UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

CARLOS RENATO DA ROCHA LIMA

EDUCAÇÃO MUSICAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: ESTUDO DE CASO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA WALKÍRIA LIMA

FORTALEZA - CEARÁ
2019

CARLOS RENATO DA ROCHA LIMA

EDUCAÇÃO MUSICAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: ESTUDO DE CASO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA WALKÍRIA LIMA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Profª. Drª. Kátia Paulino dos Santos.

FORTALEZA - CEARÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lima, Carlos Renato da Rocha .
Educação musical e suas contribuições para a formação da cidadania: estudo de caso do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima [recurso eletrônico] / Carlos Renato da Rocha Lima. - 2019.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 122 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.
Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.
Orientação: Prof.ª Dra. Kátia Paulino dos Santos..

1. Educação. 2. Música. 3. Cidadania. I. Título.

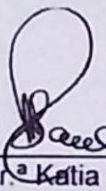
CARLOS RENATO DA ROCHA LIMA

EDUCAÇÃO MUSICAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA: ESTUDO DE CASO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA WALKÍRIA LIMA

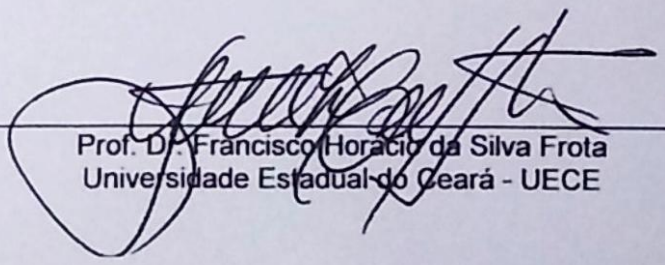
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 16/07/2019

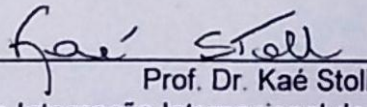
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Katia Paulino dos Santos (Orientadora)
Universidade Estadual do Amapá - UEAP



Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Kaé Stoll Colvero
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, socorro presente na hora da angústia; à minha esposa Carla Rocha e minha amada filha, Maria Flor. Nos momentos de fragilidade foi nela e por ela que busquei a força necessária pra continuar*;* aos meus pais, irmãos e a toda minha família e amigos pelo carinho e apoio.Todos tiveram parcela significativa para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a Deus pelo dom da vida e por me proporcionar a conquista deste sonho. Sem Ele nada é possível.

Gostaria de agradecer a todos os que tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha querida orientadora, Prof.ª Dr.ª Kátia Paulino, pela confiança em meu trabalho, paciência, prontidão e por todos ensinamentos ao longo desta pesquisa.

À minha esposa, pela cumplicidade, carinho e frequentes palavras de incentivo.

À minha filhinha, pela compreensão em relação aos momentos de minha ausência e por ser a motivação em todas as coisas que me proponho a fazer.

Aos meus pais e irmãos, pelo amor incondicional e por incentivar meus estudos desde cedo.

À Prof.ª Dr.ª Maria Helena Frota e ao Prof. Dr. Francisco Horácio Frota, pelos questionamentos, críticas e valiosas contribuições oferecidas no exame de qualificação.

Aos funcionários e professores doutores das disciplinas cursadas no mestrado da UECE – Universidade Estadual do Ceará, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos meus colegas de trabalho do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima pelo qual me sinto honrado e me orgulho por fazer parte.

A todos os alunos que prontamente participaram desta pesquisa.

E, por fim, aos meus colegas da turma de mestrado que dividiram dias de árduo trabalho e experiências ao longo desses meses, os quais pude ter significativo aprendizado.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Marthin Luther King)

RESUMO

Este estudo investiga as contribuições da Educação Musical através de metodologias, práticas docentes e clima organizacional. Buscou-se, como objetivo geral investigar as contribuições da Educação Musical Pública para a formação da cidadania a partir de um estudo de caso com os atores envolvidos no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, utilizando os conceitos de *Habitus* (BOURDIEU, 1983) e *HabitusConservatorial* (PEREIRA, 2012) como ferramentas analíticas. Delineou-se como objetivos específicos: Compreender as políticas públicas de formação profissional em música no Amapá; entender a metodologia de ensino-aprendizagem do CEPM Walkiria Lima; verificar qual o envolvimento do Centro de Educação Profissional em Música Walkiria Lima em projetos de intervençãoe ações sociais;analisar as contribuições do centro e suas implicações para a valorização da cidadaniana aprendizagem dos alunos do centro, na perspectiva da gestão, professores e próprios alunos. Nesta perspectiva, a pesquisa se apresenta com uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, na forma de estudo de caso, caracterizada a partir das proposições de Gil (2002), Yin (2001), Chizzotti (2006) e, Bogdan e Biklen (1994), com utilização da pesquisa documental e entrevista semiestruturada como técnicas de coletas de dados, seguidas da análise documental e análise de conteúdo. O currículo demonstrou a reprodução das disciplinas historicamente estudadas nesta instituição, confirmando a hipótese inicial para o estudo: de que o *habitusconservatorial* está presente no centro de música e na metodologia aplicada em sala de aula, atualizando-se no subcampo da formação musical e que este *habitus* influenciou o processo aprendizagem do aluno egresso do Centro de Música. Houve tentativas de rompimento com a tradição conservatorial, por meio da atenção dada à música popular, música folclórica e à educação básica. Contudo, a presença da tradição é muito intensa na estrutura do currículo desta formação musical, o que acabou refletindo no perfil do professor, nos temas das práticas instrumentais e vocais, acervo bibliográfico e metodologias aplicadas ao ensino da música, produzindo uma estrutura semelhante a dos conservatórios.

Palavras-chave: Educação.Música. Cidadania.

ABSTRACT

This study investigates the contributions of Music Education through methodologies, teaching practices and organizational climate. The objective of this study was to investigate the contributions of Public Music Education to the formation of citizenship based on a case study with the actors involved in the Center of Vocational Education in Music Walkíria Lima, using the concepts of Habitus (BOURDIEU, 1983) and Habitus Conservatorial (PEREIRA, 2012) as analytical tools. It outlined as specific objectives: To understand the public policies of professional training in music in Amapá; to understand the teaching-learning methodology of CEPM Walkiria Lima; to verify the involvement of the Professional Education Center in Music Walkiria Lima in intervention projects and social actions; to analyze the center's contributions and its implications for the valuation of citizenship in the students' learning in the center, from the management perspective, teachers and students themselves.In this perspective, the research presents a methodological approach of a qualitative nature, exploratory and descriptive, in the form of a case study, characterized by the propositions of Gil (2002), Yin (2001), Chizzotti (2006) and, Bogdan and Biklen (1994), using documental research and semi-structured interviews as data collection techniques, followed by documentary analysis and content analysis. The curriculum demonstrated the reproduction of the disciplines historically studied in this institution, confirming the initial hypothesis for the study: that the conservatory habitus is present in the music center and in the methodology applied in the classroom, updating itself in the subfield of the musical formation and that this habitus influenced the student learning process egressed from the Music Center. There have been attempts to break with the conservative tradition, through the attention given to popular music, folk music, and basic education.However, the presence of tradition is very intense in the structure of the curriculum of this musical formation, which ended up reflecting in the profile of the teacher, in the themes of instrumental and vocal practices, bibliographic collection and methodologies applied toteaching of music, producing a structure similar to that of conservatories.

Keywords: Education. Music. Citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Heitor Villa-Lobos..... 23

Figura 2 - Heitor Villa-Lobos por W. Eugene Smith..... 25

Figura 3 - Álbum de fotos | Chiquinha Gonzaga..... 26

Figura 4 - Última foto de Chiquinha Gonzaga tirada em seu aniversário de 85 anos..... 29

Figura 5 - Cazuza – Biografias..... 31

Figura 6 - Cazuza no fim de sua carreira e luta contra a AIDS..... 34

Figura 7 - Renato Russo – início de sua carreira musical..... 35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Centro de Educação Profissional
CEPMWL	Centro de Educação Profissional de Música Walkiria Lima
CAM	Conservatório Amapaense de Música
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMUFPA	Escola de Música da Universidade Federal do Pará
EMWL	Escola de Música Walkíria Lima
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 13

2 MUSICALIDADE, CULTURA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS..... 17

2.1 MÚSICAS, CRÍTICAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS..... 22

2.2 MUSICALIDADE E CRÍTICA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO..... 29

2.3 MÚSICA E ALIENAÇÃO: OS NOVOS CAMINHOS..... 38

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL..... 43

3.1 CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA NO BRASIL..... 48

3.2 ESCOLAS DE MÚSICA E SUA EVOLUÇÃO..... 60

3.3 OS DESAFIOS..... 65

3.4 PROJETOS DE INTERVENÇÃO COMO DINÂMICA EDUCACIONAL NO ENSINO DA MÚSICA..... 68

4 CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA WALKÍRIA LIMA: EDUCAÇÃO MUSICAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA..... 76

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA..... 77

4.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NO AMAPÁ..... 81

4.3 O CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA WALKÍRIA LIMA: TRAJETÓRIA, AVANÇOS E DESAFIOS..... 86

4.4 PROJETOS DE INTERVENÇÃO E AÇÕES SOCIAIS DO CENTRO: IMPLICAÇÕES PARA A VALORIZAÇÃO DA CIDADANIA..... 89

4.5 A APRENDIZAGEM INFLUENCIADA PELA INTERVENÇÃO: O OLHAR DA GESTÃO E PROFESSORES..... 95

4.6 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS..... 100

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 103

REFERÊNCIAS..... 108

APÊNDICES..... 116

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO..... 117

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, COORDENAÇÃO DE PROJETOS E DIREÇÃO..... 119

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR..... 120

APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA Á

DIRETORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA WALKÍRIA LIMA..... 121
APÊNDICE E - TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 122

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os estudos sobre a História da Educação Brasileira, os primeiros sinais de presença da arte musical em processos educativos ocorreram com a chegada das primeiras missões jesuíticas. A música era, e ainda é,utilizada no processo de catequese na qual as letras com conteúdos evangelizadores contribuíam na formação religiosa do educando.

No final da década de 1960 o ensino da arte é institucionalizado e o Canto Orfeônico sai gradativamente da educação brasileira. A ideia da polivalência no ensino da arte, fez-se acreditar que um único profissional daria conta de artes visuais, teatro, música e dança.

Na contemporaneidade são muitos os estudos que comprovam a eficácia da música como ferramenta auxiliar em sala de aula em diversos níveis da educação básica e até mesmo no ensino superior.

Após 30 anos de atividade no Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961.

O educando mesmo sem conhecimentos específicos sobre musicalidade, dispõe de um “sistema automático de recepção musical”. Este sistema ao ter contato com diversas formas de manifestações sonoras, de forma consciente ou inconsciente, despertam competências que favorecem a relação eficaz, com o sociocultural, valores políticos-ideológicos e até mesmo com conhecimentos específicos de diversas áreas do estudo.

O presente estudo investigou as contribuições da Educação Musical Pública para a formação da cidadania a partir de um estudo de caso com os atores envolvidos no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, sobretudo na inserção do educando em projetos desenvolvidos pela instituição na cidade de Macapá.

A aproximação do objeto deu-se a partir da relação com o meio musical e a inquietação que levaram ao surgimento do problema a ser investigado.

Sabe-se que a música ao longo do tempo tem se mostrado como uma aliada ao bem-estar das pessoas. É através dela que se expressam os mais variados sentimentos, pensamentos e vontades. Também é atribuída a ela o caráter social e econômico de um país.

Por essa aproximação da música com caráter mais subjetivo do ser humano, buscou-se compreender as políticas públicas de formação profissional em música no estado do Amapá, bem como entender a metodologia de ensino-aprendizagem do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, sem esquecer de evidenciar sua influência na educação musical e sua contribuição para a formação da cidadania do egresso deste Centro.

Neste sentido, buscou-se compreender a educação musical no Brasil, desde a música como influência cultural à música como ferramenta de transformação social e, especialmente sobre as políticas públicas que atendem ou deixam de atender essa tão sublime arte.

O presente estudo realizou uma pesquisa concernente à análise dascontribuições da atuação em projetos sociais na aprendizagem com enfoque na Política Educacional do Centro de Educação Profissional em Música Walkiria Lima por um período de 18 (dezoito meses) utilizando a música como forma de bem-estar às pessoas que ocupam os mais diversos espaços.

Este estudo parte, desta forma, do seguinte problema: como se dá a educação musical e quais as contribuições do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima para a formação da cidadania. Delimitou-se, neste sentido, o seguinte objetivo geral:investigar as contribuições da Educação Musical Pública para a formação da cidadania a partir de um estudo de caso com os atores envolvidos no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima. Como objetivos específicos, recortou-se os seguintes: Compreender as políticas públicas de formação profissional em música no Amapá; entender a metodologia de ensino-aprendizagem do CEPM Walkiria Lima; verificar qual o envolvimento do Centro de Educação Profissional em Música Walkiria Lima em projetos de intervenção e ações sociais; analisar as contribuições do centro e suas implicações para a valorização da cidadania na aprendizagem dos alunos do centro, na perspectiva da gestão, professores e próprios alunos.

Por este estudo buscou-se compreender o “olhar” dos atores sociais no sentido de revelar as reais contribuições de um Centro Profissional em Música, seja através de política educacional ou, de maneira informal, através da colaboração em projetos sociais, sobretudo dando significado à atuação social em estudo. A contribuição da investigação para a melhoria da qualidade de vida das populações

investigadas se dará por meio de ações participativas que envolvam a comunidade *in loco* na construção de solução viável ao bem-estar social.

Na perspectiva qualitativa, o delineamento da pesquisa ocorreu de forma circular e não linear, e, assim, a construção do objeto, a definição das questões, a revisão bibliográfica, o trabalho de campo e sua análise puderam ser realizados em concomitância, seguindo os princípios de complexidade da própria realidade estudada. Essa singularidade do processo de pesquisa foi além dos aspectos estritamente metodológicos e implicou também a forma com que o pesquisador vê e se insere na realidade pesquisada, cujo estudo e entendimento incluem a subjetividade do pesquisador, dos atores e da relação entre ambos.

Neste sentido, nenhuma das matérias tratadas nesta pesquisa deixará de se relacionar com objeto de estudo, investigação e metodologia. Foi necessário inter-relacionar cada encadeamento de ideias a fim de subsidiar a pesquisa, tornando-a a mais fiel e impessoal possível.

Portanto, o presente estudo será desenvolvido em 4 capítulos que irão abordar, dentre outros, o capítulo Musicalidade, Cultura e Políticas Educacionais o qual aborda-sedesde a história da Educação Musical no Brasil, passando inclusive por fenômenos culturais, personagens que construíram ideologias a partir do conhecimento musical e ambientes políticos que propiciaram a estrutura da pesquisa. No capítulo seguinte, Políticas Educacionais no Brasil, trata-se das instituições musicais e períodos que influenciaram o ensino da música no Brasil, passando por vários marcos históricos, como políticas educacionais, leis e ambientes de aprendizagem musical, ressaltando o ensino musical através dos conservatórios de música, das escolas – as quais passam por reformulações e orientações a partir das mudanças nas legislações – e, também as instituições de ensino profissionalizante em música, as quais tratam o ensino da música com caráter mais técnico e específico e, seus projetos para alcançar tais práticas e resultados, com instituições próprias e estruturas definidas para tal ensino. E o último capítulo trata da pesquisa propriamente dita, com a história da música no estado do Amapá, a qual confunde-se um pouco com a própria história e mudanças do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima. Esse capítulo também aborda a metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como o delineamento, expetativas e resultados esperados e alcançados.

É importante lembrar que a decisão de trabalhar com a música, requer antes de tudo, alegria, motivação e objetividade. Neste estudo, é necessário, além de outras coisas, perceber que o educador precisa abraçar a alma artística e motivar os seus educandos a compreenderem a importância, a utilidade e a magia do que está sendo trazido para eles. Sem esses elementos o trabalho está propício a uma desorientação, com os objetivos longe de serem alcançados e descrédito do recurso na aprendizagem.

2 MUSICALIDADE, CULTURA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A música, sua construção por meio da cultura e as relações que as políticas educacionais influenciam na aprendizagem e na formação da cidadania estão intimamente interligadas. A educação pode ser um processo participativo em que o ser humano adquire conhecimentos a partir da interação com os outros e com o entorno. O ato de aprender envolve tanto processos pessoais como sociais. E a musicalidade, a cultura e as políticas educacionais fazem uso desses processos bem como respondem muitas perguntas das quaissepersegue na pesquisa.

Segundo Vygotsky (1988), a aquisição de conhecimentos se dá pela interação do sujeito com o meio, e no desenvolvimento do indivíduo, é evidente o papel da linguagem como um processo socio-histórico em que a cultura e a escola têm importância fundamental. Como Freire (1996) destaca, a educação é ideológica, mas dialogante, pois só assim pode se estabelecer a verdadeira comunicação da aprendizagem entre seres constituídos de almas, desejos e sentimentos; ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

A música ocupava uma posição de destaque em toda a antiguidade. Era uma disciplina obrigatória nos currículos básicos. O desaparecimento gradual da música na escola reflete, de alguma maneira, uma crescente desvalorização desse conhecimento pela sociedade. A dinâmica de funcionamento de uma sociedade industrial impõe uma outra configuração de valores, em que o conhecimento técnico científico acaba se sobrepondo ao conhecimento de natureza artística, como é o caso da música (GRANJA, 2006). Desde o século XVI, no Brasil, os jesuítas já utilizavam a música como atrativo nos seus ideais de catequização (BOLEIZ JÚNIOR, 2008).

A partir dessa referência, pode-se perceber que a música tem papel fundamental na aprendizagem e nas relações construídas dentro dos mais diversos papeis sociais e, para tanto, o uso da música em uma sociedade fica evidente que aflora a percepção e a essência humana.

Segundo o mesmo autor, a música em si já é um grande veículo de aprendizado cultural que pode ensinar história, geografia, moral, costumes etc. Desde que Fröebel (1810) propôs a música como recurso pedagógico, ela vem

sendo utilizada na educação escolar, justamente por aliar os aspectos lúdicos e cognitivos (BERTONCELLO; SANTOS, 2002, p.137).

Muitas são as vantagens para a utilização da música como recurso didático-pedagógico em aulas: é uma alternativa de baixo custo, uma oportunidade para o aluno estabelecer relações interdisciplinares, uma atividade lúdica que ultrapassa a barreira da educação formal e que chega à categoria de atividade cultural. Apesar da música não ilustrar visualmente o conteúdo que pode ser explorado, ela se constitui como um veículo de expressão que é capaz de aproximar mais o aluno do tema a ser estudado.

Aproveitando-se da facilidade com que a música é assimilada pelas pessoas, pode-se fazer uso desse recurso, associando-o com o conteúdo disciplinar, de forma prazerosa. As músicas fazem parte do nosso cotidiano, traduzindo sentimentos, situações, informações acerca dos seres vivos, dos processos científicos e dos espaços em que vivemos. Pode-se observar que o campo das formas musicais é verdadeiramente fértil e de fácil assimilação, portanto, útil para o trabalho do professor que deseja renovar, dinamizar e buscar maior eficiência de aprendizado em seu modo de explicar a matéria (FERREIRA, 2008).

