um excelente instrumento metodológico para profissionais que atuam nessa área.

Ao finalizarmos a busca no banco de dados OASIS, utilizamos os mesmos descritores (“música, escola de educação básica, educação musical”) em busca no repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Encontramos 3203 trabalhos, mas apenas 3 investigavam a música no espaço escolar e, consequentemente, se enquadravam nos critérios para análise. Os 3 também foram organizados conforme os eixos propostos.

A única pesquisa do banco da UFMS que se enquadra nesse eixo de análise (Eixo 2: Ensino da música na escola de educação básica e constituição dos sujeitos), é a de Carvalho (2005), que em sua dissertação, **“Re-tocando a aprendizagem na Educação de infância: a música como linguagem”**, objetivou contextualizar, nos jogos e brincadeiras, o papel que a música desempenha no desenvolvimento histórico do ser humano e sua contribuição para a formação biológica, afetiva, social, cognitiva e cultural.

Carvalho (2005) organizou a pesquisa em quatro momentos. No primeiro apresentou a história da música, da antiguidade ao contexto histórico da música no Brasil; no segundo discutiu sobre como a criança constrói o fazer musical por meio das propriedades do som; e no terceiro momento realizou análise ideográfica e

nomotética de depoimentos coletados, afirmando que a música pode fazer parte do agir pedagógico como linguagem interativa. No quarto momento a autora interpretou os momentos do aprender música.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Campo Grande-MS, uma particular e outra municipal. A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas com professores e o referencial teórico apontou Merleau-Ponty, Wallon, Vigotsky, Fazenda, Froebel, Rojas e Damásio na percepção fenomenológica do ser, passando por sua socialização, mediação interdisciplinar, ludicidade e efeitos de sentido.

Em sua conclusão, Carvalho (2005) discorreu percepção da música como vivência, expressividade, sentimento, autonomia e ludicidade, e sua contribuição para socialização, afetividade, aprendizagem e coordenação motora dos alunos. Retratou a importância dos jogos e das brincadeiras musicais no desenvolvimento histórico do ser humano e na formação biológica, afetiva, social, cognitiva e cultural, mas indicou como a ausência de recursos materiais e a não formação dos educadores em música influencia o agir pedagógico do professor.

Ao finalizarmos a busca com os primeiros descritores, utilizamos os descritores “música, escola, Teoria Histórico-Cultural” em ambos os bancos de dados. Os trabalhos selecionados no portal OASIS somaram um total de 9, e todos se enquadraram no Eixo 1: Ensino da música na escola de educação básica e Teoria Histórico-Cultural.

Já no repositório da UFMS, ao utilizarmos os mesmos descritores, não foi possível selecionar nenhum trabalho dos 1099 que apareceram na busca, pois nenhum tratava sobre o ensino de música no espaço escolar.

Essa pesquisa apresentou-nos uma lacuna no que diz respeito à concepção do professor sobre o ensino de música, porém sua perspectiva pode contribuir para que possamos olhar a importância desse ensino em projetos complementares que buscam espaço diferenciado para música na escola, já que as pesquisas apontam sua ineficiência e o abandono para o desenvolvimento humano.

2.4.3 Eixo 3: Ensino de música na escola de educação básica e concepções dos professores

Encontramos no portal OASIS, com os descritores “Educação Musical, Escolas de Educação Básica e Música”, os estudos de Teixeira (2003); Abreu (2015); Cristóvão (2009), Beineke (2000); Almeida (2007) e Toledo (2016).

O trabalho de Teixeira (2003), denominado ***“Música no ensino fundamental: entre o preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e a prática escolar”***, teve como objetivo apreender as concepções dos professores do 1º ciclo

sobre a música na sala de aula, e identificar sua presença ou não no cotidiano das aulas de arte. O objeto de estudo da autora foi a arte musical na educação de acordo com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte.

Essa dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro, a autora realizou uma reflexão acerca da formação de professores, enfatizando a formação dos pedagogos; no segundo capítulo apresentou a proposta dos PCN's sobre Arte na educação, em destaque no ensino fundamental, afirmando a necessidade de escolher métodos e recursos adequados para o ensino de Arte na escola.

Em seguida, discursou sobre a história do ensino de música no Brasil e afirmou que a música compõe o PCN como um conteúdo específico no ensino de Arte. Considerou também que, pelo fato de ser tão importante quanto as outras linguagens, deve-se desconstruir o estigma de que as atividades musicais são única e exclusivamente para distrair a seriedade das outras disciplinas que compõem o currículo.

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada em 14 escolas de ensino fundamental da rede pública na cidade de Barra do Garças-MT. Os dados foram coletados mediante observação e entrevistas semiestruturadas com professoras graduadas em Pedagogia, mas que atuam ensinando música na disciplina de Artes. Na concepção das professoras, a música foi apresentada como linguagem expressiva, fruto da cultura popular. Foram levantadas questões sobre ensino e aprendizagem e formação dos professores.

Concluiu-se que o ensino da música contribui para a formação global do indivíduo, porém sua utilização na escola encontra-se distante do que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois existem algumas problemáticas a serem enfrentadas, como a formação dos professores, os recursos e as condições materiais para um fazer musical que favoreça o aprendizado dos alunos.

A pesquisa de Abreu (2015), **“Concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música na formação básica da rede pública municipal da cidade de Natal/RN”**, apresentou semelhanças com a pesquisa de Teixeira (2003) e com a pesquisa aqui apresentada, porque ambas intentam identificar e analisar concepções dos professores sobre o ensino de música.

Essa pesquisa também é qualitativa, porém observamos uma diferença na coleta de dados, que ocorreu não somente com entrevistas semiestruturadas, mas também por meio de questionários. Os dados foram analisados a partir do discurso dos educadores musicais, formados em licenciatura em Música ou Educação Artística com habilitação em Música, que atuavam no ensino fundamental em escolas públicas municipais em Natal-RN.

Encontramos mais uma semelhança com nossa pesquisa ao averiguarmos a questão levantada por Abreu (2015) – Quais são as concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música no ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade de Natal? A fim de encontrar resposta, a autora buscou inicialmente identificar como se constitui o ensino de música nas escolas públicas municipais de Natal; em seguida, conhecer o perfil dos professores de música que atuam no ensino fundamental da cidade de Natal e relacionar as experiências da formação do educador musical com o ensino de música.

A autora escolheu vários autores para fundamentar sua pesquisa, porém seu critério de seleção foi dos que tratam da função da música na escola, de saberes docentes e das concepções do educador musical na educação básica. Os resultados da pesquisa apontaram diversidade de concepções dos professores em relação ao ensino, a aprendizagem, o planejamento, os conteúdos, a prática, a avaliação e a formação humana.

Apontou-se que o ensino da música tem se solidificado na cidade de Natal graças a professores que assumem uma postura reflexiva sobre a aprendizagem do educando, se preocupam com sua formação e procuram contextualizar a realidade de cada escola. Contudo, as problemáticas levantadas por Abreu (2015) são problemáticas enfrentadas por todo o sistema educacional brasileiro, como o número insuficiente de educadores musicais para atender a demanda das escolas, por exemplo. Com isso, a problemática da polivalência na disciplina de Artes não é superada.

Também pode-se perceber no discurso dos professores que as condições materiais não favorecem o ensino da música, porque é contextualizada em uma realidade diferente do que foi proposto pela academia. Sendo assim, vê-se a necessidade de aproximação entre academia e realidade escolar.

Contemplando uma das pesquisas encontradas no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP, de acordo com os eixos propostos nessa dissertação, o estudo de Cristóvão (2009), realizado na Universidade de Évora, denominado **“As percepções de alunos, professores e encarregados de educação sobre a disciplina de Educação Musical: um estudo de caso no âmbito do 2º ciclo do ensino básico”**, teve a finalidade de conhecer as percepções de alunos do 2º ciclo do ensino básico de uma escola da periferia de Lisboa e dos respectivos professores e encarregados de educação, relativas à disciplina de Educação Musical.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, com o objetivo de compreender a importância dada por alunos, professores e encarregados de educação à Educação Musical como disciplina integrante do currículo escolar, e, a

partir dessa compreensão, contribuir para uma tomada de consciência, por parte da comunidade educativa em geral, sobre a importância da Educação Musical na formação integral do cidadão.

Conforme os dados foram apresentados, podemos perceber que em Portugal as concepções dos professores de música são semelhantes às concepções dos professores de música do Brasil. Ao analisar os dados, a autora concluiu que os professores e encarregados da educação consideram a disciplina importante, e compreendem a música com um potencial formativo, mas, apesar dessa compreensão, observam que essas potencialidades não são aproveitadas em sua plenitude. Quanto aos alunos, estes consideram a disciplina razoavelmente importante para sua formação e afirmam ter mais interesse quando são promovidas atividades práticas.

Em **“O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso – concepção dos professores sobre prática docente”**, Beineke (2000) investigou os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de três professoras de música atuantes na escola fundamental. Sua finalidade era desvelar algumas das lógicas que guiam e sustentam as ações pedagógicas.

A autora fundamentou sua pesquisa em pressupostos desenvolvidos por Schon (1983;2000) sobre “prática profissional” e “prática reflexiva”, e desenvolveu um estudo de caso, de ordem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de gravações, em vídeo, de seis aulas de música ministradas pelas professoras, e por entrevistas semiestruturadas e de estimulação de recordação, nas quais foram incentivadas a refletir sobre suas práticas educativo-musicais enquanto assistiam suas próprias aulas no vídeo.

A pesquisa apontou algumas considerações sobre a formação de professores de música, e sugeriu, após a análise dos dados, alguns temas para pesquisas futuras que possam contribuir para a área de educação musical.

Almeida (2007), na pesquisa **“Educação musical na escola pública: um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador”**, apresentou estudo exploratório sob o objetivo de demonstrar a atual situação do ensino de música nas escolas da rede pública municipal de Salvador-BA. O autor se apropriou da metodologia de pesquisa de Survey.

Os dados foram coletados por meio de pesquisa em documentos e sites oficiais, e de questionários autoadministráveis aplicados no período de 2006 a 2007, destinados aos professores de música da rede pública municipal. Também foram realizadas entrevistas com técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), responsáveis pela área de Artes, e levantamento e análise de documentos

da SMEC que oferecem orientações para o ensino de Música nas escolas da rede municipal.

A autora afirmou a necessidade de analisar o estudo contextualizando-o com a realidade local, apesar das semelhanças com a realidade da educação musical em outras regiões do país. Os resultados apontam aspectos positivos e pontos de melhoria sobre o ensino de música no contexto escolar, e necessidade de ações político-educacionais para a área de Artes-Música, principalmente para melhoria das condições de trabalho do professor de música. Houve também ênfase na necessidade de empenho pela democratização do conhecimento.

Toledo (2016), com a dissertação “***A prática do professor de Educação Infantil e as interfaces com a música: uma leitura em fenomenologia***”, apresentou seu objetivo em investigar de que maneira a música auxilia na prática pedagógica de professores da educação infantil. A autora fez uma apresentação sobre a música na educação infantil, relacionando-a com a interdisciplinaridade e apresentou um estado do conhecimento sobre as contribuições da música na educação infantil.

A pesquisa, de caráter qualitativo, teve sua coleta de dados realizada por meio dos depoimentos de cada um dos seis professores que não possuíam especialização em Música, mas que trabalhavam na educação infantil. Estes revelaram como a música os auxiliava na prática docente e depois escolhiam uma música que refletisse sua prática.

Os dados foram analisados pelo ponto de vista das análises ideográfica e nomotética, e pode-se concluir que há uma lacuna nas formações em educação infantil no que diz respeito à especialização em música, porém é possível que o professor utilize sua experiência musical não formal para construir um diferencial em sua prática docente.

Notamos nesse eixo, ao dar voz ao discurso dos professores, que as problemáticas a serem superadas são as mesmas de outros educadores. A realidade escolar nem sempre condiz com as propostas dos PCN's, nem com o ideal de educação proposto pelas academias. É necessário que a formação dos professores não seja deficitária em relação à realidade escolar, tanto dos professores de música como daqueles que são formados nessa área de atuação e necessitam ser polivalentes em sua prática docente.

2.4.4 Eixo 4: Ensino de música na escola de educação básica e projetos extracurriculares

Nesse quarto eixo tivemos a intenção de incluir pesquisas que tivessem como objeto projetos extracurriculares de música, porque acreditamos que esses projetos

podem ser uma proposta metodológica de inserção, incentivo e democratização do ensino da música nas escolas de educação básica. A pesquisa foi feita com os descritores “educação musical, escolas de educação básica, música”, no banco de dados OASIS e no repositório UFMS.

Desse modo, apresentaremos inicialmente alguns trabalhos encontrados no OASIS, com os descritores “educação musical, escolas de educação básica, música”, que também investigaram projetos extracurriculares, a fim de considerar não ditos, superações, lacunas e/ou excessos do ensino de música nesse contexto.

A pesquisa de Silva (2017), denominada **“Políticas de educação musical e cultural nos municípios de Cariacica e Vitória/ES (2005-2014)”**, *investigou* dois projetos extracurriculares em Cariacica e em Vitória, cidades do estado do Espírito Santo. O Projeto Semearte era de Cariacica e ofertava ensino de música, dança e teatro aos alunos da rede municipal no contraturno das aulas. Em Vitória, o Projeto Vitória Musical era uma proposta de inclusão do ensino de música no ambiente escolar.

O objetivo da pesquisa foi analisar como se deram as ações nos projetos citados, quais foram as bases legais que os legitimaram e como essas iniciativas se comportaram com a mudança de gestão que ocorreu no desenvolvimento dos projetos. O referencial teórico adotado baseava-se em autores que dissertam acerca de Estado, políticas públicas e políticas culturais, como Abbagnano (1998), Kelsen (1998), Bourdieu (2014), Souza (2010), Calabre (2007) e Chauí (1985), situando as duas experiências numa arena de disputa política. Foi utilizada a metodologia de análise de múltiplos casos, a qual, segundo Triviños (1987), não obriga a analisar os dois casos de forma comparativa, aumentando a possibilidade de observação.

A coleta de dados foi feita por meio de pesquisas bibliográfica e documental, e de entrevistas com sujeitos envolvidos nos projetos. Após a coleta, foi concluído que a implantação do ensino de música por meio dos projetos se deu a partir de plano administrativo dos municípios. Em Cariacica, pelo prefeito Helder Salomão; e em Vitória, pela Secretária de Educação Marlene de Fátima Cararo.

Entretanto, a organização e a gestão dos projetos aconteciam por meio de atores envolvidos, como os professores que se responsabilizavam por levar o ensino da música às redes com maior totalidade. Foi possível observar que não havia uma compreensão sobre a importância do ensino de música no contexto escolar, mas havia a falta de planejamento e a não reflexão sobre música na escola reafirmava esse estigma.

Porém, os projetos puderam proporcionar quebra de paradigmas no que diz respeito à compreensão de que o ensino da música é algo elitizado. A democratização

e a universalização do conhecimento foi a marca deixada pelos projetos extracurriculares.

Veber (2009), em o ***“Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina”***, investigou o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral. Para isso, a autora buscou conhecer as concepções dos grupos que formam a comunidade escolar sobre as práticas educativo-musicais no espaço escolar, identificar essas práticas nos tempos escolares e compreender como o ensino de música se relacionava com a proposta de educação integral.

A pesquisa, de ordem qualitativa, foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e de observação em uma das escolas pertencentes ao Projeto Escola Pública Integrada (EPI), da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Alguns dados também foram coletados bibliograficamente.

A análise dos dados foi fundamentada no conceito de tempos escolares, sistematizado por Gimeno Sacristán (2008), e pelos conceitos de educação integral, escola em tempo integral e currículo integrado. Os resultados apontam como ocorreu a legitimação do ensino de música no currículo escolar e como tal ensino conquistou espaço na escola pesquisada.

Martins (2011), com seu trabalho ***“O ensino da música no município de Palmas, após o advento da Lei 11.769/2008”***, teve como objetivo pesquisar as estratégias que a Secretaria Municipal de Educação procurou elaborar para incluir o ensino de música em suas escolas, e conhecer o perfil do profissional responsável por efetivar o ensino de música nas escolas integrais – em especificidade no Projeto Salas Integradas, iniciado antes da promulgação da Lei 11.769/2008, que tornou obrigatória a música como conteúdo no currículo de Artes nas escolas de educação básica.

A pesquisa foi fundamentada em referenciais de Morin e obras sobre educação, educação musical e legislação. Os dados foram coletados com dois grupos de professores de música. Nas considerações o autor analisou políticas públicas elaboradas para efetivação do ensino de música nas escolas de educação básica e o perfil dos professores que atuam nesse contexto de ensino.

Fernandes (2016), em sua produção ***“A pedagogia de projetos e o ensino de música na educação básica da cidade de Natal/RN”***, investigou a utilização da Pedagogia de Projetos como metodologia para o ensino de música nas escolas de Educação Básica da cidade de Natal-RN. O principal objetivo do autor foi analisar de que forma essa metodologia é utilizada nas aulas de música no contexto escolar e quais suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem musical.

Para isso, inicialmente, procurou identificar os professores de música da educação básica que utilizavam a Pedagogia de Projetos como metodologia para suas aulas. Em seguida, analisou as contribuições da Pedagogia de Projetos para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de música na escola.

O trabalho teve como fundamentação teórica autores da área da Educação, como Boutinet (2002), Hernández (1998; 2000), Antunes (2001) e Cavalcante (2009); e da Educação Musical: Penna (2008), Fonterrada (2008) e Queiroz (2012).

Os dados foram coletados de forma qualitativa e quantitativa, por meio de questionários, para identificar quais escolas e professores utilizavam a Pedagogia de Projetos como metodologia de trabalho. A partir dos resultados, duas escolas foram selecionadas para realização de coletas a partir de observação, registro de dados em diário de campo e gravações de áudio e vídeo em turmas de música.

Os resultados apontaram que a Pedagogia de Projetos é muito utilizada pelos professores de música de Natal/RN, porém, apesar de contribuir para a integração de conteúdos e disciplinas e envolver os alunos, foi percebido que há concepções ambíguas de professores, porque o termo é utilizado por diversas perspectivas teóricas e há uma lacuna em publicações que abordem o ensino de música por meio da Pedagogia de Projetos.

Percebemos, por meio desses trabalhos, que o ensino de música não tem sido valorizado no contexto do currículo de Artes, e consideramos que há existência de poucos projetos complementares e/ou extracurriculares com a proposta de criar um espaço para música na escola que contribua para a constituição humana, e não somente o ensino de música como um fim em si mesmo.

Acreditamos que princípios da Teoria Histórico-Cultural são fundamentais na compreensão da escola como ambiente de socialização do saber sistematizado, e que o espaço escolar deve promover aos alunos um acesso democrático a tudo aquilo que a humanidade produziu. Entendemos também que esse saber se constrói dialeticamente, na relação do sujeito com o meio, e que existe uma lacuna em pesquisas que analisem o ensino da música no espaço escolar a partir desse ponto de vista.

Após selecionarmos os trabalhos no OASIS, utilizamos os mesmos descritores (educação musical, escolas de educação básica, música) em busca no repositório UFMS, e foi possível selecionar para esse eixo apenas a pesquisa de Campos (2004), denominada **“Música na cultura escolar: práticas musicais no contexto da Educação Artística”**.

Campos (2004) buscou identificar os conteúdos e as práticas ligadas à música, analisando o sentido dessas práticas como parte da cultura escolar no contexto da

Educação Artística (1971-1996) na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, de Campo Grande- MS.

A autora afirmou que a Lei n. 5.692/71 trouxe uma nova problemática para o ensino de música na escola ao inserir a Educação Artística no currículo. A integração das artes plásticas, cênicas e da educação musical gerou esperança de um espaço para arte na escola, mas na prática essa proposta mostrou-se confusa e ineficiente.

A pesquisa, de ordem qualitativa, foi realizada por meio de entrevistas com alunos, professores e ex-alunos do colégio, que fizeram parte de projetos extracurriculares. Também foi feito um levantamento nos diários escolares dos anos 1971 a 1996, dos conteúdos aplicados na disciplina de Educação Artística.

Campos (2004) analisou os conteúdos e as práticas ligadas à música no contexto da Educação Artística e se orientou mediante vários referenciais teóricos, como o filósofo Pierre Bourdier (1930-2002), para subsidiar as discussões sobre a reprodução das desigualdades sociais; o educador musical Murray Shafer (1933); e o musicólogo Hans Joachim Koellreutter (1915-2015), para subsidiar as questões sobre música e educação musical.

Concluiu que, apesar da educação musical não ser prioridade no currículo em sala de aula, as atividades extraclasse, como o coral, a fanfarra e os festivais de música que ocorreram na década de 1980, buscavam suprir essa lacuna no âmbito escolar. Mas viu também que essa proposta apresentava um processo de exclusão, tendo em vista que a força propulsora dos festivais era a competição, porque para participar do coral e da fanfarra os alunos precisavam ter aptidão musical e passavam por processo de seleção. Esses critérios excluía aqueles que não cumpriam tais requisitos.

Com isso, cabe aos pesquisadores novas reflexões para que a escola proporcione um ensino democrático e acessível a todos.

2.5 Análise das produções científicas selecionadas no portal OASIS e no Repositório da UFMS.

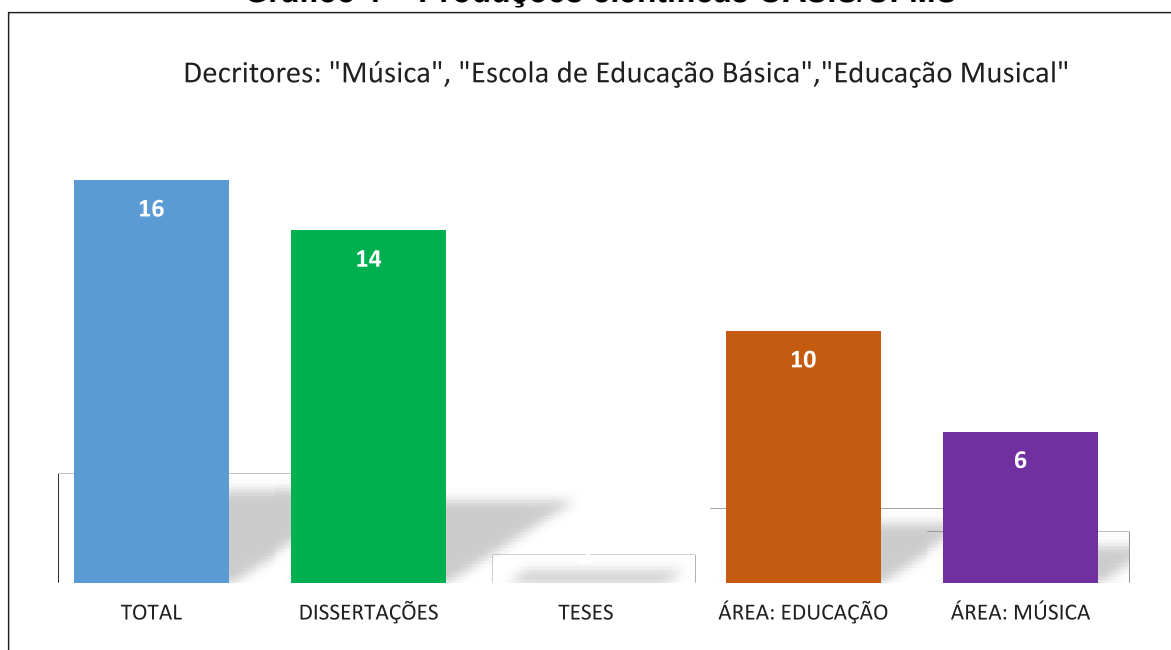
A fim de melhor organizar e analisar as produções encontradas nos bancos de dados selecionados, apresentaremos a seguir os gráficos com o total de produções selecionadas para análise, separando as pesquisas pelos seus descritores.

No gráfico 1 inserimos todas as produções selecionadas para análise dos bancos OASIS e UFMS com os descritores “Música”, “Escolas de Educação Básica”, “Educação Musical”; e no gráfico 2 inserimos as produções encontradas e selecionadas nos mesmos bancos, por meio dos descritores “Música”, “Escola” e “Teoria Histórico-Cultural”.