As músicas podem, ainda, fazer um segundo caminho que não o da aula expositiva, aumentando a sensibilidade e a criatividade em se fazer relações entre o conteúdo da música, por meio da letra que a compõe, e o conhecimento científico (SILVEIRA e KIOURANIS, 2008, p.28). A utilização da música pode ser entendida como uma atividade lúdica no processo educativo que, além de proporcionar o aumento de um conhecimento específico, funciona, ainda, como um elemento de aprendizagem cultural que também estimula a sensibilidade, a reflexão sobre valores, padrões e regras (OLIVEIRA, et al., 2008).

Entretanto, em grande parte das escolas o lúdico é visto como uma atividade menor e ineficaz, sobretudo porque não estimula a competição. O mesmo autor diz, ainda, que há uma outra forma de conceber o lúdico: como uma modalidade de conhecimento. O lúdico, então, adquire um sentido diferente do entendido como diversão e desvio da atenção para se tornar um agente motivador (MENEZES, 2001).

A citação reforça a necessidade de ser desmistificado esse tema, onde a importância da música, seja nas atividades pedagógicas ou mesmo no comportamento cotidiano do ser humano. Para tanto, Ribas e Guimarães ressaltam:

> A visão do prazer como agente motivador e estimulador da aprendizagem parece ser uma das chaves para uma educação inteligente e proveitosa. Aquilo que nos chama atenção, que nos revela coisas com as quais nos identificamos ou nos rebelamos; que nos desperta sensações ou mesmo emoções, parece ser o que constrói nossos conhecimentos mais significativos. Talvez poderíamos perguntar as bases de tal reflexão e encontraríamos, entre as muitas respostas, duas de peso considerável: o estímulo da crítica e a vivência de cada um (RIBAS e GUIMARÃES, 2004, p.2).

Sendo assim, entre o posicionamento de Menezes que trata a inserção da música como algo lúdico e, até, desnecessário por sua ineficácia, e, o deRibas e Guimarães, que tratam esse aspecto como primordial visto a necessidade de atrelar a aprendizagem ao prazer de aprender, Gilio (2000) afirma que a música é um recurso didático simples, dinâmico, contextualizado, que se aproxima da realidade do jovem, ajudando no diálogo entre professor e aluno e favorecendo a interdisciplinaridade (GILIO, 2000, p.14).

Estudo feito com músicas que foram utilizadas como recurso pedagógico nas séries iniciais do ensino fundamental evidenciou que a relação entre conteúdos escolares, o prazer e a alegria pelo desenvolvimento das atividades propostas favoreceram o processo de ensino-aprendizagem, motivando os alunos (JESUS, 2002).

Entretanto, Moreira e Massarani (2006) identificam diversos compositores da música popular brasileira que se inspiraram na ciência e na tecnologia para escrever as suas letras.

Defende-se a possibilidade de trabalho com a música popular brasileira em sala de aula para que vários temas possam ser contextualizados para os alunos, de forma lúdica e prazerosa. A presente pesquisa, então, se propõe a contribuir para as discussões que vêm avançando no ensinoe que ganham ainda mais incentivo depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento do Ministério da Educaçãoque indica, como um dos objetivos, que os aprendentes sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar as suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998).

Não obstante, música é cultura e segundo Hall (1997), compartilhar de uma mesma cultura é compartilhar também um modo de construir inteligibilidades

para o mundo. No entanto, o autor ressalta que dizer que os seres humanos compartilham significados culturais, não significa afirmar que uma dada cultura contém, no seu interior, significados unos e homogêneos. Há “dissenso no interior das culturas”, conforme alerta também Maher (2007, p. 262). Isso porque, como já dito, os sentidos culturais que regem comportamentos e influenciam as ações dos sujeitos podem ser múltiplos e variados no interior do mesmo grupo cultural.

Laraia (1986, p. 67), recorrendo a uma frase de Ruth Benedict, define cultura como sendo “uma lente através da qual o homem vê o mundo”, lente essa construída através do social e histórico. A cultura, então, condicionaria, de certo modo, a visão de mundo do homem que a ela pertence. O autor explica que a palavra *cultura* vem do termo germânico *Kultur*, utilizado no século XVIII e no começo do XIX “para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade” (LARAIA, 1986, p. 25). Esse sentido de cultura é que permite que ela seja frequentemente associada às formas “elevadas”, “eruditas” de manifestação artística ou produção literária de um grupo social.

Laraia também nos ensina que, sobretudo na França, no século XVIII e XIX, o conceito de cultura foi fortemente associado ao conceito de *Civilization* para se referir às “realizações materiais de um povo”. Essa associação entre *cultura* e *civilização*, fez com que o conceito de cultura fosse entendido como equivalente às noções de desenvolvimento, educação, bons costumes, comportamentos associados às elites. Instalava-se, assim, a crença de que haveria “Culturas” e “culturas”. As primeiras diriam respeito aos cânones em diferentes campos do conhecimento e as segundas às produções de grupos socialmente subalternos (CUCHE, 2002, p. 237).

Credita-se ao antropólogo britânico Edward Tylor, segundo Laraia, a primeira definição de *cultura* tal como esse conceito é entendido hoje. Foi Tyler quem encontrou no termo inglês *Culture* uma forma de sintetizar as tentativas de conceituação anteriores feitas:

> (...) cultura e civilização tomada em seu amplo sentido etnográfico, éeste todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (TYLOR, 1871, p.1 apud LARAIA, 1986, p. 25).

Pode-se dizer que é através da cultura que o homem carrega consigo traços de pensamentos e comportamentos de seus antepassados e também

transmite seu conhecimento para as próximas gerações. É importante enfatizar, no entanto, que essa transmissão de crenças e costumes culturais se dá sempre acompanhada de ajustes – é um grave equívoco pensar na cultura como uma "herança" intocada que recebemos e transmitimos: nós estamos continuamente retirando ou adicionando elementos aos traços culturais de forma a adequá-los aos novos anseios e necessidades humanas. Se o conhecimento cultural é, portanto, acumulativo – o homem, diferentemente dos animais, não "perde' o conhecimento que produz – ele é também continuamente transformado. Isso porque, conforme Maher (2007), a cultura não é apenas idealizada, pensada: ela é vivida o tempo todo por seus membros, que podem modificá-la: "Diante de qualquer mudança produzida por forças externas, todos os agrupamentos humanos irão, inevitavelmente, avaliar seus esquemas de significação e, se julgarem conveniente, transformá-los." (MAHER, 2007, p. 262).

Cada cultura possui sua lógica interna, uma forma de operar diferente (ainda que não em todos os aspectos necessariamente) de outras. Não seria cabível, então, analisar uma cultura da perspectiva de outra (LARAIA, 1986). No entanto, culturas são frequentemente hierarquizadas: alguns grupos sociais são percebidos como portadores de "culturas superiores", enquanto outros são vistos como pertencentes a "culturas menores", ou até mesmo como "não tendo cultura". Isso ocorre devido às hierarquias sociais e ao modo como incorporamos o conceitogermânico anteriormente citado de "cultura", o que faz com que determinados grupos tentem impor suas crenças e modo de agir culturais a outros grupos. Cuche (2002) explica essa questão nos seguintes termos:

> A força relativa de diferentes culturas em competição depende diretamente da força social relativa dos grupos que as sustentam. Falar de cultura "dominante" ou de cultura "dominada" é então recorrer a metáforas; na realidade o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação ou de subordinação uns com os outros. Nesta perspectiva, uma cultura dominada não é necessariamente uma cultura alienada, totalmente dependente. É uma cultura que, em sua evolução, não pode desconsiderar a cultura dominante (a recíproca também é verdadeira, ainda que em menor grau), mas pode resistir em maior ou menor escala à imposição cultural dominante (CUCHE, 2002, p. 145).

Ao se tratar da temática aprendizagem e colaboração da música, foi necessária a revisão bibliográfica dos conceitos relacionados à pesquisa no qual propõe realizar. Neste item, serão apresentadas algumas categorias que irão

compor a pesquisa e embasar toda a parte laboral e conteúdo acerca do trabalho, dentre elas: educação, música, cultura e políticas públicas.

O ensino de música nas escolas brasileiras iniciou-se no século XIX. A aprendizagem era baseada nos elementos técnico-musicais e realizada, por exemplo, por meio do solfejo. No fim da década de 1930, percussores buscaram inovações uns defendiam a aprendizagem pela própria experiência com a música, outros propunham jogos musicais e corporais e o uso de instrumentos de percussão.

Na década de 1990, o ensino de artes passou a contemplar as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e o olhar mais sistemático sobre outras culturas. O ensino passou a ter valores estéticos mais democráticos.

Atualmente, a aprendizagem musical deve fazer sentido para o aluno. O ensino deve se dar a partir do contexto musical e da região na qual a escola está situada, não a partir de estruturas isoladas. Assim, busca-se compreender o motivo da criação e do consumo das diferentes expressões musicais.

2.1 MÚSICAS, CRÍTICAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

A partir deste subcapítulo, viajar-se-á nas músicas, personagens, críticas e manifestações culturais que influenciaram na formação do cidadão brasileiro e a relevância da música na construção de uma identidade cultural e histórica.

A música possui, em suas estruturas criativas, a condição dual de possuir letra e música, cada qual com sua força de sistema semiótico independente. Com isso, é possível separá-los para fins de estudo. Tal caráter de independência permite que, tanto a letra, quanto a música guardem suas particularidades semânticas. Para Hegel, “a música haure o poder de agir principalmente sobre a alma e está habituada a viver na interioridade e na profundeza insondável dos sentimentos.” (HEGEL, 1997, p. 303). A letra, então, pega carona nesse canal, que conduz a música até a alma e instala-se mais profundamente no ser humano. Assim, a canção pode oferecer também uma sugestão de entendimento de mundo. Para Hilda Lontra, (2000):

> A poesia brasileira, a partir da década de 60, desloca-se do seu cenário habitual, o livro, e passa a circular por meio de outras formas de comunicação, principalmente pela música popular brasileira. As letras poéticas de muitas canções apresentam um processo de construção

> linguística semelhante ao empregado nos melhores exemplos da produção literária, bem como revelam a busca de novas estruturas de significação, ligadas aos problemas contemporâneos, conforme o fazem as poéticas de vanguarda (LONTRA, 2000, p. 9).

E para apresentar, de forma clara e objetiva, tal seção buscou-se elencar alguns músicos, compositores bem como suas letras e músicas que, de alguma maneira, influenciaram ou foram influenciados à época a pensar a música como fonte de estudo e também pensá-la como “o novo canal de manifestação da poesia”, como bem afirmava Cyntrão (2004, p.86).

Portanto, inicia-se com a vida e obra de um compositor e intérprete considerado um expoente da música erudita no Brasil. Suas peças são executadas no circuito dos mais prestigiados teatros europeus e americanos e, também, no Brasil. Fala-se então, nessa seção,primeiramente de Heitor Villa-Lobos.

A primeira geração nacionalista teve como propositor Heitor Villa-Lobos e sua contribuição musical teve início a partir de seu nascimento em 5 de março de 1887, na cidade de Rio de Janeiro.

Figura 1 -Heitor Villa-Lobos



Fonte:UOL – Educação. Disponível em:https://m.i.uol.com.br/musica/2011/07/07/o-compositor-heitor-villa-lobos-1310072490400_615x470.jpg

Sua trajetória pode ser dividida em três períodos: o universal, o folclórico direto e folclórico indireto, isto é, com o aproveitamento apenas de constâncias do folclore. Mas os três períodos se entrosam: o primeiro (1908-1919), universalista, contém as duas peças semi-nacionalistas. Já o segundo e o terceiro períodos se

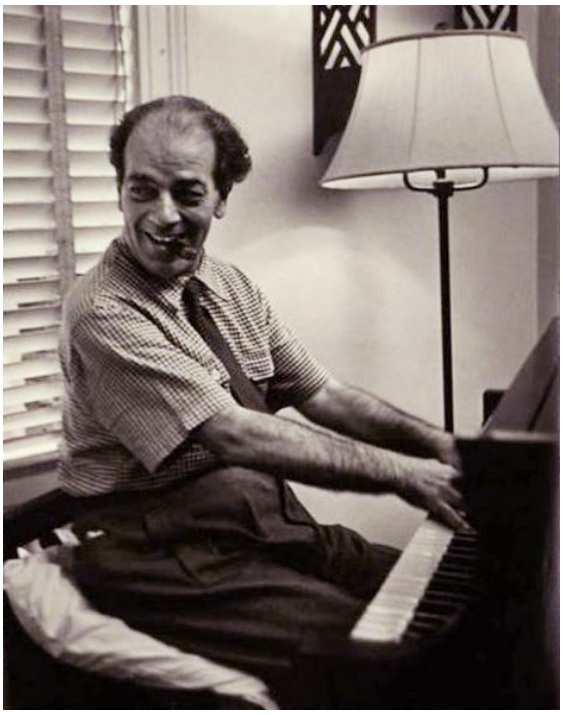
entrelaçam, pois, apesar de significarem uma evolução, observa-se no segundo o brasileirismo depurado das *Serestas* e, no terceiro, a mera harmonização de temas populares de dois álbuns de *Modinhas e Canções* (1933-1943). Para maior confusão, nota-se, no segundo período, as debussistas *Historietas* e os universalíssimos *Epigramas,* e, no terceiro, o *Poema de Itabina,* sem qualquer preocupação nacional, apesar de pujante atmosfera brasílica do texto.(FRAZÃO, 2009, p.11)

Segundo a Enciclopédia da Música Brasileira (2001), Heitor Villa-Lobos era filho de Raul e Noêmia Villa-Lobos, com o pai – funcionário da Biblioteca Nacional, professor, autor de livros didáticos e músico amador – estudou, ainda criança, clarineta e violoncelo, sendo este adaptado de uma viola, pela pequena estatura do aluno. Datam da época as primeiras e duradouras impressões de Tuhu (seu apelido familiar na infância), ao contato com a música de câmara que semanalmente se executava em sua casa. Órfão de pai aos 12 anos de idade, passou a tocar violoncelo profissionalmente em teatros, cafés, bailes, etc., aperfeiçoando-se no instrumento com o então renomado mestre Benno Niederberger.

Começou a estudar violão e, contrariando a expectativa da mãe com relação ao seu tranquilo encaminhamento a uma profissão liberal (medicina era o alvo escolhido), convivia com os mais famosos integrantes desses conjuntos, como Sátiro Bilhar, Quincas Laranjeiras, Anacleto de Medeiros, Macário Irineu de Almeida, Juca Kalut, José Cavaquinho e outros, os quais muito contribuíram para o substrato psicológico de sua música. Aliás, uma de suas primeiras composições denominada *Panqueca* (1900), e outras muitas páginas dessa fase destinam-se ao violão e refletem influências populares. Sua vinculação aos artistas populares continuou anos afora, inclusive com Ernesto Nazaré e Catulo da Paixão Cearense. (ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA, 2001)

Desejoso de conhecer outros aspectos do Brasil, vendeu a biblioteca herdada do pai, e percorreu o Espírito Santo, Bahia e Pernambuco, onde, além das capitais, conheceu lugarejos, fazendas e engenhos do interior, aí convivendo com violeiros e cantadores, e recolhendo farto material folclórico. A esta, seguiram-se outras viagens pelo interior do país: aos estados do Sul, com longa permanência em Paranaguá PR; em direção ao Centro-Oeste, abrangendo São Paulo, Goiás e Mato Grosso, e novamente ao Norte, dessa vez aproveitando a circunstância.

Figura 2 -Heitor Villa-Lobos por W. Eugene Smith



Fonte: Images&Visions. Disponìvel em:https://4.bp.blogspot.com/-7JKggp6uimM/VuYcI0iz-FI/AAAAAAAAf-o/sn2PdZmu5z0mw9m3PVj7ElssBXmceSZlw/s1600/villa%2Bpiano.jpg

Segundo Euterppe – Blog de Música Brasileira, a partir de 1930, Villa-Lobos assumiu de vez o empréstimo das técnicas de composição de Bach e iniciou um ciclo de composições que ele chamou de Bachianas Brasileiras. No período entre 1930 e 1945 nove Bachianas foram escritas, misturando o estilo neoclássico europeu com o nacionalismo brasileiro.

Uma canção composta por ele, a qual marcou a história da Música Erudita no Brasil foi *A ária das Bachianas Brasileiras nº5*e talvez seja sua composição mais famosa – apesar de que, aqui no Brasil, ela dispute a fama par a par com o Trenzinho do Caipira, segundo Euterppe – Blog de Música Brasileira.

Bachianas Brasileiras nº5 -Heitor Villa-Lobos(*1887)*

Tarde uma nuvem rósea lenta e transparente.
Sobre o espaço, sonhadora e bela!
Surge no infinito a lua docemente,
Enfeitando a tarde, qual meiga donzela
Que se apresta e a linda sonhadoramente,
Em anseios d'alma para ficar bela
Grita ao céu e a terra toda a Natureza!
Cala a passarada aos seus tristes queixumes
E reflete o mar toda a Sua riqueza...
Suave a luz da lua desperta agora
A cruel saudade que ri e chora!

Tarde uma nuvem rósea lenta e transparente
Sobre o espaço, sonhadora e bela!

Não tão distante da época de Heitor Villa-Lobos, outro personagem que fez história com sua música, composições e representatividade, em meio às grandes transformações ocorridas no Rio de Janeiro no fim do século XIX e início do século XX, era uma mulher. Essa que surgiu desafiando os padrões da época. A "pianeira", compositora e maestrina Francisca Edwiges Neves Gonzaga ou, simplesmente, como ficou conhecida, Chiquinha Gonzaga. Na imagem abaixo, fica claro seu papel na música em uma sociedade representada quase sempre por totalidade do gênero masculino.

Figura 3 - Álbum de fotos | Chiquinha Gonzaga



Fonte:Images&Visions. Disponível em:<https://tse4.mm.bing.net/th?id=OIP.mL0f_9mwlmAOOpTSwc8ZAAHaE9&pid=Api&P=0&w=263&h=177

De acordo com a Enciclopédia da Música Brasileira (2001), no décimo sétimo dia do mês de outubro de 1847, na antiga Rua do Príncipe, hoje Senador Pompeu, no Rio de Janeiro, nasceu Francisca Hedwiges Gonzaga. Filha do marechal-de-campo José Basileu Neves e da dama da sociedade imperial Rosa Maria de Lima Gonzaga, Chiquinha Gonzaga foi criada aos moldes da elite social de sua época. Além de língua portuguesa, latim, ciências e catecismo, desde cedo começou a realizarseus primeiros estudos em música com o importante maestro Elias Álvares Lobo.

A compositora apresentou sua primeira canção “Canção dos Pastores”, com letra de seu irmão Juca, aos onze anos de idade em uma festa de natal da família.

Seu primeiro casamento aconteceu ainda muito jovem, aos dezesseis anos, respeitando os hábitos da sociedade em que vivia. Sua família arranjou o matrimônio com o comandante da Marinha Mercante, Jacinto Ribeiro do Amaral. Mesmo sendo um casamento malsucedido, foi desta união que Chiquinha Gonzaga teve seus primeiros filhos, João Gualberto em 1864 e Maria em 1865, após este fato ocorreu a separação. Na sequência do término de sua infeliz segunda união com o engenheiro João Batista de Carvalho, a musicista chegou a morar sozinha com seus agora três filhos – mais Alice – numa modesta casa no Rio de Janeiro.

Sem poder contar com o apoio da família, começou a dar aulas de piano para garantir sua sobrevivência e com a ajuda do flautista Joaquim Antônio da Silva Calado Júnior participou de conjuntos orquestrais que tocavam em eventos da época. Em 1877 compõe seu primeiro sucesso: a polca “Atraente”. Com o compositor Artur Napoleão aprimorou seus estudos em piano e realizaram juntos vários concertos. Nessa época começou a demonstrar seu interesse pelo teatro musicando um libreto de Artur Azevedo intitulado “Viagem ao Parnaso”, porém com baixa repercussão na época. Sem desistir da arte teatral, Chiquinha Gonzaga, após algumas tentativas, recebe o convite de Palhares Ribeiro para musicar a peça “A Corte na Roça” que estreou com sucesso em 1885 e a partir daí recebeu diversos convites de autores e empresários teatrais da época. Este é o início de uma grande e importantíssima carreira de sucesso da compositora e maestrina Chiquinha Gonzaga na música e no teatro. Sua contribuição transitou entre operetas, *burletas*e principalmente no Teatro de Revista, atingindo seu auge de sucesso no teatro quando musicou a peça “Forrobodó” de Luís Peixoto e Carlos Bittencourt em 1912. (ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA, 2001)

A carreira de Chiquinha Gonzaga também atingiu as lutas sociais e, segundo dados extraídos do Livro “Chiquinha Gonzaga uma história de vida”, ela também participou, em 1885, da campanha abolicionista, apresentando-se regendo uma banda da Polícia Militar e revertendo a renda das vendas de suas composições para atividades em prol da abolição dos escravos.

Em 1899, procurada por uma comissão do cordão Rosa de Ouro, compõe seu maior sucesso, “Ô Abre Alas”, dando início assim também a uma vasta lista de sucessos carnavalescos. No mesmo ano, aos 52 de idade, conhece o jovem português João Batista, de 16 anos, o qual se tornaria seu companheiro até o fim de sua vida. (DINIZ, 2009)

O conhecimento de suas composições atravessou o oceano e em 1902 foi convidada pela primeira vez a se apresentar em países da Europa, porém apenas em 1906, na sua terceira ida ao continente europeu é que a compositora marca seu sucesso, principalmente em Portugal onde, inclusive, musicou peças teatrais.Grandes composições de sucesso foram criadas por Chiquinha Gonzaga até o final de sua carreira – a musicista veio a falecer aos 87 anos em 28 de fevereiro de 1935 no Rio de Janeiro – deixando um abastado legado histórico musical de incalculável importância para o país. Sua trajetória de vida interferiu diretamente em sua carreira musical devida à ousadia com que encarava as situações pelas quais enfrentava, destoando dos padrões impostos pela sociedade da época. Mesmo reconhecendo o valor da música erudita, optou pelos ritmos populares como o maxixe, samba, modinha, polca e outros ritmos brasileiros, assim como decidindo por uma vida amorosa pouco trivial, podemos ver que Chiquinha Gonzaga era movida pela liberdade, mesmo que essa lhe custasse caro (DINIZ, 2009).

Segundo a Professora do Curso de Letras da UFRJ (2014), Chiquinha Gonzaga também foi a primeira chorona (pianista de Choro). Autora da primeira marcha carnavalesca (Ó Abre Alas) em 1899. E, também foi a primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil em 1885. Era uma mulher determinada, e conhecida em seu meio como “a sinhazinha rebelde do segundo reinado”.

A regente compôs a marchinha para piano, canto, violino, contrabaixo, violoncelo, clarineta, trombone e trombeta.

Ó Abre Alas- Chiquinha Gonzaga(1899)

Ó abre alas
Que eu quero passar
Ó abre alas
Que eu quero passar
Eu sou da lira
Não posso negar
Eu sou da lira
Não posso negar
Ó abre alas
Que eu quero passar
Ó abre alas
Que eu quero passar
Rosa de Ouro
É que vai ganhar
Rosa de Ouro
É que vai ganhar

Figura 4 - Última foto de Chiquinha Gonzaga tirada em seu aniversário de 85 anos



Fonte:*Blog* Toda Matéria. Disponível em: <https://66.media.tumblr.com/6afc1cc6badd587d2d36810490b07a60/tumblr_inline_p0b01nH4Nv1tsrlu3_540.jpg

O sucesso de suas obras perdura até a composição de sua última música, “Maria”, composta aos 85 anos de idade. Dois anos mais tarde a falecer sobre enorme reconhecimento de seu trabalho, sendo considerada por muitos, e com toda razão, a maior compositora que nasceu e viveu em solo brasileiro.

2.2 MUSICALIDADE E CRÍTICA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Esta seção ressaltaa música destacando-se sua representatividade e combate a ideologias governistas e sociais. Sendo assim, nada mais pertinenteque começar este subitem com história e música.

Com o processo de redemocratização no país, o abrandamento das leis de repressão e censura permite uma maior liberdade de expressão dos jovens artistas que começam a compor a poética da travessia. Sem a necessidade de uma linguagem velada e elaborada, os compositores do rock brasileiro dos anos 80 optam pela clareza e objetividade da linguagem, numa letra direta, em sintonia com o tempo presente. O que não significa um abandono aos procedimentos e influências literários. Tanto que Renato Russo, Cazuza, Humberto Gessinger, Arnaldo Antunes, Cadão Volpato, Sérgio Brito, entre outros, seriam chamados de poetas do rock brasileiro, com destaque para os dois primeiros.

> Toda essa evolução marca, no entanto, uma crescente transformação da música popular brasileira num fenômeno não apenas sonoro, mas um produto escrito. O que era apenas voz tanto na música quanto na poesia, se converte em grafia marcando o ponto máximo desses movimentos de equivalência e identidade. (...) Com isto se estende não apenas o conceito de música popular, mas o de literatura e, consequentemente, o de interpretação de texto. (SANT'ANNA, 2004, p.13)

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista e o advento da tecnologia e da reprodutibilidade técnica, a música, no século XX, atinge grandes esferas de abrangência e importância, constituindo-se, em tempos atuais, como umas das formas de arte mais difundida. Por diversas razões, a música vem ocupar um lugar antes reservado à poesia. Com a facilidade de difusão e inserção no cotidiano, garantido pela tecnologia e por seu alto grau de atualidade e efemeridade, ela se espalha e atravessa a cidade e se expande por muitos meios de escuta, atingindo espaços sociais diferenciados, o que implica experiências e apropriações culturais diversas.

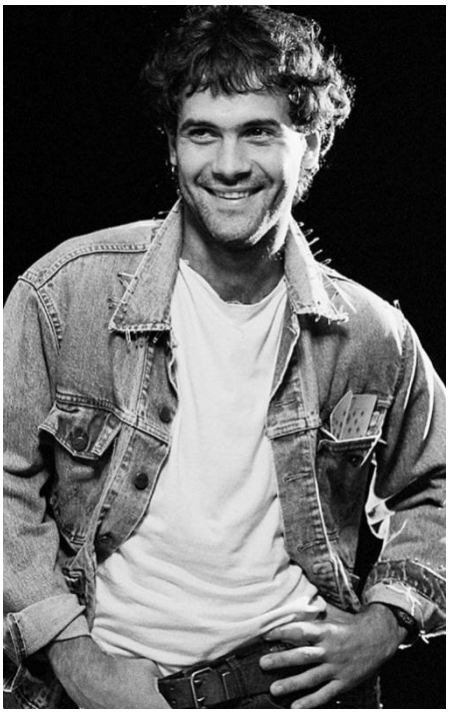
Luiz Claudio V. de Oliveira (1999) aponta a condensação e o simultaneísmo como as principais características da música que lhe garantem popularização, espaço e difusão. Ao transmitir, em um curto espaço de tempo, uma mensagem completa com alto grau de sofisticação e de conteúdo, e pelo poder de recepção paralela a outras atividades, a música se insere com facilidade no cotidiano e assume funções que vão do derramamento íntimo de lamentações amorosas até a função de captar, fixar e revelar modos e costumes de uma época, diagnosticando sensibilidades e transformações sociais e históricas. (OLIVEIRA, 1999, p.44)

Nesse ritmo, uma das maiores manifestações populares vistas pelo Brasil, o movimento das "Diretas Já", tem como hino uma música irônica, que estampa na irreverência de seus versos a condição de um país que nos tem como "inútil"85. Enquantoque1992 vivencia outro clima de agitação popular que exige o impeachment do presidente Collor. Os "cara-pintadas" tomam as ruas, enquanto se ouve uma trilha sonora que remete aos "anos rebeldes". A música, então, ocupa um dos lugares da poesia: o hino da abolição – um poema de Castro Alves – foi entoado pela voz de seu autor, nas ruas, acompanhado pelo povo, no século XIX. "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades", já dizia Camões ou "É você que ama o passado e que não vê/ Que o novo sempre vem" (REGINA, E. "Como nossos pais".

Belchior (compositor). In: –. Falso Brilhante. São Paulo: Fhonogran,1976. 1CD. Faixa 1), como canta Belchior.

Mas, dentre tantas letras de músicas da época, cabendo tão bem para a atualidade, a escolha agora recai sobre a letra de “Ideologia”, e vida e obra de Agenor de Miranda Araújo Neto, o *Cazuza*. Filho de João Araújo (1935-2013), produtor fonográfico, e de Lucinha Araújo (1936), Cazuza sempre teve contato com a música. Influenciado desde pequeno pelos grandes nomes da música brasileira, ele tinha preferência pelas canções dramáticas e melancólicas, como as de Cartola, Dolores Duran, Lupicínio Rodrigues, Noel Rosa, Maysa e Dalva de Oliveira. Era também grande fã da roqueira Rita Lee, para quem chegou a compor a letra da canção "Perto do fogo", que Rita musicou. Graças ao ambiente profissional do pai, Cazuza cresceu em volta dos maiores nomes da música popular brasileira, como Caetano Veloso, Elis Regina, Gal Costa, Gilberto Gil, João Gilberto, Novos Baianos, entre outros. A mãe, Lucinha Araújo, também cantava e gravou três discos.

Figura 5 - Cazuza - Biografias



Fonte:vivacazuza.org.br. Disponível em:<http://bp0.blogger.com/_6XvZ4HOj2j8/R8jdpztru4I/AAAAAAAACNk/RI3BVYvK1_M/s400/Z.jpg

Em 1972, tirando férias em Londres, Cazuza conheceu as canções de Janis Joplin, Led Zeppelin e Rolling Stones, e logo tornou-se um grande fã. Por causa da promessa do pai, que disse que lhe presentearia com um carro caso ele

passasse no vestibular, Cazuza foi aprovado em Comunicação em 1976, mas desistiu do curso três semanas depois. Mais tarde começou a frequentar o Baixo Leblon, onde levou uma vida boêmia. Assim, João Araújo criou um emprego para ele na gravadora *Som Livre*, da qual foi fundador e presidente. Na *Som Livre*, Cazuza trabalhou no departamento artístico, onde fez triagem de fitas de novos cantores. Logo depois trabalhou na assessoria de imprensa, onde escreveu *releases* para divulgar os artistas.(FRAZÃO, 2016)

No final de 1979 fez um curso de fotografia na Universidade da Califórnia em Berkeley, Estados Unidos. Lá, descobriu a literatura da Geração Beat, os chamados poetas malditos, que mais tarde teria grande influência na carreira. Em 1980 retornou ao Rio de Janeiro, onde ingressou no grupo teatral Asdrúbal Trouxe o Trombone no Circo Voador. Foi nessa época que Cazuza cantou em público pela primeira vez. O cantor e compositor Leo Jaime, convidado para integrar uma nova banda de rock de garagem que se formava no bairro carioca do Rio Comprido, não aceitou, mas, indicou Cazuza aos vocais. Daqueles ensaios na casa do tecladista Maurício Barros, nasceu a banda *Barão Vermelho.*(ECHEVERRIA, 1997)

A banda foi convidada a compor e gravar o tema do filme *Bete Balanço*. A canção-título tornou-se um dos grandes clássicos da banda, impulsionando o filme que vira sucesso de bilheteria. A canção também impulsionou as vendas do terceiro disco do Barão, *Maior Abandonado*, lançado em outubro de 1984, que conquistou disco de ouro, registrando outras composições como "Maior Abandonado" e "Por Que a Gente é Assim?". Em 15 e 20 de janeiro de 1985, o Barão Vermelho se apresentou na primeira edição do Rock in Rio. A apresentação da banda no quinto dia tornou-se antológica por coincidir com a eleição do presidente Tancredo Neves e com o fim da Ditadura Militar. Cazuza anunciou esse fato ao público presente e para comemorar, cantou "Pro Dia Nascer Feliz".(FRAZÃO, 2016)

Em outubro de 1985, Cazuza é internado para ser tratado por uma pneumonia. Cazuza exigiu fazer um teste de HIV, do qual o resultado foi negativo. No entanto, a AIDS se manifestou em 1987; Cazuza foi internado com pneumonia, e um novo teste revelou que o cantor era portador do vírus HIV. Em outubro daquele ano, Cazuza foi internado para ser tratado por uma nova pneumonia. Em seguida, ele é levado pelos pais aos Estados Unidos. Ao voltar ao Brasil no começo de dezembro de 1987, Cazuza inicia as gravações para um novo disco. *Ideologia* de

1988, inclui os *hits* "Ideologia", "Brasil" e "Faz Parte Do Meu Show". (CHEDIAK, 2002)

Os shows se tornam mais elaborados e a turnê do disco *Ideologia*, dirigido por Ney Matogrosso, viajou por todo o Brasil.. O disco se tornou o maior sucesso comercial superando a marca de 500 mil cópias vendidas.Em outubro de 2008 a revista *Rolling Stone* promoveu a Lista dos Cem Maiores Artistas da Música Brasileira, cujo resultado colocou Cazuza na 34ª posição.

Uma canção que se destacou, dentre tantas, nos álbuns de Agenor foi a canção a seguir e, como o próprio título já sugere, a música foi por muito tempo, trilha de movimentos sociais e de combate a políticas de imposição e governos ditatoriais:

Ideologia – Cazuza (1988)

Não me convidaram
Pra esta festa pobre
Que os homens armaram
Pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada
Antes de eu nascer

Não me ofereceram
Nem um cigarro
Fiquei na porta
Estacionando os carros
Não me elegeram
Chefe de nada
O meu cartão de crédito
É uma navalha

Brasil!
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim

Em apenas dez anos de carreira, Cazuza deixou 126 canções gravadas, 78 inéditas e 34 para outros intérpretes. Após sua morte, os pais fundaram a Sociedade Viva Cazuza, em 1990. A Sociedade Viva Cazuza tem como intenção

proporcionar uma vida melhor a crianças soropositivas através de assistência à saúde, educação e lazer.

As canções de Cazuza já foram reinterpretadas pelos mais diversos artistas brasileiros dos mais diversos gêneros musicais. A Som Livre realizou o show *Tributo a Cazuza*, em 1999, posteriormente lançado em CD e DVD, do qual participaram Ney Matogrosso, Barão Vermelho, Engenheiros do Hawaii, Kid Abelha, Zélia Duncan, Sandra de Sá, Arnaldo Antunes e Leoni. (ARAÚJO, Lucinha. 2016)

No ano 2000 foi exibido no Rio de Janeiro e em São Paulo o musical *Casas de Cazuza*, escrito e dirigido por *Rodrigo Pitta*, cuja história tem base nas canções de Cazuza. Em 2004 foi lançado o filme biográfico *Cazuza - O Tempo Não Pára* de Sandra Werneck. (FRAZÃO; DILVA, 2016)

Em 30 de novembro de 2013, seu pai João Araújo, então presidente da Som Livre, morreu depois de uma parada cardíaca aos 78 anos.

Figura 6 - Cazuza no fim de sua carreira e luta contra a AIDS



Fonte: veja.abril.com. Disponível em:https://conteudo.imguol.com.br/c/entretenimento/2015/06/12/o-cantor-e-compositor-cazuza-debilitado-pela-aids-comparece-a-cerimonia-do-premio-sharp-em-1989-1434083676690_300x420.jpg

A fim de dar prosseguimento à pesquisa e à historicidade da música brasileira no que tange este subitem, o próximo personagem a ser explorado, também verbalizava uma ideologia contra os governos da época e suas letras e composições iam de encontro a todo tipo de manifestação que ia contra o jovem e à democracia.

Segundo o *Blog* “O Pensador” (2018), Renato Manfredini Júnior nasceu no Rio de Janeiro, no dia 27 de março de 1960. Filho de Renato Manfredini, funcionário do Banco do Brasil e de Carminha Manfredini cresceu na Ilha do Governador. Em 1967, mudou-se com a família para Nova Iorque para onde seu pai foi transferido. Depois de dois anos já estavam de volta ao Brasil. As influências que adquiriu naquele lugar foram determinantes em sua futura carreira de músico.

Figura 7 - Renato Russo – início de sua carreira musical



Fonte:veja.abril.com.Disponívelem:<https://tse1.mm.bing.net/th?id=OIP.7L5sDrFgGuNnNkbDbX1zUQAAAA&pid=Api&P=0&w=300&h=300

Em 1973, junto com sua família, Renato foi morar em Brasília. Com 15 anos foi diagnosticado com uma doença óssea. Depois de uma cirurgia para implante de pinos na bacia, Renato permaneceu seis meses acamado. Durante esse período estava sempre ouvindo música. Ainda em recuperação, passou no

vestibular de jornalismo no Centro de Ensino Universitário de Brasília. Com sum inglês fluente, Renato passou a lecionar na Cultura Inglesa. Com 18 anos revelou para sua mãe ser bissexual (FRAZÃO, 2016).

Depois de se juntar a Marcelo Bonfá, Eduardo Paraná e Paulo Guimarães, Renato Russo formou a banda “Legião Urbana”. Iniciou sua carreira solo em 1993, mesmo fazendo parte da Legião Urbana. Era dependente de drogas e álcool e algumas vezes esteve internado em uma clínica de reabilitação na tentativa de largar o vício.

Em 1989, Renato Russo foi diagnosticado com AIDS, adquirida através de um americano com quem se relacionou por mais tempo e, no dia 11 de outubro de 1996, veio a falecer no Rio de Janeiro, em consequência de complicações decorrentes da AIDS.

Muito amigo de Cazuza, com suas canções convergentes às intenções do amigo, Renato Russo foi um grande levante da música brasileira. Seu gênero popular ao *Rock nacional* em grande parte manifestou a voz de muitos jovens e um grito de liberdade para a música livre da censura e contra as mazelas sociais.

Silviano Santiago (2004), no artigo “A democratização no Brasil (1979-1981) – cultura versus artes”, faz um apanhado de como nos três anos finais da ditadura militar a produção e a crítica se voltam para uma tentativa de preencher o vazio deixado pelos mecanismos de repressão. Dessa forma, observa o crítico que

> Nesses três anos a que estaremos nos referindo, a luta das esquerdas contra a ditadura militar deixa de ser questão hegemônica no cenário cultural e artístico brasileiro, abrindo espaço para novos problemas e reflexões inspirados pela democratização no país (insisto: no país, e não do país). A transição deste século para seu fim se define pelo luto dos que saem, apoiados pelos companheiros de luta e pela lembrança dos fatos políticos recentes, e, ao mesmo tempo, pela audácia da nova geração que entra, arrombando a porta como impotentes e desmemoriados radicais da atualidade. Ao luto dos que saem opõe-se o vazio a ser povoado pelos atos e palavras dos que estão entrando.