No que tange às pesquisas encontradas com os descritores “Música”, “Escolas de Educação Básica”, “Educação Musical”, foram encontrados 16 relatórios de teses e dissertações (14 dissertações e 2 teses) nos programas de pós-graduação em Educação e em Música, totalizando 10 pesquisas na área da Educação e 6 na área da Música.

Todos esses relatórios estão listados nos quadros 1 e 3 dessa dissertação. Seus dados gerais, juntamente com seus respectivos resumos, constam em apêndices disponibilizados no CD. De todas as pesquisas selecionadas mediante os critérios estabelecidos, apenas 3 pesquisas foram realizadas no estado de Mato Grosso do Sul, nos anos 2004, 2005 e 2009.

Gráfico 1 – Produções científicas OASIS/UFMS



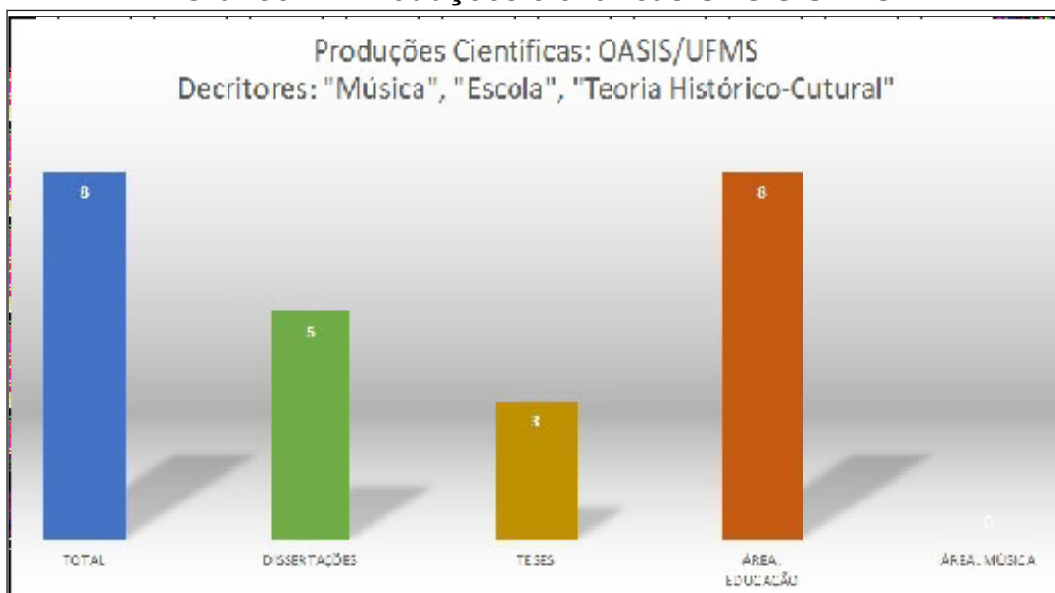
Fonte: Organizado pela autora, 2019.

Ao inserirmos os descritores “Música”, “Escolas de Educação Básica” e “Educação Musical”, a primeira produção apresentada que se relaciona com um dos eixos estabelecidos como critério foi a pesquisa de Schmidt (1995), uma pesquisa realizada na área da Educação. Notamos que, apesar de as pesquisas em educação musical estarem crescendo no Brasil, os programas de pós-graduação em Educação integram a maior parte de produções a respeito da música em espaço escolar.

Quanto à relação da música na escola com a Teoria Histórico-Cultural, percebemos que com a adição dos descritores “Música”, “Escola” e “Teoria Histórico-Cultural” nos bancos de dados todos os trabalhos encontrados pertenciam à área da Educação e foram encontrados no OASIS. No repositório da UFMS não constava

nenhuma pesquisa que tivesse investigado esse objeto de pesquisa sob a perspectiva desta teoria. Selecionamos o total de 8 pesquisas, todas na área de Educação: 5 dissertações e 3 teses.

Gráfico 2 – Produções científicas OASIS/UFMS



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2019.

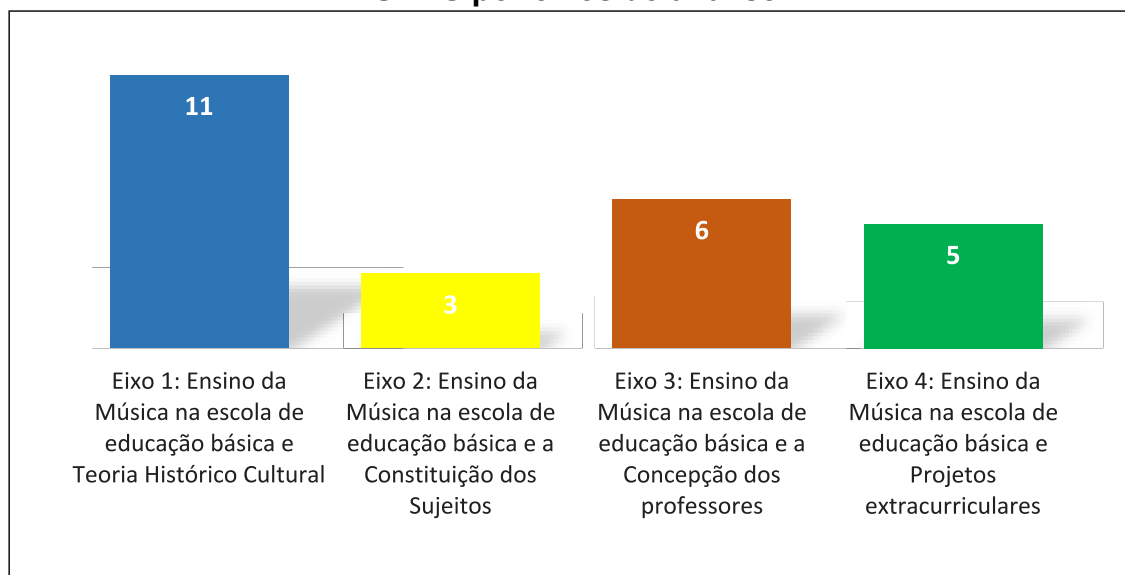
Os relatórios encontrados com estes descritores encontram-se no quadro 2. Não foi feito recorte temporal em nenhum relatório. A primeira pesquisa encontrada com estes descritores, dentro dos critérios de seleção mencionados anteriormente, foi realizada em 2011, e a mais recente em 2018. Nenhuma dessas 8 foi realizada no estado de Mato Grosso do Sul.

Com relação aos eixos de análise, agrupamos os estudos conforme aspectos semelhantes a essa pesquisa. De todas as produções encontradas e agrupadas nos eixos sugeridos, a maior parte relaciona o ensino de música na escola com a Teoria Histórico-Cultural. Lembramos que aqui só foram agrupadas as que se correlacionam com o nosso objeto de estudo (ensino da música no âmbito escolar), com alguns desses critérios: o aporte teórico e/ou o objetivo (constituição dos sujeitos); e/ou com os sujeitos (professores) e/ou o *locus* de pesquisa (escolas com projetos extracurriculares).

A partir desses critérios, as pesquisas que integram o ensino da música na escola totalizam 24, na soma de todos os bancos de dados e com o uso de ambos os grupos de descritores. Dessas 24, 11 relacionam o ensino de música na escola de educação básica com a Teoria Histórico-Cultural; 3 abordam o ensino de música na constituição dos sujeitos; 6 investigam o ensino de música na escola de educação

básica mediante a concepção dos professores; e 5 examinam o ensino de música na escola de educação básica em projetos extracurriculares.

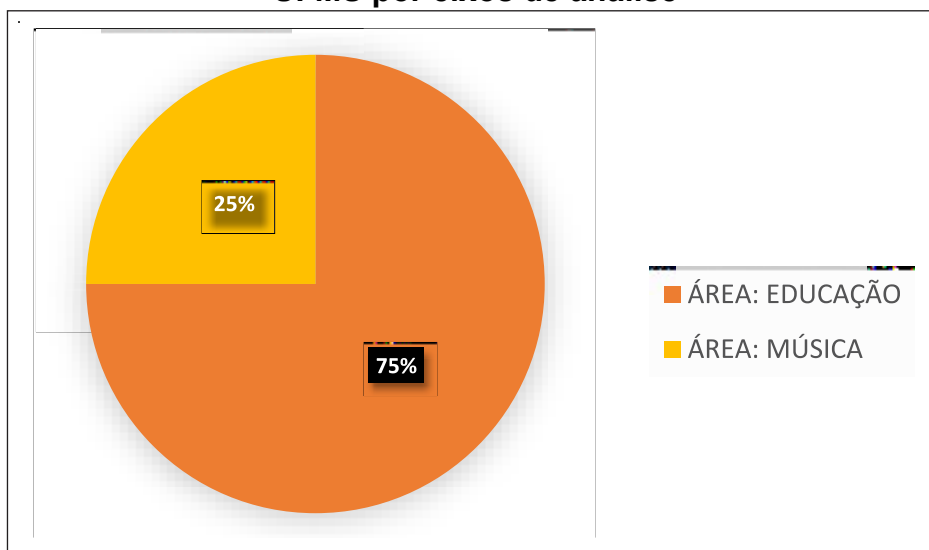
Gráfico 3 – Total de pesquisas encontradas nos bancos de dados OASIS e UFMS por eixos de análise



FONTE: Organizado pela pesquisadora, 2019.

Com relação ao total de pesquisas por área de conhecimento, a partir dos critérios de seleção estipulados foi possível averiguar que 18 estão na área de Educação e 6 na de Música. Isso equivale a 75% das pesquisas sobre o ensino de música na escola na área da Educação e 25% na de Música.

Gráfico 4 – Total de pesquisas encontradas nos bancos de dados OASIS e UFMS por eixos de análise



FONTE: Organizado pela pesquisadora, 2019.

Esse estado do conhecimento deu-nos uma visão geral sobre o tema “educação musical nas escolas de educação básica”. As contribuições de Beyer (19960; Oliveira e Souza (1997); Ulhôa (1997); Fernandes (2000, 2006, 2007); Pereira (2013); e Pires e Dalben (2013) ajudaram-nos a compreender o crescimento qualitativo e quantitativo das produções científicas e a identificar ênfases e lacunas sobre educação musical nas escolas de educação básica.

Averiguamos que a maior parte das pesquisas está na categoria proposta por Pires e Dalben (2013) – “Formação e prática profissional”, e pensamos que isso se dá pelo fato de haver “o descompasso entre formação e prática e as recomendações oficiais, e indicam a necessidade de formação permanente dos professores para melhoria da prática escolar” (PIRES; DALBEN, 2013, p. 192).

Foi possível percebermos também que a maior parte das pesquisas tem enfoque no ensino ou na aprendizagem de música no currículo de Artes, devido ao descompasso entre formação e prática docente, e com a incoerência dos princípios do PCN-Arte. O PCN-Arte propõe de modo confuso, ineficiente e incoerente um espaço para música na escola e para a formação de professores.

Ao observarmos as ênfases das pesquisas enquadradas na categoria “Políticas públicas e a música no contexto escolar”, proposta por Pires e Dalben (2013), e na subcategoria “presença da música na escola”, percebemos algumas lacunas sobre o ensino de música em atividades extracurriculares na escola.

Foi possível notarmos também que há uma desarticulação entre falar e fazer música; que a prática pedagógica não tem harmonia com a realidade da criança; e que o ensino de música, quando avaliado no currículo de Artes, apresenta uma característica de polivalência. Além disso, quanto aos benefícios psicológicos, a função da música entra como disciplinadora das emoções, o que subestima o valor desse aprendizado como linguagem social.

Muitos fatores evidenciados nas pesquisas dificultam a continuidade da educação musical no espaço escolar, como a falta de formação dos professores, as direções imprecisas do conteúdo musical, as leis que não apontam claramente como deve ser o ensino e o currículo, as políticas públicas, que não dão continuidade a projetos extracurriculares, ou projetos extracurriculares que têm como pré-seleção princípios de exclusão, não sendo de acesso a todos.

A partir dessas ausências, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural pode dar suporte para refletir sobre as contribuições do ensino de música na constituição do sujeito e repensar possibilidades para uma educação musical inclusiva, visto que o sistema capitalista tem prevalecido sobre a educação e mesmo no espaço escolar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos não são para todos.

Após esse mapeamento sobre “educação musical nas escolas de educação básica”, levantamos a mesma questão que Pires e Dalben (2013, p. 194):

Até que ponto a área de Música tem se ocupado da discussão sobre o processo de educação musical nos múltiplos espaços sociais? E até que ponto a área da Educação tem dado conta de sinalizar possibilidades e induzir políticas educacionais para a educação musical nas escolas brasileiras.

Romanowski (2002, p. 9) afirma que “A origem da pesquisa está no renascer. É no trabalho cotidiano que ela foi pensada, refletida, sistematizada. Sua meta é o conhecimento dos caminhos que apontam novas saídas”, e a aproximação com a Teoria Histórico-Cultural mostrou uma nova forma de ver e compreender a arte na vida humana e apontou o papel, a função e o lugar que a educação musical deve ocupar no espaço escolar.

Para Vygotsky (1999, p.315),

A arte é o social em nós e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade.

Dessa maneira, pode-se entender que todo ser humano tem capacidade de desenvolver habilidades artísticas, já que a arte é um produto de sua criação, uma ação intencional, capaz de transformar o indivíduo e recriar sua realidade material. Considerando alguns dos fundamentos propostos por Vygotsky, verificamos que seria possível encontrar novas saídas no contexto escolar para a educação musical, mesmo como atividade extraclasse, porque consideramos que educação não é só o que é ministrado por meio de disciplinas estabelecidas em um currículo, mas todo o processo em que uma habilidade se desenvolve por meio de seu exercício contínuo.

A construção do conhecimento nessa pesquisa sobre “o ensino da música na constituição do sujeito” não é única, e também tem suas limitações, mas esperamos poder contribuir para que essa área do conhecimento, visto que a maior parte das pesquisas encontradas tinha como objetivo investigar o ensino da música na constituição dos sujeitos.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, a constituição da subjetividade acontece por meio da relação dialética que o sujeito estabelece com a cultura que produz, logo a escola, como um espaço de socialização do conhecimento, é capaz de transformar a realidade quando esse saber se torna democrático.

Objetivamos aqui compreender como se encontra o ensino de música no Projeto Arte e Cultura da REME (Rede Municipal de Ensino/Campo Grande-MS), mediante a concepção dos professores, a fim de contribuirmos com mais uma reflexão a respeito do ensino de música no espaço escolar, contudo acreditamos que a arte só será entendida como uma das ferramentas na constituição do sujeito quando houver clareza de sua importância nesse processo constitutivo. Para isso, consideramos necessário ir à gênese, olhar para a história da educação musical no Brasil, para compreendermos os processos de (in)exclusão do ensino de música no âmbito escolar e a função desse ensino no decorrer da história.

3. ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: TRAJETÓRIA DE UM PROCESSO DE (IN)EXCLUSÃO

3.1 Educação escolar e os processos de alienação e humanização

Para refletirmos sobre educação musical no Brasil e compreendermos os processos de (in)exclusão na sociedade contemporânea, acreditamos necessário entendermos a natureza da educação escolar e os processos de alienação e humanização que compõem sua trajetória no país.

A educação é um fenômeno exclusivamente humano, um processo de trabalho, e por meio da atividade de trabalho diferenciamos o homem do animal. Por meio da atividade de trabalho o homem produz as condições para sua existência, transforma a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Ao se apropriar e se objetivar na natureza, o ser humano gera novas necessidades, que o encaminham para novas ações, em um movimento constante de superação e incorporação.

Não há desenvolvimento humano se não houver a transformação das necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidades anteriormente existentes, seja pelo surgimento de novos tipos de necessidades. (DUARTE, 2013, p. 33).

Contudo, “para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (SAVIANI, 2013, p. 12). O trabalho humano pode ser material ou não material, sendo não material a produção das ideias. Desse modo, consideramos que a educação está situada nessa categoria de trabalho não material.

A educação se constitui por meio do trabalho educativo, que, por sua vez, produz em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, assim a atividade humana torna-se consciente e produz novas objetivações. Segundo Benedetti e Kerr (2010), o trabalho educativo é que produz nos indivíduos necessidades de ordem superior, e não pode ser confundido com elitismo ou com defesa de superioridade de uma cultura sobre a outra.

Para Borges (2018), o trabalho educativo é o desenvolvimento das forças intelectuais de todos, mas estas forças só se desenvolvem com a matéria-prima que são os objetos do conhecimento. Assim, o papel da escola, no contexto da educação, é oportunizar que os indivíduos se apropriem do conhecimento por meio do trabalho educativo, tornando a educação um instrumento de sua humanização.

Saviani (2003) afirma que a escola é uma instituição voltada para a socialização do saber sistematizado, que também pode referir-se ao conceito de currículo, de acordo com Saviani (2018):

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar currículo como sendo conjunto de atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vista a um determinado fim. (SAVIANI, 2018, p.1).

Então, consideramos necessário refletir e ampliar o entendimento sobre o papel da escola no que diz respeito ao conceito de saber sistematizado proposto por Saviani (2003), porque esse pensamento tem gerado compreensões equivocadas sobre o que é saber sistematizado em música.

Pereira (2016), por exemplo, investigou o currículo de música mediante livros didáticos adotados pelas escolas, e pode observar que o currículo materializado nos livros didáticos indica “uma permanência de princípios da teoria musical direcionados para seu posterior emprego na prática musical” (PEREIRA, 2016, p. 30).

[...] a escola acaba por criar, ao longo dos anos, uma cultura própria relativa ao ensino de música, em que a história da música (ocidental, erudita, branca e europeia) e a teoria musical (ligada à decodificação da partitura e à exploração dos chamados parâmetros sonoros) são aceitas como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical. (PEREIRA, 2016, p. 31).

Portanto, percebemos que o ensino da música se constitui ao longo da história no espaço escolar, centralizado em uma sistematização baseada no ensino da música erudita, que, nesse caso, é considerada “alta cultura musical”, associada à notação musical, à música ocidental e europeia.

Essa concepção é antagônica aos discursos atuais propostos pelas pesquisas em educação musical, que valorizam a diversidade, porque exclui a cultura popular da escola e as possibilidades de reflexão sobre outras sistematizações do saber – que podem estar relacionados à oralidade e a outras práticas musicais do cotidiano.

Sobre a cultura popular, Giroux e Simon (1995, p. 97) afirmam que “é vista como banal e o insignificante da vida cotidiana, e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação e acadêmica ou alto prestígio social”.

Saviani (2013) afirma que “pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2003, p. 323). Mediante este discurso, pode-se erroneamente interpretar que cultura popular equivale ao saber espontâneo e cultura erudita ao saber sistematizado, mas Saviani (2003) esclarece sua compreensão a respeito de cultura erudita, considerando que cultura erudita é uma cultura pensada, fruto de reflexão.

Todavia, podemos ampliar a compreensão desse conceito, tendo em vista que a música de outras culturas, que não a ocidental e que não utilizam da notação

musical, também é pensada e sistematizada, mas de outra maneira. Logo, essas práticas musicais da cultura popular também podem ser assumidas como saber sistematizado no espaço escolar.

Pereira (2017) apela para que a cultura erudita seja compreendida como o “concreto pensado” e não como cultura letrada, como é posta nos currículos escolares, pois há muita sistematização em culturas não letradas que priorizam oralidade, e declara: “ninguém chega em uma escola de samba ou num terno de congado e faz o que quer”. A respeito disso, é necessário expandir a compreensão de que o saber sistematizado é sinônimo de cultura letrada. Nos currículos escolares do ensino da música, “a diversidade é considerada nos produtos musicais (repertório), mas não é considerada nos processos (sistematizações, processos de se relacionar com música)” (PEREIRA, 2017, p. 29).

Outra crença que permeia o campo da educação musical nas escolas de educação básica, é o entendimento da música como ferramenta para algo externo a si mesma. O ensino de música é visto, muitas vezes, apenas como um recurso metodológico e não como conhecimento curricular. A respeito disso, a afirmação de Saviani (2003, p. 328) é que

Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática, além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objeto de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.

Todas essas concepções precisam ser discutidas, pois notamos que há entendimento de que a sistematização do ensino de música permeia o entorno da cultura erudita, mas no espaço escolar é tida como recurso pedagógico, esvaziando sua potencialidade como forma simbólica. A esse respeito, Araújo (2016) afirma que, na categoria música, ter culturas tidas como subalternas pode resultar no apagamento intelectual e físico-material de manifestações tidas como subalternas a outras superiores. Por isso, entendemos a importante a reflexão: Quem decide o que integra a “riqueza da humanidade” e com quais critérios?

Pereira (2016) constatou, em sua pesquisa, que mudam as práticas de ensino em música (pedagogia), mas não os conhecimentos selecionados (currículo), e esse debate não permeia apenas a área da educação musical. Saviani (2018, p. 4) afirma que “são as necessidades sociais que determinam os conteúdos escolares”, contudo existe uma visão hegemônica na escola, em que o currículo musical tradicional é defendido como prática relacionada à música erudita.

Com base nessas reflexões, entendemos que é necessário aprofundar as discussões, no sentido de definirmos “o que, em termos de música, os brasileiros têm

o direito de aprender?” (PEREIRA, 2017, p. 34), a fim de que a diversidade não seja um discurso vazio no currículo escolar, e que, de fato, esse currículo proporcione ao homem no âmbito escolar condições de humanização.

O homem não se faz homem naturalmente, e a escola, em muitos casos, é a única possibilidade que a classe trabalhadora tem para se humanizar, acessando e aprendendo os bens culturais. Porém, “a escola que temos hoje é resultado de uma luta desigual entre diferentes forças econômicas e culturais pelo conhecimento científico, estético e filosófico” (BORGES, 2018, p.113). Ou seja, não conseguimos superar a alienação se não superarmos o sistema capitalista.

Na sociedade capitalista, a atividade vital, que deveria ser humanizadora, é muitas vezes alienadora, pois transforma em mercadoria a objetivação humana. Para o homem, realizar a atividade de trabalho está muito mais relacionado a um meio de suprir sua necessidade de sobrevivência do que sua constituição. A venda da atividade de trabalho aliena o trabalhador, porque este faz de sua “essência apenas um meio de sua existência”, visto que “o trabalho alienado, aliena o trabalhador” (MARX, 2003, p. 85).

No contexto escolar observamos que o ensino de música não é acessível a todos, e que as propostas de inserção do conhecimento artístico e suas habilidades no currículo escolar é uma proposta ineficiente. Consideramos, então, necessária a superação dessa situação, para que haja democratização no ensino público.

Para Marx (2003), a alienação não é tida como algo negativo, mas é uma das condições para a constituição do sujeito. Superando a alienação, a atividade humana não será apenas um meio para o crescimento do capital. Quando o capital se apropria do resultado da atividade de trabalho do homem, este se aliena de suas objetivações.

Uma vez que o trabalhador não tem o controle sobre o que produz, nem se reconhece em sua produção, seu trabalho torna-se desumanizador e alienante, pois ao afastar-se desta, perde o controle sobre o que foi criado, não se identifica com o produto de seu trabalho e nem dele se apropria. (URT, PEREIRA, 2012, p.176).

As relações sociais capitalistas “arrancam” dos seres humanos “sua vida genérica”, isto é, seu trabalho” (DUARTE, 2013, p. 74). Dessa forma, muitas vezes a atividade vital humana é alienadora. Lutar pela superação da alienação é compreender que a educação também é uma atividade vital, por ser um trabalho, não material.

Acreditamos que, por esse motivo, a escola tem um papel fundamental para a superação da alienação da classe trabalhadora. Nessa sociedade, dividida em classes, a luta pela escola coincide com a luta pelo socialismo. A escola tem a função de possibilitar à classe trabalhadora acesso aos elevados conhecimentos, para que

dessa forma, esta classe se humanize. O papel da escola básica também é contribuir no processo de democratização da sociedade brasileira.

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2013, p. 84).

Entendemos, porém, que muitas vezes a escola encontra-se em processos de exclusão social, “desde sua origem, a escola é uma condição de desenraizamento social e de exclusão. Ela própria promove a exclusão, pois certifica a aptidão e a inaptidão” (PEDERIVA, 2011, p. 73). Sendo assim, não cumpre seu papel humanizador por meio da socialização do saber, da democratização do ensino, mas também se inclui na lógica do mercado em prol do capital.

Em toda história da educação no Brasil, é evidente que não é interessante à classe dominante conceder à classe trabalhadora acesso ao conhecimento, por isso pensamos ser necessário que os educadores compreendam a educação escolar no contexto da luta de classes e lutem por uma educação democrática. Marx e Engels (2006), em *Manifesto do Partido Comunista*, já diziam: “Proletários de todos os países, uni-vos!”