Sem a memória da história recente do país, a nova geração dos 80 se depara com o vazio que invade todos os sentimentos (do pessoal ao político) do brasileiro. Os “narradores castrados pelos mecanismos de repressão” encontram no clima de abrandamento da censura e da anistia política a disposição para o relato autobiográfico da experiência de guerrilha e do exílio, enquanto a juventude, filha da ditadura, começa a escrever a sua própria história. Com “passadas largas,

precipitadas e prematuras” se fez a passagem do luto para a democratização, pelo menos na forma de expressão poética e no esvaziamento da história recente do país; pois, como se sabe a abertura fora “lenta, segura e gradual”. A discrepância entre os passos da democratização e a vontade de liberdade do cidadão redimensiona uma memória histórica recente para um vazio que começa a ser preenchido com os gestos que apontam para uma sociedade do espetáculo, dos produtos pasteurizados da indústria cultural e da política de globalização.

No momento em que essas portas estão sendo abertas, Renato Russo, concentrado na atitude de denúncia do movimento punk e perseguindo passadas largas a fim de retomar também à necessidade de esvaziar a memória do luto do regime opressor e de iniciar uma nova formação cultural, na intencionalidade que os versos seguintes de “Que país é esse?” possam fazer sentindo. A interpretação desses versos pode ser lida nas palavras do ensaio de Santiago (1990) da seguinte forma:

> Ao redimensionarem o passado recente, também redimensionaram o gesto punitivo para a formação cultural do Brasil, estabelecendo estratégias de busca e afirmação de identidade para a maioria da população, que vinha sendo marginalizada desde a Colônia.

Paratanto, a letra da música é questionadora e pretende tecer uma severa crítica social ao país, de norte a sul, em todas as classes sociais.Renato Russo abarca em sua letra uma boa parte do território do país: a Região Norte (representada pelo Amazonas), a centro oeste (representada por Mato Grosso), o Nordeste, o Sudeste (representada por Minas Gerais).

Quando foi criada, no final dos anos 70, já havia a sensação de impunidade e falta de regras. O compositor não critica apenas a classe política, mas também a corrupção espalhada e arraigada no nosso dia-a-dia.A música composta por Renato Russo, em 1978, foi criada quando o compositor ainda fazia parte da banda de punk rock Aborto Elétrico.O artista continuou apresentando a canção quando concebeu o grupo Legião Urbana, em 1983.*“Que país é este?”* foi eleita para a lista das 100 Maiores Músicas Brasileiras segundo a Revista Rolling Stone e foi eternizada em uma gravação em disco no ano de 1987.

2.3 MÚSICA E ALIENAÇÃO: OS NOVOS CAMINHOS

Muita coisa mudou e deixou saudades da época em que o Brasil tinha grandes compositores e cantores, como Renato Russo, Cazuza e Tom Jobim, sem contar as maravilhosas letras que traziam mensagens profundas, que se misturavam com tudo o que vivia-se e sentia-se.

Infelizmente a música brasileira não possui mais conteúdo, mensagens, poesias ou rebeldia com justa causa. As músicas não são mais utilizadas para defenderem ideais.Segundo Jorge Vercillo – cantor e compositor brasileiro - em entrevista à Revista *Quem?*, em 16 de novembro de 2018, declara:

> Eu lancei uma autoreflexão do que o povo brasileiro quer da música brasileira. Porque a MPB anda muita bem para algumas pessoas, mas outros andam ouvindo uma música muito pobre, fraca, infantil, feia e sem imaginação. E eu não estou falando de um ritmo específico. E o mais polêmico é que acho que a responsabilidade disso não é dos artistas e nem da indústria cultural e nem da mídia. Na verdade, para gente que entende de música, o que está faltando é voltar a ter educação musical nas escolas. Aprender mais sobre a música brasileira, que é a música mais rica do mundo. A gente não deve a subestimar" (VERCILLO, 2018, p. 6)

Há muito tempo atrás, podia-se dançar ou escutar verdadeiras músicas. Naquele tempo existiam verdadeiras canções, e hoje nos deparamos com a triste realidade em que qualquer um, com ou sem dom, compõe, canta e faz sucesso! Vivemos numa época em que o ridículo é muito bem aceito. Assim vamos sendo obrigados a escutar *hits* como *“Adultério”* ou *“Ai se eu te pego*”, declara o músico.

Adultério- Mr. Catra (2000)

Na 4 por 4 a gente zoa
Whisky e energético,
quanta mulher boa
Ui, o bagulho tá sério
Vai rolar um adultério

Ai se eu te pego - Michel Teló (2011)
Nossa, nossa
Assim você me mata
Ai se eu te pego, ai ai se eu te pego

Sábado na balada
A galera começou a dançar

E passou a menina mais linda
Tomei coragem e comecei a falar

Nossa, nossa
Assim você me mata
Ai se eu te pego, ai ai se eu te pego

Esses dois *hits* citados são apenas dois exemplos do momento da música brasileira. E esses sons estão dominando o país e as letras mais reflexivas, de cunho mais analítico, estão ficando em segundo plano.

Fazendo um recorte, um paralelo, com essas duas conotações de gênero musical, menciona-se oteórico Karl Marx, para subsidiar esta seção, pois ele se faz presente ainda hoje em estudos das mais variadas áreas, e suas teorias e conceitos continuam sendo revisitados, sendo cruciais para a compreensão de alguns aspectos de nossa sociedade. Suas análises, como se sabe, voltaram-se especialmente para questões sociais e históricas, análises de conjunturas e de lutas inerentes ao capitalismo moderno.Portanto, para Marx:

> Os homens são os produtores das suas representações, ideias, etc., mas os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio que a estas corresponde até às suas formações mais avançadas (...) A moral, a religião, a metafísica e arestante ideologia, e as formas da consciência que lhes correspondem, não conservam assim por mais tempo a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. (MARX, 1871, p.62)

Marx dedicou-se a discussões que ainda hoje são elucidativas para que possamos compreender uma sociedade que, segundo o próprio autor, move-se pela luta de classes, uma vez que ele acredita que seja esse o motor de toda a história. O *marxismo*, assim, tornou-se corrente de pensamento e até os dias de hoje orienta a organização de muitos movimentos sociais. Um dos mais importantes conceitos do *marxismo* é o da alienação, o qual, seráabordado nesta seção.

Alienação, para Marx, carrega um sentido negativo, diferentemente do que é para Hegel. Trata-se de uma condição onde o trabalho ao invés de ser instrumento para a realização plena do homem e de sua condição de humano torna-

se, pelo contrário, um instrumento de escravização, acabando por desumanizá-lo, tendo sua vida e seu próprio valor medidos pelo seu poder de acumular e possuir.

Karl Marx reconhece na era moderna e em suas novas formas de produção grande responsabilidade pela alienação do homem. Quando o trabalho fica cada vez mais especializado e dividido, o trabalhador fica de tal forma afastado daquilo que produz, que é incapaz de reconhecer-se no produtofinalde seu esforço.

Dessa forma, o que era antes um homem, acaba por tornar-se apenas uma máquina repetidora dos mesmos esforços, e cada vez mais em busca de possuir capital, num sistema onde é muito comum que esse trabalhador não tenha sequer acesso ao produto de seu próprio trabalho. Assim, o que inicia com uma divisão do trabalho, acaba por configurar-se também como uma divisão social. Esse tipo de organização e essa configuração do mundo do trabalho foram essenciais para o desenvolvimento da sociedade capitalista nos moldes como conhecemos hoje.

> Na produção social da sua vida, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade: relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura económica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, a que correspondem determinadas formas sociais de consciência. O modo de produção da vida material condiciona oprocesso (movimento) da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser. Pelo contrário: é o seu ser social que lhes determina a consciência. (MARX, 1843, p. 69)

A fim de dar destaque a estes estilos musicais, um tanto depreciativos, trar-se-á a análise a entrevista do Programa *Mariana Godoy Entrevista*, Maurício Manieri – cantor brasileiro, que critica as músicas atuais e afirma que “a música brasileira está decadente,*sansélégance”*. E continua dizendo “difícil encontrar alguém quenunca tenha ouvido uma frase como essa. Refine o gênero, e as frases continuarão a fazer sentido para muitas pessoas. O funk, o sertanejo, o forró, o pop, grande partedas músicas consumidas pelas massas estão em declínio linguístico e de conteúdo”.

Um estudo relevante também nessa linha, foi trazido pelo professor Jean Henrique Costa (2012), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que obteve o título de doutor em Ciências Sociais com a tese “Indústria Cultural e Forró

Eletrônico no Rio Grande do Norte", defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O pesquisador defende que o gênero preferido entre os nordestinos faz parte de uma engendrada indústria cultural, por meio da qual são criadas e sustentadas formas de dominação na produção e na audição desse tipo de música.

Segundo ele, a partir da análise de sua pesquisa, "O ideal de uma vida festeira, regada de uísque, caminhonetesgrandes e mulheres, é hoje um símbolo de status e prestígio para muitos dos ouvintes". Reforça ainda, afirmando que ninguém quer ficar de fora da onda de consumo.

Numa das partes da pesquisa, Costa analisou o conteúdo das letras dos cinco primeiros álbuns da *Banda Garota Safada* e descobriu que 65% das músicas falam de amor, 36% de sexo e 26% de festas e bebedeiras.Para ilustrar e dar sentido ao argumento acima, observa-se a letra da música a seguir da banda mencionada na pesquisa:

> ***Chama a gata pra beber- Banda Garota Safada (2010)***
>
> *Tô com meu carro parado*
> *Curtindo o som, tá ligado*
> *Pode chegar que eu tô botando é pra descer*
> *Olha o maluco dançando*
> *E a gatinha olhando*
> *Eu tô de boa*
> *Eu tô botando é pra descer*
>
> *Chama, chama a gata pra beber*
> *Chama, chama a gatinha pra beber*
> *Depois que ela bebe a gatinha quer meter*

"Parte expressiva das canções de maior sucesso veicula a ideia de que a verdadeira felicidade acontece 'no meio da putaria', ou seja, nos momentos de encontros com os amigos nas festas de forró", escreveu Costa (2012):

> Não se produz determinada música acreditando plenamente que se está criando uma pérola de tempos idos, mas sim um produto para agradar em um mercado competitivo muito paradoxal: deve-se ser igual e diferente concomitantemente.(COSTA, 2012, p.21)

Ou seja, para o autor, a competitividade do mercado induz à padronização dos hits.O que move o cotidiano é isso mesmo: sexo, amor, prazer, diversão. O forró e quase toda música popular sabem muito bem usar desse artifício para mover suas engrenagens, enfatiza Costa (2012). "Não é por acaso que as

relações sexuais são tão exploradas pelas canções de maior apelo comercial a ponto de se tornarem coisificadas à maneira de clichês industriais.”(COSTA, 2012, p. 28)

Outras letras podem-se ser mencionadas nesta pesquisa também, tais como as letras abaixo, essas no estilo de música conhecidas como *Rap* e *Funk Carioca*, respectivamente:

Rap das armas- MC Cidinho e Doca (1995)

Cidade de Deus é ruim de invadir
Nós com os alemão vamos se divertir
Porque na de Deus, vô te dizer como é que é
Lá não tem mole nem pra DRE
Pra entrar lá na de Deus até a BOPE treme
Não tem mole pro exército, civil nem pra PM
Eu dou o maior conceito para os amigos meus
Agora vou mostrar como é Cidade de Deus
Tem um de AR-15, outro de 12 na mão
Tem mais um de pistola e outro com doisoitão (...).

Morro do Macaco - Bonde do Scoob (2010)

Não tira a mão do volante, não me olha e não se mexe
é o bonde do Scoob de lá do morro do Macaco
Vai desce do carro, olha pro chão
Não se move, me dá seu importado que o seguro te devolve
Se liga na minha letra olha nós aí de novo é o bonde do mais alto
só menor periculoso se liga na letra
Vou mandar mais um recado o bonde do São Carlos só quer carro importado
Audi, Honda Civic, Citroën e Corola
mas se tentar fugir – pá pum: tirão na bola.

A partir do que das letras das músicasrevela-se, segundo o *Blog Zona Branca* (2015), uma certa insensatez nas composições. Segundo o *blog,* as músicas advindas deste estilo têm o papel único e exclusivamente de corroborar para a depreciação da mulher, a desmoralização e banalização do papel social, bem como manipular jovens e adolescentes ao consumo excessivo de álcool, dentre outras drogas lícitas e, até ilícitas. Como se não bastasse tanto desregramento, a alusão ao crime e uso de armas em desfavor da segurança da sociedade também atua em demérito de um consumo musical cada vez mais antissocial.

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

A primeira lei de alcance nacional cujos termos legais regulavam a educação foi promulgada em 1961 sob o n.º 4.024. Antes não existiam leis de alcance nacional e sim as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, que eram estabelecidas mediante decretos-leis e tratavam de uma modalidade ou nível de educação específico. (PENNA, 2012)

Historicamente, as políticas relacionadas ao ensino de música no Brasil são consideradas a partir do Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que versa sobre o ensino primário nas escolas públicas. Consta no artigo 47:

> A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginastica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das provinciais do Império [...] (BRASIL, 1854).

A Lei n.º 88 aborda o ensino primário preliminar, no artigo 6.º, do seguinte modo: inclusão de matérias como moral prática e educação cívica, além de outras “[...] desenho a mão livre: canto e leitura de música, exercícios ginásticos, manuais e militares, apropriados à idade e ao sexo” (SÃO PAULO, 1892).

Neste capítulo pretende-se discorrer sobre duas questões apontadas como fundamentais para a condução de processos de ensino e aprendizagem de qualidade nas escolas de música brasileiras: a questão daspolíticas educacionais voltadas para o ensino da música e da pluralidade sociocultural do país influenciando na sala de aula.

Um Decreto Federal de n.º 981, de 8 de novembro de 1890, ao aprovar o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal, estabelece que as escolas do primeiro grau admitirão alunos dos 7 aos 13 anos de idade e as de segundo grau admitirão alunos dos 13 aos 15 anos. Importante frisar que, entre as disciplinas relacionadas nas escolas de primeiro grau, constam *elementos de música* e, entre as disciplinas relacionadas nas escolas de segundo grau, está *música.*

Em 1922, impulsionado pelas críticas da Semana de Arte Moderna, desenvolveu-se o projeto de Canto Orfeônico, tendo Villa-Lobos como expoente. Embora já existissem iniciativas concretas da prática do canto orfeônico, “[...] a versão que se tornou referência para todo o país foi a de Villa-Lobos, implantada

nas escolas com a promulgação do Decreto n.º 19.890 de 18-04-1931" (SANTOS, 2012, p. 182).

O repertório utilizado englobava canções de exaltação ao patrimônio musical brasileiro, tendo o propósito de desenvolver civismo, disciplina e educação artística. "Para Getúlio Vargas, a música arregimentaria massas; para Villa-Lobos, aquele seria o momento de fazer o Brasil todo cantar o som da terra" (SANTOS, 2012, p. 182).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 traz as ideias de arte e educação. Tal termo, criado pelo britânico Herbert Read, defende a arte como um processo de educação e a educação como um processo artístico de criação própria. Em 1948 Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, que funciona como centro de referência e divulgação dessas concepções, que acabaram se tornando propostas e alternativas ao modelo oficial de escola e foram tomadas como referência por Anísio Teixeira (SANTOS, 2012).

Segundo Santos (2012, p. 187), "nos anos 1950, essa escolinha desenvolve as linguagens da arte de uma forma integrada, nutre o espírito de experimentação e criação [...]". Nota-se que o espírito de experimentação e criação das artes de forma integrada influenciou a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º grau. Conforme Santos (2012, p. 190), "embora tratasse de todas as modalidades e níveis de ensino, a Lei 4.024/61 não traz qualquer referência à educação musical. Só uma década depois ela será alterada pela LDB 5.692/71".

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, no artigo 7.º, obriga a inclusão de educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de l. º e 2.º grau, sem fazer menção à música. Mais adiante, por intermédio do Parecer n.º 540, de 10 de fevereiro de 1977, apontam-se as diretrizes relacionadas ao componente educação artística como um preparo de apreciadores da arte, um investimento mais no lazer do que na formação de artistas:

> A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aumento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade da vida (BRASIL, 1977, p. 26)

O texto continua reforçando a característica das aulas de educação artística como um processo e reconhece que “a música era tratada como disciplina em muitos casos [...], mas era limitada em seu alcance quando não deixava muita margem, outra vez, à criatividade e à auto expressão dos educandos” (BRASIL, 1977, p. 27).

A LDB 5.692/71 não era clara em relação à formação dos profissionais que atuavam em artes visuais ou música. No período dos anos 1980 essa formação se dividia em licenciatura curta e licenciatura plena com habilitação na área que interessava. Os professores trabalhavam o conteúdo que lhes era conveniente sem critérios determinados, desde que mantivessem a liberdade e a criatividade.

Em 1997 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento cujo objetivo é nortear a elaboração das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, de forma flexível e aberta, atendendo à necessária colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Segundo Santos (2012, p. 200) na década de 1990 vivemos uma “[...] expectativa da retomada da obrigatoriedade da música nas escolas [...]”, discussão que permeava entre outros locais, pesquisas acadêmicas nas instituições de ensino superior.

Depois de muita discussão parecia-se ter dado um grande passo em relação à obrigatoriedade da música na escola, com a promulgação da Lei n.º 11.769/2008, que altera o artigo 26 da Lei 9.394/96 e dispõe que: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2.º deste artigo” (BRASIL, 2008a). Na Mensagem n.º 622 há o veto do parágrafo único do artigo 2.º do Projeto de Lei nº 2.732, de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que originalmente dizia: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008b). No mesmo documento aparece a razão pelo qual o parágrafo foi vetado:

> No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa “formação específica na área”. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente (BRASIL, 2008).

Embora a formação do professor de música não seja uma exigência para a atuação docente, o Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que

dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, tendo em vista o disposto nos artigos 61 a 63 da Lei n.º 9.394/1996, no artigo 3.º, no § 4.º, define:

> A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica (BRASIL, 1999).

Viu-se aqui nessa retrospectiva que já houve parâmetros que davam total abertura para que se utilizassem conteúdos de todas as linguagens artísticas. Vimos também leis que eram direcionadas para todo o país e leis que especificavam os conteúdos a serem trabalhados nos currículos das escolas brasileiras. Com base nas leis e documentos oficiais e nas discussões referentes às políticas públicas para a educação e em especial para o ensino da música, o que podemos esperar da articulação com o currículo?

A aprendizagem, portanto, pode ser uma invenção de problemas, uma experiência de problematização, como diz Deleuze, citado por Santos (2012). A autora complementa:

> A ciência pensa por proposições – tem a função de produzir proposições científicas (enquadramentos matemáticos, coordenadas espaço-temporais). A filosofia pensa por conceitos – tem a função de produzir conceitos. A arte pensa por *afectos e perceptos* – tem a função de produzir blocos de sensação, *afectos e perceptos*. (SANTOS, 2012, p. 267).

Para a mesma autora, no âmbito político da escola ou da ação docente estamos sempre tomando uma decisão como professores, ao escolhermos o material a ser utilizado, ao traçar objetivos e ao selecionar conteúdos, procedimentos e avaliações. Penna (2012, p. 123) aborda com muita clareza uma dessas questões ao analisar a legislação e os termos normativos, no que se refere à Lei 5.692/71 e à atual LDB. Diz a autora não ver distinção significativa entre as duas com relação à garantia da música na escola. Ao se referir à Lei 5.692/71, Penna (2012) cita as publicações de livros didáticos nas décadas de 1970 e 1980 que apresentavam atividades nas várias linguagens, embora com predominância das artes plásticas, e segue:

> É essa a área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais (PENNA, 2012, p. 128).

A atual legislação que trata sobre o ensino de música nas escolas traz a seguinte redação na Lei n.º 13.415: “§ 2.º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017).

Está nas entrelinhas que se compreende-se por “ensino da arte” as linguagens/expressões das artes visuais, do teatro, da dança e da música. Porém, pela falta de clareza e objetividade do referido documento, algumas instituições de educação o interpretam da forma que mais lhes convém, haja vista que grande parte das escolas possui apenas um professor, geralmente atuando nas artes visuais. Além disso, como o trecho em questão não traduz a obrigatoriedade, muitas secretarias de educação incluem apenas a partir do 6.º ano do ensino fundamental o ensino da arte com professor habilitado na área. E ainda numa única modalidade. A arte nos anos iniciais e na educação infantil fica sob a responsabilidade de um professor generalista, que normalmente não teve a disciplina de arte no seu currículo de formação inicial ou teve de forma muito reduzida.

Especificamente com relação à educação musical, há a Lei 13.278, que traz a seguinte redação: “§ 6.º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2.º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Todas as alterações descritas aqui são relacionadas à Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Percebem-se fragilidades quanto à efetiva valorização do ensino da música nas escolas de educação básica. O fato de trocar a obrigatoriedade do componente curricular música para artes, incluindo não só a música como as artes visuais, a dança e o teatro, demonstra uma preocupação com as várias linguagens/expressões artísticas, mas também uma desvalorização dessas linguagens/expressões ao colocá-las no mesmo componente curricular como se fosse uma única disciplina.

Sabe-se que as leis não garantem uma mudança efetiva na prática do ensino da música na escola, porém são responsáveis por um movimento nos

sistemas educacionais e nas discussões dos meios acadêmicos.Portanto, para uma conscientização dos processos políticos e legais, são relevantes as discussões relacionadas à obrigatoriedade do ensino da música na educação básica bem como profissional.

Sendo assim, como pode ser observada diante das práticas diárias, a educação permeia inúmeras políticas públicas. A educação, em qualquer nível de ensino, sempre está em busca de novos instrumentos que facilitem o seu processo de aplicação e por sequela atinjam de forma mais satisfatória as suas metas principais, dentre eles: desenvolver cidadãos críticos, conscientes de seus atos, bem como favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. E sobre esses fatores e outros, de forma mais aprofundada, serão abordados nas seções subsequentes.

3.1 CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA NO BRASIL

Pretende-se nesta seção discorrer sobre os questionamentos gerados pelas modificações nas leis relacionadas ao ensino da música no Brasil desde os meados do século XIX até a atualidade. Por meio de análise documental e da reflexão com base em autores da área da educação musical, dialogaremos a respeito das ideias levantadas a partir das interpretações dos documentos e legislações citados.

Esse espaço de atuação profissional tem sido a vários anos um ambiente de aprendizagem e formação musical bastante conceituado no país. Tendo sua origem segundo Vieira (2004) no século XVI na Itália, quando o termo foi utilizado para denominar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas destaca-se a música que mais tarde passa a ser a única.

No final do século XVIII surge na França o Conservatório Nacional de Música de Paris constituindo-se modelo de ensino musical difundido e firmado no século seguinte para toda à Europa e América.

Segundo Cunha (2009, p. 12-13), “seu objetivo era a formação musical, visando à excelência da execução musical, tanto no canto quanto no instrumento.”

Os alunos entravam no conservatório ainda muito jovens, sendo também aceitos alunos mais velhos, no entanto, caso não demonstrasse aptidão para o estudo da música eram excluídos do conservatório. No Brasil, o ensino de música sempre esteve ligado as práticas religiosas por meio dos jesuítas e mais tarde pelos metres de capela.

Com a chegada da família real ao país em 1808 à demanda musical aumentou significativamente com o número expressivo de portugueses que chegavam ao Brasil e queriam manter o mesmo nível de prática musical a que estavam acostumados (PEREIRA, 2013, p. 52). Com isso foi preciso pensar a formação dos músicos brasileiros com vistas a atender a esse novo cenário de consumo musical no país.

Em 1841 é criado o conservatório imperial por Francisco Manuel da Silva (autor do hino nacional brasileiro) sendo consolidado apenas em 1847 pelo Decreto nº 496, de 21 de janeiro, que instituía o plano curricular e as bases para seu funcionamento.

As disciplinas privilegiavam à prática instrumental com ênfase no repertorio europeu dos séculos XVIII e XIX, além da prática tecnicista, performance e virtuosismo. Priorizavam a prática instrumental dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas, desconsiderando a totalidade do universo musical. Podemos destacar como disciplinas: rudimentos e canto para o sexo masculino e feminino; Instrumentos de corda e sopro; Harmonia e composição. Com isso “pode-se notar que o ensino estava circunscrito apenas ao treinamento técnico, fundamentado apenas na técnica musical em si, declinando de disciplinas de caráter mais humanistas.” (PEREIRA, 2013, p. 53).

Só no final do século XIX e início do XX com a mudança na sociedade carioca, proclamação da república em 1889 e expansão industrial surge a necessidade de mão de obra especializada. Em 1890 é extinto o conservatório imperial com a criação do Instituto Nacional de Música inspirado nos modelos de conservatórios europeus sem mudanças em aspectos ligados a metodologia de ensino, mantinha-se ainda, a ênfase na performance.

Mesmo com a criação do conservatório dramático e musical de São Paulo que tinha em sua grade curricular disciplina ligada a pedagogia no currículo

magistério musical manteve-se o modelo conservatorial na formação dos professores (ESPIRIDIÃO, 2012, p. 109).

Até meados do século XX, O músico formado em conservatório era portador de diploma (reconhecido e aceito legalmente) e podia atuar como professores de música em instituições de ensino público e cursos particulares. A tendência dominante deste modelo de ensino é que os professores ensinavam da mesma forma como foram ensinados.

> Por vezes constata-se que a prática de educadores consiste em ir fazendo tudo como já se fez: trata-se de consagrar a prática de seus mestres, reproduzindo-a sem reflexão; trata-se de consagrar os conteúdos selecionados e organizados num livro didático, independente de questionamento. (SANTOS, 1990, p. 34 apud PENNA, 1995, p.105).

Sendo este modelo de ensino baseado na tradição europeia, de caráter elitista e excludente. Onde não se questionava suas práticas, cabendo ao aluno apenas receber habilidades necessárias para a execução instrumental e ao professor transmitir esses saberes. O enfoque é na técnica em si mesma, tendo como meta o virtuosismo. Quanto a isso Penna coloca que “o prazer de tocar pode se perder diante dos inúmeros e áridos exercícios de preparação técnica, assim como a preocupação virtuosística pode acabar por coibir a capacidade de expressão” (PENNA, 1995, p. 107).

Buscando verificar os trabalhos publicados nos anais da ABEM de 2001 a 2013 procurou-se destacar os artigos que abordavam o tema conservatório, totalizando 23 trabalhos. Por meio de uma breve reflexão acerca dessa temática foram escolhidos 4 artigos, ver tabela abaixo:

Quadro1 - Artigos com tema Conservatório

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)
2001	A prática da alfabetização musical no conservatório estadual de música de Araguari: um estudo de caso	Maria Teresa de Beaumont
2006	Projeto Político Pedagógico do Conservatório de Música de Sergipe	Hugo Leonardo Ribeiro Marcos Moreira
2008	O ensino musical no Conservatório de Música D’Alva Stella Nogueira Freire: alunos veteranos – perfil, análise e considerações	Isac Rufino de Araújo
2011	A influência do *habitusconservatorial* nas percepções sobre música e educação musical de alunos do curso de Licenciatura em Música da UFMS	Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Fonte: ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical (2001)

Beaumont (2001) relata que:

> O estudo sobre a temática da alfabetização musical levou-me a encontrar, na literatura da educação musical contemporânea, severas e pertinentes críticas ao modelo de ensino tradicionalmente adotado em grande parte das escolas específicas de música. Ensino este através do qual os professores, de modo geral, reproduzem a prática recebida de outros professores(BEAUMONT, 2001, p. 218).

Estudos esses que não privilegiam mais uma prática europeia do século XIX e XX, mas que discutem princípios metodológicos que orientam o professor a levar em conta o conhecimento acumulado do aluno, que valorize a diversidade cultural ampliando sua prática musical.

A autora traz como exemplo o modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979) que propõe que a música seja vivenciada pelos alunos de forma holística através da ligação com suas experiências musicais. Em todo seu trabalho a autora traz exemplos de teóricos que tratam da alfabetização musical, entre eles: Schaffer (1991) “Ouvido pensante” e Silva (2001) que abordam o fazer musical antes mesmo de aprender os códigos musicais. Sendo a autora professora de percepção musical conclui que:

> Existe um grande distanciamento entre a "área" de alfabetização musical e as demais áreas que compõem o currículo do Conservatório onde atuo. Esse é de fato um problema que nos remete à questão de o ensino da alfabetização musical ser tomado como tendo um fim em si mesmo, e não como parte de um processo muito mais amplo, complexo e integrado de aquisição do conhecimento musical. (BEAUMONT, 2001, p. 221).

Ribeiro e Moreira (2006) discutem sobre a reformulação do currículo no conservatório de música de Sergipe procurando atender as seguintes questões: a falta de uma definição clara de seu público alvo refletida no óbvio insucesso em alcançá-lo e no grande percentual de evasão dos cursos; e a regularização à legislação vigente. Os autores descrevem as principais causas do insucesso do conservatório da cidade nos últimos anos, sendo elencada três causas: o grande número de disciplinas; o despreparo pedagógico dos professores e a falta de relação com os conteúdos ensinados com a realidade cultural e profissional da cidade. Com isso, foi pensado a construção de um projeto político pedagógico que atendesse a essas necessidades. Os autores discutem aspectos da escola que se propõe a oferecer educação profissional:

> A educação musical contemporânea reconhece que o processo de ensino-aprendizagem formal extrapola os limites do espaço formalizado, e recebe tanto ou mais influência dos contextos informais, seja da mídia, das músicas ouvidas pelos familiares, das conversas com amigos, ou shows e concertos musicais. (RIBEIRO; MOREIRA, 2006, p. 633).

Pensando na função do professor nesse espaço os autores (p. 633) colocam que “o professor é o modelo de competência e ética no qual o aprendiz irá se espelhar”. Corroborando com a fala dos autores, o professor de música precisa romper com as práticas aprendidas por ele enquanto aluno e promover um aprendizado amplo e contextualizado com as práticas musicais da contemporaneidade. Não seria o caso de esquecer ou abandonar as músicas ditas “eruditas”, mas proporcionar uma experiência musical rica e não limitadora. Na conclusão é colocada pelos autores a importância dessa reformulação no currículo do conservatório, como também preparo pedagógico dos professores como forma de diminuir a evasão escolar e definir o público alvo.

De forma análoga, Araújo (2008), em trabalho realizado no conservatório na cidade de Mossoró-RN, descreve acerca da temática da evasão escolar como ponto principal do seu trabalho. Para isso foi feito um trabalho de pesquisa com alunos ingressantes e veteranos do conservatório com vistas a melhora do processo de ensino-aprendizagem e posteriormente a permanência dos alunos até o final do curso. O autor coloca que “O ensino tradicional de música tem sido constantemente criticado por desconsiderar o fator emocional no processo de aprendizagem e por dar mais ênfase resultado” (ARAUJO, 2008, p. 2). Colocando a motivação dos alunos como fator primordial para seu desenvolvimento e permanência no conservatório.

> Um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno é aquele que, no mínimo considera seus interesse e perspectivas, trazendo atividades motivadoras, enriquecedoras e fortalecedoras de suas expectativas iniciais. Deve-se ter claramente que o importante não é o programa, o repasse do conteúdo ou a instituição como transmissora de saberes, mas a participação ativa do aluno na construção dos mesmos, considerando ainda que os fatores ligados à juventude e seu universo cultural dinâmico, vivem em contínua transformação. (ARAÚJO, 2008, p. 10).

O trabalho de Pereira (2013) que trata do *habitusconservatorial*, ou seja, do modelo tradicional de ensino da música principalmente dos conservatórios e que podem ser observados ainda nos dias atuais na prática de professores, bem como na sua formação.

O texto de Pereira traz a concepção que este modelo de ensino está presente no senso comum, “transcendendo os muros das instituições de ensino musical e sendo incorporado desde os primeiros processos de associação” (p.236). Sendo estas concepções fortalecidas nos cursos superiores.

O que é presente nos textos é a crítica aos processos metodológicos que se baseiam numa prática de ensino autoritária, descontextualizada e centralizada na figura do professor como detentor de todo conhecimento. Mesmo que numa análise cronológica dos textos publicados pela ABEM, ver-se a permanência desse modelo de ensino ainda nos dias atuais.

Para isso pretende-se nos próximos parágrafos discorrer de forma breve a respeito desses espaços de aprendizagem musical. Os conservatórios são escolas de acesso restrito, com função (social) básica também restrita: forma tecnicamente PELO e PARA o padrão da música erudita, sendo o problema central o metodológico (PENNA, 1995).

O processo de ensino baseado em conhecimentos prévios não privilegia a criação e expressão dos alunos, sendo estes moldados para atender uma demanda específica e a um público restrito. Penna (1995, p. 108) diz que “metodologias que pressupõem uma familiarização prévia com as linguagens artísticas tem consequências elitistas, pois desconsideram as condições sociais que possibilitam esta familiarização”. Outra problemática do modelo conservatorialé que segundo Cunha (2009),

> a influência dos conservatórios no ensino das escolas de música constitui-se um problema, pois as concepções de música e de aprendizagem musical no modelo de conservatório estariam baseadas em princípios rígidos, os quais, entre outros aspectos, privilegiam o desenvolvimento dos alunos considerados talentosos (CUNHA, 2009, p. 14).

Esse modelo conservatorial (tradicional) está ligado a aspectos de genialidade e talento, sendo necessário repensá-lo no que se refere a essa prática em escolas de música. Vale salientar que em meados do século XX, havia no Brasil uma crescente divulgação e popularização dos métodos ativos (Dalcroze, Orff, Kódaly, entre outros), bem como o projeto de canto orfeônico de Heitor Villa Lobos em 1931. Neste mesmo ano o Instituto Nacional de Música é incorporado à Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, hoje a escola de música.

Ao passar dos anos foi dando-se importância aos cursos de formação de professores para o ensino de música nas escolas. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971 – LDB, os conservatórios foram enquadrados como escolas técnicas de 2º grau, enquanto que a formação docente era responsabilidade dos cursos superiores, o que agora era denominado de Educação Artística.

Com as diversas transformações trazidas pela nova LDB, muitos conservatórios foram incorporados as Universidades Federais, outros passaram a atuar com cursos “livres de música”. Não obstante a essas transformações os cursos permaneciam com caráter tecnicista, com foco na performance e repertorio europeu, tido como modelo a ser seguido, tanto nos conservatórios com seus cursos técnicos profissionalizantes, como nos cursos superiores. Com a LDB nº 9.394/1996 novas concepções são apresentadas para os conservatórios e ensino técnico profissionalizante. Espiridião (2002) coloca que,

> os cursos de formação profissional dos Conservatórios deverão reconfigurar os seus currículos para que haja uma interligação com o mundo do trabalho e as necessidades atuais do mercado profissional do músico. Todavia, essas transformações educacionais somente ocorrerão se os docentes que atuam nessas instituições reformularem suas concepções e práticas pedagógicas e, consequentemente, se os currículos forem construídos e contextualizados nessa direção (ESPIRIDIÃO, 2002, p. 72)

Com isso a nova LDB procura pensar na formação do indivíduo com vistas ao desenvolvimento de competências e saberes direcionados a sua formação enquanto cidadão.

Já o ensino técnico profissionalizante pretende exercer uma prática profissional de qualidade integrada ao contexto sociocultural do país. Sejam em conservatórios ou cursos superiores de música, os professores formados e atuantes nesses ambientes precisam ter em mente que a sua formação enquanto educador é continua e que não se encerra com o egresso de um curso.

É exatamente no processo de formação e aplicação dos conhecimentos adquiridos que precisamos estar mais seguros que não sabemos de tudo e que necessitamos está a todo tempo na condição de aprendizes. Cabe aos cursos superiores oferecerem uma formação que permita ao professor atua nesses espaços e ter contato com a diversidade que a música pode oferecer.

> É sobretudo nas academias que os futuros professores de música têm a oportunidade de conhecer outras músicas, outras práticas e de compará-las com a de sua formação de base. Desse modo, a academia apresenta interstícios que representam espaços de reflexão e de possibilidades de mudança face à ampliação do quadro de referências conceptuais e de práticas musicais. (VIEIRA, 2003, p. 76).

Mesmo que na universidade o ensino ainda se caracterize pelo modelo conservatorial, isso não impede que o aluno construa e reconstrua suas concepções sobre o ensino de música nos dias atuais.

Neste sentido, Vieira (2003, p. 76) coloca que “a formação acadêmica do professor de música poderá resultar na ruptura ou na reafirmação de modelo já conhecido por ele.”.

Sendo assim, concebe-se o “ser professor de música” como uma condição construída ao longo de sua trajetória escolar, vivências musicais dentro e fora dos ambientes educacionais. O professor precisa saber refletir sobre sua práxis, pois segundo Vieira (2003) “o professor não é mais um repetidor de sua prática, pois o que ele aprendeu não é o que ele vai ensinar”.

Na trajetória dos 80 anos de existência do Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário Brasileiro de Educação, dois princípios sempre foram a marca da Instituição: a Renovação e a Tradição.

Durante oito décadas a tradição se mantém na formação dos músicos em áreas performáticas, instrumentos e canto, na composição, regência, licenciatura, musicoterapia e música e tecnologia. Dando continuidade ao espírito criativo e inovador dos seis músicos fundadores desta instituição sob a direção do maestro Oscar Lorenzo Fernandez, a renovação se dá sempre na criação de novos cursos. Na década de 30, surge o 1º Curso de Iniciação Musical, à luz dos novos pensamentos na Educação, demonstrando a preocupação em propiciar à infância o fazer musical.

Na década de 40, além de criar o curso de Música Nova com o compositor *Koellreutter*, sentiu-se a necessidade de levar a música à outras escolas do interior do país e do estado do Rio, permitindo uma formação musical em níveis fundamental e técnico, antecipando o futuro da tecnologia que levaria o ensino à distância.