Saviani (2012) considera a mediação como principal categoria dialética para que haja superação dos processos de exclusão no espaço escolar. Para o autor, é necessário constituir o que Gramsci chamou de intelectuais críticos, e define o intelectual não por aspectos internos à atividade que realiza, mas pela forma como a atividade se dá nas relações sociais, ou seja, é por meio da prática social que o ser humano é capaz de transformar a realidade posta.

Esse é o papel do professor, como educador precisa ter um posicionamento crítico, para que possa defender a socialização dos conhecimentos no espaço escolar, sem distinções e hierarquias.

O professor deveria proporcionar aos alunos uma instrução geral que correspondesse às necessidades do progresso social e técnico científico. Além dos conhecimentos científicos, os alunos tinham que ser formados para uma nova sociedade [...]. Vygotsky entendia que os professores deveriam apropriar-se do desenvolvimento cultural e técnico para poderem orientar o processo educativo de acordo com tal concepção. (FACCI, 2004, p. 196-197).

Libâneo (2014), Saviani (2012, 2013) e Duarte (2000, 2001, 2013) consideram em suas produções o papel da escola pública de educação básica na democratização e no acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia. Segundo Borges (2018), para os autores a escola que deveria estar voltada para a produção e reprodução do conhecimento, porém, muitas

vezes, ao invés de produzir e reproduzir o conhecimento apenas acolhe socialmente os indivíduos. Mas, “a maneira específica de a educação escolar contribuir para a luta pelo socialismo é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2013, p. 3).

O objetivo da socialização do conhecimento em espaço escolar é apresentar para a sociedade instrumentos que poderiam superar essas dificuldades, mostrar para o indivíduo a incerteza do sistema e a forma como poderia superar o sistema. Afinal, a ideologia implantada por intermédio da mídia, dos meios de comunicação e do próprio sistema, induz o indivíduo a realizar o desejo da classe dominante.

As políticas neoliberais fazem com que o Estado tenha um poder e uma responsabilidade menor do que realmente deveria ter. Tiram a responsabilidade do Estado e dão para os empresários. Um exemplo disso é a terceirização do ensino público. Devemos estar atentos à forma como o ensino será terceirizado, pois não adiantará retirar a responsabilidade do Estado e colocá-la nas mãos de pessoas que transmitirão uma ideologia fruto do poder dominante. A única forma de mudar esse contexto é fortalecendo o Estado, para que supere as mazelas sociais, como as da educação e da segurança, por exemplo.

É nítida a dominação da elite. A escola pública está deteriorada porque, entre outras questões, os elementos orientadores são diferenciados: para a escola pública é uma realidade e para escola particular outra realidade. Não há uma reforma de ensino discutida com os educadores, mas uma reforma discutida com técnicos que comungam com a ideia do poder dominante, uma reforma vertical.

A educação precisa nortear os indivíduos à superação das dificuldades do capitalismo por meio do próprio conhecimento. Desde a colonização conhecimento é colocado em um plano secundário, o ensino é alienado, o objetivo dos jesuítas era impor um sistema, uma cultura para os indígenas. A educação nunca recebeu a prioridade que merece e que é proclamada nos discursos, mas nunca traduzida em ações práticas.

A escola atual, institucionalizada por uma sociedade que mercantiliza até mesmo os seres humanos, trata também o saber como mercadoria. Determina o que deve ser consumido em termos de conhecimento em função de sua prévia seleção e organização. O importante, nesse contexto, não é o processo e sim o produto. (PEDERIVA, 2011, p. 74).

Nesse contexto, pensamos ser fundamental compreender a escola e o ensino da música no processo de exclusão da sociedade brasileira. Notamos que não há democracia, nem socialização do conhecimento no contexto das escolas de educação básica, mas uma hierarquização de conteúdos e disciplinas mais ou menos importantes. O ensino da música está vinculado a *shows* sociais, promovidos pela

escola com viés para o mercado, cumprindo a lógica do capital, na qual o produto a ser apresentado vale mais que o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

A escola reproduz a exclusão quando também enxerga o aluno como apto e inapto a atividades musicais, selecionando aqueles considerados talentosos para principais apresentações.

A educação da musicalidade como forma de espetáculo transforma-se em parte do show social. É alienante e deforma a consciência. E se a escola atua por meio do ensino de seus professores, da entrega passiva dos alunos e da família ao viés espetacular, ela é realmente necessária para o verdadeiro desenvolvimento humano? (PEDERIVA, 2011, p. 77).

Para Vygotsky (2001), dessa forma a escola aparta o homem da vida real, possui caráter alienante. Cabe a nós, educadores, lutarmos por um ensino democrático, por meio do trabalho educativo e de a escola assegurar condições materiais para os indivíduos se apropriarem do que a humanidade já produziu, transformando a si e a realidade natural. Não há humanização na constituição do indivíduo se não existir oportunidades de objetivações conscientes, sociais, livres e universais.

3.2 Educação musical no Brasil: o percurso do “não” lugar da música nas escolas de educação básica

Embora já existissem práticas de educação^[2] musical entre os primeiros habitantes do Brasil, os primeiros registros de uma educação musical mais formalizada remontam à chegada dos jesuítas. Naquele tempo, a música estava diretamente ligada às organizações eclesiais e era usada segundo os interesses da igreja, como um instrumento para conversão dos gentios.

A respeito desta relação jesuítica com o ensino da música e seus objetivos, Ponce (2001) afirma que

Os jesuítas foram um dos primeiros professores de música do país. Trouxeram com eles a música ocidental e a viam como um saber além do aprender musical, mas um saber que transformava o homem. Vinda da Grécia, a música ocidental era um fenômeno de origem divina, capaz de educar a alma. Sócrates, Aristóteles e Platão incentivavam o ensino da música, pois acreditavam que esta tinha uma poderosa força educacional e social. Para Platão e todos os gregos, a literatura, a música e a arte têm grande influência no caráter, e seu objetivo é imprimir ritmo, harmonia e temperança à alma. Por isso, deve-se preservá-la como tarefa do Estado. (PONCE, 2001, p. 119).

Após a expulsão dos jesuítas, por Marquês de Pombal (1759), houve um declínio do sistema educacional, por causa de sua secularização. Assim que a

educação passou a ser controlada pelo Estado, os mestres de capela assumiram um papel importantíssimo e deram continuidade ao ensino da música. Padre José Maurício Nunes Garcia, como mestre de capela, contribuiu muito para a propagação do ensino da música nesse período.

A chegada da corte ao Brasil trouxe um momento de desenvolvimento artístico e cultural que transformou a vida urbana no Rio de Janeiro e de todo o país. Nesse período, chegaram artistas, intelectuais e pesquisadores que deixaram grandes contribuições para o ensino da música, entretanto o ensino de música continuava acontecendo por iniciativas particulares, importadas por músicos e artistas europeus, e, posteriormente, em conservatórios, com um caráter elitista.

À época, Abílio César Borges^[3] tinha o desejo de ver a educação musical sendo estendida a todas as classes sociais como disciplina nas escolas, porque compreendia a importância do ensino de música no desenvolvimento do homem. Dedicou-se muito pela valorização e a organização da educação musical no Império, até que 1856, em um relatório à instrução pública da Província da Bahia, descreveu a necessidade de apoio oficial ao ensino de música:

Nos países mais adiantados que o nosso é tida a música como parte essencial da educação de ambos os sexos [...]. Continuo, pois, a julgar de grande utilidade a criação de cadeiras públicas de música em todas as cidades e vilas da província, se não com ordenados fixos, pelo menos com gratificações, que despertem o interesse dos habilitados a ensiná-la. Acredito deste modo, com sacrifício pequeno, e sem futuros encargos de aposentadorias ou jubilações, seria o conhecimento da música generalizado, como é mister. (CORRESPONDÊNCIA MUSICOLÓGICA n. 17, 1992).

Em 1854, ao longo do segundo reinado, houve um decreto que ditava que a música deveria ser ensinada em dois níveis: “noções de música” e “exercício de canto” (FONTERRADA, 2005, p.194). Mas somente em 1890, com o Decreto n. 981, o ensino de música na escola passou a ser sistematizado, mencionando carga horária e conteúdos a serem ministrados em cada etapa de aprendizagem. Eram eles: leitura de notas, solfejo, compasso e cânticos escolares.

O início do século XX chegou com muitas inovações, como o movimento Escola Nova, iniciado na Europa, que teve grande repercussão no Brasil. Esse movimento “afirmava a importância da arte na educação, para o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência da criança, e recomendava a livre expressão” (LOUREIRO, 2010, p. 53).

A Semana de Arte Moderna também foi um marco para redirecionar o ensino de música no Brasil. Segundo Loureiro (2010),

[...] em planos opostos à música do presente e à música do passado. Marco na vida artística da cultura brasileira, a proposta renovadora da Semana de Arte Moderna trouxe novas maneiras de entender o fazer artístico, propondo uma redefinição no ensino da arte, contestando todo aquele que não

considerasse a expressão espontânea e verdadeira da criança. (LOUREIRO, 2010, p. 54).

Na Era Vargas, influenciado pela Escola Nova, Villa Lobos deu continuidade ao projeto de canto orfeônico nas escolas regulares, iniciado por João Gomes Junior, e em 1931 assumiu a direção da SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística). Nesse ano, o canto orfeônico tornou-se obrigatório no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e, posteriormente, em 1934, o Decreto n. 24.794 tornou-o obrigatório em todas as escolas nacionais.

Já no período da ditadura militar, a educação musical foi extinta com a Lei n. 5.692/1971, dando lugar à nova disciplina implementada: Educação Artística. A partir de lá, o ensino de Artes passou a ter um viés de polivalência. Isso também influenciou posteriormente a formação dos professores, para que pudessem desenvolver habilidades para ministrarem as quatro linguagens artísticas. Os cursos de licenciatura curta se propunham a formar os professores das quatro linguagens.

A nova lei trazia algumas proposições produtivas, das quais a maioria se mostra inoperante. Seu ideal é tecnicista e a proposta de formação está diretamente relacionada com o preparo de capital humano, ou seja, com o treinamento do aluno para sua inserção eficiente na cadeia produtiva. (AQUINO, 2008, p. 33).

Contudo, o ensino das artes visuais predomina desde esta época, ao ponto de “cristalizar de tal modo que o ensino da Arte será sinônimo de ensino de artes plásticas e visuais” (BORGES, 2018, p.66). A predominância das artes visuais no ensino de Artes nas escolas de educação básica, é uma problemática com questões que estão sendo discutidas nas pesquisas em educação musical, e que vão além da falta de profissionais capacitados, especialistas em música, para atuarem no mercado de trabalho.

Além dessa questão, vemos fatores de desestímulo aos profissionais da música para atuarem na educação básica, como sala lotadas, ausência de projetos pedagógicos que contemplem um ensino eficaz da música, a questão muito discutida da polivalência, a falta de estrutura na escola para atender o ensino de música, e a desvalorização do professor, entre outros. Esses fatores fazem com que muitos professores de música prefiram ensiná-la nos conservatórios, por serem mais valorizados nesse ambiente do que nas escolas de educação básica.

Sem profissionais especializados no espaço escolar, a música vai cada vez mais se associando a práticas lúdicas e recreativas, não consolidando os objetivos de formação musical.

3.2.1 Educação musical: da LDB 9.394/1996 até os dias atuais

Na década de 1990 surgiu a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), concentrando músicos, professores de escolas de educação básica (pública e privada), professores de conservatórios e escolas especializadas. De acordo com Campos (2005, p. 45), a ABEM foi criada com o intuito de ser uma associação científica, e “[...] valorizou e enfatizou a pesquisa e a produção de conhecimento bem como a titulação de seus membros, o que lhe rendeu o apoio do CNPq logo em seu início”.

Em anos posteriores, no final da década de 1990, o ensino de música nas escolas de educação básica tornou a ter espaço, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, que, no artigo 26, segundo parágrafo, assegura que o ensino de Arte passa a ser um componente curricular obrigatório na educação básica, dividido em quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Entretanto, apesar da promulgação desta Lei, e da substituição da disciplina Educação Artística por Artes, não houve progresso quanto aos conteúdos ministrados na disciplina e nem uma reorganização curricular. Segundo Amato (2012, p. 77), esta Lei “não trouxe avanço em relação ao que já existia no desenvolvimento da matéria de Educação Artística”.

Na mesma década, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram estabelecidos, como uma reivindicação pela presença da Arte no currículo escolar, e trouxeram uma tendência pós-moderna de pluriculturalidade, com propostas para diversas linguagens artísticas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, que foram orientadas por três diretrizes básicas de ações pedagógicas, denominadas “Metodologia Triangular” ou “Proposta Triangular, defendidas por Barbosa (1998).

Essa Proposta, elaborada por teóricos e professores de Arte, visava resgatar os conteúdos específicos da área e reelaborar os saberes deste componente curricular, favorecendo a apropriação discente das produções culturais. Em território nacional, a Proposta foi apresentada como “o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998, p.49).

Segundo o documento,

A arte na escola teria como objetivo promover o desenvolvimento do pensamento artístico, ampliando a percepção, sensibilidade, reflexão e imaginação dos sujeitos, pois ela caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir de perguntas fundamentais que desde sempre se fez em relação ao seu lugar no mundo. (BRASIL, 2001, p. 32).

Porém, para que Arte seja entendida como área de conhecimento, necessita de espaço e constância no currículo escolar, a fim de desenvolver atividades que socializem a produção artística histórica e cultural.

No que diz respeito ao ensino da música, os PCNs apontam a música como um conteúdo e não como uma disciplina, e o objetivo principal do trabalho educativo com a música é desenvolver as capacidades de ouvir, interpretar, compor e improvisar.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de praticar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 1997, p. 54).

Nesse contexto, o ensino de música tem como objetivo desenvolver as capacidades destituídas do conteúdo, o que reforça a concepção de que este se desenvolve espontaneamente e que possui um teor utilitarista. Por isso, apresentamos aqui um questionamento sobre a proposta dos PCNs para Arte: Como realizar em sala de aula o que a proposta sugere com as quatro modalidades artísticas?

A proposta dos PNCs é tão abrangente que não apresenta concretude sobre a forma de conduzir o trabalho pedagógico integrando as quatro linguagens. Os PCNs organizaram os conteúdos por modalidades, mas deixaram que as escolas e os professores escolhessem a forma de trabalhar e qual modalidade a ser desenvolvida:

[...] a critério das escolas e respectivos professores, [...] os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. (BRASIL, 1998, p. 62, 63).

Sendo assim, fica claro que o professor é quem colocará em prática os PCNs-Arte. Mas isso é complexo, porque não há definições nos PCNs, nem na LDB, a respeito da formação especializada dos professores. O que podemos perceber é que os professores são contratados mediante custo-benefício, por isso é um desafio acreditar e caminhar para que se tenha na escola com professores especializados em cada uma das quatro modalidades propostas pelos PCNs-Arte.

Essas propostas sugerem que os professores sejam polivalentes, mas os que optarem por trabalhar apenas em sua área de formação farão com que haja no currículo escolar um esvaziamento de conteúdos, não tornando o ensino de arte na escola democrático. Dessa forma, os PCNs ficam apenas como excelente proposta descontextualizada da realidade do ensino de arte nas escolas de educação básica.

Em 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n. 11.769, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica. O parágrafo 6º tornou obrigatório, mas não exclusivo, o ensino de música no

componente curricular Ensino de Arte. Posteriormente, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 13.278/2016, substituindo a Lei n. 11.769/2008, tornando as artes visuais, a dança, a música e o teatro linguagens obrigatórias no componente curricular.

Porém, devido à insuficiência de professores formados para atuar nessas áreas específicas, a viabilização do ensino da música encontra alguns obstáculos, como o número de professores licenciados que não atende à demanda do mercado. Além disso, não há concursos públicos para essa área de atuação especificamente e quando acontecem, as questões das provas são, em maioria, de artes visuais. Há também o fato de o ensino de música ser entendido como componente curricular e não como disciplina.

Sendo assim, o ensino de música ainda tem sido trabalhado como conteúdo na disciplina de Artes, juntamente com artes visuais, artes cênicas e dança, por um professor supostamente apto para essa finalidade. O fato é que existe a supervalorização de um conteúdo em detrimento de outros, e a arte visual acaba tornando-se prioridade. Dessa forma, a música na escola fica a critério da escolha de cada rede de ensino.

Em dezembro de 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com ela vieram novas reflexões sobre o papel da música na educação básica. Primeiramente, as linguagens artísticas passaram ser integrantes da área de Linguagens, que inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. O objetivo da BNCC é desenvolver competências a partir dos conteúdos.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. (BRASIL, 2017, p. 191).

Especificamente sobre o ensino da música a BNCC apresenta o seguinte parágrafo:

A música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção

dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2017, p. 194).

A BNCC trouxe uma reforma contemporânea, que prioriza a vivência, contudo desassocia a relação entre teoria e prática, enfatizando como essencial a vivência prática de forma espontânea. Como proposta de ensino do 1º ao 5º ano, podemos ver a proposta de um ensino empirista e espontaneísta.

Contexto e práticas: Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. *Elementos da linguagem:* Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. *Materialidades:* Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. *Notação e registro musical:* Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. *Processos de criação:* Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (BRASIL, 2017, p. 201, grifos da Lei).

É possível perceber nesse contexto que existe uma supervalorização da prática em detrimento a teoria. A proposta da BNCC atende ao pensamento pós-moderno de educação, rompendo com o ensino tradicional, todavia a formação via epistemologia da prática deixa clara a presença de um espontaneísmo no ensino da música.

Existem alguns dilemas expostos na BNCC que envolvem outros contextos, como formação de professores, os conteúdos, as metodologias de ensino, o tempo disponível para o ensino e as condições materiais de trabalho, entre outros. Cada uma dessas problemáticas é obstáculo que o ensino da música ainda terá que enfrentar para se consolidar nas escolas de educação básica.

A ABEM (2016) apresentou algumas proposições para a BNCC, considerando o documento oficial proposto pelo MEC para consulta pública. No que diz respeito ao componente curricular, considerou inadequadas as definições da BNCC sobre a concepção de arte como “componente curricular” e artes visuais, música, dança e teatro como “subcomponentes”.

Segundo a BNCC,

[...] ao considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), é necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da educação básica. (BRASIL, 2017, p. 202).

Assim, cada modalidade tem característica de componente curricular e não de subcomponente, tendo especificidades que precisam de professores com formação especializada para atendê-las.

Há uma luta histórica para consolidar cada modalidade como componente curricular, e a maneira como a BNCC apresenta os componentes, sendo agrupados em uma disciplina denominada Arte, indica a necessidade de um professor polivalente. As linguagens artísticas são tratadas como subcomponentes do componente Arte. Na versão final da BNCC isso acaba por piorar pois o ensino da música torna-se “Unidade Temática”. O ensino de música veio se perdendo no ensino regular em vários contextos somente alguns educadores musicais têm conseguido ter autonomia para ministrarem aulas em sua área de atuação, mas isso ainda não é realidade em todas as escolas. Esses dilemas contribuem para o não lugar do ensino da música no âmbito escolar.

Para Borges (2018), o não lugar para o ensino de música nas escolas tem estreita relação com a compreensão da música como prática cultural espontânea, que pode ser vivenciada em qualquer tempo e lugar ou ainda como tendência ou inclinação individual e involuntária. Essa realidade que conduz à negação da música como conhecimento a ser aprendido e internalizado como qualquer outro conhecimento humano.

Queiroz (2012) afirma que, apesar de ensino de música aparecer em documentos oficiais desde 1854, amparado por leis, decretos e documentos normativos, este ainda não se consolidou, reforçando um não lugar para o ensino da música na educação básica. Dentro desse cenário de lacunas sobre a socialização dos conhecimentos, emergem propostas pedagógicas extracurriculares que tentam teoricamente supri-las, a fim de proporcionar um espaço para o ensino de música na escola.

3.3 A função social da escola na inserção do ensino de música para a emancipação humana: um diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica

Com a intenção de superar ausências referentes à educação musical no espaço escolar, traremos aqui reflexões sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

a respeito do ensino de música na constituição humana, e da música como conhecimento escolar a partir das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para a Teoria Histórico-Cultural a arte é mediadora do processo de humanização do indivíduo. Como vimos no primeiro capítulo, a constituição humana ocorre na relação dialética entre o homem e o seu meio, mediante apropriação, internalização e objetivação do conhecimento. Desse modo, o conhecimento escolar torna-se fundamental para a constituição do homem, porque tudo o que a humanidade produz é objetivação do que foi apropriado e internalizado.

A cultura, então, é mediadora do processo de humanização, porque, ao se apropriar dela por meio da atividade de trabalho, o homem internaliza e transforma o que antes era externo em parte de si. Posteriormente, devolve para o mundo o que internalizou, transformando a si mesmo e sua realidade. Dessa maneira, desenvolve as funções psíquicas superiores, entre elas a percepção e a criatividade.

Por meio do estado do conhecimento, averiguamos lacunas referentes a pesquisas que correlacionem a música no contexto escolar com a Teoria Histórico-Cultural, e averiguamos que o ensino de música nas escolas é compreendido muitas vezes como entretenimento ou como recurso para alcançar outros fins.

Em muitos casos, a música no contexto escolar é tratada como algo "mágico", como se fosse um "remédio" capaz de melhorar a vida de todos que têm contato com ela. É necessário compreender as possibilidades que o ensino musical pode promover na formação humana por aquilo que é específico como área de conhecimento. (SOUZA, 2016, p. 19).

Esse estigma da educação musical como entretenimento não é algo novo. Vygotsky (2003), que considerou que a arte é participante a constituição humana e, conseqüentemente, trouxe contribuições necessárias para a compreensão do papel da educação musical no contexto escolar, afirmou em suas produções que "O papel da estética na vida infantil, o seu significado, reduzia-se ao entretenimento e ao gozo".

Essa problemática é histórica. Diderot (1995), filósofo iluminista, em uma de suas cartas à Catarina, considerando a transformação da sociedade Russa por meio da reforma da educação, evidenciou a não importância dos conhecimentos artísticos no espaço escolar: "Os espetáculos foram abolidos em todos os outros colégios e substituídos pelos exercícios públicos, muito mais valiosos" (DIDEROT, 1995, p. 7). Ao lermos o trecho da carta de Diderot (1995), observamos que esse descrédito com os conhecimentos artísticos ainda não foi superado em nossa sociedade. A hierarquização de conteúdos está presente até os dias de hoje no espaço escolar.

Diderot afirmava que não era necessário que o povo fosse dançarino ou músico, por isso havia abolido esses conhecimentos das escolas públicas. Aqueles que tivessem interesse em aprender, que contratassem professores particulares. Em

sua visão, “as belas-artes nascem da opulência das condições de classes subalternas. Um fabricante tem seis filhos. Dentre eles, há um que é preguiçoso, que não quer nada e torna-se poeta, filósofo, orador, moralista, pintor ou músico” (DIDEROT, 1995, p. 10).

Percebemos que o mesmo dualismo que existia entre as correntes da Psicologia na época de Vygotsky, em relação ao desenvolvimento do homem estar atrelado à sua genética, ainda está presente em dias atuais. Muitos compreendem a habilidade musical como algo inato, sem considerar que o desenvolvimento humano se dá socialmente, na apropriação de signos e instrumentos, por meio da atividade que o homem realiza.

Por considerarmos extremamente atuais esses estigmas – que negam o significado educativo das vivências estéticas, reduzem-no ao entretenimento, consideram as habilidades artísticas instintivas ou meio para obter resultados pedagógicos –, pensamos que os estudos de Vygotsky contribuem para a construção de novas possibilidades para o ensino de música no espaço escolar e propiciam um novo entendimento da arte como necessidade humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica definida por Duarte e Saviani (2012) como pedagogia marxista, intenta transformar a sociedade capitalista por meio de uma revolução educacional. Fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica postula que o ser humano se autoconstrói, se humaniza por meio dos processos de objetivação e apropriação que ocorrem ao longo de sua história, e que esses processos ocorrem na relação dialética por meio da atividade vital (trabalho). Sendo assim,

[...] a formação do indivíduo como um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas, por outro lado, essa apropriação também é forma pela qual se reproduz a alienação recorrente da luta de classes. (DUARTE, 2013, p. 11).

A função social da escola é socializar o saber sistematizado (SAVIANI, 2003), e oportunizar ao indivíduo a apropriação cultural em todas as suas expressões, permitindo que o conhecimento produzido seja de acesso a todos. Porém, a escola que pode promover a humanização dos indivíduos é a mesma que pode promover a alienação, porque é resultado do desenvolvimento das forças produtivas da sociedade capitalista. Então, lutar contra a alienação é lutar contra a sociedade dividida em classes.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica desaprova a escola capitalista, porque a socialização do conhecimento é primordial para humanização da classe trabalhadora, que muitas vezes é impedida de ter acesso aos bens culturais.

Marx e Engels (1971) afirmavam que a classe que detém os meios materiais de produção determina as ideias dominantes, logo Borges (2018) assegura a necessidade de pensar a função social da escola para além do fornecimento de conhecimentos mínimos para que o trabalhador se adapte ao modo de produção, é revolucionário.

Diante disso, o conhecimento como meio de produção deveria ser socializado no espaço escolar, visto que promove a socialização do saber sistematizado. É também o local mais apropriado para democratizar o acesso ao conhecimento musical, porque o acesso e a aprendizagem da música deveriam fazer parte da formação de todos os seres humanos.

Conforme Saviani (2007, p. 3), “a emancipação do homem, que ocorre dialeticamente ao se apropriar do conhecimento, está na passagem do senso comum à consciência filosófica, e esse processo não é imediato”. A arte na escola tem o papel mediador na emancipação do homem – mediadora da relação do homem com o mundo e mediadora do desenvolvimento de sua psique.

A partir da compreensão dessa teoria, entendemos que não há dom musical inato, gosto musical inato, mas que o gosto e o talento são constituídos por meio da apropriação cultural. Então, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores deveria ser direito de todo ser humano e, por meio da democratização do ensino da música no espaço escolar, deveria ser dado acesso à classe trabalhadora ao conhecimento. Afinal, tornar o indivíduo mais humano é superar a alienação dessa classe, por meio da apropriação do saber.

Enquanto o ensino da música na escola for considerado menos importante que outros conhecimentos, e enquanto a educação não for prioridade na sociedade em que vivemos, mais alienados os sujeitos se encontrarão e a escola não cumprirá seu papel de desenvolver a consciência crítica por meio da socialização do saber. Assim, ao invés de promover a humanização, na condição de não apropriação do que a humanidade produziu, a escola promoverá sujeitos alienados.

O empobrecimento dos conhecimentos artísticos no âmbito escolar, seja no currículo ou em propostas extracurriculares, reflete não só a realidade do lugar da arte na escola, mas a da maneira como a sociedade se organiza. Nessa sociedade capitalista, dividida em classes, há uma distância entre os indivíduos e a riqueza da humanidade, ou seja, “quanto mais rico for o gênero humano e mais pobres os homens, maior a alienação, e aquilo que foi criado para enriquecer a todos serve para enriquecer somente a minoria” (URT; PEREIRA, 2012, p.176).

Contudo, empobrecer os currículos significa esvaziar a escola dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. Quando isso acontece, a maior parte da população brasileira passa a desconhecer a riqueza do gênero humano por meio

do saber dos conteúdos clássicos. Consequentemente isso também empobrece a constituição do sujeito e o aliena. Afinal, ao não oferecer as máximas possibilidades de desenvolvimento, a escola repete a lógica do mercado, fazendo com que se adeque às exigências do processo produtivo e à lógica do capital.

4. ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PROJETO ARTE E CULTURA DA REME/CAMPO GRANDE-MS

Nessa seção contextualizaremos as tentativas de consolidação do ensino de música nas escolas de educação básica, mediante algumas leis e normativos sancionados especificamente entre as décadas de 1970 e 1990. Em seguida apresentaremos as características do Projeto Arte e Cultura; a Resolução 194, que o regulamenta e introduz nas escolas municipais de Campo Grande- MS; e o órgão que o executa, denominado DEAC (Divisão de Arte e Cultura).

Relataremos também os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados e apresentaremos as análises dos discursos dos professores de música que atuam no Projeto Arte e Cultura, ministrando aulas de música em suas diversas modalidades.

4.1 Ensino de música nas escolas de educação básica: tentativas de consolidação

A música sempre esteve presente no espaço escolar, de maneira espontânea, nas rodas de amigos, nas atividades culturais, nas aulas dos professores e nas atividades de contraturno, mas seu ensino sistematizado ganhou espaço nas escolas de educação básica com a promulgação da Lei n. 5.692/1971, que instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística, integrando a Educação Musical. Essa Lei foi promulgada sob o regime militar e sucedeu a Lei n. 4.024/1961 (a primeira LDB de alcance nacional no Brasil), alterando algumas de suas determinações: “a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista na Lei 5.692” (SAVIANI, 1978, p.187).

Nesse período, o ensino tecnicista, profissionalizante, predominava em prol do desenvolvimento econômico do país, e as contradições entre o objetivo e o papel da escola com a necessidade do mercado de trabalho, o que fez com que a educação entrasse em crise na década de 1990.

Apesar de existirem políticas educacionais que estabelecem um espaço para arte nas escolas em suas diversas modalidades, e tentam consolidar o ensino de música nas escolas há mais de 30 anos, sua inserção é sinalizada por indefinições, ambiguidades e oposições. Vemos isso por meio da Lei n. 5.962/1971 e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996.

O artigo 7º da Lei n. 5.692/1971 constituiu a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos plenos de 1º e 2º graus, porém no artigo 4º podemos ver obstáculos referente à inserção da música:

Os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão, portanto, um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971, p.19).

Campos (2004) define os termos mencionados acima apontando que “núcleo comum” abrange as matérias Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências; e o termo “parte diversificada” diz respeito às matérias constituídas pelo Conselho Federal de Educação e relacionadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Desse modo, podemos entender que

Cada estabelecimento fará sua escolha de acordo com as peculiaridades da comunidade na qual se insere a escola, com características específicas da clientela, com as opções dos alunos, com as possibilidades materiais e humanas e com quaisquer outros fatos relevantes. (BOUNARD; GARCIA; ROBERT, 1971, p. 90).

Vemos então que não existia definição acerca de quais linguagens artísticas eram contempladas pelo componente Educação Artística. Foi ao longo dos anos, com os pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), que os conteúdos e as práticas da Educação Artística foram sendo demarcadas.

Em 1973 foi aprovado o Parecer CE 1.284/73, que incluiu as habilitações específicas da Educação Artística, “relacionadas com as grandes divisões da Arte – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho” (BRASIL, 1973, s.p).

De acordo com Penna (2004, p. 21),

Estas linguagens artísticas passam a ser vistas como integrantes do campo da Educação Artística, inclusive, porque vários anos decorrem até que em 1977 o CFE se pronuncie sobre a sua prática escolar, através do Parecer CFE 540/77. Entre outras linguagens artísticas, esse parecer menciona especificamente a música, comentando que os enfoques que lhe eram dados anteriormente – limitando-a à teoria musical ou ao canto coral – não atenderiam, isoladamente “ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística. Desta forma, fica claro que, do ponto de vista dos preceitos normativos, o campo da Educação Artística engloba a música. (PENNA, 2004, p. 21).

No entanto, apesar do Parecer incluir a música como uma das linguagens que compõem a área de Educação Artística, constituindo o ensino da música no currículo, os pareceres e os termos normativos evidenciam a polivalência na implantação da Educação Artística, esvaziando cada vez mais os currículos dos conteúdos específicos de cada linguagem.

Sendo assim, a Lei 5.692/1971 intentou expandir o acesso às oportunidades de aprender música, abrindo espaço para esse ensino por meio do currículo de Educação Artística. O fato, porém, é que esse espaço aberto trouxe um caráter

polivalente e não consolidou efetivamente o ensino de música na escola. Pouco a pouco a arte na escola tornou-se sinônimo de Artes Visuais.

Sobre isso, Campos (2004) afirma:

A carga horária reduzida, a grande quantidade de conteúdos propostos no total das três linguagens e a capacitação “polivalente” do professor de Educação Artística configuram um “cenário” onde “sons, “cenar” e “tintas” tentam “contracenar” de forma harmoniosa. (CAMPOS, 2004, p.32, grifos do autor).

Apesar dessa Lei ter sido substituída posteriormente, as pesquisas apresentadas no estado do conhecimento dessa dissertação evidenciam a autonomia das escolas para determinarem se o professor de Artes ministra aula em sua área de atuação ou em todas as linguagens, mesmo não tendo formação para tal. A esse respeito, o Parecer CNE/CEB 22/2005 enuncia:

Entendemos assim que a retificação da denominação “Educação Artística” por “Arte” que está na linha de compreensão do Parecer e da Resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB e permite às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o Ensino Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2005, s.p, grifos do parecer).

Mediante esse Parecer, podemos compreender que a escola tem autonomia para receber indistintamente os diferentes licenciados (nas diferentes linguagens artísticas), e que estes poderão atender os objetivos gerais do componente curricular Arte a partir dos seus conhecimentos específicos.

Contudo, tendo em vista que o ensino de música no currículo de Artes ainda não se estabeleceu, por todos os fatores apresentados anteriormente, surgem propostas do ensino de música que tentam suprir a lacuna referente ao espaço para tal ensino nas escolas de educação básica.

Essas propostas de contraturno muitas vezes são denominadas, em suas resoluções, como propostas extracurriculares. Segundo Saviani (2000, p. 1), apesar de currículo ser comumente entendido, como “a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina”, alguns especialistas têm ampliado o conceito de currículo, considerando-o como sendo “o conjunto das atividades (incluindo, o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim”.

Sendo assim, currículo “diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados”. Então, prevalece “a ideia de

que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. [...] é tudo o que a escola faz; assim não faria sentido falar em atividades extracurriculares” (SAVIANI, 2000, p. 1).

Apesar de Saviani (2000) considerar que esse conceito de currículo é um grande avanço em relação à concepção anterior, afirma a necessidade de não se apagar a diferença entre curricular e extracurricular, no que diz respeito a não deslocar aquilo que é secundário para tomar o lugar daquilo que é principal. Contudo, consideramos que o ensino da música também deve ocupar o lugar de principal no espaço escolar.

O autor considera o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados como a atividade nuclear da escola, que deve propiciar aos alunos a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Para complementar essa definição de currículo, acrescenta o adjetivo de nucleares, considerando que “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2000, p. 2).

Vê-se, pois, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2000, p. 2, grifos do autor).

Tendo em vista tudo o que já mencionamos a respeito da não consolidação do ensino de música no currículo de Arte e de alguns fatores que predominam no espaço escolar, como a tendência do ensino de música se materializar na escola com caráter de polivalência, por exemplo, em que o professor ainda atua ministrando linguagens diferentes de sua formação, fazendo com que cada vez mais o currículo de Artes se esvazie dos conhecimentos específicos de cada linguagem, optamos por investigar o ensino de música em um projeto escolar.

Apesar de o referido projeto ser mencionado na resolução que o constitui como extracurricular, consideramos, a partir da compreensão abordada por Saviani (2000), que acontece no contraturno escolar como uma proposta curricular, porque pode contribuir para suprir a necessidade de recuperar os conhecimentos específicos da linguagem música, possibilitando a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado no ensino de música na escola.

A partir do objetivo da presente pesquisa, que é analisar as concepções dos professores licenciados em música sobre o ensino de música no Projeto Arte e Cultura e suas possíveis contribuições para a constituição dos sujeitos, e da identificação de

lacunas, excessos e obstáculos, retomamos aqui a questão “Qual o papel do ensino de música no Projeto Arte e Cultura e suas contribuições na constituição dos sujeitos?”

Para responder essa questão, acreditamos ser fundamental caminhar até o *locus* da pesquisa, o Projeto Arte e Cultura da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Campo Grande-MS, executado pela Divisão de Esporte, Arte e Cultura (DEAC), onde os dados foram coletos mediante entrevista com os professores de música que atuam nesse projeto.

A seguir, serão apresentados aspectos referentes à história do projeto, o contexto em que é constituído na escola e as concepções dos professores de música que lecionam inseridos nessa proposta escolar.

4.2 Projeto Arte e Cultura – DEAC (Divisão de Esporte, Arte e Cultura)

A Resolução SEMED n. 194, de 11 de dezembro de 2018, regulamenta o Projeto Arte e Cultura, que teve início em 2007 e acontece nas escolas da Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, na Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais, administrada pela Divisão de Esporte, Arte e Cultura (DEAC).

O referido Projeto implementa atividade artísticas e culturais nas linguagens de dança, circo, teatro, música, artes visuais e audiovisual, no contraturno escolar em algumas escolas municipais em alguns Centros de Educação Infantil – CEINFs, da Rede Municipal. São oferecidas mais de 104 atividades de Arte e Cultura por ano, com atendimento a aproximadamente 4.000 alunos de 70 escolas.

Segundo a Resolução SEMED n.194 (2018, p.1), o projeto Arte e Cultura é

[...] uma forma de democratização do acesso ao estudante às modalidades artísticas, as quais atuarão de instrumento de formação integral dos indivíduos e, consequentemente, possibilitarão o desenvolvimento da convivência social na construção de valores, na promoção da saúde e no aprimoramento da consciência crítica e da cidadania.

Sua missão é assegurar uma educação pública de qualidade, com aprendizagem, valorização do conhecimento científico, garantia de acesso, inclusão, permanência e formação humana. A mesma Resolução estabelece os seguintes objetivos do Projeto Arte e Cultura:

- a) promover um espaço de experimentação, vivência e discussão de arte no ambiente escolar, em especial com as artes visuais, audiovisual, circo, dança, música e teatro;
- b) realizar atividades de artes visuais, audiovisual, circo, dança, música e teatro, fomentando o pleno desenvolvimento artístico e cultural do estudante,

com garantia da qualidade no ensino e na produção das expressões artísticas;

c) contribuir para a apropriação, contextualização e reflexão do conhecimento artístico;

d) promover, por meio da arte, os valores da ética, da solidariedade, do respeito e da cidadania;

e) valorizar a diversidade das manifestações e identidade cultural local;

f) promover reflexões sobre a relação entre arte, escola e sociedade;

g) fomentar a vivência estética para aprimorar a percepção sensível do mundo;

h) promover a integração e a interlocução das diferentes linguagens artísticas, com respeito às especificidades;

i) explorar os elementos das linguagens artísticas e lúdicas por meio de atividades com materiais e tecnologias diversificadas;

j) despertar no educando a curiosidade e o prazer para buscar informações e trocar experiências;

k) estimular o desejo de enriquecer o conhecimento do aluno no campo da arte sobre outras culturas;

l) instrumentalizar os educandos para a apreciação da obra e da expressão artística;

m) realizar eventos de intercâmbio entre as obras e expressões artísticas, com vistas a fomentar a troca, a socialização e a apreciação entre estudantes e expressões de arte.

Com relação às atribuições dos professores, a Resolução n. 194 aponta que para atuar no Projeto Arte e Cultura desenvolvendo a função de professor de música, os profissionais devem ser licenciados em Música ou em Educação Artística com habilitação em Música.

Antes de ingressar no Projeto, o professor passa por um processo seletivo simples, que é publicado no Diário Oficial. Esse processo seletivo simplificado faz parte de um Programa de Contratação Temporária, e é realizado em uma única etapa. Os professores são avaliados pelo DEAC mediante análise do currículo e verificação de títulos; e precisam estar em dia com o cadastro de professor temporário da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande- MS. Após a aprovação do professor, o DEAC o encaminha para a escola, com o aceite da direção. Em caso de empates na pontuação de títulos é escolhido aquele que possui maior idade.

Segundo o Art. 24 dessa Resolução, a convocação para atuação no Projeto é semestral, mas pode haver novas convocações e complementações de carga horária por mais seis meses, conforme o interesse da Administração.

Quando o professor é encaminhado para a escola, faz parte de sua atribuição a divulgação do Projeto, antes de iniciar as atividades no espaço escolar, e a realização das inscrições dos alunos nos cursos. Normalmente, vai de sala em sala informando os que serão oferecidos e os horários de aula, convidando os alunos a se inscreverem nas atividades oferecidas. Para que o projeto seja iniciado, a Secretaria Municipal de Educação/SEMED (2017, p. 4) exige que haja no mínimo 15 e no máximo 30 alunos por turma. Sendo assim, o professor é que faz o marketing, a captação, o planejamento e a efetivação das aulas.

Sobre as demais atribuições dos professores, estes também devem participar de capacitações, formações continuadas, eventos e reuniões referentes ao Projeto realizados pelo DEAC, além realizarem as inscrições dos alunos nos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED, via e-mail.

Já a direção da escola é responsável por elaborar os horários de aula do Projeto e solicitar a implantação para o DEAC, porque somente as escolas que solicitam a implementação do Projeto Arte e Cultura é que oferecem essas atividades para os alunos. A escola também deve participar dos eventos promovidos pelo DEAC, estimular a frequência e a permanência dos alunos, disponibilizar o espaço adequado para a realização das aulas, providenciar equipamentos de som, instrumentos e as condições materiais para realização das atividades do Projeto. Também se responsabilizar por transportar os alunos participantes para os eventos, avaliar o desempenho do Projeto e do professor no final do ano letivo e encaminhar o resultado para o DEAC.

O Projeto Arte e Cultura pode oferecer aulas nas linguagens de artes visuais, audiovisual, circo, dança, música e teatro. No que diz respeito ao ensino de música, são oferecidas aulas de instrumentos de corda, flauta, percussão, coral e regência de orquestra. As aulas ocorrem no contraturno e são oferecidas apenas para alunos matriculados e frequentes na educação infantil ou no ensino fundamental. As turmas do projeto são formadas por alunos de diferentes anos escolares, e a hora-aula é de sessenta minutos.

Segundo a Resolução 194 (SEMED, 2018, p. 4)

Art 15. As aulas do Projeto serão realizadas nas unidades escolares e ministradas por professores efetivos, com possibilidades de ampliação de carga horária para até 50h/a, de acordo com a necessidade e conveniência da Administração da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS ou por professores convocados.

Ou seja, nesse artigo, ao mencionar que as aulas do Projeto podem ser ampliadas conforme a necessidade dos professores e da administração, aparentemente fica a cargo da escola, do interesse do gestor, definir se o Projeto será implantado ou mantido na escola. Porém, o Art. 21 da mesma Resolução diz que

A unidade da Rede Municipal de Ensino/REME, da Secretaria Municipal de Educação/SEMED de Campo Grande-MS somente poderá oferecer o Projeto desde que disponibilize espaço físico adequado e materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades. (SEMED, 2018, p.8).

Logo, podemos interpretar que para que o Projeto seja desenvolvido em todas as escolas, antes de a gestão solicitar é fundamental que ofereça as condições materiais adequadas para que aconteça.

Notamos, todavia, que a Resolução n. 194 informa sobre a implementação do Projeto, mas não aponta diretrizes pedagógicas para o ensino de música na escola. O item III, do Art. 28, afirma que o professor tem como atribuição “desenvolver as atividades referentes às funções, conforme as diretrizes, métodos, objetivos e metodologias adotadas pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED de Campo Grande- MS, entretanto não encontramos nenhum documento oficialmente publicado com estas diretrizes.

Da mesma maneira, não há informações na Resolução 194 sobre o que o professor deve ensinar e como ensinar. Também não encontramos especificamente as metas bimestrais que devem ser alcançadas com o trabalho educativo. Obtivemos informações, via contato telefônico com o DEAC, que as diretrizes do Projeto estão em andamento, por isso não foi publicada oficialmente. Desse modo, a coordenação do DEAC é que define a proposta pedagógica do semestre e faz o repasse para os professores direcionarem seus planejamentos.

Percebemos, na mesma Resolução, que o professor e o Projeto são avaliados pela direção da escola e essa avaliação é repassada para o DEAC, a fim de que determine, mediante os resultados, se o professor e o Projeto continuam ou não com as atividades no semestre seguinte. Entretanto, em nenhum momento a Resolução apresenta ao professor a oportunidade de avaliar seu ambiente de trabalho, as condições materiais em que atua como mediador do conhecimento e o Projeto em si, a fim de contribuir com o DEAC na construção de uma proposta em que os objetivos dialoguem com a realidade escolar.

De acordo com informações da SEMED, obtidas via e-mail, com os Técnicos da Divisão Esporte, Arte e Cultura- Deac, em junho de 2019, o Projeto Político-Pedagógico não foi publicado ainda e está em fase de análise. Atualmente, a Resolução apresentada é o único documento oficial que regulamenta o Projeto Arte e Cultura.

Tendo em vista as ausências observadas no documento que implementa e regulamenta este Projeto nas escolas da REME (Rede Municipal de Ensino), acreditamos ser necessário compreender a concepção dos professores de música sobre o ensino de música no Projeto Arte e Cultura e suas possíveis contribuições para a constituição dos sujeitos.

O intuito das entrevistas com os docentes, além de conhecer sua concepção sobre o Projeto, é averiguar se de fato o ensino de música tem contribuído para constituição dos sujeitos e se tem alçado os objetivos propostos pela SEMED.

4.3 Caminhos metodológicos para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada com seis professores que atuam no Projeto Arte e Cultura da Rede Municipal de Ensino (REME). Utilizamos o instrumento entrevista semiestruturada, organizada a partir da questão dessa investigação e dos objetivos a serem alcançados, cujo roteiro encontra-se nos apêndices.

A entrevista semiestruturada foi realizada em três momentos. Inicialmente, pedimos aos professores que contassem a respeito de sua relação com a música; em segundo momento, solicitamos que relatassem o que pensam a respeito do ensino de música na escola; e no terceiro pedimos que expusessem sua percepção acerca do ensino da música na constituição dos alunos. Após a realização das entrevistas, estabelecemos as categorias de análise, que são: 1) A música e o professor; 2) O ensino de música na escola; 3) O ensino de música no Projeto Arte e Cultura.

No discurso dos professores foram surgindo algumas subcategorias que compõem as categorias sugeridas. Na primeira categoria, **A música e o professor**, emergiram considerações sobre a relação do professor com a música, desde sua infância até o processo de formação sistematizada, e apontamentos sobre a formação acadêmica e não acadêmica.

Na segunda categoria, **O ensino de música na escola**, as subcategorias expressas na fala dos professores foram: a transição de músicos para professores e o cenário do ensino de música na escola de educação básica. Nessa última subcategoria, os professores comentaram sobre o ensino de música no currículo de Artes e fizeram comparações com o Projeto.

Por fim, na terceira e última categoria, denominada **O ensino de música no Projeto Arte e Cultura**, surgiram duas subcategorias: as condições materiais e não materiais do ensino da música no Projeto Arte e Cultura – isso inclui recursos, espaço físico, metodologia, carga horária, contratação dos professores, seleção dos alunos, eventos, relação do professor com a gestão escolar; e as contribuições e desafios do ensino de música no Projeto Arte e Cultura, retratados nas concepções dos professores de música.

Quadro 1 – Categorias de Análise

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2019.

De acordo com Freitas (2002, p. 10), em estudo relacionado à pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, a entrevista semiestruturada é uma estratégia de relação dialógica entre sujeitos, porque nela compartilham-se experiências, valores e a própria cultura. É empregada “numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão”. Acreditamos que essa forma de pesquisar trouxe grandes possibilidades para analisarmos as concepções que direcionam as concepções dos sujeitos professores.

Para Aguiar (2006, p. 18), as entrevistas semiestruturadas representam “[...] um dos instrumentos mais ricos e permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e significados. [...] elas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a permitir a expressão do sujeito”.

4.3.1 Critérios de seleção dos sujeitos

Atualmente, o Projeto Arte e Cultura conta com 32 professores de música, que trabalham em 36 escolas municipais, totalizando uma carga horária de 244 horas semanais, distribuídas entre as cinco modalidades (cordas, regência de orquestra, flauta, coral, percussão/banda).

Quadro 2 – Projeto Arte e Cultura na REME/Campo Grande- MS

MODALIDADES	PROFESSORES	ESCOLAS	CARGA HORÁRIA	ESCOLAS SEM O PROJETO
Cordas	21	15	100 horas	x
Regência de Orquestra	5	3	18 horas	x
Flauta	4	4	24 horas	x
Coral	3	3	16 horas	x
Percussão/ Banda	10	11	80 horas	x
Total	32	36	244 horas	37

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2019.