Em todas as décadas foram propostas pelo CBM-UniCBE a criação de diversas terminalidades que atendessem às necessidades no processo do desenvolvimento musical assegurando, aos estudantes de música, sólida formação

acadêmica e dando a possibilidade de reconhecimento dos seus cursos pelo MEC desde 1944. Surgem então novas graduações: Musicoterapia (1ª. no Brasil, em 1972), Licenciatura em Música, Mestrado em Musicologia, Etnomusicologia e Educação Musical (1983). A partir do funcionamento do curso de Mestrado, a pesquisa tornou-se uma prática significativa e o CBM-UniCBE criou o Núcleo de Pesquisa José Maria Neves, a edição da revista Pesquisa & Música e a criação da Editora CBM.

A partir de 2000, o CBM-UniCBE elaborou o projeto para tornar-se Centro Universitário, o que foi aprovado em 2002. Com a chegada da tecnologia na década de 90, surge a necessidade de ampliar as terminalidades dos cursos. A partir de 2002, monta-se um estúdio de gravação para atender a premência de guardar a memória sonora, histórica e musical do CBM-UniCBE além de propiciar um laboratório para alunos e professores. Nesta década, o movimento de jovens que tocavam instrumentos elétricos como guitarra e contrabaixo, necessitavam de um estudo mais voltado para as habilidades específicas de música (leitura de partituras, conhecimentos de harmonia e arranjos). Isto propiciou à criação do núcleo de Música Popular Brasileira com os cursos de bacharelado (três anos) em Música e Tecnologia, Guitarra, Contrabaixo Elétrico, Cordas Dedilhadas e mais recentemente, o curso Superior Tecnológico em Produção Cultural.

Além disto, o CBM-UniCBE mantém desde 1973 uma Escola de Aplicação no bairro Tijuca onde a ênfase é a educação fundamental e técnica que tem demonstrado a excelência de trabalho na formação de grupos instrumentais com crianças e jovens. Esta Escola realiza desde 1995, o curso Fundamental de Música, que serve também de estágio de observação para os alunos do curso de Licenciatura em Música. A Direção e a equipe artístico pedagógica do CBM-UniCBE sempre entenderam a importância de ter seus alunos inseridos numa prática musical que oferecesse subsídios para posterior atuação profissional, em consonância com a sociedade contemporânea. Para que isso aconteça, promove Concursos de Instrumentos, Canto, Composição, estágios, concertos semanais em seu Teatro Lorenzo Fernandez, abertos a comunidade do seu entorno. Outros espaços, quando livres, são cedidos para ensaios, práticas artísticas e socioeducativas de outras instituições de educação, cumprindo assim o seu importante papel social na sociedade carioca.

Sabendo das dificuldades econômicas do estudante de música e da população jovem, a instituição vem desenvolvendo projetos em parceria com Estado, Município, União e empresas privadas, onde seus corpos docente e discente, possam se apresentar tocando, ministrando palestras e cursos de extensão. Oferece também a Clínica Social de Musicoterapia Ronaldo Milleco, atendendo gratuitamente pessoas da comunidade. Orienta seus estagiários na promoção e na prevenção da saúde atendendo a população de baixa renda com problemas e distúrbios como: síndrome de Down, Alzheimer e Transtorno Invasivo de Desenvolvimento, entre outros. Nas últimas décadas, a Direção e o corpo docente do CBM-UniCBE têm realizado vários projetos nas áreas sociais com atividades musicais de grupos e atendimentos musicoterápicos, preocupados com o futuro das crianças e dos jovens de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social.

O CBM-UniCBE pode ser considerado um patrimônio cultural deste país pela sua permanência nestes 82 anos oferecendo novos rumos para a formação musical do ser humano em todas as suas fases, infância, juventude e idosos, além de abrir seus equipamentos artístico-culturais à comunidade musical da Cidade do Rio de Janeiro.

A Instituição Conservatório Brasileiro de Música Missão Constitui-se num centro de criação,reflexão, educação e difusão da música. A Educação Musical, no seu sentido amplo, isto é, de formação de professores, executantes, compositores, regentes e de plateias, é definida historicamente como a principal vocação do CBM.

Desde a década de 70, a instituição ampliou a sua missão incorporando a formação de musicoterapeutas, estabelecendo, assim, uma nova interface entre música e saúde. Vem utilizando como princípios norteadores a Concepção de música como elemento fundamental ao desenvolvimento da pessoa humana; Liberdade de pensamento, criação e expressão; Compromisso com o ensino / pesquisa / extensão numa visão interdisciplinar; Responsabilidade social; Gestão participativa; Avaliação como elemento de promoção da qualidade e da modernização; Difusão da música e formação de plateias.

O Conservatório Brasileiro de Música tem um histórico de pioneirismo. É uma Instituição sem fins lucrativos voltada para o ensino e a pesquisa em música. Tem 74 anos de existência e se destacado por ser uma escola em que todas as

tendências musicais convivem, divulgando a música e a sua importância na vida das pessoas e na cultura do país. Instituição pioneira na criação do primeiro curso de graduação em Musicoterapia no Brasil, único curso no Estado do Rio de Janeiro, assim como na criação de mestrados em Educação Musical, Musicologia e Etnomusicologia, o CBM desenvolve projetos, em parceria com instituições públicas e privadas, voltados para a educação musical, difusão da música, saúde e área social.

Foi fundado em 1936, por uma equipe de músicos atuantes da época sob a direção do compositor Lorenzo Fernândez. Caracterizou-se, desde a sua criação, por iniciativas pioneiras tanto em cursos e palestras como seminários, encontros, simpósios, concursos, projetos, congressos e produção artístico – cultural.

Entre suas ações mais relevantes, destacam-se a criação dos primeiros Cursos no Brasil de Iniciação Musical (1937), Música Moderna (1939), Musicoterapia (1972), Flauta Doce (1975), Mestrado em Música (1983).

Em 2002, o Ministério de Educação aprovou o Conservatório Brasileiro de Música como o 1º Centro Universitário Especializado em Música no Brasil, que confirma, mais uma vez, o seu pioneirismo na área da música. Seu nome passou a ser Conservatório Brasileiro de Música-Centro Universitário e sua sigla CBM-CEU.

Em 2001 a direção do CBM criou a Clínica Social de Musicoterapia “Ronaldo Millecco” que atende pessoas com problemas especiais e de baixa renda.

Entre os anos de 2005 a 2007 a equipe de músicos, professores e coordenadores criou um conjunto de cursos com objetivo de criar um núcleo de formação de produtores e conjuntos musicais, como o Curso de Música e Tecnologia, o Curso Superior de Guitarra Elétrica, Cordas Dedilhadas e Contrabaixo Elétrico. Criado também, em 2010, o Curso Superior de Canto e, em 2012, o Curso Superior em Piano e Teclado na MPB.

O CBM desde a década de 40 realiza convênios culturais com mais de 50 Escolas de Música em vários estados do Brasil, dando possibilidade de formação musical a uma população desejosa de maiores conhecimentos na área, formando inúmeros músicos e professores.

Uma experiência que vem apontando a necessidade de ensino à distância, atual meta educacional do país.

O CBM-CEU já vem funcionando, em seu ensino técnico, com ensino à distância desde a sua aprovação em janeiro de 2000. O CBM-CEU vem demonstrando excelência do ensino e de pesquisa nos níveis de Graduação e Pós-graduação.

Desde 1975, os professores do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário vêm realizando pesquisas em música e em 1993 a direção criou o Núcleo de Pesquisas “José Maria Neves” que coordena alunos e professores em pesquisas nas áreas de Educação Musical, Musicologia e Musicoterapia. Outras atividades de importante contribuição na área de música são os cursos livres, de extensão e de atualização nas áreas de Educação, Música, Artes e Saúde. Unidade Centro – SEDE.

A Educação Musical, no seu sentido amplo, isto é, de formação de professores, executantes, compositores, regentes e de plateias, é definida historicamente como a principal vocação do CBM, segundo o próprio *site* oficial.

Desde a década de 70, a instituição ampliou a sua missão incorporando a formação de musicoterapeutas, estabelecendo, assim, uma nova interface entre música e saúde. O CBM-CEU já vem funcionando, em seu ensino técnico, com ensino à distância desde a sua aprovação em janeiro de 2000.

Com as informações fornecidas ainda pelo seu *site* oficial, o CBM-CEU vem demonstrando excelência do ensino e de pesquisa nos níveis de Graduação e Pós-graduação.

Desde 1975, os professores do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário vêm realizando pesquisas em música e em 1993 a direção criou o Núcleo de Pesquisas “José Maria Neves” que coordena alunos e professores em pesquisas nas áreas de Educação Musical, Musicologia e Musicoterapia.

Os conservatórios de música e o modelo conservatorial, embora sejam considerados instituições rígidas e conservadoras, sofreram diversas transformações ao longo do tempo. Tendo que adaptar-se as novas exigências da sociedade moderna, onde não cabe mais um profissional não-reflexivo e alunos somente receptores de conteúdo.

Ainda assim, se mantém viva uma prática conservadora no que se refere ao ensino da música, mas os cursos superiores já começam a reformular seus currículos, com vistas a atender as novas expectativas da sociedade.

A reforma da educação profissional exige mudança no comportamento dos professores e das escolas, visando atender a demanda e preparar para o trabalho de maneira contextualizada com a realidade do mercado. Há muitas maneiras de ensinar e aprender música dependendo de variáveis; históricas, culturais, sociais e econômicas. A questão não é “se há um outro jeito de ensinar, mas de que modo devo ensinar”.

3.2 ESCOLAS DE MÚSICA E SUA EVOLUÇÃO

Historicamente, o ensino de música no Brasil seguiu a dinâmica do processo colonizatório e, conforme Freire (1996), os modelos e as práticas educacionais de música não foram contextualizadas e estudadas ao longo da história. Com isso, de modo geral, a música que é estudada em escolas de música brasileiras adota um modelo europeu, privilegiando as formas e estruturas dessa cultura, com currículos importados e adaptados às salas de aula brasileiras. Contudo, essa adaptação não privilegia os modos de fazer híbridos das Américas, ou de outras culturas que não a europeia como exemplifica Freire (2001):

> Se tomarmos como exemplo os currículos dos Cursos Superiores de Música, veremos que habitualmente, eles têm se centrado na cultura “tradicional” europeia, principalmente dos séculos XVIII e XIX, em cujos modelos são apoiadas as técnicas, conteúdos, concepções etc., abordados nos currículos (FREIRE, 2001, p. 70).

As primeiras informações musicais foram estrangeiras, pois a colonização se deu também no âmbito musical. É o que registra Souza (2014):

> No Estado do Amazonas, os primeiros registros mencionados sobre o ensino de Música são do século XVII. Na Bahia, a vinda dos jesuítas para o primeiro Governo Geral, em 1549, assinala o início. No Rio de Janeiro, os primórdios são localizados no período colonial, no período de catequização dos nativos indígenas pelos jesuítas (SOUZA, 2014, p. 111).

As raízes do padrão europeu na música erudita foram transmitidas a partir da colonização, com os portugueses e jesuítas. “A música foi empregada para o auxílio da catequese durante todo o período em que os jesuítas atuaram no Brasil colonial [...]” (CASTAGNA, 2010, p. 46).

A partir desta análise, nesta seção saímos da conjuntura mais “erudita”, mais “clássica” e, avançamos para o ensino da música em instituições mais acessíveis, mais populares.As escolas de música no Brasil passaram por longas décadas para chegar ao determinado *status,* ou melhor, para chegar à função social que garante maior acessibilidade ao saber a partir da música.

No âmbito escolar, a música tem por finalidade acrescer e facilitar a aprendizagem do educando, pois instrui o indivíduo a ouvir de maneira afetiva e refletida. A educação deve ser vista como um processo comum, permanente e progressivo, que precise de diferentes formas de estudos para seus aperfeiçoamentos, pois em qualquer espaço sempre haverá diferentes condições familiares, sociais, ambientais e afetivos.

Sendo assim, nesta seção avança-se e deixa-se para trás a conjuntura mais “erudita”, mais “clássica” e, caminha para o ensino da música em instituições mais acessíveis, mais populares.

As escolas de música no Brasil passaram por longas décadas para chegar ao determinado *status,* ou melhor, para chegar à função social que garante maior acessibilidade ao saber advindo da música.

A importância deste item da pesquisa é de extrema relevância, pois a música e sua aplicabilidade são de suma contribuição para o desenvolvimento mental, motor e emocional dos seres humanos que a recebem ou que executam. Segundo Maura Penna (2012) a musicalização ou a aprendizagem musical em qualquer nível qual seja pode beneficiar o desenvolvimento integral do indivíduo, não só apenas como mais uma linguagem, mas como elemento socializador e ampliador de seus conhecimentos, além do melhoramento das funções motoras, psicológicas a música tem o poder do relaxamento e concentração, levando-os também a refletirem sobre sua convivência escolar e social.

A música é vista como um importante instrumento na educação, não apenas pela estética, mas também como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem e como instrumento que tem um grande poder de tornar a escola um ambiente mais receptivo e alegre que façam com que os alunos desejem estar neste ambiente e dediquem-se ainda mais as suas atividades, pois estarão envolvidos emocionalmente com todo o espaço, tanto físico quanto emocional da escola.

> A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver e despertar o gosto musical, cooperando para o desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico, criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p.16).

As exposições aqui apresentadas farão agregar saberes importantes que se misturam e se completam no entendimento de que a educação sem comprometimento e alegria se torna totalmente sem graça e sem vida, pois educar é uma tarefa que tem que ser experimentada com realidade, beleza e prazer.

É importante ressaltar que, ainda com tímidos avanços em relação ao tema abordado, no contexto escolar, a banalização da música encontra-se presente devido ao uso da mesma apenas como recreação, ignorando sua importância para o desenvolvimento e riquezas culturais e sociais que a música proporciona para os indivíduos.

Frente a uma sociedade em constante transformação é vital discutir-se acerca dos valores; perguntar-se sobre que sociedade se quer construir, buscar uma discussão a partir dos valores essenciais, que deram a dimensão da sociedade contemporânea, pela ascensão do capitalismo e suas relações com as transformações globalizantes e mundiais. Os fenômenos históricos da sociedade representam a construção de cidadãos, ao construírem uma história que representa a essência humana e a continuidade da sociedade e de seus valores.

É importante ressaltar que, a partir do que já foi mencionado nas seções anteriores, desde a antiguidade busca-se um lugar para a música na educação. “Em Esparta, em seu sistema de educação para jovens e para o povo, Licurgo exigia que a música fizesse parte da educação da infância e da juventude, e que fosse supervisionada pelo estado” (FONTERRADA, 2005, p.18).

Segundo Cambi (1999), numa primeira fase a educação era dada através da leitura, escrita, da música e da educação física. A música estava presente em todas as manifestações da vida social e acreditava-se que ela colaborava na formação e caráter do cidadão.

Embora o conceito de artes liberais seja originário da Antiguidade, foi na Idade Média que elas foram sistematizadas em duas categorias: o *trivium* e o *quatrivium*. O *trivium* referia-se a gramática, retórica e dialética e o *quatrivium* a geometria, aritmética, astronomia e música.

Segundo a educadora Marisa Fonterrada, (2005) a igreja, como disseminadora do conhecimento e responsável pelo aprendizado musical, desenvolvia práticas musicais com crianças, embora o objetivo fosse o louvor a Deus e não o desenvolvimento musical, lembrando que nesse período a criança era explorada e violentada em vários aspectos, sendo vista como um adulto em miniatura.

Essa visão é modificada na renascença com “a aceitação da criança como um ser que necessita de cuidados especiais, de saúde, educação e lazer” (FONTERRADA, 2005, p.38), mas a prática musical continuava a ser vista apenas como uma forma de louvor. Durante o século XVIII a figura de Jean Rosseau é destacada com a concepção do naturalismo pedagógico. Fonterrada enfatiza a importância do educador para a presença da música na escola:

> Rosseau é o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical. De acordo com ele, as canções devem ser simples e não dramáticas, e seu objetivo é assegurar a flexibilidade, sonoridade e 154 igualdade às vozes. (FONTERRADA, 2005, p.51).

Pestalozzi e Froebel também abriram espaço para a música na escola. Segundo Oliveira (2010) Pestalozzi defendia a ideia de que a educação deveria ser ordenada para os sentidos através de atividades de música, artes, linguagem oral, geografia, aritmética e o contato com a natureza.

Froebel, responsável pelo movimento dos jardins-de-infância, defendia a inclusão da música e das artes na escola, segundo Scholes (apud FONTERRA, 2005, p. 53) "com a intenção de assegurar a cada criança um amplo e completo desenvolvimento de sua natureza, na apreciação da obra artística".

Ao longo dos tempos vários foram os olhares de estudiosos e pensadores sobre a importância da música para o indivíduo, influenciando educadores musicais de diferentes épocas e nacionalidades, como: Dalcroze, Kodaly, Willmens, Orff, Martenot, Suzuki, Paynter, Schafer, Koelreutter, Swanwick, entre outros. Todos eles contribuíram de modo direto ou indireto para que tivéssemos a visão atual sobre a educação musical.

Sendo assim, não basta retratar o que já existe. É preciso compreender a cultura de povos diferentes e outras épocas, de modo a vivenciar sentimentos e emoções diferenciados, ampliando o entendimento do mundo no qual o cidadão vive

e as transformações que ocorreram durante o seu desenvolvimento. Tal como ressalta Souza (1992), de acordo com esta posição pode-se afirmar que:

> a música na escola só traz vantagens para a vida das crianças; uma maior consciência de si, o respeito e a compreensão do outro e visões críticas das dimensões da vida; isto, sem falar na divulgação e valorização da área como campo profissional e da ação estimuladora e criativa para o conhecimento da música (SOUZA, 1992, p.3).

As variedades artísticas não diferenciam somente pela alta luxúria da linguagem. A necessidade básica de ações e hábitos para vir a ter consciência do que se aprende, o pensamento sistematizado e organizado, os sistemas de símbolos, associações e regras para a construção do conhecimento são pontos comuns em qualquer área. A experiência artística ganha um espaço definido quando realmente respeita o repertório peculiar de vivências e assume o papel de classe para estender a expressão do sujeito possibilitando seu amplo desenvolvimento.

A arte é um instrumento para a transformação de seres humanos em sua integridade, desperta mais atenção em seu processo de sentir para o sentir dos outros. Desta forma, pensamento e sentimento se inter-relacionam.

> A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19).

Portanto, na escola a preocupação é a reconstrução da sociedade e a colocação do sujeito a ela. Neste processo o aluno deverá ter a oportunidade de realizar sua visão do mundo, de sondar suas percepções e trocá-las com outros. Nesse sentido, o papel da arte, através de uma de suas linguagens torna-se obrigatório.

A música não pode estar segredada somente em comunidades que a compreendem, ela deverá ser compartilhada com o objetivo de desenvolver a crítica sobre a música que chega aos nossos ouvidos pelos meios de comunicação entendendo o objetivo que a mesma tenta alcançar.

A música, enquanto atividade social cria um espaço onde se dão as relações interpessoais. O espaço social criado para o aluno na escola é, desde o início, um mundo próprio, diferente do círculo familiar, no qual existem grupos

maiores que impõem certos padrões de conduta, onde o aluno deverá desenvolver-se integrando-se a outras culturas distintas.