Todos os professores que ministram aulas de música no Projeto Arte e Cultura, são graduados em Licenciatura em Música, e esse foi um dos critérios para selecionarmos os professores para a entrevista semiestruturada. Outro critério foi a seleção de pelo menos um professor de cada modalidade, a fim de compreendermos as diferentes realidades do ensino de música em cada uma delas.

Após definirmos os critérios de seleção, entramos em contato com a SEMED (Secretaria Municipal de Educação), para solicitação de autorização para entrevistarmos os professores da Rede. Após a anuência, agendamos as entrevistas com os professores via WhatsApp, mediante uma lista concedida pelo DEAC, com nomes e telefones de todos os professores que atuam no Projeto Arte e Cultura. As entrevistas foram realizadas em ambiente e horário determinados pelos participantes, com duração aproximada de uma hora e trinta minutos.

Dos 6 professores participantes, 3 foram entrevistados em suas residências, 2 em escolas de música e 1 na escola em que atua no Projeto Arte e Cultura. As entrevistas ocorreram no mês de agosto de 2019, com áudio gravado com a autorização dos participantes, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta em Anexo. Posteriormente, foram todas transcritas e seu registro também consta em Anexo

Apesar de muitos professores que trabalham no Projeto Arte e Cultura também atuarem nas aulas de Artes, não selecionamos para entrevista professores de música que atuam somente nessas aulas, apenas aqueles que atuam no Projeto Arte e Cultura.

Embora o Parecer CNE/CEB 22/2005 evidencie que o professor de música não precisa atuar em outras áreas, como mencionamos anteriormente, o ensino de

música no currículo de Artes muitas vezes se materializa no cotidiano da escola num contexto de polivalência. Dessa forma, entendemos que para o professor de música atuar na disciplina de Artes, ele precisa fazer-se polivalente para lecionar todas linguagens artísticas. Entendemos então que o ensino de música não prevalece nesse contexto.

Sobre esse Parecer, Campos (2004) afirma:

O que se conclui é que acabou gerando confusão entre a ideia de “integração e polivalência. E, em decorrência disso, o professor não conseguiu trabalhar as diferentes áreas de maneira mais equilibrada – tendendo para a área que mais dominava. Em virtude do privilégio que se dá nos cursos de formação de professores de Educação Artística, ao ensino das artes visuais, os futuros professores acabam por enfatizar essa área em sua prática docente. (CAMPOS, 2004, p. 52).

Por esse motivo, selecionamos apenas os professores de música do Projeto Arte e Cultura, por pressupormos que nesse Projeto o professor atue somente em sua área de formação.

Conforme esses critérios, foram coletados dados para análise, a fim de chegar a alguma consideração que possa contribuir para o conhecimento científico acerca do ensino de música na escola.

Também acreditamos que a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador seja mediador e faça intervenções que aproximem a fala do entrevistado ao objetivo de estudo, sobre isso Vital (2016) afirma:

A entrevista propicia um contato direto entre o pesquisador e seus interlocutores e, no ínterim desta troca, os entrevistados podem expressar suas ideias, enquanto o pesquisador, como facilitador dessa expressão, tem o cuidado de não haver dispersão ou distanciamento dos objetivos propostos pela investigação. (VITAL, 2016, p. 121).

Por meio das entrevistas, pudemos dar voz aos professores de música, para compreendermos suas concepções e percebermos o ensino de música e a sua consolidação nas escolas. Desse modo, acreditamos possível a construção coletiva de um caminho para a democratização do ensino de música nas escolas de educação básica.

A análise dos dados foi realizada a partir do método dialético, que se caracteriza por analisar o processo, e não somente o objeto/produto, explicar os fatos, não apenas descrevê-los, e analisar a origem dos comportamentos fossilizados.

Explicar comportamentos e não apenas descrevê-los, é metodologia necessária para avançar além de sua descrição, embora esta seja extremamente necessária. É preciso ir ao cerne dos comportamentos, separar as expressões diretamente perceptíveis de suas causas mais

profundas, nos planos biológicos e sociais. É preciso ir além das suas aparências. A noção de “fossilização dos comportamentos” remete à investigação dos comportamentos em organismos mais primitivos, isto é, comportamentos atuais devem ser vistos como produtos gerados por um processo de desenvolvimento. (VITAL, 2016, p. 122).

4.3.2 Caracterização dos sujeitos

Mediante a concepção dos professores, buscamos analisar o que o ensino de música no Projeto Arte e Cultura da REME (Rede Municipal de Ensino)/Campo Grande- MS, expressa e revela acerca da constituição humana.

Por uma questão de ética e sigilo, os professores serão identificados com um pseudônimo. Serão denominados Vandrê, Caetano, Chico, Rita, Elis e Bethânia, por contribuírem com a suas expressões, assim como estes artistas contribuíram com suas músicas como vozes de protestos em tempos de repressão. Os relatos dos professores não foram alterados e sua transcrição encontra-se em Apêndice.

Quadro 3 – Identificação dos professores entrevistados

Sujeito	Sexo	Idade	Cidade	Formação	Série	Tempo atuação
Bethânia	Feminino	34	Campo Grande	Licenciatura em Música/UFMS Pós-graduação em Arte e Musicalidade /FATECE	3º ao 9º ano do Ensino Fundamental	6 anos
Chico	Masculino	33	Campo Grande	Licenciatura em Música/UFMS Pós-graduação em Arte, Ludicidade e Música/LIBERALIMES	Educação Infantil à EJA	9 anos
Elis	Feminino	43	Campo Grande	Licenciatura em Música/UFMS	Educação Infantil e Ensino Fundamental	1 ano e seis meses
Caetano	Masculino	40	Campo Grande	Licenciatura em Música/UFMS	5º ao 9º	9 anos
Rita	Feminino	38	Campo Grande	Licenciatura em Música/UFMS	Berçário ao 7º ano do Ensino Fundamental	9 anos
Vandrê	Masculino	34	Campo Grande	Licenciatura em Música/UFMS	1º ao 9º ano do Ensino Fundamental	11 anos

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2019.

O grupo de sujeitos entrevistados é formado por 3 homens e 3 mulheres, e todos lecionam no Projeto Arte e Cultura. 01 atende alunos do 3º ao 9º ano do ensino

fundamental; 01 leciona da Educação Infantil à EJA; 01 atende crianças do 5º ao 9º ano do ensino fundamental; 01 atende desde o berçário até o 7º ano do ensino fundamental; e 01 leciona para crianças do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. A idade dos docentes varia entre 33 e 40 anos e o tempo de atuação em projeto varia de 1 ano a 11 anos. Todos são licenciados em Música pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e apenas dois possuem pós-graduação na área da Educação.

Bethânia é professora efetiva de música, atua no currículo de Artes e no Projeto Arte e Cultura na modalidade violão. Atualmente, trabalha em uma escola municipal em Campo Grande-MS, *locus* onde recebeu a pesquisadora. Iniciou sua atuação como professora voluntária de violão na escola de educação básica, em um projeto da prefeitura, antes mesmo de concluir a licenciatura. Após a conclusão, passou no concurso como professora de Artes e, posteriormente, ingressou no Projeto Arte e Cultura. Sua iniciação musical se deu em ambiente escolar, depois em conservatório de música, em grupo de percussão e, em seguida, na universidade.

Chico é professor de música desde 2010, e antes de dar aulas de música foi músico militar. Sua iniciação musical se deu em ambiente escolar, em banda sinfônica. Seus primeiros instrumentos foram clarinete e saxofone. Optou por fazer concurso para músico militar, atividade na qual atuou por 8 anos. Ingressou na escola de educação básica a convite da direção da escola para assumir a banda, antes mesmo de concluir a faculdade de licenciatura em Música, pois nesse período não precisava ser licenciado em Música para ingressar no Projeto. Após se formar em Música prestou concurso para a prefeitura, para atuar como professor de Artes, e, após aprovado, abriu mão da carreira militar. Atualmente, leciona no currículo como professor de Artes, ministrando aulas de música, e no Projeto Arte e Cultura como maestro da banda.

Elis iniciou sua relação com a música na igreja e sempre teve vontade de tocar um instrumento. Porém, aprender algo como piano, por exemplo, estava fora de seu alcance, porque sua família não tinha condições de comprar o instrumento nem de financiar as aulas. Para ajudar financeiramente a família cursou e se formou em Farmácia, atuando como farmacêutica durante alguns anos. Durante esse tempo fez aulas particulares de piano e ingressou no curso de Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como portadora de diploma. Pouco antes de concluir o curso passou no concurso da prefeitura, para atuar como professora do currículo de Artes, onde atua há dois anos, e há um ano e meio ingressou no Projeto Arte e Cultura como regente de coral.

Caetano estuda música desde os 12 anos. Iniciou seus estudos em um projeto social na cidade de Aquidauana-MS. Participou de bandas em Aquidauana-MS e em

Campo Grande- MS, e começou a dar aulas de música antes mesmo de se formar, pois recebeu a proposta do Projeto Arte e Cultura em uma época em que não era necessário ser licenciado para ministrar as aulas de música. Contudo, a fim de adquirir mais conhecimento e ser licenciado, ingressou na universidade e continuou trabalhando em projetos na prefeitura e em instituições privadas. Atualmente, assumiu carga horária no currículo de Artes, mas sua experiência maior é na regência de banda sinfônica. Seu instrumento principal é saxofone, mas toca um pouco de violão, percussão e outros instrumentos de sopro.

Rita ministra aulas de música há 9 anos. Aprendeu a tocar piano na igreja, onde decidiu fazer faculdade de música. Seu instrumento principal foi o piano, mas concluiu um instrumento complementar, a flauta doce, e participou da formação em regência e musicalização infantil. Atuou em escolas de música, escolas públicas e particulares como professora de musicalização infantil, flauta doce e piano. Atualmente, ministra aulas no currículo de Artes e de flauta doce e regência de coral no Projeto Arte e Cultura.

Vandré iniciou a relação com a música por meio de bandas de rock, em sua adolescência. Veio do interior do estado de Mato Grosso do Sul, da cidade de Chapadão do Sul, para a Capital, por influência dos amigos de banda, que vieram para Campo Grande para fazer faculdade de Música. Aprendeu a tocar violão e guitarra com aulas particulares, e também sem mediação de professor, por causa da ausência de profissionais em sua cidade natal. Em sua graduação cursou 4 anos de violão clássico, e ministrava aulas particulares do mesmo instrumento em escolas de música. Após concluir o ensino superior, ingressou na Rede Municipal de Ensino, por meio de seleção para atuar no Projeto Arte e Cultura, e de concurso para ministrar aulas na disciplina de Artes – o que faz até hoje. Leciona música em projetos há 11 anos.

4.4 Análise das concepções docentes

É de extrema relevância se apoiar em um método para análise dos dados obtidos, a fim de que os resultados dos estudos sejam confiáveis. Como vimos no capítulo 1 dessa dissertação, Vygotsky (1984, p.81-84), objetivando compreender a atividade humana, estabeleceu três princípios metodológicos no contexto da Teoria Histórico-Cultural, que nortearão as análises aqui realizadas: analisar o processo, e não apenas o produto do objeto de pesquisa; explicar o fenômeno, não apenas descrevê-los, e compreender os comportamentos fossilizados.

A Teoria Histórico-Cultural pressupõe análise da palavra com seus sentidos e significados, pois o domínio da fala pertence a ambos. Para analisar o sentido e o

significado expressos nas palavras é preciso analisar o movimento do pensamento do sujeito, pois “a materialização da fala está intimamente relacionada à consciência do sujeito” (VITAL, 2016, p.128).

A partir dessa perspectiva, acreditamos fundamental analisar as falas dos professores do Projeto Arte e Cultura, com seus significados pessoais e universais, simultaneamente, já que o método proposto por Vygotsky pressupõe um olhar dialético no movimento da análise. Segundo Vital (2016, p.128),

A pesquisa deve estudar o fenômeno desde sua gênese, a fim de que haja compreensão de suas fases, nuances, mudanças e desvelamentos de sua essência. O pesquisador, para entender o fenômeno, deve estudá-lo sob o viés da historicidade, considerando que este fundamenta o estudo teórico.

Sobre tal pressuposto, algumas categorias e subcategorias foram estabelecidas a partir do discurso dos professores entrevistados, as quais passaremos a analisar a seguir.

A categoria **“A música e o professor”** corresponde à relação que o docente estabelece com a música desde sua infância, suas influências, seu processo de formação musical acadêmica e não acadêmica e como esse se constituiu professor de música na escola regular. No discurso dos professores podemos observar o quanto o contexto social em que estavam inseridos contribuiu para que se relacionassem com o ensino da música.

Olhar para historicidade do sujeito é a centralidade da Teoria Histórico-Cultural, pois para Vygotsky (2000) o sujeito se constitui em um processo histórico-cultural, ao ser inserido em uma cultura pré-existente e ao vivenciar os fatos criados por outros que o cercam. Por isso, é necessário, para compreendermos o discurso dos professores, considerarmos a dinâmica da historicidade dos objetos, observando os processos que constituíram e ainda constituem esses sujeitos.

Na segunda categoria, **“O ensino da música na escola”**, consideramos que os docentes revelam inicialmente a transição da trajetória profissional de músicos, musicistas, para professores. Uma característica do discurso é que muitos, apesar de terem feito curso de licenciatura em Música, não se constituíram professores intencionalmente, mas, devido às oportunidades, foram se inserindo na educação.

Nessa mesma categoria, os professores, ao falarem sobre música na escola, contextualizam o ensino de música no currículo de Artes, pois além de atuarem no Projeto também ministram aulas, e apontam algumas diferenças entre ambas as realidades. Revelam a importância do Projeto na ampliação das possibilidades do ensino da música na escola.

Na última categoria, denominada **“O ensino de música no Projeto Arte e Cultura”**, surgiram algumas subcategorias no discurso dos professores: *Condições*

materiais e não materiais (recursos, instrumentos, espaço físico, carga horária, atribuições do professor, contexto escolar, gestor escolar, DEAC, alunos, aulas, eventos, etc.); e a segunda subcategoria, denominada *Contribuições e desafios*.

Ao discursarem sobre essas subcategorias, apesar dos desafios a serem enfrentados, os professores de música enxergam sua prática docente como vocação, porque relatam que a fazem por amor à arte e por acreditarem em sua contribuição na formação humana.

Nas análises dessa categoria apresentaremos as concepções dos professores sobre cada subcategoria e faremos uma interlocução desses discursos com a literatura da área, como as teses e dissertações encontradas no estado do conhecimento dessa pesquisa, e com o referencial teórico, a fim de analisarmos se a situação encontrada é referente à essa realidade ou se há semelhanças com o que já foi investigado em outras partes do país.

4.4.1 Categoria 1: A música e o professor

No primeiro momento da entrevista semiestruturada, buscamos deixar os professores livres, para exporem suas reflexões sobre sua relação com a música, e solicitamos que falassem sua relação com ela. Todos iniciaram o discurso relatando a trajetória da formação não acadêmica em música, que teve início na infância. Podemos perceber que iniciaram o estudo musical sendo influenciados pelo contexto religioso, familiar ou escolar. As subcategorias de análise surgiram então a partir dessas semelhanças.

Não solicitamos que falassem especificamente sobre cada formação, para que estivessem à vontade para contar suas histórias e percursos com a música. Notamos, porém, que os professores evidenciaram muito mais o processo de formação não acadêmica, relacionando-o mais com a prática docente do que o processo de formação acadêmica. Ao mencionarem esse processo acadêmico, fizeram um discurso breve e objetivo, com comentários sobre a desconexão do currículo da licenciatura em Música com a realidade escolar na qual estão inseridos.

Considerando que, de acordo com Vygotsky (2010), o processo de apropriação do meio social e cultural é um processo de aprendizagem, acreditamos importante olhar para a formação acadêmica e não acadêmica dos professores de música, para possível compreensão dos processos educacionais estabelecidos fora do ambiente escolar e estabelecimento de um diálogo com os processos educacionais formais.

Para isso, primeiramente, vale ressaltar a nossa compreensão a respeito de educação formal e informal. A educação é um processo de aprendizagem contínua na vida dos indivíduos, contudo esse processo pode acontecer formalmente ou

informalmente. Para Libâneo (2010), é a intencionalidade que diferencia a educação formal e informal. A respeito da educação formal o autor afirma que

[...] seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada, intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal [...] desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico- didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito. (LIBÂNEO, 2010, p.88-89).

A educação formal possui objetivos e meios claramente definidos, tem como local de ocorrência principal o ambiente escolar e se organiza burocraticamente em nível nacional por meio dos currículos e do Ministério da Educação (GADOTTI, 2005, p. 2). Por outro lado, a educação não-formal acontece com um menor grau de sistematização e de burocratização.

Consideraremos então educação não informal como aquela que não se constitui academicamente:

Um processo através do qual todo o indivíduo adquire habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ao longo de sua vida. Tal processo está intimamente relacionado aos estímulos e inibições recebidas a partir da experiência cotidiana, bem como à disponibilidade de recursos e à influência educativa exercida pelo ambiente no qual o indivíduo se insere. (COSTA, 2014, p. 437).

Em sentido não formal, consideramos aqui que um dos fatores importantes para análise de dados é a compreensão do perfil dos professores de música, no que diz respeito a suas vivências musicais e culturais, atividades extraescolares, formação, espaços de aprendizagem e atuação. Esses fatores permitem o entendimento de como foram formadas suas concepções.

A esse respeito, Bellochio (2003, p. 18-19) afirma que

É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução.

Para iniciar as análises, apresentaremos as categorias e subcategorias conforme identificação no discurso dos professores de música do Projeto Arte e Cultura.

4.4.1.1 Subcategoria : Formação não acadêmica

No discurso dos professores de música, notamos a primeira semelhança a respeito da formação não acadêmica em música: todos iniciaram sua trajetória musical por incentivo de seus ambientes sociais, como igreja, família e escola.

4.4.1.1.1 Ensino de música em contexto religioso

Os professores Chico, Elis e Rita foram iniciados musicalmente em participação em projetos nas igrejas em que frequentavam. Na igreja de Chico havia um projeto de flauta doce, sobre o qual ele relata: “Eu comecei a tocar porque eu era da igreja, e o pessoal precisava de músico... lá tinha um projeto de flauta doce” (CHICO, 2019).

Elis começou a cantar na igreja desde muito pequena: “Eu comecei com a música desde pequena, eu cantava na igreja... A igreja é uma escola, te ensina a não ter vergonha, ir lá na frente se expor” (ELIS, 2019). Já Rita (2019), organista, começou a tocar com 13 anos, mas antes disso participou de aulas semanais de teoria musical, solfejo, para depois iniciar na prática do instrumento.

Os professores Chico, Elis e Rita também relataram o que aprendiam e como aprendiam nas aulas de música na igreja. Chico e Rita iniciaram nas aulas de teoria musical e depois aprenderam um instrumento. Rita contou:

Na igreja nós temos etapas, que se resumem a etapas para você conseguir tocar, mas antes disso você tem o estudo teórico chamado TS (Teoria e Solfejo), e tem a parte prática que se chama ORG (órgão). Demorei três anos para terminar as etapas e conseguir tocar nas reuniões. A gente começa na parte teórica mesmo. As aulas eram todo sábado, gratuito, uma hora de duração, os professores que dão aulas são voluntários. (RITA, 2019).

Segundo Elis (2019), com 9 anos de idade uma irmã da igreja começou a ensaiá-la para cantar: “Ela gravava na fita cassete; ela gravava nossas vozes, pra gente ouvir. Eu ouvia, não desprezava o trabalho dela, ouvia, ouvia, ouvia e chegava lá detonando. Tão segura que às vezes até corrigia ela” (ELIS, 2019).

Apesar de não ter aprendido concepções teóricas de música e de técnica vocal, Elis considerou positiva a vivência que teve nesses ensaios, por desenvolver sua percepção. Essa vivência proporcionou a ela a facilidade em aprender, pois havia desenvolvido percepção musical por meio da maneira como aprendeu a cantar:

Eu ouvia muita música, então meu ouvido foi ficando trabalhado, entendeu? Para identificar, ouvia muita música com harmonia de vozes e tal. Eu sempre digo que não tenho ouvido absoluto, mas tenho muita facilidade em ouvir e aprender. (ELIS, 2019).

Após sua experiência com o canto, de maneira lúdica, Elis teve seu primeiro contato com um instrumento quando a igreja que frequentava adquiriu um piano. Contudo, esse contato se manteve no âmbito da apreciação, porque ainda não tinha condições de fazer aulas particulares:

Eu nunca, na minha vida, pensei que um dia eu fosse tocar piano, porque eu achava muito inacessível pra mim. Era só eu, minha mãe e meu irmão... a gente só morria de trabalhar, não tinha retorno de nada, trabalhava pra comer. Eu não imaginava que eu ia fazer faculdade, muito menos de música. (ELIS, 2019).

Elis (2019) afirmou que a prática de cantar em público desde criança contribuiu para a facilidade em se expor em outros contextos, como em trabalhos da faculdade, por exemplo.

Como podemos averiguar, a educação informal, entendida como “as formas de construção do conhecimento que fogem aos limites estabelecidos pela educação formal” (GOHN, 2010), é muito comum no que diz respeito a educação musical. O ensino e a aprendizagem em música se iniciam muitas vezes no ambiente social em que os sujeitos estão inseridos.

Observamos no discurso dos três professores que, apesar de não serem da mesma religião, a igreja foi um ambiente fundamental para que aprendessem música. Porém, o ensino, principalmente dos instrumentistas Chico e Rita, acontecia dicotomicamente, porque recebiam primeiro a teoria para depois iniciarem a prática do instrumento. Como o repertório era voltado para fins religiosos, estudavam apenas músicas sacras naquele espaço.

Para Urt e Vital (2018, p. 5) “será alienador todo processo que não resultar na apropriação dos bens da cultura e no sujeito humanizado”, logo podemos perceber que no contexto religioso os indivíduos não se apropriam de tudo aquilo que a humanidade produziu, sendo assim o processo de apropriação das significações sociais torna-se limitado, ou seja, alienador.

4.4.1.1.2 Ensino de música no ambiente familiar

Vandré e Bethânia foram influenciados a estudar música por suas famílias. Vandré relatou que seus pais sempre tiveram violão em casa, e que ter o contato com o instrumento o estimulou a estudar: “Eu tive influência em casa, meus pais sempre tiveram um violão... minha mãe me ensinou os primeiros acordes” (VANDRÉ, 2019).

Posteriormente, Vandré formou uma banda de Rock com seus amigos, na cidade de Chapadão do Sul-MS, que foi uma grande referência para ele: “Na

adolescência eu conheci o Rock, comecei em banda, tocava Metálica, e isso me estimulou. Eu não tinha intenção em fazer faculdade de música, por ter a banda, mas eles [os integrantes da banda] me incentivaram” (VANDRÉ, 2019).

Bethânia também foi influenciada a se relacionar com a música no ambiente familiar. Segundo ela, apesar de não ter tido contato com toda “atmosfera de músicos” de sua família, seu pai teve um papel fundamental em seu contato inicial com a música: “O meu pai era sanfoneiro, meus avós tocaram sanfona e [violão](#) na rádio. Meu pai sempre quis tocar, ele nunca deu conta, então, você pensa, quando a gente era criança, eu e três irmãs, ele colocou todo mundo para estudar música” (BETHÂNIA, 2019).

Sobre essa realidade, Green (2002) afirma que é comum que os músicos

Ensinam ou adquirem habilidade e conhecimentos, geralmente com a ajuda ou encorajamento de seus familiares e pares, através da observação e imitação de músicos ao seu redor e também pelas referências a gravações, performances e outros eventos ao vivo. (GREEN, 2002, p. 5).

Como vimos no primeiro capítulo dessa dissertação, para a Teoria Histórico-Cultural a formação humana acontece na relação dialética entre apropriação, internalização e objetivação do saber construído socialmente ao longo da história. Sendo assim, é imprescindível olhar para a formação dos professores desde suas primeiras influências, a fim de desmistificar a concepção de dom musical inato. Afinal, é possível averiguarmos que todos os professores passaram por uma vivência informal, mesmo que inicialmente, no seu contexto social. Tal vivência criou possibilidades de apropriação do saber, conduzindo-os da formação não acadêmica à formação acadêmica.

4.4.1.1.3 Ensino de música em aulas particulares

Uma característica identificada nos professores entrevistados foi a busca de acesso ao conhecimento musical por meio de aulas particulares, quando não encontraram na escola possibilidades de aprendizado.