Vygotsky (2003) mostra que “o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo”, dessa maneira acredita-se que o contato do mesmo com a cultura que o rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável.

Logo, observa-se que essa modalidade artística que se encontra presente em todos os meios e momentos da vida humana, poderia também ser de grande relevância no contexto educativo, pois é na escola que os alunos passam uma boa parte do seu tempo e que, cada aluno possui seu ritmo próprio e que os professores muito contribuem para essa formação assim como todo o ambiente escolar.

3.3 OS DESAFIOS

Ao pesquisar sobre a educação musical, é comum encontrar a definição de uma educação que possibilita o acesso a música enquanto arte, linguagem e conhecimento, já que "a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som (PENNA, 2012, p.24). Pode-se ampliar essa definição dizendo que o objetivo da educação musical é primeiramente despertar o aluno para o mundo dos sons e assim, musicalizar o indivíduo para que ele possa ser sensível à música e aos materiais sonoros interagindo e criando sobre eles.

Sendo a escola um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento, espera-se que ela oportunize as condições para que essas experiências musicais sejam de fato significativas, possibilitando descobertas diante das diferenças, “a diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros” (BRASIL, 1997, p. 53).

Essas diferenças contribuem para a conscientização do respeito ao novo, sensibilizando os alunos, para a construção de uma visão democrática e uma identidade inicialmente social, seguida da identidade individual. Hentsche e Del Ben (2003, p. 181) reforçam a ideia de que educação musical na escola está muito além do cantar e tocar propriamente dito. Segundo as autoras:

> A educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania.

Cabe também a escola difundir as práticas musicais do país, da região, da comunidade escolar, dos estudantes, para que eles conheçam não só a música predominante de em um determinado gênero, momento ou povo, mas sim as diferentes manifestações musicais existentes. "Ensinar música é mediar as relações das pessoas com a música, visando facilitar e promover aprendizagens musicais" (DEL-BEN, 2011, p.25).

Os chamados métodos ativos, surgidos no início do século XX influenciam muito o trabalho realizado atualmente nas escolas. "Ressalva-se, contudo, que nem todos podem, na verdade ser considerados métodos, mas abordagens ou propostas" (FONTERRADA, 2005. p. 107). Através de seus princípios é possível estabelecer um contato íntimo com a música, destacando ora o corpo, ora a fala, ora o canto, a paisagem sonora.

> Caso se queira fortalecer a área da educação musical, é importante que os educadores musicais pioneiros sejam revisitados, não para serem adotados tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem 156 extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileiras. (FONTERRADA, 2005, p. 108).

Ao entrar em contato com diferentes abordagens, princípios, educadores, músicas e culturas os alunos descobrem riquezas na variedade de hábitos, costumes, religiosidade, características, estudos, modos de pensar, agir, enfim, uma diversidade cultural rica, culminando no interesse pela pesquisa e pela educação.

Sendo assim, nessa seção, far-se-á uma análise do que a música ainda pode ofertar como arte e ensino, no que tange à formação da cidadania e, sobretudo, contribuição dela para a vida do aluno e sociedade a qual ele faz parte e interage. Como viu-se nos capítulos anteriores, a música no Brasil foi muito fragmentada e, até certo ponto, marginalizada. Mas há que se reconhecer sua influência para a formação de uma identidade nacional, bem como valores subjetivos intrínsecos a cada cidadão que por algum momento teve contato com a música ou com seu ensino.

Caminha-se em uma nova direção, mas ainda em 2008, há a alteração do artigo 26 da LDB, reforçando a ideia de que "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o 2o deste artigo" (Brasil, 2008), porém, foi vetado que o ensino de música deveria ser ministrado por professores específicos da área, alegando que:

> Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (BRASIL, 2008)

Sobre esse ponto de fragilidade, há algum tempo a comunidade escolar, pesquisadores e as autoridades discutem a importância da música na escola, mas após a promulgação da lei nº 11.679/08 em 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), intensificou-se a necessidade de refletir sobre sua inserção na escola e os desdobramentos a partir da lei.

A aprovação da lei com certeza contribuiu com o avanço da educação musical na escola, mas é necessário refletir sobre os novos direcionamentos frente as práticas atuais para que haja uma mudança significativa e as crianças possam de fato ter acesso a linguagem musical.

No entanto, há que se reconhecer o papel da escola de música dentro da formação desse que a busca e que vai muito além de formar músicos profissionais ou especialistas na área, a Educação Musical auxilia no desenvolvimento cultural e psicomotor, estimula o contato com diferentes linguagens, contribui para a sociabilidade e democratiza o acesso à arte. Por isso, a partir de 2012, a Música é conteúdo obrigatório em toda Educação Básica. É o que determina a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.

E para ilustrar tal discussão, a professora do Departamento de Música da Universidade de São Paulo, Teca Alencar de Brito (2015), contudo, afirma que os currículos não devem ser engessados. "Não se pode ensinar Música a partir de uma visão utilitarista. Estamos falando de arte. É preciso explorar as sensibilidades", afirma a especialista, criadora da Teca Oficina de Música da USP.

A discussão, agora, está a cargo da Fundação Nacional de Artes (Funarte) que, a partir de um protocolo de parceria firmado entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, está organizando encontros regionais com acadêmicos,

especialistas, Secretarias de Educação e Associações de Estudos Musicais para realizar uma espécie de mapeamento do ensino de Música nos estadosbrasileiros. Os objetivos são elaborar uma nova proposta de regulamentação da Lei nº 11.769, assim como um manual aplicativo destas determinações, que auxiliem os gestores escolares e educadores da área de Música.

Apesar das indefinições, desde 2002, os cursos de Música superaram em número os cursos em Artes Visuais, por exemplo. Atualmente, são incontáveis os cursos de Música em todo o país. Para Teca Alencar, o processo de adaptação das escolas e de formação dos estudantes de música será lento, mas o primeiro passo, o da mobilização para que as escolas se organizem, já foi dado. "A discussão sobre o ensino de Música já é um avanço. Os cursos de formação musicais estão crescendo. Há profissionais preocupados em desenvolver materiais didáticos para ensinar Música. Isso é muito importante", afirma Brito (2015).

Reafirmando a necessidade de avanços no ensino da música, a Professora Helena Torpe, que é doutora em educação musical, declara que “como educadora, sempre lutei para que a música estivesse presente no currículo da educação. Mas as próprias mudanças na lei e a situação de poucos professores licenciados tem dificultado a presença da música nas escolas”.

Como se vê, os desafios ainda são grandes e envolvem o esforço de diferentes entes públicos e privados. E, mesmo com uma história de luta pelo ensino da música no Brasil, os entes que a compõe são unânimes em defender a implementação plena do ensino nas escolas.

A música, como já foi visto nas seções anteriores, convida a parar, ouvir, analisar uma informação diferente que chega a receber um estímulo, apreciar um detalhe, se abrir a um novo conteúdo. Não há dúvidas de que se todo mundo tocasse um instrumento o mundo seria muito melhor. A música qualifica como ser humano.

3.4 PROJETOS DE INTERVENÇÃO COMO DINÂMICA EDUCACIONAL NO ENSINO DA MÚSICA

Para entender o que significa os projetos de intervenção é necessário saber a história de quando começou a se trabalhar com essa concepção e quais as suas contribuições para a educação. Essa concepção que relaciona o aprendizado

a questões pertinentes à vida do aluno, teve seu início no movimento escola nova que surge no final do século XIX e início do século XX com o pensamento de Jonh Dewey (1989) que tinha como objetivo mudar os rumos da educação tradicional para uma nova concepção de educação que foi chamada de pedagogia ativa, onde o aluno é o protagonista do conhecimento. Jonh Dewey estava em busca de transformar o contexto da educação tradicional da época, que apresentava as matérias de forma isolada e os conteúdos fragmentados e baseados na repetição. Ele afirmava que era carregada de elementos desconexos e que eram aceitos por repetição ou imposição.

> Assim, ao velho armazenamento da multiplicidade de matérias de estudo, isoladas umas das outras, fragmentadas, baseadas na repetição, deveria ser adicionado novos métodos e novas técnicas, novos conhecimentos e novas habilidades, visando transformar a escola num ambiente onde se deve “viver o verdadeiro viver”, e assim preparar a criança para enfrentar situações que a sociedade em mudança estava a exigir. (MENEZES; CRUZ, 2007, p. 112)

Assim, Jonh Dewey propõe fazer na escola o que se faz na esfera dos negócios ou seguir um conjunto de tarefas que se desenvolve no seu cotidiano, na sua casa, na rua, na sociedade. Ele tinha como objetivo mostrar que a educação e o aprendizado dependem de fatores internos e externos à escola e que não estão apenas em conteúdos engessados no qual tenta garantir que o aluno demonstre por meio de suas pesquisas aquilo que está sendo vivido naquele momento e que o diálogo entre a vida, aprendizagem e as experiências são importantes para a organização e reorganização do pensamento. Nesse contexto Jonh Dewey queria que o educando desenvolvesse valores morais e éticos que são inerentes aos humanos, como a autonomia, a solidariedade, a coletividade, o respeito ao próximo, a autoestima positiva, para assim se tornarem indivíduos completos.

A partir desse pensamento de Dewey, em outros períodos desenvolveram-se diferentes concepções sobre os projetos e receberam diversos nomes como: Métodos de projetos, centros de interesse, trabalho por temas, pesquisa do meio, porém, com visões diferentes, contextos variados e objetivos parecidos. Esses métodos tinham a preocupação de apresentar uma proposta curricular diferente daquela em que a organização do currículo ocorre por matérias.

Nos anos 80, Fernando Hernandez desenvolve experiências em uma escola de Barcelona com o nome de Projeto de Trabalho, com o objetivo de

organizar os conhecimentos escolares, sem copiar, mas sim reinterpretando, recriando, recontextualizando de acordo com as especificidades do mundo atual. Hernández não tem como meta fazer uma síntese dos modelos anteriores, e sim propor uma prática pedagógica adequada às condições dessa sociedade e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la.

> Tanto em educação quanto em qualquer campo de conhecimento não se parte do zero, e é necessário considerar o "lugar" de onde viemos, as ideias e as experiências que reconhecemos que nos influenciam. Mas não para copiá-las, mas sim para reinterpretá-las... pois nada pode continuar sendo como foi em seus dias. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 23).

O projeto desenvolvido por Fernando Hernandez na escola Pompeu Fabra de Barcelona tinha como objetivo desenvolver o olhar crítico dos estudantes frente a vivências desenvolvidas em sala de aula como uma forma de mudar o currículo e organizar o conhecimento escolar de forma globalizada que vai além dos conteúdos escolares e permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem, de forma compartilhada, tornando a sala de aula um ambiente dinâmico e propício a integração dos educandos e educadores. Como afirma Menezes e Cruz (2007, p. 112) "[...] os conteúdos são estudados através de questões problematizadoras, numa perspectiva globalizadora, inter-relacionando diferentes informações, a partir de um determinado eixo temático". Neste sentido, é fundamental que o educando utilize de várias estratégias e conhecimentos que já tem sobre o tema e que busque informações que facilite na construção de seus conhecimentos, na transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

É interessante perceber que a Lei de Diretrizes e Base (LDB, Art.35, inciso III) aponta que o princípio da aprendizagem está no "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". O aluno não poderá aprender a exercer autonomia se não a praticar em situações de aprendizagem reais e é exatamente o que o projeto de intervenção se propõe a fazer se utilizando de processos de pesquisa, tratamento da informação e a possibilidade de construir o conhecimento de acordo com os seus questionamentos sobre determinado tema.

Essa proposta, mais do que uma mudança teórico-metodológica transforma a maneira de se pensar o conhecimento. Este deixa de ser repassado como produto e passa a ser construído, o que pressupõe uma ação investigativa por parte dos participantes, alunos e professores.

O ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas e os percursos à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas. (Hernández, 1998, p. 51) “Estabelecer relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores enquanto que, ao próprio tempo, vai interligando novos conhecimentos”.

O conhecimento globalizado é uma forma de organizar a atividade e ensino e aprendizagem comconteúdos flexíveis (não rígidos) e sem referências preestabelecidas. Sua função é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares a partir do tratamento da informação, e da relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses envolvidas na construção do conhecimento.

Na visão de Hernández, a organização escolar deveria ser em torno de uma visão globalizadora, ou seja, quando o aluno busca relações entre os saberes, a fim de compreender melhor o mundo em um processo de investigação de problemas que vai além do aprendizado de disciplinas.

> Continua parecendo-me válida sua relação com a ideia de aprender a estabelecer e interpretar relações, de superar os limites das disciplinas escolares e ainda sua conexão com a atitude favorável à interpretação sobre o que sucede a sala de aula, à não-fragmentação e à aprendizagem constante do professor. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 19)

Nessa busca de relação entre os saberes, procura-se estimular no aluno, através da utilização de diferentes procedimentos e estratégias, a seleção da informação para favorecer a sua autonomia com vistas a poderem adaptar-se as necessidades de trabalho em uma sociedade informatizada e em constante transformação a partir da enorme quantidade de informação disponível nos meios de comunicação, livros e internet.

Desse modo, os projetos de intervenção são entendidos como uma oportunidade em que os alunos percebem que o conhecimento não é exclusividade de determinada disciplina uma vez que rompe com a forma rígida de enquadrar os conteúdos e vai desenvolver no educando várias capacidades como:

> A auto direção: pois favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com outros, tarefas e pesquisas; a inventiva, mediante a utilização criativa 20 de recursos, métodos e explicações alternativas; a formulação e resolução de problemas, diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas; a integração, pois favorece a síntese de ideias, experiências e informação de diferentes fontes e disciplinas; a tomada de decisões já que será decidido o que é relevante e o que se vai incluir no projeto. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 73)

São diversas capacidades que podem buscar no educando o interesse de obter respostas e de não aceitar apenas aquilo que é proposto por livros ou professores é um momento de construção de conhecimento, pois o aluno sai daquele posicionamento passivo, onde é apenas receptor do conhecimento já elaborado, e terá a responsabilidade de construir algo novo a partir das suas próprias pesquisas e conclusões. É justamente neste ponto que se percebe o exercício da autonomia do educando nessa incessante busca de respostas para os problemas que serão colocados durante a sua vida. E o projeto de trabalho tem essa característica em que:

> O conhecimento é visto como um processo global, construído numa relação entre os aspectos cognitivos, emocionais, sociais, através do qual o aluno aprende a fazer fazendo: participando, discutindo, estabelecendo relações, confrontando, vivenciando suas emoções e suas experiências de vida, tomando decisões diante dos fatos, para intervir na realidade. (MENEZES e CRUZ, 2007, p. 119)

Com esse pensamento o projeto de intervenção constrói uma aprendizagem significativa que consegue unir os conhecimentos que o aluno possui com os conhecimentos que serão construídos no desenvolvimento do projeto. Uma nova sequência de conteúdos onde se inicia com os conhecimentos prévios do aluno.

A proposta que inspira os projetos de intervenção está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado no qual é necessário que o aluno estabeleça relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores. esses projetos oferecem uma aprendizagem significativa onde o conhecimento tem um valor essencial. Para aprender, o aluno não necessita apenas de conhecimentos acadêmicos, ou seja, dos conteúdos organizados nas disciplinas. Para Hernández e Ventura, (1998)

> Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar

> que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos (HERNÁNDEZ; VENTURA,1998, p. 61)

Um projeto pode organizar-se de várias formas, a partir de uma problemática que desperte o interesse de investigação, uma situação que tenha acontecido em sala, um questionamento de um aluno, uma temática que seja desejo de todos os envolvidos no processo. Os projetos de intervenção contribuem para o ensino dando mais flexibilidade aos conteúdos, visto que o aluno precisa interpretar diferentes aspectos de um problema e criar estratégias para solucioná-los.

Segundo Santos (2011), estes projetos, de acordo com sua teoria, têm por finalidade criar uma determinada situação de modo a permitir que o aluno aprenda procedimentos de pesquisa, que poderão ser usados em qualquer contexto e momento ao longo da sua vida.

A abordagem por projetos não está aprisionada a normas e regras de ação, não são receitas prontas. Portanto não há como estabelecer um processo igual em todos os projetos. Os percursos podem variar de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, pelo interesse dos alunos em busca do conhecimento e pelas conexões entre os saberes reconstruídos ao longo do levantamento dos dados.

Além de orientar o ensino da arte, o PCN fala sobre a utilização de projetos na disciplina de artes e quais os seus objetivos e possibilidades ao utilizar dessa metodologia para o ensino da música em que cada professor ou equipe de professores pode escolher um projeto para ser desenvolvido de forma interdisciplinar ou apenas em uma das linguagens artísticas.

> O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Em um projeto o professor pode orientar suas atividades guiado por questões emergentes, ideias e pesquisas que os alunos tenham interesse. (BRASIL, 1998, p. 102)

A utilização de projetos se torna um mecanismo de participação efetiva dos alunos e envolve diferentes conteúdos, em um tema que torne o aprendizado dinâmico e apreciado de forma positiva pelos alunos, pois os mesmos são corresponsáveis pela produção do projeto.

> O projeto cativa os alunos pela oportunidade de trabalhar com autonomia, tomando decisões e escolhendo temas e ações a serem desenvolvidos sob orientação do professor. Logo, em um projeto há uma negociação entre professores e alunos, que elegem temas e produtos de interesse, passíveis de serem estudados e concretizados. (BRASIL, 1998, p. 102)

Mesmo com as orientações e as diretrizes é fato que a música, diferente das outras disciplinas, não tem um currículo consolidado e que possibilita uma maior liberdade no uso de projetos de intervenção, transformando essa metodologia em uma forte aliada para o desenvolvimento de atividades de pesquisas e trabalho para o ensino da música na educação. Essa falta de hierarquia de conteúdo não transforma a música em um conteúdo desorganizado, e sim, garante uma maior flexibilidade na abordagem dos conteúdos de música e desenvolve o potencial criativo dos alunos. Essa prática visa a formação integral do aluno com aprendizagens que se relacionam com a sua vida cotidiana.

A falta de um currículo de música comum e obrigatório na educação oportuniza o uso de outras estratégias e métodos e garante uma maior flexibilidade, porém não deixa de ser necessário.

> Se faz necessária a compreensão de objetivos claros bem como seguir princípios e fundamentos que levem a concretização desses objetivos. Para isso a elaboração de currículos de música que sejam significativos, que levem em consideração a realidade do aluno, e torne os conteúdos significativos para eles é de fundamental importância. A construção de um currículo pode não garantir sua aplicação na prática, mas a não existência do mesmo pode dar margem para realização de práticas sem fundamentos e sem norte, sem objetivos claros. (FERNANDES, 2016, p. 53)

Isso significa que a construção de um currículo é importante para se ter uma base e objetivos claros, pois é através dele que serão identificadas as habilidades cognitivas a serem desenvolvidas nos educandos, porém, o uso de outras estratégias e metodologias como o projeto de intervenção são fundamentais para explorar melhor os conhecimentos dos alunos em seu processo de aprendizagem.

A utilização de projeto de intervenção no ensino da música possibilita a realização de pesquisas envolvendo diversas disciplinas estabelecendo relação entre elas. A interdisciplinaridade tem sido amplamente estimulada nas escolas na atualidade e sugerida nos PCN o que garante que mesmo com um currículo pré-estabelecido o uso de projeto de intervenção no componente de música seja utilizado.