Chico (2019), após ser iniciado musicalmente no projeto da igreja, procurou professor particular para se desenvolver musicalmente além do que lhe era oferecido no projeto. Nas aulas particulares estudou leitura musical, percepção, solfejo, prática do instrumento, começou a tocar clarinete e ingressou na banda de um projeto escolar.

Elis (2019) também passou por aulas particulares, mas somente aos 23 anos teve condições financeiras para investir nelas. Nessas aulas aprendeu a ler partitura,

mas não compreendia os fundamentos musicais, porque a maneira como aprendeu focava na prática pela prática. Elis só compreendeu o que já executava quando entrou na graduação: “Quando eu fui pra faculdade, tipo assim, tudo clareou” (ELIS, 2019).

Bethânia (2019) iniciou seus estudos de violão com aulas particulares que eram oferecidas na escola regular onde estudava, mas afirmou que não aprendeu a ler partitura, apenas as cifras, pois nesse projeto não tinha aulas teóricas. Isso fez com que ingressasse no Conservatório Musical de Campo Grande-MS, para se preparar para o vestibular do curso de música da UFMS, no qual necessitaria tocar violão clássico.

Ao observarmos esse contexto, identificamos o evidente caráter elitista do ensino da música. Todos os professores, para se constituírem músicos, tiveram aulas particulares, para compreenderem os fundamentos musicais com maior profundidade e passar do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico (apesar de muitos considerarem conhecimento científico em música aquele herdado dos conservatórios ocidentais).

Dentro da área da Educação Musical nota-se que grande parte das instituições escolares do mundo ocidental herdou do conservatório um método de ensino da música majoritariamente eurocêntrico, ignorando ou dando relevância periférica à realidade do ensino e da aprendizagem de outras tradições musicais. (GREEN, 2002, p. 4).

Em vista disso, justificamos a importância do saber escolar na formação humana, porque “pela mediação da escola dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2018, p. 2).

Contudo, a cultura erudita não significa métodos de ensino musical eurocêntrico, mas todo o saber sistematizado que enriquece as formas anteriores de aprendizado. Sobre o saber escolar, ou saber sistematizado, Saviani (2018) afirma:

É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica em sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de saber escolar. (SAVIANI, 2018, p. 2).

4.4.1.1.4 Ensino de música em âmbito escolar

A trajetória de cada professor é permeada por diferentes ambientes, mas o que podemos perceber até aqui é que o ensino de música fora do contexto escolar é um ensino limitado, no que diz respeito aos conteúdos específicos da área de educação musical no ambiente religioso.

Está limitado ao repertório sacro, e as escolas especializadas ou professores especialistas possuem uma característica voltada para um saber eurocêntrico, ou seja, “privilegia não só o repertório europeu como também as metodologias de ensino da música com foco no ensino da notação tradicional” (FEICHAS, 2006, p.1). Desse modo, acreditamos, conforme a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que a escola deveria ser o local onde os sujeitos se apropriam da cultura, de tudo aquilo que a humanidade produziu.

Antes de analisar o contexto atual do ensino de música na escola, na perspectiva dos professores entrevistados, acreditamos necessário apresentar alguns apontamentos dos docentes que foram alunos de música de projetos escolares, com a intenção de analisar posteriormente de que maneira sua trajetória influenciam suas ações e concepções como professores de música no espaço escolar.

Chico (2019), após ter tido vivências com ensino de música no projeto da igreja, como flautista e com o professor particular de clarinete, ingressou na banda escolar e frequentou um projeto por dois anos. Suas palavras acerca dessa vivência afirmaram que amadureceu musicalmente e teve condições de ingressar no quartel como músico, após finalizar o ensino médio.

Sobre o ensino de música no projeto escolar, Chico relatou:

Funcionava assim: tinha banda A, banda B, banda C. A banda C era a banda para quem tinha pretensão de aprender tocar. As aulas eram às 17 horas, eu chegava às 13 horas, pois o professor ficava lá com uma carga horária de 40 horas. Então eu ia lá, minha vivência musical começou lá, ficava treinando notas longas às 13 horas, às 15 horas eu fazia método e às 16 horas eu passava a música da banda com ele. O intuito era tocar na banda, fazer parte da banda. Eu comecei nessa banda com dezesseis anos, e a prova da base aérea era com dezoito anos, tipo, tinha dois anos. Aí, eu estudava na escola no ensino médio, entrava no projeto 13h e saía 17h, e ainda ficava assistindo a banda principal tocar. Era meio que obrigatório. Como não tinha internet, eu passava o tempo tocando clarinete... a meta era passar na aeronáutica. (CHICO, 2019).

Porém, no projeto escolar Chico (2019) mencionou que não havia tempo de estudar teoria e outros conteúdos musicais, já que o foco do grupo era ensaiar e tocar em apresentações. Nesse projeto, o ensino de música era tradicional, de caráter tecnicista. Chico (2019) comentou sobre a rigidez do maestro, que priorizava leitura à primeira vista e o domínio técnico, em detrimento à reflexão sobre o fenômeno musical.

Segundo Duarte (2014), a formação omnilateral tem como objetivo criar condições de universalização do saber. Percebemos na vivência de Chico (2019) uma limitação na totalidade do saber transmitido pelo maestro da banda escolar. O ensino de música apresentado por Chico (2019) se assemelha com valores das

“pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001), em que o método científico é mais importante que o saber do conhecimento científico.

Caetano (2019) foi outro professor que vivenciou o ensino de música na escola semelhantemente a Chico (2019), mas não caminhou por outros ambientes musicais, como igreja, aulas particulares ou contexto familiar. Ingressou com 12 anos em projeto de música na escola pública que estudava, no município de Aquidauana-MS, onde desenvolveu atividades na banda sinfônica, que aconteciam no contraturno escolar.

Minha vivência foi tudo dentro de bandas. O meu primeiro contato com o ensino da música foi por acaso, quando eu entrei em uma escola e tinha um maestro lá. Ele me convidou para aprender algum instrumento, e eu, por curiosidade, comecei a tocar na banda e comecei a gostar daquilo. Aí, depois de um tempo, eu comecei a me destacar no meio dos outros componentes da banda, aí comecei a ajudar o maestro. Aí, bem depois, decidi fazer faculdade de música. (CAETANO, 2019).

Em sua entrevista, Caetano (2019) fez menção sobre a vivência na banda de Aquidauana-MS e sobre a didática do maestro, afirmando que

A didática era bem amadora. O maestro tocava trompete, mas ele não entendia muito, e, para ter um resultado rápido, acredito que ele não ensinava partitura né? Ele ensinava o bem básico da partitura, mas tudo era na base da “cartinha”, ele falava as notas. Nessa época eu criei uma habilidade melhor de percepção, de tirar de ouvido, mas na parte da leitura musical eu fiquei deficiente. (CAETANO, 2019).

A respeito da banda em Campo Grande-MS ele disse:

Eu lembro que a primeira vez que eu entrei em outra banda, aqui em Campo Grande-MS, todo mundo lia partitura. Eu vim do interior do MS, o maestro era habilitado, mas tudo que ele ensinava era muito amador, aí, quando eu vim para Campo Grande, eu entrei em uma banda que era diferente, todos os alunos aprendiam. Eu não senti dificuldade em ler partitura nessa época. (CAETANO, 2019).

Observamos no discurso dos professores que tiveram experiência com bandas escolares, um caráter tecnicista do ensino de música nesses projetos, em que o produto para as apresentações culturais sobrepuja a democratização do conhecimento científico.

Os docentes entrevistados também mencionaram que em sua formação não acadêmica tiveram aulas com profissionais que não eram graduados em licenciatura em Música. De certa forma, isso justifica a carência de uma didática apropriada em suas práticas.

Ao analisarmos os relatos dos professores, consideramos fundamental o papel do professor como mediador do conhecimento. Por meio disso, identificamos a

necessidade de formar professores com concepções críticas acerca do ensino de música na escola de educação básica, para que de fato o conhecimento musical seja socializado em suas formas mais desenvolvidas.

Percebemos nas falas dos professores uma certa desvalorização às suas próprias vivências em função do “saber ler partitura”. Há uma compreensão limitada sobre conhecimento científico em música que precisa ser ampliada, para que não associem conhecimento científico em música com conhecimento de partitura. Como podemos perceber no discurso dos entrevistados:

Eu criei uma habilidade melhor de percepção, de tirar de ouvido, mas na parte de leitura musical eu fiquei deficiente. (CAETANO, 2019)

Sempre quis tocar junto com a galera, então, como eu tocava flautinha doce, o pessoal pegava a partitura de alguma música e, como eu não sabia ler, os meninos me ensinavam. E foi assim. Aquilo que eles aprendiam em uma semana, eu aprendia em um mês. (CHICO, 2019).

Me ensinaram a ler partitura, mas os fundamentos eu não sabia... Eu não sabia o tom que tava, não entendia armadura de clave. (ELIS, 2019).

Eu descobri que ia abrir o curso de música, aí eu fui atrás. Mas não sabia ler partitura, tipo, só tocava música popular. (BETHÂNIA, 2019).

Essa concepção dos professores apresenta o que apreenderam histórico-culturalmente sobre o ensino de música. Uma compreensão dualista, colonizada e preconceituosa que subalterna as práticas musicais do cotidiano, visto que a compreensão musical vai muito além da teoria. A partitura é conhecimento técnico, e é possível ter compreensão musical a partir da prática, que os professores retratam como uma prática mecânica.

Por isso, entendemos necessário compreender o ensino de música sob a perspectiva dialética, em que nenhum conhecimento se sobrepõe ao outro, mas que as vivências cotidianas se relacionam com o conhecimento teórico e prático em música. É preciso lutar por uma educação musical que não possua uma ênfase apenas na prática pela prática, mas que promova reflexão sobre o fenômeno musical.

4.4.2 Categoria 2: Formação acadêmica

No discurso dos professores de música, notamos a menção do processo de formação acadêmica sem muitos detalhes, apesar de todos os entrevistados serem licenciados em Música. Contudo, não foi solicitado que falassem mais, porque também entendemos o não dito como uma possibilidade de reflexão.

Chico (2019) conta que teve interesse de fazer faculdade de Música após servir como músico na banda do CMO (Comando Militar do Oeste) em Campo Grande-MS: “Eu nunca pensei em fazer faculdade de música. Fiquei oito anos no CMO e no segundo ano eu já estava apaixonado, iria fazer a faculdade. Eu quase gabaritei a prova da Federal”.

Percebemos que Chico (2019) não teve dificuldade em ingressar no curso de Música da UFMS, pois os conteúdos que aprendeu durante seu processo de formação não acadêmica, tanto na banda escolar quanto no quartel, eram compatíveis à proposta da Universidade – priorizavam notação musical, prática do instrumento, leitura à primeira vista e solfejo. Esta foi a única menção de Chico sobre sua formação acadêmica.

Elis (2019) decidiu graduar-se em Música com intuito de compreender fundamentos musicais que o ensino de música na igreja não a permitiu. A professora relatou que teve muitas dificuldades no início da graduação, que entrou como portadora de diploma, não passou pelo mesmo processo seletivo que os outros professores entrevistados, e que com muito esforço conseguiu concluir o curso.

Quando eu fui pra faculdade tudo clareou. Eu sabia que eu tinha dificuldade, então eu fui além. Todo mundo que entrou já dominava tudo, então eu ia atrás. O professor mandava montar acordes, eu montava todos, não ficava só naquilo. Aí, quando você faz isso, as perguntas vão vindo, né? Aí, você vai atrás e as coisas vão se esclarecendo. É bem legal. Aí, a coisa foi ficando melhor pra eu entender, sabe? Nossa eu me realizei. (ELIS, 2019).

Caetano (2019) passou pelo processo de formação acadêmica após se constituir músico em uma banda escolar. Quando falamos de formação acadêmica esse professor também foi breve e objetivo: “Depois de 5 anos nessa banda eu decidi fazer faculdade de música. Aí, passei na Federal e me formei em 2013” (CAETANO, 2019).

Em sua entrevista, Bethânia (2019) mencionou que não passou no primeiro processo seletivo para graduação em Música, porque “Não sabia ler partitura [...], só tocava música popular. Sabe esse sem noção, que vai no vestibular, que quer tocar Legião Urbana? Era mais ou menos assim”. Em seguida, falou sobre sua expectativa ao concluir o curso, mas também não mencionou detalhes de sua formação acadêmica.

Sobre a preparação para o vestibular, Bethânia afirmou:

Comemos com farofa percepção musical. Ele me passou repertório que todo violonista toca, aí eu consegui entrar no vestibular. Eu continuei tocando com ele, e saí da faculdade achando que ia ser professora de violão pro resto da vida. (BETHÂNIA, 2019).

Ao solicitarmos que Vandr  (2019) comentasse sobre seu processo de formação, ouvimos a afirmação de que se considera autodidata, porque, em sua cidade natal, fez poucos meses de aula de violão após sua mãe ter ensinado alguns acordes: “Eu sempre tive uma característica meio autodidata, eu sempre estudei meio por conta. Eu lembro que entrei em uma escola de música, eu fiz algumas aulas e já percebi que, por conta, eu já conseguiria. É apenas uma “basezinha” de leitura. (VANDR , 2019).

Sobre a formação acadêmica, Vandr  (2019) mencionou apenas que os amigos da banda que o estimularam a fazer faculdade de Música, e que, juntamente com eles, foi morar em Campo Grande-MS, para cursar licenciatura em Música na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Rita (2019) foi a professora que mais falou sobre o curso de licenciatura em Música. Contou que acredita que o curso tenha mudado a prática e os conteúdos desde seu tempo de formação, e relatou que a formação acadêmica não contribuiu tanto com sua prática docente.

Tudo que eu vi l , algumas coisas eu consegui passar para minha experiência. É diferente, n ? O estudo da experiência, a prática é bem diferente para chegar e dar aula. Eu peguei com ajuda, sozinha, a faculdade ajudou bastante compreender o currículo tudo, mas... dar aula mesmo, eu senti que foi a minha própria experiência que me ajudou, Não foi, assim, a faculdade que me deu aquela prática, n ? (RITA, 2019).

Rita (2019) relatou também que há 22 anos toca na igreja, e que foi a partir dessa experiência não acadêmica que surgiu a vontade de fazer o curso de licenciatura em Música. Apesar de não ter tido a noção de como seria sua formação acadêmica, ingressou pelo desejo de se aperfeiçoar. Além disso, mesmo tendo relatado que sua formação acadêmica não ofereceu habilidade e suporte para atuar na escola regular, acredita que a realidade na Universidade tenha mudado.

Hoje na Universidade estão tendo a prática da musicalização, e na minha época não tinha. A minha experiência foi na sala de aula mesmo, a escola deu essa experiência que eu tenho, de tudo que eu tive foi lá, desde o início de sala de aula, essa didática, tudo isso foi na sala de aula mesmo. (RITA, 2019).

Rita (2019) também afirmou que tanto a formação acadêmica como a não acadêmica não foram suficientes para sua atuação como docente, pois o ensino da música na igreja estava voltado ao repertório sacro, e os conteúdos aprendidos na Universidade não se conectavam com sua realidade de trabalho.

A esse respeito, Vieira (2000) afirma:

Sobre algumas inadequações dessas práticas na formação de professores de música para a educação básica, o modelo conservatorial tende a preservar

as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX. (VIEIRA, 2000, p. 4).

Desse modo, parece não haver uma relação dialética entre teoria e prática na formação dos professores de música. A partir desse entendimento, Pereira (2012), em sua tese de doutorado, analisou quatro documentos curriculares de diferentes instituições brasileiras e apontou que há necessidade em reformar o currículo das licenciaturas em Música, para que haja uma relação entre a prática musical da universidade com a prática do cotidiano dos professores.

O autor considerou que atualmente o currículo das universidades estão ligados às tradições dos conservatórios, mesmo que haja tentativas de inovação:

Numa inquietação com relação aos cursos de licenciatura em Música, os quais deviam formar professores para atuação, em especial, nas escolas de educação básica, mas cujos currículos parecem desconsiderar a realidade musical dessas escolas e, principalmente, de seus alunos. Em reuniões para a reestruturação do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Música, em que trabalhamos, foi possível perceber que havia um bloco de disciplinas que não era passível de discussão. Era “natural” que compusessem a grade curricular de um curso de Música. Assim, passamos a nos questionar a respeito desta “natureza” dos cursos de Música, encontrando sua origem nas instituições conservatoriais. (PEREIRA, 2014, p. 91).

Isso justifica o fato mencionado no discurso de Rita (2019), sobre a necessidade de se apropriar de um conhecimento que relacionasse a teoria com sua prática docente por meio de cursos particulares ou, na maioria das vezes, em congressos que aconteceram em outras cidades do país.

Consideramos que o ensino de música para a emancipação humana é aquele que oportuniza ao sujeito o máximo de suas possibilidades de desenvolvimento. Notamos, porém, no discurso dos professores, que há uma lacuna em suas formações no que diz respeito à interação entre a academia e a realidade escolar, e que a música ainda não integra o processo de formação humana de todos os homens.

Sobre isso, Schimidt (1995) afirma:

Se hoje vivemos numa época em que as condições postas não permitem que a música esteja integrando o processo de humanização de todos os homens, é preciso, como bem o diz Marx, que criemos as condições concretas para que o conhecimento musical seja socializado. (SCHIMIDT, 1995, p.147).

Sendo assim, acreditamos necessário um comprometimento da educação musical com a formação inicial dos professores de música e com a formação continuada. Afinal, se o professor de música é formado por meio de um currículo que não dialoga com a realidade escolar e com a diversidade cultural dos dias atuais, de que maneira orienta sua prática docente? É necessário que a formação do professor

de música se aproxime da realidade escolar, para que não encontre tantos entreves em sua prática cotidiana.

Tal tarefa exige compromisso político e competência técnica, além da compreensão de que em toda técnica já exige, subjacente, um determinado compromisso político e de que existem diferentes competências com relação ao saber musical (exemplo, leitura da notação convencional, leitura do som, técnica vocal, técnica instrumental, etc.) que podem ser exploradas no contexto escolar. Sugerimos ainda a necessidade de um currículo em educação musical historicizado criticamente – contextualizando a diversidade musical presente em nossa época, sem preconceitos culturais. (SCHIMIDT, 1995, p.150).

4.4.3 Categoria 3: O ensino de música na escola

4.4.3.1 Transição de músico/musicista para professor

Ao falarem sobre música na escola, os professores relataram que não se imaginavam naquele *locus*, porque antes de atuarem na escola regular haviam passado por caminhos diversos. Uns atuavam como músicos ou ministravam aulas em escolas especializadas, outros davam aulas particulares, conciliando com a profissão de músicos.

Elis (2019), por exemplo, contou que não pretendia dar aulas na escola regular, porque “eu não tinha coragem de dar aula... eu não me via capaz disso”. Observamos que em sua formação não acadêmica teve poucas referências de professores, e só passou a estudar com mediação docente regular quando entrou na Universidade. Elis (2019) evidenciou a importância da formação acadêmica em sua trajetória, porque somente após essa formação acadêmica teve mais confiança em atuar como professora

Depois que eu me formei, eu formei coral na igreja, grupo de mulheres, eu mesma ensinei, ensinando as vozes e regendo. Eu ensaiava a equipe de louvor e a banda [...], coloquei em prática todos os fundamentos dos professores lá da faculdade. Estudava antes, via qual era a música, compasso e tal, e regia. (ELIS, 2019).

Essa professora nunca havia dado aula antes do estágio na Universidade, e prestou, segundo ela, despretensiosamente o concurso para professores da REME (Rede Municipal de Ensino), por influência de colegas e professores. A partir da aprovação, começou a atuar como professora no currículo de Artes e no Projeto Arte e Cultura.

No começo foi desesperador. O que me ajudou muito foram os materiais do projeto de extensão que participei, de musicalização para bebês, com a professora Mariana. Fui melhorando os planos de aula, aí a professora me ajudava muito. (ELIS, 2019).

No discurso de Elis (2019) podemos perceber a importância dos projetos de extensão na Universidade como uma proposta de formação continuada para o professor de música, pois por meio dele pode haver uma interação entre a instituição escolar e a academia. Isso pode contribuir para minimizar a lacuna, que tanto os professores se queixaram, sobre o distanciamento entre o que é aprendido na academia e o que é ensinado na escola.

Chico (2019) também verbalizou que não pretendia ser professor, mas decidiu fazer a faculdade por estar apaixonado pela experiência que teve em sua formação não acadêmica e em seu ambiente de trabalho: “No segundo ano de quartel eu estava apaixonado, iria fazer a faculdade de Música” (CHICO, 2019).

Chico (2019) permaneceu servindo o exército por oito anos, antes de atuar como professor, e afirmou que, quando concluiu o curso, o ensino de música na escola não era regulamentado. Inicialmente, teve alguns entraves, mas foi conquistando seu espaço.

No começo não foi fácil. Quando a gente se formou ainda não tinha a parte musical dentro da aula de Artes, teoricamente Artes estuda desenho. Tinha coordenador que cobrava registro, desenho, o lápis de cor. Foi tenso esse início. Só depois que eu ganhei o pessoal, podemos dizer assim, ia tocar eles achavam bonito, fiz um coral, um festival de música, aí fui ganhando espaço. (CHICO, 2019).

Rita (2019) também iniciou sua carreira profissional como musicista e depois tornou-se professora - primeiro foi professora de escolas especializadas em música. Sobre ser professora em escola de educação básica, Rita (2019) mencionou que teve dificuldades em se adaptar à realidade: “O domínio eu sabia, passar a música, passar o conteúdo, mas, assim, eu tinha aquela dificuldade de sala de aula, de adaptar à realidade” (RITA, 2019).

Caetano (2019), quando falou sobre a profissão, afirmou que se considerava mais músico que professor. Chegou a atuar como maestro antes da formação acadêmica e depois tornou-se professor também no currículo de Artes.

Eu, por curiosidade, comecei a tocar na banda e comecei a gostar daquilo. Com o tempo, comecei a ajudar o maestro, aí, bem depois, decidi fazer faculdade de Música [...]. Quando apareceu a oportunidade de trabalhar em projetos com banda foi uma maravilha, foi o que eu esperava mesmo [...]. Eu me sinto realizado, é o que mais me dá prazer. Eu fico muito feliz por causa dos alunos, porque dentro de bandas tem muito disso: os alunos se espelham no maestro. [...] Em bandas de música, eu acredito que vai mais além do que ensino da música, vai a amizade, as confidências pessoais. Eu me sinto bem realizado. (CAETANO, 2019).

Em complemento, o docente alegou satisfação com a profissão:

Eu não saberia que outra profissão eu teria se não fosse essa. É o que eu falei, é uma realização pessoal, pois através da música eu vivi muita coisa legal, né? De amizade, de conhecer lugares que, se não fosse pela música, eu não conheceria. (CAETANO, 2019).

Chico (2019) também começou a dar aulas assumindo a regência da banda no Projeto Arte e Cultura, antes de concluir a licenciatura em Música e atualmente também é professor no currículo de Artes. Antes disso, Chico atuava como músico militar e nunca tinha sido professor:

Assumi em 2010, um cara verde, medroso de tudo. [...] Comecei a tocar com eles, aí, no ano do desfile, de quinze alunos a turma foi para quarenta, aí meu trabalho apareceu. |A diretora gostou muito, os alunos gostaram muito. Foi um trabalho diferenciado. (CHICO, 2019).

Em sua entrevista, Chico (2019) demonstrou grande satisfação em ser professor ao afirmar: “Se você gosta do que você faz, você não trabalha”, mas também afirmou que no começo não foi fácil, devido a alguns impasses encontrados na realidade escolar.

Apesar de Bethânia (2019) ser apaixonada por música desde a infância, a docente nunca atuou como violonista profissionalmente. Sua relação profissional com a música aconteceu a partir da experiência como professora voluntária em projetos escolares, antes mesmo de iniciar a licenciatura em Música. A docente afirmou convictamente que após a graduação já estava decidida a atuar no mercado de trabalho como professora de violão: “Saí da faculdade achando que ia ser professora de violão para o resto da vida” (BETHÂNIA, 2019).

Vandré (2019), por sua vez, entrou na escola pela oportunidade, contudo não era sua pretensão. O docente atuava como músico na noite, acompanhando artistas e fazendo voz e violão em bares de Campo Grande-MS, e se aproximou da educação por meio dos projetos de música na escola, como o Projeto Arte e Cultura. Mas gradativamente acabou se envolvendo com as oportunidades propostas no âmbito escolar, completando sua carga horária de trabalho com projeto de violão e atuando como professor no currículo de Artes. Assim, deixou de tocar na noite e atualmente atua como músico apenas em eventos escolares.

Podemos perceber no perfil desses professores, que todos tiveram uma trajetória musical que antecedeu a formação acadêmica. Nessa trajetória, alguns trabalharam como músicos, intérpretes em bares e shows, e outros como maestros de bandas, regentes de coral nas igrejas ou professores de música em escolas especializadas.

Estar na escola de educação básica exigiu desses professores uma certa adaptação à nova realidade. Apesar de a formação acadêmica ser em licenciatura em

Música, não são todos os professores que, ao concluírem a graduação, optam por estar na escola de educação básica. Grande parte dos educadores vai para escolas especializadas ou assume a docência como professores autônomos.

Então, refletir sobre a constituição desses professores o processo de transição, é fundamental para compreendermos as condições subjetivas que fizeram com que optassem por atuar na escola de educação básica, e a influência desses aspectos como parte da manifestação da totalidade acerca do ensino de música nas escolas.

Dessa maneira, “o ponto central de nossa investigação consistirá em estudar a passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência interior ao indivíduo [...] e os momentos que integram esse momento de transição” (VIGOTSKI, 1995, p.87), pois a realidade é complexa e se caracteriza pela interdependência entre os fenômenos onde sujeitos e sociedade se constituem mutuamente.

4.4.4 Música no currículo de Artes

Durante a entrevista, solicitamos aos professores que considerassem suas concepções sobre o ensino de música na escola, e inevitavelmente fizeram comparações entre ensinar música no currículo de Artes e no Projeto Arte e Cultura, pois todos os professores atuavam nos dois contextos de ensino.

A respeito do ensino de música no currículo de Artes, a primeira queixa foi a questão da polivalência, da exigência que a escola faz aos professores de ministrarem aulas de todas as linguagens artísticas e da autonomia que a coordenação escolar tem sobre decidir se o professor de música poderá ou não atuar apenas em sua área de formação.

No começo não foi fácil. Quando a gente se formou ainda não tinha a parte musical dentro da aula de Artes. Tinha coordenador que cobrava registro, desenho, o lápis de cor... Foi tenso esse início. Só depois que eu ganhei o pessoal. Ia tocar eles achavam bonito, fiz um coral, um festival de música, aí fui ganhando espaço. (CHICO, 2019).

Desesperador! Eu entrei na escola e eles me pediram pra dar aula de Artes Visuais. Na verdade, eles queriam que contemplasse todas as áreas das quatro linguagens, que eu desse teatro, dança, música e artes visuais. Aí eu disse que não conseguia fazer isso, porque eu demorava quase uma semana para fazer meu plano de aula, pensando em atingir os objetivos. Aí eu comecei a buscar livros. Se você impõe algo pra mim, eu vou tentar o máximo daquilo, buscar livros de dança, teatro e artes visuais, pra tentar entender os conceitos das coisas, porque eu também não queria fazer errado. (ELIS, 2019).

Fomos conversar com a coordenadora e ela falou que eu e os outros professores, das outras linguagens, poderíamos nos ajudar para fazer o planejamento. Então ficamos assim, três meses dando murro na ponta de faca, porque é aquele sofrimento, pois é uma coisa que você nunca viu na vida. Daí ela entendeu que “tava” difícil pra gente. E essa coordenadora fez muita diferença na minha vida e na vida de todo mundo, porque ela entendeu

a importância de cada um dar a sua linguagem, e ela lutou pela gente. (ELIS, 2019).

Podemos perceber no discurso dos professores certa falta de clareza em relação a como ensinar música na escola de educação básica, especificamente no currículo de Artes. A LDB 9394/1996 aponta o ensino de música como componente curricular obrigatório, englobando as quatro linguagens musicais, porém não houve uma reorganização curricular que pudesse orientar os professores em suas práticas docentes.

Depois vieram os PCNs, com o intuito de resgatar os conteúdos específicos de cada linguagem, mas isso ainda não tem acontecido, porque a proposta dos PCNs é descontextualizada da realidade. Para que sua proposta fosse implantada seriam necessários espaço e constância no ambiente escolar. Os PCNs evidenciam que o ensino de música deverá desenvolver capacidades, destituídas dos conteúdos musicais e reforçando o espontaneísmo do aprender música.

Reorganizaram as modalidades no currículo de Artes, mas deixaram evidente que fica a critério da escola e dos professores como irão trabalhar a proposta: “[...] a critério das escolas e respectivos professores, [...] os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro” (BRASIL, 1998, p. 62-63).

A respeito desse conflito, do professor de música atuar em sua área de formação no currículo de Artes, Rita (2019) contou sua experiência de ingressar como professora de Artes e afirmou que há grande diferença entre como o ensino de música se estabelece no currículo de Artes e no Projeto Arte e Cultura.

Tem uma diferença muito grande. Eu recebi uma sala de quarenta alunos [...], o professor dá aula de artes, e o professor dá aula de música, dá alguma coisa de música, e o que aconteceu comigo foi que eu me frustrei, porque eu achei que ia dar aulas de música, na minha área. Cheguei para dar minha aula, a coordenadora me bloqueou, me chamou e falou que eu não poderia dar aula de música, e sim de artes (visuais). Ela me deu o currículo, com o livro de artes, pra eu fazer o planejamento em cima. Aí eu perguntei sobre a música, aí ela disse sobre a arte rupestre, quando eu estivesse ensinando, que eu visse uma música daquele momento, mesmo ela sabendo que minha formação era música. Fiquei frustrada, fiquei seis meses lá, aí me disseram que não é sempre assim não... Tem escola que não é assim. (RITA, 2019).

Esses fatores nos mostram como a falta de clareza dos PCNs acerca da implantação do ensino da música na escola é refletida no cotidiano escolar, e nas consequentes variações nas concepções dos professores e em suas experiências de atuação no currículo de Artes. O professor Vandrê (2019), por exemplo, contou que prima pela música como linguagem principal do currículo, mas que usa artes visuais e as outras linguagens como ferramentas para ensinar música: A esse respeito ele

relatou: “Vamos supor, eu estou trabalhando a família dos instrumentos, então vamos trabalhar o desenho dos instrumentos, mas o foco principal é a família dos instrumentos. Raramente eu trabalho conteúdo de artes visuais”.

Para Caetano (2019), no que diz respeito às condições materiais, o ensino da música enfrenta os mesmos desafios no currículo e no Projeto Arte e Cultura: “É a falta de material, você não tem nada. Se der sorte, tem um teclado ou um violão, o professor tem que dar seus pulos, arrumar instrumento”.

Bethânia (2019) apresento outro olhar sobre o ensino de música na escola, considerando que

A música existe nas escolas, as cantigas de roda, mais sempre feita de maneira muito relaxada, bem de qualquer jeito, ou, sei lá, não existe o fazer artístico, e sim algo mecânico. A música sempre será tratada de forma superficial, o mais superficial possível, mas eu penso que a maioria das pessoas não encaram a música como uma arte, e muito menos como uma ciência, é algo que tá ali, que não tem reflexão sobre isso, entendeu? E na escola a música está ali, não é algo feito ali, uma reflexão, o porquê, um trabalho que tenha um pouco mais de intensão... Só uma mecânica, e é mais ou menos por aí. (BETHÂNIA, 2019).

Em seguida, perguntamos se essa também era a concepção da professora Bethânia (2019) sobre o ensino de música no Projeto Arte e Cultura, ao que respondeu:

Cara, no projeto, no projeto não, no projeto é outra *vibe*. A gente tá construindo músicos, né? Pessoas que pensam diferente, que vão ouvir diferente. Algum professor que trabalhar de forma mecânica no projeto, o aluno vai começar a questionar, e não vai passar batido. (BETHÂNIA, 2019).

A música na escola ainda não se estabeleceu como os parâmetros e leis que a regulamentam se propõem a fazer. A questão da polivalência, por exemplo, aponta que as contratações de professores visam custo-benefício, e que ainda não há espaço na escola para dar condições à implementação de todas as linguagens no currículo de Artes. Os desafios enfrentados por esses professores promovem queixas comuns aos que os professores da área da Educação enfrentam. “A música na escola é um desafio de quebra de barreiras, entendeu? (ELIS, 2019).

4.4.5 O Ensino da Música no Projeto Arte e Cultura- Expectativas e Realidades desveladas no discurso dos Professores.

4.4.5.1 Condições materiais e não materiais

Para compreensão do ensino de música no Projeto Arte e Cultura, mediante as concepções dos docentes, apresentaremos como este Projeto é organizado e como os professores atuam dentro das condições que lhes são propostas, uma vez que

entendemos que as circunstâncias constituem as concepções dos professores – “Se o homem é formado pelas circunstâncias, o que é preciso é formar as circunstâncias humanamente” (MARX apud KONDER, 1983, p.62).

Então, por meio das concepções dos professores de música, identificaremos se o ensino de música no Projeto Arte e Cultura concebe circunstâncias humanizadoras, favorecendo a formação humana.

[...] o termo concepção significa um conjunto de ideias, crenças, entendimentos e interpretações de práticas pedagógicas relativas à natureza e ao conteúdo, aos alunos e à forma como aprendem, aos professores e ao papel que esses possuem na sala de aula, e ao contexto em que a prática ocorre. (OLIVEIRA, 2007, p. 80).

Consideramos então que investigar essas concepções do ensino de música na escola é fundamental para interpretarmos a influência dos saberes dos professores que dialogam com suas práticas. De acordo com Del-Ben (2011), em suas práticas os professores podem considerar suas crenças, valores, preferências, hábitos, princípios, percepções e interpretações das práticas pedagógicas, e tradições, aspectos, características e exigências do contexto escolar.

De acordo com Marx (apud KONDER, 1983, p. 66),

O indivíduo não deve ser concebido fora do quadro das suas relações com os outros indivíduos, isto é, fora do quadro da vida social. E a vida social é eminentemente prática. Os homens existem em constante atividade [...]. As circunstâncias fazem o homem a mesma medida em que este faz as circunstâncias. O ser humano não existe, em geral, numa situação de contemplação: seu modo normal de existir é o de uma contínua intervenção ativa no mundo.

Durante as entrevistas, os professores relataram suas concepções sobre o Projeto Arte e Cultura e compartilharam experiências sobre suas práticas pedagógico-musicais, valorizando o ensino de música no Projeto e apontando alguns desafios a serem enfrentados.

Ao considerarem o ensino de música no Projeto, os professores apresentaram perspectivas sobre o planejamento, as metodologias e os conteúdos que são ministrados, falaram também sobre os desafios a serem enfrentados, referentes à carga horária de trabalho, às contratações, às condições materiais em que trabalham, às apresentações culturais e o que percebem de contribuições do ensino de música na formação dos alunos.

Sobre o ensino de música no Projeto Arte e Cultura, os professores relataram:

Tinha que ter em todas as escolas. As crianças, além de ficarem mais tranquilas, se tornam protagonistas. Quando tem música ela vai se apresentar, tira um pouco o medo. Cara, agora sou protagonista, agora todo mundo vai me ver. Aí vai quebrando o medo de falar em público. [...] a gente vê os alunos que participam do projeto de música, você pode perguntar o que

for pra eles em sala de aula, eles vão te responder, diferente do aluno que não faz o Projeto e é todo inibido, tem medo de colocar uma opinião . Tinha que ter, trabalha tudo, os dois hemisférios do cérebro, trabalha o conjunto todo, tinha que ter em todas as escolas. (CHICO, 2019).

Esses projetos que estão tendo na prefeitura, na formação deles, vai ser um avanço grande, porque os professores trabalham com dedicação, eles gostam disso, e creio que será um avanço para eles como disciplina, comportamento. Os alunos que fazem aula de música vão ter uma formação diferente, né? (RITA, 2019).

Amplia vários aspectos, de convivências, da parte cultural... Hoje em dia eles têm várias atividades no projeto, têm até circo. Eu acho lindo quando vejo as apresentações no tecido acrobático! Tem até desenho artístico... É uma coisa emocionante mesmo ver o circo. O professor que está ali por trás, ver todo o esforço, de você ver mudar a vida do aluno, e dar essa oportunidade tanto para o professor quanto para o aluno... É recompensador, é gratificante. (VANDRÉ, 2019).

Ressaltamos no discurso dos professores que o ensino de música pode gerar transformações na vida humana. No entanto, essas mudanças dependerão também da qualidade das atividades que são oferecidas aos sujeitos em seus processos de aprendizagem.

São muitas as justificativas para o ensino de música na escola, umas aproximam e outras distanciam do conteúdo específico da área musical. Segundo Uriarte (2005, p.158), muitas vezes a música é “vista como um meio para atingir outros objetivos”, e essa concepção para outros fins é evidente na fala dos professores.

Nesse sentido, buscamos ressaltar que a importância do ensino de música na escola está nos conhecimentos específicos e nas capacidades que pode desenvolver nos sujeitos. Por meio dos depoimentos dos professores é possível refletir sobre esses conteúdos e como são abordados no contexto do Projeto.

4.4.5.2 Planejamento/Conteúdo/Metodologia

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o homem é produto do seu ambiente biológico, social e cultural, e é se apropriando da cultura que se torna humano. Para se apropriar da cultura é necessário que crie possibilidades de transmissão das aquisições culturais, e é essa capacidade criadora que acontece por meio do trabalho que diferencia o homem do animal. Nesse sentido, é a atividade de trabalho consciente que torna o homem humano, e por meio dessa consciência o homem é capaz de pensar e planejar suas ações.

Segundo Marx (1965, p. 202),

Ao realizar um trabalho o homem antecipa mentalmente o que vai resultar dele, e isto é o que o distingue dos outros animais. O que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.

Mediante essa ideia, é preciso compreendermos o planejamento dos professores para refletirmos sobre suas ações – O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. (LIBÂNEO, 1991)

A partir do objetivo de compreendermos as ações dos professores, percebemos que estes sofreram algumas angústias quanto ao planejamento, por não terem apoio da equipe pedagógica.

Eles deixam bem aberto mesmo o que dar. Eu mesmo faço o planejamento anual, o mensal, com as faltas, com tudo. Nunca foi me falado: não trabalhe isso. Sempre deixaram muito aberto o meu planejamento. (CHICO, 2019)

Olha, a impressão que eu tenho é que, tipo assim, é um show, não é uma coisa tão importante. Tanto que ano que vem ela disse que não quer mais o Projeto. (ELIS, 2019).

Os professores aparentam ter autonomia quanto ao que vão ensinar, pois ainda não existem parâmetros regulamentados sobre o que e como se deve ensinar no Projeto Arte e Cultura. Por isso, procuram construir seu trabalho a partir da realidade dos alunos, contemplando seus interesses, mas também ampliando o conceito de música, trabalhando repertórios com músicas críticas, revolucionárias, românticas, entre outras, e, quando possível, ensinando história da música (em maioria da música erudita) e a parte de notação musical (leitura de partitura, solfejo).

Antes de eu trabalhar a música eu trabalho interação, coordenação motora, um pouco de história da música, dos movimentos, aí eu pergunto: Por que você gosta desse tipo de música? Vamos estudar um pouquinho disso também? (CHICO, 2019).

No projeto eu ensinei todas as notas. Eles fazem solfejo com a partitura. No currículo não dá pra fazer isso. Nada custa ensinar o dó, o ré, abrir um pouco a mente deles. Saber que existe isso, que é universal. (ELIS, 2019).

Eu não trabalho só canto, eu trabalho outras coisas, e eles gostam. Então a aula fica bem divertida. Em geral eles gostam de fazer música, eles querem ir pra aula de música não só pra cantar. Semana passada eu coloquei todos na cadeira e dei um livro pra cada. Eu achei que iam ficar dispersos, mas todos interagiram. Fizemos leitura de Sebastian Bach, e foi uma experiência que eu amei. (RITA, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica percebe a educação escolar como uma proposta de transformação da sociedade por meio da socialização dos conteúdos científicos, artístico e filosóficos, fundamentais para a formação humana. Segundo Saviani (1991, p. 23), a escola cumpre o propósito de superar o conhecimento oferecido no âmbito do senso comum por meio dos saberes acumulados historicamente e organizados

epistemologicamente. Ou seja, a escola tem o papel de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado”.

Nesse ponto indagamos: E a música? Qual seria o saber elaborado em música? A Pedagogia Histórico-Crítica afirma que a escola é responsável por efetivar a socialização dos conteúdos clássicos, e isso muitas vezes é mal compreendido no ensino musical.

O clássico não se confunde com o tradicional, e também não se opõe necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1991, p. 21).

Considerando então que “clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo” (SAVIANI, 1991, p.25), quais seriam os conteúdos clássicos de um currículo de educação musical? Essa denominação, “clássico”, em educação musical é muitas vezes compreendida com o contexto do período Barroco até o final da era beethoveniana, século XVIII, na Europa.

Contudo, reputar apenas à música criada sob aquele padrão, de música erudita, é incorrer em erro etnocêntrico. Não podemos considerar inferiores padrões musicais diferentes, mas proporcionar acesso ao conhecimento musical amplo e mostrar aos alunos que a música é um universo que ultrapassa fronteiras geográficas e temporais. É necessário que o aluno compreenda a existência de outros “clássicos”, como samba, chorinho, funk, rock e baião, por exemplo.

Observamos no relato dos professores que a autonomia em planejar os conteúdos sem parâmetros e diretrizes estabelecidas faz com que fundamentem seus planejamentos e suas práticas no que viveram em suas formações não acadêmicas. Há também, uma certa compreensão equivocada da parte dos professores, porque associam o saber erudito à notação musical e à leitura de partitura como um saber superior aos outros saberes.

Porém, os professores declaram que apesar de o Projeto ser um espaço para o ensino de música na escola e para o resgate dos conteúdos específicos de música, alguns desafios os impedem de mediar o conhecimento de maneira emancipatória. Percebemos em seus discursos que o Projeto visa preparar os alunos para as apresentações culturais e, devido às condições nas quais trabalham – carga horária reduzida, falta de material pedagógico, indisponibilidade de salas, ausência de recursos e, muitas vezes, de apoio da coordenação escolar e da SEMED – os professores ficam sem recurso de tempo e ferramentas para um ensino emancipatório, que valoriza mais o processo de aprendizagem que o produto das apresentações.

Como temos o objetivo de passar nos desfiles cívicos, no 26 de agosto e 7 de setembro, então eu trabalho em duas etapas. A primeira etapa, eu trabalho mais marcha de alinhamento... hino de Campo Grande, músicas populares, músicas de rodas. (CHICO, 2019).

Dessa maneira, os professores, repetem metodologias tecnicistas para que o objetivo do Projeto seja alcançado com as apresentações culturais e, apesar de a escola conceder um espaço por meio de projetos, muitas vezes não atende à demanda dos alunos interessados.

Tem uma lista de espera enorme lá. Não tem vaga, não tem instrumento suficiente. A nossa sala nem é tão grande, e tem instrumentos que são grandes. Eu não tenho como atender todo mundo. O que a gente faz... eu passo na sala a partir do quarto ano. (CHICO, 2019).

Entendemos que o professor tem o papel de mediar o conhecimento, ministrando aulas e desenvolvendo conteúdos para a formação musical no âmbito escolar, mas identificamos nas falas dos entrevistados um certo conformismo quanto ao sistema que está posto. Consideramos, todavia, que são necessários educadores musicais e membros da sociedade em geral que possam “pensar, refletir e contribuir efetivamente para que a música, enquanto fenômeno artístico e cultural, faça parte do rico, potencial e democrático universo formativo da educação básica” (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p.73).

Para Bethânia (2019), uma das objeções para que isso aconteça é a vulnerabilidade do Projeto:

Faltaria mais tempo, eu penso assim, e eles também: – Professora, por que a senhora não dá aula todo os dias? Aí eu falo: – Fala lá com o prefeito, se ele me der mais umas horinhas eu venho e vou adorar. Se tivesse mais tempo eu iria fazer uma turma só de teoria. Viria quem quer ver só essa parte. Eu não posso começar a apelar demais e o aluno evadir, entendeu? Eu tenho que segurar ele, ter no mínimo quinze alunos por turma, como um caráter obrigatório da oficina. [...] Só que esta questão de horas é mais profunda. Eu mesma até me espantei desse projeto não ter sido cortado por causa desses últimos cortes que a educação teve. É vulnerável. Até por isso não se pode cobrar tanto investimento, mais instrumentos, mais salas. (BETHÂNIA, 2019).

Segundo Vigotski (2014, p.32), “nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento”, por isso é necessário criar condições para que o ensino de música se estabeleça na escola de educação básica, incluindo a formação dos professores.

Os saberes que constituem os professores é que vão orientá-los a assumir um posicionamento crítico no espaço escolar na luta pelo ensino da música. Vemos, em alguns discursos apresentados, um certo conformismo por parte dos professores de música e um esvaziamento dos conteúdos clássicos no contexto do Projeto.

O ensino da música na escola, prioriza a execução do instrumento, o conhecimento prático, técnico, mecânico, em detrimento a compreensão do saber

musical. Alguns alunos tocam o instrumento mecanicamente, mas não compreendem os fundamentos que o orientam. E isso se dá por vários motivos, sejam eles as condições materiais em que os professores trabalham ou sua neutralidade diante da realidade. É preciso que os alunos saibam como as músicas são criadas, que compreendam adequadamente os diferentes padrões ou estruturas sonoras em que estas são fundadas, que são padrões construídos historicamente e sujeitos à reflexão e transformação (SCHIMIDT, 1995, p.102).

Contudo, para que o ensino de música promova reflexão, o professor precisa ter clareza do propósito de ensinar música na escola. É necessário formar professores críticos, para que assumam compromisso político e técnico em prol da transformação da realidade. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica pode conceder elementos para que levantem questionamentos acerca do ensino de música na escola.

Saviani (1991, p. 94) afirma que ou os educadores assumem a inculcação da ideologia dominante nos alunos, compactuando com o *status quo*, ou então, sob essa óptica, só lhes resta abandonar a profissão e a escola. Não há proposta pedagógica no sentido crítico-reprodutivista. Para o autor, a educação escolar não deve ser apenas reprodutora da sociedade, mas deve possuir um caráter transformador.

4.4.6 Entraves para a valorização do ensino da música na escola- Percepções dos Professores.

Os depoimentos dos professores apresentam também um reflexo da desigualdade econômica, contexto em que a escola reproduz a ideologia dominante. Esquecida pelo poder público, os desafios a serem enfrentados pelos professores de música retratam a precarização das condições materiais e estruturais do trabalho do professor.

Piatti (2013) afirma que para conhecer o professor é preciso situá-lo no contexto em que atua, considerá-lo em relação à atividade que exerce, conhecer os significados que são atribuídos à profissão, compreender os aspectos definidores de sua atividade.

Os professores entrevistados se queixaram de sobrecarga e de desvalorização do ensino de música na escola, porque, além de ensinarem música, são responsáveis por fazer a captação de alunos no espaço escolar e, muitas vezes, não recebem apoio da escola nem da Secretaria de Educação.

Você manda bilhetes, você coloca panfleto na escola, você tem que fazer tudo para ter esses alunos, aí acaba sempre tendo pouco. Eu acho que o diretor também tem que ajudar a divulgar. [...] Você tem que ter no mínimo 15 alunos para iniciar o projeto, menos você já é mal visto [...]. Se você tem menos a responsabilidade é sempre do professor. [...] A música fica um pouco como

detalhe. Eu vejo que tem professores que tem muitas dificuldades com os diretores, pois pedem uma coisa e demora. Eu já vi professores que fizeram aula na sombra, dá trabalho, né? É preciso organizar uma salinha, nem que seja na biblioteca. Eu estou há seis anos ali, já dei aula na quadra, às vezes no recreio, com aquele barulho, as crianças já se dispersam [...]. Eu tive muitas dificuldades de trabalhar com eles sem sala. Aí alguém da coordenação diz: – Não tem sala! E o projeto está ali, foi a SEMED que colocou ali. (RITA, 2019).

Eu imprimo e levo as cópias. É tanta dificuldade pra ceder as coisas, que eu evito pedir qualquer coisa. Eu levo minha caixinha de som [...], eles não têm teclados, eu levo o meu, eu acho muito ruim e difícil isso, carrego muita coisa [...]. A escola pede o projeto, então a escola tem que dar condições para que o projeto aconteça. (ELIS, 2019).

Os professores

Parecem não perceber os pressupostos implícitos em algumas de suas concepções e ações. Não parecem conscientes de inconsistências e contradições nos seus modos de pensar e agir, que acabam constituindo entraves para a valorização de seu trabalho em sala de aula e da disciplina de música como parte dos currículos escolares. (DELBEN, 2001, p. 293).

A ausência da concepção crítica nas ações dos professores, faz com que não tenham recursos para um posicionamento de luta para transformação da realidade. Apesar de o Projeto Arte e Cultura ser instituído pela SEMED, os professores se queixam da autonomia da direção escolar em implantá-lo no espaço escolar ou até mesmo cancelá-lo na escola, mesmo tendo alunos interessados e professores disponíveis. Para os docentes essa vulnerabilidade atrapalha o processo de ensino, porque não conseguem dar continuidade ao que iniciaram.

Se alguma coisa acontecer a culpa é do professor, mas se algo bom acontecer quem aparece é a escola. Eu acho isso injusto. Acho que a gente sua demais a camisa pra gente não ter valor. Posso até estar falando de um ponto de vista equivocado, mas estou falando pelo que vivi. A impressão que tive é essa... você não tem ninguém para te assessorar, é você sozinho. (ELIS, 2019).

Observamos que atualmente, quando a música está presente nas escolas desempenha um papel que não é de protagonista. Está associada a funções recreativas, cívicas, psicológicas, disciplinadoras e pedagógicas, e nessas funções os alunos não se apropriam dos fundamentos da linguagem musical nem a compreendem de fato.

Outro fator que muito influencia o não progresso do ensino de música concerne a vulnerabilidade do Projeto Arte e Cultura. A autonomia que a direção tem, de mantê-lo ou não na escola, faz com que os professores mudem com frequência e não deem continuidade ao trabalho iniciado com os alunos.

O ensino de música na escola não é visto com valor, e pouco ou nada se tem feito para reverter essa situação. Entendemos, porém, que são necessárias “as discussões sobre o valor e lugar da Educação Musical, que saiam dos guetos especializados para [...] ser um assunto que ocupe também pais, alunos e autoridades educacionais” (HENTSCHKE, 1991, p. 55).

4.4.7 Contribuições do Ensino da Música no Projeto Arte e Cultura para Transformação Social- Relato dos professores.

Apesar dos diversos desafios enfrentados pelos docentes, estes demonstram satisfação em atuar como professores de música no Projeto Arte e Cultura, porque identificam que, apesar das dificuldades, o ensino de música acontece. Consideram isso um grande avanço da educação musical no espaço escolar, pois percebem que o ensino de música pode promover diversas formas de aprendizagem, que vão além das habilidades técnicas e teóricas do fazer musical.

A esse respeito, as considerações de Bethânia e Chico indicam:

Já dei aula em escola que não tinha sala, não tinha quadra, você não tinha onde dar aula, cara, nem tem violão na escola. Tem escola que não tem nada, e o negócio funciona assim... Mas é legal também o lance da dificuldade, é uma história que ele vai contar lá na frente, tipo: comecei a tocar sentado no chão da escola, embaixo da árvore, não é algo que impeça o projeto de acontecer, entendeu? (BETHÂNIA, 2019).

Se você gosta do que faz você não trabalha [...]. Eu super amo o que eu faço. Trabalhar com música é diferenciado, e ainda tento ao máximo ser instrumentista, o que eu faço quando estou na escola dando aula, e eu não deixo de exercer, né? Senão fica só um robô ali, explicando parte metodológica. Passo tocando com a gurizada ali nas salas, faço apresentações. Na verdade, faço todas as apresentações: dia das mães, dia da mulher... passo nas salas tocando, o pessoal gosta, levo instrumento pra gurizada tocar também, bater copo, sou o barulhento (risos), levo pro pátio. (CHICO, 2019).

O ensino de música na escola é justificado não apenas por seus aspectos específicos, mas pelos objetivos de desenvolver uma linguagem musical como meio para outras capacidades e proporcionar aos alunos uma formação mais abrangente.

Podemos ver no discurso dos professores que são evidentes as contribuições do ensino de música no espaço escolar e o quanto acreditam no papel da educação, especificamente da educação musical como mediadora da transformação social. Eles consideraram:

Amplia vários aspectos, de convivências, da parte cultural... Hoje em dia eles têm várias atividades no projeto, têm até circo. Eu acho lindo quando vejo as apresentações no tecido acrobático! Tem até desenho artístico... É uma coisa emocionante mesmo ver o circo. O professor que está ali por trás, ver todo o

esforço, de você ver mudar a vida do aluno, e dar essa oportunidade tanto para o professor quanto para o aluno... É recompensador, é gratificante. (VANDRÉ, 2019).

Tem guri meu que melhorou em Matemática, tinha guri que não falava, que queria só bater nos outros, chegava ali no recreio e ripava o outro no pau, aí a gente foi descobrindo que ele queria muita atenção. Nesse trabalho da banda, em conjunto, ele foi percebendo: eu preciso do outro, o outro me ajuda, e criou essa camaradagem entre eles e foi melhorando [...]. A gente faz um rodízio de instrumentos, então, assim, eles aprendem muito que tem um momento deles de falar, de ouvir e tem aquele momento de respeitar o colega. E o que vejo que muda na música em conjunto é isso: – Cara, não é o meu momento agora de estar batendo, de estar falando, agora é meu momento de ouvir. Perfeito isso aí, isso muda muito. (CHICO, 2019).

Nenhum deles tinha ido ao teatro, então foi uma oportunidade para eles, porque a gente não tem o hábito da cultura musical nas famílias, na sociedade, isso fez muita diferença para eles, certeza que isso vai ficar marcado o resto da vida deles. Eles entram muito individualistas, não sabem fazer as coisas juntos, não se respeitam mutuamente, era muita briga [...], e agora eles já sabem trabalhar em grupo [...], uma mudança em relação aos outros, ao cuidado e preocupação com o outro. (ELIS, 2019).

Eles são diferenciados quando fazem música. A disciplina é o primeiro choque que dá. A música dá uma melhorada, né? (RITA, 2019).

Aprender a tocar um instrumento é algo que dá outro sentido, muda sua personalidade, é interessante, né? Às vezes nos tornamos amigos dos alunos, é algo que transforma. É transformador mesmo. (VANDRÉ, 2019).

O que me deixa mais feliz é saber que quando um aluno sai da escola ele vai ser uma pessoa boa. Eu me sinto bem em saber que eu contribuí um pouquinho com aquele aluno, mesmo que ele não seja músico. Mas, lógico que você ver seu aluno tocando é melhor ainda! O aluno sai mais responsável quando participa do projeto, é impossível não mudar o comportamento dentro do projeto. (CAETANO, 2019).

Tocar junto é muito importante, acaba rolando uma cumplicidade, eu vejo mais por isso do que pelas outras coisas como percepção, rítmica... A gente fica muito no lance social, mais do que cognitivo [...], o social é o mais forte. Aquela criança acanhada fica mais solta, pedindo o violão pra tocar no recreio, o aluno se dispõe a se expor no meio escolar, que é cruel, né? (BETHÂNIA, 2019).

Entendemos então os benefícios sociais do ensino de música e que este pode favorecer o desenvolvimento integral e global dos seres humanos. Logo também consideramos necessário que a educação musical seja compreendida como um processo intencional, direcionado por objetivos propostos pelas atividades realizadas pelos professores.

A partir desse pressuposto, podemos afirmar que o ensino de música contribui para a formação humana não só pelo contato com a música, mas por meio das atividades que proporcionam a apropriação desse saber sistematizado. Esse ensino pode gerar transformação, todavia dependerá da qualidade das atividades propostas pelos professores no processo de aprendizagem.

Por isso, consideramos importante que os professores possuam uma concepção crítica do ensino de música, para que sejam capazes de apresentar, no contexto escolar, argumentos que afirmem a relevância do que ensinam no Projeto Arte e Cultura, e, conseqüentemente, para que este ensino seja compreendido como necessário e não apenas benéfico. Acreditamos que isso ocorrerá somente quando esse processo for concretizado mediante ações pedagógicas reflexivas e problematizadas e não de forma pragmática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa objetivamos analisar o que as concepções dos professores do Projeto Arte e Cultura expressam e revelam acerca do ensino de música para formação e emancipação humana.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que os educadores musicais estão inseridos e são constituídos em um contexto histórico-cultural, que forma suas concepções e constitui suas ações. Por isso, buscamos compreender tal contexto e como seus entendimentos foram formados, além dos aspectos que não são diretamente observáveis. Por meio das entrevistas também podemos ter acesso aos modos como entendem seu trabalho. Investigar o que pensam a esse respeito foi fundamental para interpretar suas práticas pedagógico-musicais.

Em todo o trabalho intentamos compreender o ensino de música na formação humana, e constatamos que este ainda não foi consolidado na escola. Identificamos que até então há o questionamento: “Para que ensinar música?”, e podemos observar que o ensino de música tenta ser justificado no espaço escolar como meio para outros fins, que os professores reproduzem ações pragmáticas para lidar com a realidade posta, e que tal ensino é visto como benéfico, mas não como necessário.

A esse respeito Schimidt (1995) afirma:

Para que serve ensinar música? Para que a música seja aprendida, nada mais simples e objetivo do que isto e, no entanto, acreditamos tratar-se de uma questão polêmica, uma vez que é mais comum encontrarmos a justificativa do ensino da música (e artes, em geral) como um meio para outro fim (pedagógico, sociológico, psicológico) do que como um fim em si mesmo. (SCHIMIDT, 1995, p. 105).

Desse modo, entendemos que não há necessidade de justificar o ensino de música na escola, mas compreendê-lo como necessário por sua própria existência histórico-cultural, e que o papel da escola é socializar esse saber e promover a superação do entendimento de senso comum para transformar a consciência dos sujeitos.

No discurso dos professores de música, identificamos algumas queixas que consideramos reflexo da deterioração do ensino público, porque afirmam ser desafiadora a falta de apoio da escola, a falta de recursos e materiais pedagógicos, a vulnerabilidade do projeto, os salários baixos, as contratações instáveis, a baixa carga horária, a polivalência dos professores e a desconexão da formação dos professores com a realidade escolar.

Todas estas questões são capazes de comprometer a mediação pedagógica do professor de música no espaço escolar, por isso entendemos que o ensino de

qualidade precisa ser resgatado. Logo, é necessário que sejam criadas condições para tal.

Se hoje vivemos numa época em que as condições postas não permitem que a música esteja integrando o processo de humanização de todos os homens, é preciso, como bem o diz Marx, que criemos as condições concretas, para que o conhecimento musical seja socializado. Embora apenas a educação não possa dar conta de deter o movimento de alienação e massificação da sociedade de nosso tempo, ela pode exercer (e exercer, de fato) um papel fundamental quanto à manutenção, reprodução, ou quanto à modificação, transformação destas mesmas relações sociais. (SCHIDMIT, 1995, p.147).

O fato é que, por causa desse contexto, os professores de música têm realizado o ensino de música na escola com práticas pragmáticas, valorizando mais o produto das apresentações do que o processo de aprendizagem. A prática é supervalorizada, em detrimento a outros saberes, e essa concepção só poderá ser modificada quando a concepção dos professores de música também for ampliada.

Os resultados apontam também que o projeto Arte e Cultura recria na escola de educação básica o ambiente do ensino da música especializado, no qual os professores de música já estão acostumados. Ainda não se sabe o que fazer com o ensino da música na escola de educação básica, para todos, fora dessas concepções tradicionais constituídas nas práticas dos professores.

Vimos que tais professores não se posicionam criticamente no espaço escolar, e consideramos que isso ocorre por causa da deficiência de suas formações ao longo da vida, que impedem que criem estratégias criativas para transformação da realidade atual. Modificando a consciência dos educadores, modificamos suas práticas pedagógicas, mas isso só pode ter efeito a partir de mudanças concretas nas relações sociais e educacionais, com superação de pedagogias musicais elitistas, seletivas e segregacionistas.

O ensino de música parece que não se justifica por si só e as metas dos professores estão direcionadas às capacidades de vivenciar música, mas não definem um conjunto de saberes a serem desenvolvidos pelos alunos. O ensino de música é isolado dentro da própria escola, mas, para que haja sua valorização, precisa estar para além das datas comemorativas – envolve currículo, formação de professores (que dialogue com a realidade escolar) e condições de trabalho.

Entendemos que a música também pode ser ensinada no espaço escolar como forma específica de conhecimento, e pode ser aprendida e ensinada de forma interativa, não como o adestramento como vemos muitas vezes nos projetos.

Tal educação não pode ser sinônimo de adestramento, embora saibamos que os alunos necessitarão desenvolver alguns automatismos, inicialmente, como condição para a liberdade de expressão musical posterior. Sugerimos o repúdio de um “tecnicismo”, mas não do domínio técnico, pois é preciso rigor. Todavia, é também preciso garantir uma educação musical cuja ênfase não

recaia apenas na técnica, mas também na apreciação e reflexão sobre o fenômeno musical. (SCHIMIDT, 1995, p.149).

Precisamos ampliar o entendimento do “que, em termos de música, todo brasileiro tem o direito de aprender?” (MEDEIROS, 2017, p. 26). Este é um desafio de reflexão dos educadores musicais, por isso consideramos necessária a formação continuada dos professores e maior interação da academia com a realidade escolar.

A concepção dialética proposta pelo referencial teórico, pressupõe compreendermos que o conhecimento não é neutro, por isso

Vygotski (1995) afirma que as funções psíquicas superiores encontram-se no meio social (inter) e que posteriormente passam a fazer parte do sujeito (intra). Esse processo só pode se concretizar na dinâmica entre apropriação e objetivação. Dessa forma, podemos afirmar que as funções psíquicas estão objetivadas na linguagem, nos objetos, nos hábitos e costumes, nas teorias e ideias, enfim na produção cultural humana. No momento em que o indivíduo tem a possibilidade de apropriar-se dessa produção, as funções psíquicas passam a habitar o seu interior. (BORGES, 2018, p.89).

Nesse sentido, julgamos que, para que o ensino de música possa contribuir com uma formação humana emancipatória, dois pontos devem ser levados em consideração: as condições históricas e sociais em que os sujeitos se deparam ao longo da vida e as possibilidades de apropriação cultural que pode vir a ter. Para isso, é fundamental que haja comprometimento público no entendimento da educação como mediadora da transformação social. Esta conclusão teórica, embora ideal, só será transformada em realidade se alicerçada em práticas reais, mudanças concretas nas atuais relações sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. H. dos S. **Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.
- BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. A psicopedagogia de Vigotski e a educação musical: uma aproximação. **Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina**, São Paulo, n.3, p.80-97. 2009.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BARROCO, S. M. S. **Psicologia Educacional e arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá. Eduem, 2007.
- BARROCO, S. M. S. Psicologia Educacional e Arte: desvendando o homem contemporâneo. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas, 2003.
- BARROCO, S. M. S; Superti, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n.1, p. 22-31. 2014.
- BELLOCHIO, C. R. **Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação**. ANPPOM, v. 9, dez. 2003.
- BELLOCHIO, C. R. **A formação do profissional do educador musical: algumas apostas**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.8, 17-24, mar. 2003.
- BEN, L. D; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. **Anais ANPPOM**, São Paulo. 2007.
- BEN, L. D. A pesquisa em educação musical no Brasil: uma breve trajetória e desafios futuros. **Per Musi**, n. 7, p. 76-82, 2003.
- BEN, L. D. Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.16, p. 57-64, mar. 2007.
- BEN, L. D. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 25-33, set. 2010.
- BEYER, E. A pesquisa em educação musical: esboço do conhecimento gerado na área. In: **Anais do Encontro Anual da ANPPOM 9**, Rio de Janeiro, p. 74-79. 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 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. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 25 out. 2018.

CAMPOS, N. S. P. **Música na cultura escolar**: as práticas musicais no contexto da educação-artística (1971-1996). Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

DIAS, D. M. dos S. R. **Aprendizagem do Conceito de Música**: Contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: uma situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *strictu senso* em Educação. **Revista da ABEM**, n.5, p. 45-57, set. 2000.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: uma situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *strictu senso* brasileiros. **Revista da ABEM**, n. 5, p.11-26, set. 2006.

FERREIRA, N, S A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONTEERRADA, M. T O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

GIANFALDONI, M. H. T. A.; MOROZ, M. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**: a unidade educação-música. Tese Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

KONDER, L. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre Docência, Bauru, 2011.

MAFFIOLETTI, L. A. Práticas musicais na escola infantil. In: _____. CRAIDY, C. KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.

MUSZKAT, M. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: _____. JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coords.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

OLIVEIRA, A.; SOUZA, J. Pós-Graduação em Educação Musical (resultados preliminares). **Revista da ABEM**, v. 4, n. 4, 1997.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino Superior e as licenciaturas em Música (pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004)**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, M. V. M. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul.- dez. 2013.

PIATTI, C. B.; URT, S. da C. A constituição do homem pantaneiro: uma análise da literatura infantil. **Interletras**, Dourados, v. 2, n. 14. 2011.

PIATTI, C. B. **A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: Uma análise, Histórica- Cultural**- ano 2013. Tese(Doutorado em Educação0. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação.

PIATTI, C. B.; URT, S. da C. Expressões de cultura e educação nas obras literárias: a leitura em questão. **Leitura, Teoria & Prática**, v. 33, p. 111-127. 2015.

PIATTI, C. B. Educação integral: tempos e espaços educativos – que tempos são esses? In: MORAES, M. M. de S. (Org.). **Trajetórias Formativas em Educação integral no estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande,MS: Editora UFMS, 2016.

PIRES, N.; DALBEN, A. I. L. F. Música nas escolas de educação básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (1972- 2011). **Opus**, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 171-208, dez. 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky** – uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set.- dez. 2006.

SANTOS, R. M. S. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas. **Revista ANPPOM**, v. 9, dez. 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, L. M. A. **A pedagogia musical histórico-crítica**: o desafio de uma concepção da música através da educação escolar. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 23 mar. 2018.

SOUZA, J. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p.109-120, jul.-dez. 2014.

SOUZA, C. E. de. **A cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança**: a atividade docente de musicalização na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: SP, 2012.

SOUZA, C. E. **Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar**: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8476/TeseCES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. São Paulo, 2016.

TUNES, E. **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: Epapers, 2011.

ULHÔA, M. (Org.). Dissertações de Mestrado defendidas nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Música e Artes/Música até dezembro de 1996. **Opus**, v.4, n.4, p.80-94, ago,1997.

URT, S. da C. A Produção científica e a constituição de grupos de pesquisa na universidade: apenas um sonho? In: URT, S. da C.; MORETTINI, M. T. (Orgs.) **A Psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005.

URT, S. da C. A constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. In: URT, S. da C; CINTRA, R. C. G. G. (Org). **Identidade, Formação e Processos Educativos**. Campo Grande, MS: Life, 2012.

URT, S. da C. **A educação integral e o sujeito integral: repensando possibilidades de articulação entre Psicologia e Educação**. In: MORAES, M. M. de S. (Org.). *Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016.

URT, S. da C; VITAL, S. C. C. Constituição docente na educação integral a partir da Teoria da Atividade. **III Jornada de Educação e Linguagem**, XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Campo Grande, MS: 2018.

URT, S.C; PEREIRA, C.S. **Educação Escolar e Aprendizagem na Sociedade Capitalista**. *Educativa*, Goiânia, v.15, v 2, p.173-190, Jul/Dez 2012.

URT, S. C.; PIATTI, C. B.; SILVA, J. M.; BALBINO, S. I. Políticas Educacionais e Psicologia: diálogos para incluir alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, v. extr., p. 173-178. 2017.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 71, p. 21-44, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada por Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas: Vol.3**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid, España: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. O significado histórico da crise da Psicologia. In: VYGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ZANELATO, E.; URT, S. da C. A periodização da atividade humana para Vygotsky, Leontiev e Elkonin: ruptura ou continuidade? **Colloquium Humanarum**, v. 16, p. 32-44. 2019.

REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS ENCONTRADOS NO PORTAL SCIELO

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, junho. 2006. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

ASBAHRS, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE**. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-85572014000200265&lang=pt>.

_____. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, maio a agosto. 2005. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200009>.

NEVES, M. A. P.; SOUZA, V. L. T. S. Música e Psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol. 22, n. 1, p.17-25, janeiro/abril. 2018. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n1/2175-3539-pee-22-01-17.pdf>.

REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS ENCONTRADOS NO PORTAL OASIS

ARAÚJO, K. S. R. **Mediação pedagógica no ensino de música**. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina. 2014. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000193472>.

BASSO, L. **Expectativas sociais para a educação escolar básica de qualidade: sentidos e significados para o desenvolvimento humano**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação nas Ciências. 2016. Disponível: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/4979>.

DIAS, D. M. S. R. **Aprendizagem do conceito de música: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental**. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/1085>.

FIALHO, V. A. M. S. **Aprendizagens e práticas musicais no Festival de Música Estudantil de Guarulhos**. Tese Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programade Pós-Graduação em Música. 2014. Disponível: <http://hdl.handle.net/10183/96922>.

FONSECA, E. C. N. F. **Bandas e fanfarras escolares: processos de ensino na preparação para o festival de bandas e fanfarras de Santarém-Pará**. Dissertação Mestrado em Artes, Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Artes. 2016. Disponível: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8653>.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. Tese Doutorado em Educação, Universidade de Brasília. 2017. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31392>.

IANUSKIEWTZ, A. D. **Relações com o saber: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2014. Disponível: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7520>.

RIBEIRO, E. G. **A Contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I**. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2018. Disponível: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3644>.

SOUZA, C. E. **Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Tese Doutorado Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação. 2016. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8476>.

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

NATHÁLIA GUEIROS NUNES

APÊNDICES

**ENSINO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO HUMANA:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA DO PROJETO ARTE E
CULTURA DA SEMED (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO) DE
CAMPO GRANDE- MS**

CAMPO GRANDE-MS
2020

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Mestranda: Nathália Gueiros Nunes Barbosa
Orientadora: Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

I. O PROFESSOR E A MÚSICA

- Percepção sobre música
- Relação com a música

II. PROFESSOR E O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

- Ensino da música na escola
- O que se ensina
- Como se ensina
- Quais músicas os alunos ouvem
- Quais músicas escolhe em ações pedagógicas
- O que pensa a respeito do gosto musical dos alunos

III. O PROFESSOR E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

- Como percebe a música no desenvolvimento do aluno
- Contar uma experiência pessoal bem-sucedida com o ensino de música
- Contar como o aluno chega e sai do Projeto Arte e Cultura.

APÊNDICES

Apêndice 1: Produções selecionadas no Banco de Dados OASIS

Descritores: Educação Musical, Escolas de Educação Básica, Música

Apêndice 2: Produções selecionadas no Banco de Dados OASIS

Descritores: Música, Escola, Teoria Histórico-Cultural

Apêndice 3: Produções selecionadas no Banco de Dados UFMS

Descritores: Educação Musical, Escolas de Educação Básica, Música

Apêndice 5: Roteiro de Entrevista

Apêndice 6: Transcrição das Entrevistas

Apêndice 7: Quadro Eixos de Análise Entrevistas

Anexo 8: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

NATHÁLIA GUEIROS NUNES

ANEXOS

**ENSINO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO HUMANA:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA DO PROJETO ARTE E
CULTURA DA SEMED (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO) DE
CAMPO GRANDE- MS**

CAMPO GRANDE-MS
2020

ANEXOS

Anexo 1: Anuência Secretaria Municipal de Educação

Anexo 2: Concepções dos professores sobre as músicas propostas

^[1]Documento de Área, 2016. Disponível:https://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/11_arte_docarea_2016.pdf. Acesso em: 15 junho, 2019. A área de Artes integra programas de pós-graduação em Música, Dança, Artes Cênicas e Artes Visuais.

^[2] Dermeval Saviani (2007), aponta a educação como uma categoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Para o autor, a educação é uma atividade única e exclusivamente humana, assim como o trabalho. A educação, como um trabalho não-material, produz o saber, que se realiza no campo das ideias para a materialização de um objeto.

^[3] Abílio César Borges, primeiro e único barão de Macaúbas ([Rio de Contas, 9 de setembro de 1824](#) – [Rio de Janeiro, 16 de janeiro de 1891](#)), foi um [médico](#) e [educador](#), pedagogo [brasileiro](#).