4 CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA WALKÍRIA LIMA: EDUCAÇÃO MUSICAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Esta pesquisa visou compreender os processos de ensino e aprendizagem da educação musical no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, bem como a possível implementação de políticas que atendam a necessidade do ensino da música voltada para a formação do músico com um olhar para a cidadania.

Analisou-se o Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima em suas dimensões administrativa, pedagógica e organizacional, e detectou-se que a ênfase pedagógica desenvolvida pela equipe gestora constitui um fator determinante na eficácia escolar. Verificou-se ainda que a liderança da equipe gestora e a organização do centro convergem para conjunturas de ensino e aprendizagem dos estudantes.

As ações do centro de música e a integração com a comunidade colaboram para que os educandos tenham um desempenho satisfatório nas práticas musicais internas e externas, nada impedindo ainda de ser melhorada a partir desta pesquisa.

Sabe-se que não são somente esses fatores os responsáveis pela eficácia ou não do centro em questão, mas eles possuem grande importância no sucesso da instituição, tendo em vista que sua equipe gestora já está há um período considerável exercendo suas funções. Sendo assim, a pesquisa aqui trazida, busca, de maneira ousada, institucionalizar as práticas que têm contribuído para os bons resultados alcançados e sugerir outras práticas que certamente trarão contribuição significativa nas ações e também resultados do Centro de Educação Profissional Walkíria Lima.

O objetivo principal da pesquisafoi estimular a institucionalização das práticas e das ações educativas que contribuem para o bom desempenho do aluno músico do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, no que tange às práticas voltadas à formação da cidadania. Desta forma, espera-se que os projetos vivenciados no centro e as atividades desenvolvidas pelos educadores continuem mesmo após à pesquisa e que ela traga, de alguma maneira, sugestões que se somem às ações já existentes.

Os pontos tratadosnas seções subsequentes favorecerão as reflexões daqueles que vivenciam a prática musical através da aprendizagem, bem como aos que ensinam e também gerenciam administrativo e pedagogicamente o Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, induzindo-os a melhorar os resultados de desempenho dos estudantes e, consequentemente, o resultado do centro.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo trata-se de estudo de caso. Segundo Yin (2001), tais estudos representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que" - neste estudo, em especial, a questão central colocada gira em torno de como se dá a educação musical e as contribuições do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima para a formação da cidadania- quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Para Yin (2001), a escolha pelos estudos de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos. E este estudo buscou compreender as contribuições do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima para a formação da cidadania, investigando as influências da educação musical e constituição pedagógica dos cursos que tem como propósito formar o técnico em instrumento musical ou canto em nível médio, que traz, no âmbito de seu currículo, disciplinas próprias da formação de músico, praticadas nas instituições que historicamente oferecem esta formação. Para tanto, Gil (2002) corrobora afirmando que

> (...) os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2002, p. 55).

E ainda de acordo com Chizzotti (2006), “o estudo de caso envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social”. No caso, neste estudo coletou-se informações sobre todo processo de formação pedagógica dos cursos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima bem como seus projetos vinculados. Este autor ainda complementa afirmando

que esta coleta serve “para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

O estudo foi realizado no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima. Este centro é da rede estadual de ensino, tendo como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá. Fica situado no centro da capital do estado, na cidade de Macapá, e atende crianças e adolescentes na educação básica no ensino fundamental e médio, assim como alunos já egressos do Ensino Médio e também adultos que tenham interesse pela educação musical, independente de nível de escolaridade.

O Centro conta com quatroandares distribuídos da seguinte forma: (i) no térreo, um estacionamento com guarita com capacidade para 20 carros, um refeitório, banheiros e *hall* de recepção; (ii) no 1º andar, o Auditório Oscar Santos com capacidade para 150 assentos e banheiros; (iii) no 2º andar, funciona o andar administrativo com Sala de Direção e Direção Adjunta, Secretaria Administrativa, Secretaria Escolar, Coordenação Pedagógica e os ambientes escolares como uma sala de Estúdio de Gravação, Sala de Instrumentoteca com cerca de 16 instrumentos (a maioria em desuso) e acessórios, Sala de Leitura com um acervo limitado e Laboratório de Informática com oito computadores; (iv) no 3º andar, Coordenação de Projetos, Sala de Música de Câmara e 11 salas de aula para prática instrumental; e (v) no 4º andar, salas voltadas para ministração aulas de teoria musical.

Em todos os andares há banheiros masculinos, femininos e adaptados. O Centro também dispõe de um elevador, embora esteja sem funcionar desde logo à sua reinauguração, em junho de 2018.

As técnicas utilizadas para coleta de dados foram: - análise documental, a fim de conhecer a história do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima e para obter informações sobre a educação musical e as contribuições para a formação da cidadania do centro de educação musical; - entrevista semiestruturada com agentes envolvidos neste estudo, os quais participaram subsidiando a pesquisa através das informações cedidas, identificados na fase exploratória da pesquisa, os quais assinaram termo de consentimento livre e esclarecido quando da coleta dos

depoimentos; e – observação *in loco*, que contribuiu para a revelação de pormenores, muitas vezes inalcançados nas entrevistas e nas análises documentais.

A análise documental foi escolhida por ser essencial na pesquisa qualitativa para ampliar informações e revelar aspectos importantes (LUDKE; ANDRÉ, 2012), o que se esperava com o desenvolvimento desta pesquisa. A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002).

A análise documental deu-se a partir de da observação de documentos que integram o processo de formação pedagógica dos cursos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, mas também em documentos de rotina institucional, bem como seus em projetos do Centro.

Para Helder (2006, p. 1-2) “a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”. Nesta pesquisa, foram tomados como fontes para a pesquisa documental:

- Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima atualizado - este documento apresenta 36 páginas e trata-se de um instrumento basilar ─ uma espécie de plano diretor da instituição ─ de todas as ações do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, bem como missão e visão da instituição, linha filosófica e público a ser atendido pelos cursos, disponibilizado pela Coordenação Pedagógica e autorizado pela Direção do Centro à colaboração na composição do estudo no período da pesquisa.

- Projeto Pedagógico Geral da Coordenação de Projetos atualizado em 2019, documento contendo 41 páginas e que apresenta o catálogo de projetos de intervenção com seus respectivos objetivos, justificativas e, suas políticas de ensino e estrutura.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a entrevista pode se constituir como uma estratégia dominante para a coleta de dados, mas também pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas como a análise de documentos. Entretanto, em “todas estas situações, a entrevista é utilizada para

recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Com relação às entrevistas, para Yin (2001, p. 112), elas se configuram como "fontes essenciais de informação para o estudo de caso" e podem ser caracterizadas como focais, espontâneas ou de levantamentos estruturados. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), as entrevistas podem ser consideradas tanto uma "estratégia dominante para a recolha de dados" quanto parte de um conjunto, utilizada junto à "observação participante, análise de documentos ou outras técnicas".

As entrevistas são procedimentos metodológicos muito semelhantes aos questionários, diferindo deles, essencialmente, por fornecerem dados orais "que, conforme o caso, são necessários ou até mesmo preferíveis" (FREIRE, 2010, p. 35).

Neste sentido, optou-se pela entrevista semiestruturada (roteiros disponíveis nos apêndices desta pesquisa), entretanto, deixou-se o agente livre para falar o que acreditava ser importante a partir do roteiro de entrevistas. O roteiro de entrevista trouxe perguntas cujo objetivo era o de colher informações sobre a trajetória pessoal e profissional do entrevistado, bem como sobre o processo de formação musical e contribuições do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima na formação da cidadania a partir de projetos de intervenção, em que desvelaram-se concepção dos envolvidos sobre os cursos de formação musical do referido Centro de Música.

Os agentes participantes da pesquisa foram cincoprofessores vinculados à Secretaria de Estado de Educação (SEED), uma Coordenadora de Projetos, uma Coordenadora Pedagógica, atual Gestora do Centro de Música e, finalizando, seis alunos de diferentes níveis e modalidades do ensino de prática musical, os quais estão regularmente matriculados no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima no ano de 2019.

A coleta de dados foi feita no período de 03 de maio a 20 de junho de 2019, por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas. As questões foram formuladas a partir dos objetivos específicos da pesquisa os quais, em linhas gerais, tiveram objetivo de conhecer as trajetórias pessoal e profissional na área da música dos agentes participantes por meio da investigação da proposta do Projeto Político Pedagógico do Centro, da análise da rotina institucional (incluindo

a prática pedagógica dos professores e alunos, a condução da Direção e colaboração das coordenações Pedagógica e de Projetos) e desvelar quais concepções curriculares nortearam a educação musical do aluno egresso, bem como outras estratégias para a busca da formação musical tendo em vista o aspecto da cidadania.

Paralelamente às análises das entrevistas, foram realizadas também observações *in loco* cotidianamente a fim de confrontar as informações coletadas através das entrevistas. A cada dia, observou-se critérios como: estrutura física, pedagógica, recursos humanos e materiais, bem como o clima organizacional do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima e hábitos que estivessem em correlacionados ao tema em pesquisa.

As salas de aulas, biblioteca, espações mais informais como hall de entrada e refeitório também foram observados na perspectiva de subsidiar e ser cada vez mais fiel ao resultado do estudo.

É de se salientar que a complementação pode ocorrer de forma tanto convergente quanto divergente. Leve-se em conta, como dizem Kelle e Erzberger (2004), que mesmo a divergência dos resultados, por exemplo, pode conduzir a uma amplitude modelizadora, indetectável com uma única forma metodológica.

Assim, ambas as análises (entrevistas, observações *in loco* e documental) visaram sondar a literácia dos agentes sob investigação. Triangulando-as, objetivou-se ter um quadro mais amplo e profundo da sondagem-foco. Após apresentadas as ações didático-pedagógicas referentes ao estudo, explicita-se cada uma das vias de análises com seus devidos detalhes e justificativas da estratégia metodológica optada.

Após o recolhimento dos dados, estes foram agrupados em de cinco categorias que se constituíram a partir das perguntas elaboradas para a entrevistas, resultando em: Escolha de agentes para as informações preliminares; Formação; Trajetória pessoal e profissional; Concepção de currículo e; Concepção de formação de professores de música.

4.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NO AMAPÁ

Na construção deste estudo verificou-se a escassez de material publicado sobre o ensino de música no Amapá. Utilizou-se por base teórica pesquisa que trata

história da educação musical na cidade de Macapá, evidenciando-se a década de 1950, retratada por Correia e Assis (2007) no livro Educação Musical no Brasil, organizado por Alda de Oliveira e Regina Cajazeira (2007).

De acordo com os autores, até a criação do Território Federal do Amapá (1943) não havia registros de iniciativas sistemáticas que pudessem ser caracterizadas como pertencentes ao campo da Educação Musical em Macapá. Entretanto, consideram que a história da Educação Musical no Amapá divide-se em dois períodos: o primeiro, antes da criação do Conservatório Amapaense de Música (CAM); e o segundo, a partir 58 da institucionalização do ensino da música na região, por meio da criação deste conservatório. Por meio de dados oralmente coletados, Correia e Assis (2007) afirmam que havia

> a existência de atividades musicais no contexto local sob vários âmbitos: apresentações de conjuntos musicais em bailes, a manifestação do canto com músicas folclóricas e hinos cívicos nas escolas públicas e o pioneirismo em prática de banda através das apresentações da Banda Oscar Santos. (CORREIA; ASSIS, 2007, p. 374).

Na tentativa de conhecer quais atividades estiveram presentes neste primeiro período da história da Educação Musical no Estado do Amapá, como eram desenvolvidas e por quem, importantes dados foram encontrados na biografia (ainda não publicada) do maestro Oscar Santos (1905 – 1976). Esta biografia foi disponibilizada por uma de suas netas, a professora de música Maria Lúcia da Silva Uchôa, auxiliando na percepção de práticas relacionadas ao campo da Educação Musical: atividades prático-musicais e pedagógico-musicais desenvolvidas por Oscar Santos a partir de 1944.

Morou no município de Afuá em 1943, onde constituiu família com esposa (não há registros dessa união) e uma filha adotiva, e passou a desenvolver atividades musicais. Este município paraense, localiza-se na fronteira com o Estado do Amapá a oeste e noroeste. Com seu trabalho conhecido na região, o maestro veio para a cidade de Macapá em 1944, a convite de autoridades, para tocar com outros músicos, seus amigos de Afuá, na festa do Círio de Nazaré – programação religiosa típica de Belém do Pará, que é também realizada em Macapá.

Pode-se tomar Oscar Santos como um mestre de ofício, aquele músico que por dominar a arte, torna-se professor. Segundo Harnoncourt (1988), a formação do músico se dava da seguinte forma: o músico formava aprendizes de

acordo com sua especialidade, havia uma relação entre aprendiz e mestre na música, semelhante à dos artesãos, “Ia-se a um determinado mestre para aprender com ele o “ofício”, sua maneira de fazer música, [...] O mestre ensinava ao aprendiz sua arte, todos os aspectos desta arte. Ele não ensinava somente a tocar um instrumento, ou cantar, mas também a interpretar a música” (HARNONCOURT, 1988, p. 29). E era esta formação que predominava, a relação mestre-aprendiz, que foi então substituída por um sistema, por uma instituição: o conservatório.

O trabalho de Oscar Santos foi de grande importância para uma geração de músicos no Amapá, os quais mais tarde contribuíram para a formação de bandas marciais nas escolas públicas de Macapá e ingresso de diversos músicos nas bandas militares do estado do Amapá, bem como para o início da implementação da educação musical no Estado do Amapá.

Dessa forma, com a contribuição de Oscar Santos na educação musical do então Território Federal do Amapá, ao ser criado o CAM (Conservatório Amapaense de Música) por meio do decreto n° 124 de 25 de janeiro de 1952, Oscar Santos juntamente com seus músicos, participou da sessão solene de inauguração, sendo convidado pelo maestro paraense Altino Pimenta, primeiro diretor do CAM, para compor o corpo docente e atuar como professor das disciplinas: Teoria Musical, Solfejo e Harmonia Elementar. Contudo, não se adaptou às normas do Conservatório, vindo em pouco tempo a solicitar a sua exoneração, optando por ficar ministrando aulas em sua academia - que cresceu bastante, devido à diversidade de instrumentos que ensinava.

O CAM, no início de suas atividades, contava com apenas 3 (três) professores, que atuavam nos cursos de Canto Lírico, Piano e Violino e atendiam 30 alunos, distribuídos nestes cursos e ainda tinha a teoria musical como disciplina complementar. Neste período também foi implementado o curso de Ballet Clássico, mas foi extinto após o primeiro ano de funcionamento, pela não existência de professores habilitados, e por este mesmo motivo ocorre a extinção dos cursos de Canto Lírico e Violino.

Em meio a muitas dificuldades para se manter em funcionamento, o CAM mantinha parceria com outras instituições de ensino da música no país, como o Conservatório Carlos Gomes, no Pará e o Conservatório Brasileiro de Música do Rio do Janeiro, se desenvolvendo ao longo dos anos, com a implantação de diversos cursos como Acordeon, Arte Dramática, Violão e a inclusão de disciplinas como

Pedagogia Musical no curso de Piano e Folclore Brasileiro, culminando assim com o aumento do número de alunos em seus cursos, possibilitando que alguns alunos chegassem à conclusão do curso técnico profissionalizante em Instrumento.

O CAM, apesar de muitas limitações, na década de 1970 manteve uma vida musical ativa dentro e fora da instituição. Havia regularmente recitais e audições dos alunos e alguns professores, por iniciativa de Altino Pimenta, que também participavam de programas na RDM, com programação ao vivo, contribuindo na época com a formação da cultura musical erudita e popular no Amapá, e com a continuidade das atividades exercidas no conservatório.

Na década de 1980, o CAM tinha em média 353 alunos, distribuídos nos cursos de Piano (219), Violão (94) e Acordeon (30). Seu corpo docente contava com 19 professores, que, além das aulas práticas, ministravam disciplinas de Percepção Musical, Canto Coral, Folclore e Educação Física. Entretanto, em decorrência da transferência de alguns professores para outros estados, ocorreu novamente a situação de não haver professores habilitados. Dessa forma, as atividades do curso técnico foram encerradas, prosseguindo apenas as atividades do curso básico. Porém, mesmo em meio a estas circunstâncias, o CAM formou 85 estudantes nesta época.

A partir deste momento, a instituição passou a proporcionar capacitação ao corpo docente, enviando 4 (quatro) professores à capital do Rio Grande do Sul para participar dos cursos de Regência Coral, Harmonia Tonal, Percepção Musical, Técnica Pianística, Didática Instrumental e Psicologia Geral. Ao retornar para Macapá, os quatro repassaram estes conhecimentos aprendidos aos docentes e discentes do CAM.

A partir de 1983, por meio da portaria n° 0139/83, o Conservatório Amapaense de Música passa a denominar-se Escola de Música Walkiria Lima (EMWL), ocorrendo diversos eventos significativos que contribuíram para o crescimento desta instituição como: concurso público para o cargo de Instrutor Musical (1992), viabilizando o ingresso de professores efetivos; a reativação do coral da escola que recebeu o nome de Coral Oscar Santos (1983), o qual participou em Minas Gerais do XV Festival de Corais de Poços de Caldas. Em 1995, há a criação da Fundação de Cultura do Estado do Amapá (FUNDECAP), fundação responsável por agenciar políticas públicas para o fomento da cultura, e que agregou todas as

instituições públicas que promoviam cultura no Amapá, e dentre estas a EMWL, possibilitando seu crescimento como instituição de ensino musical oficial no Amapá.

Entretanto, em 02 de outubro de 2007, a Escola de Música Walkiria Lima (EMWL) é transformada em Centro de Educação Profissional em Música Walkiria Lima (CEPMWL), por meio da lei estadual nº 1125/07. Correia (2011), que estudou sobre os sentidos da Educação Profissional em Música, investigando os alunos do CEPMWL, afirma que

> A EMWL apresentava um longo percurso histórico no que diz respeito à formação de músico no estado do Amapá, mas que, por algum motivo, não se atentou de maneira significativa à regularização dessa 66 formação e ao propósito contido na criação de um centro de formação nessa área, sendo esta a única instituição pública de ensino musical do Estado do Amapá (CORREIA, 2011, p.12)

Para Correia (2011), a escola de música transformada em Centro de Educação Profissional, com cursos legalizados e de acordo com as exigências do Ministério da Educação (MEC), possibilitaria o acesso a recursos do governo federal, por meio do "Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que tinha como objetivo modernizar os espaços educativos, a melhoria da qualidade do ensino e a oferta de cursos de atualização aos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)". (CORREIA, 2011, p.12)

Correia e Assis (2007) relatam que a partir de 2004, professores, alunos e profissionais ligados a atividades musicais no estado, iniciaram as primeiras reflexões em torno da formação de professores de música, o que culminou com o I Encontro de Educação Musical ocorrido na EMWL no período de 04 a 06 de setembro de 2006, o qual tinha o objetivo de congregar educadores musicais que atuavam nos espaços formais e informais, com possibilidades de aperfeiçoamento.

Este encontro contou com a participação das educadoras musicais Dra. Cristina Tourinho (UFBA) e Dra. Maria Cristina Cascelli de Azevedo (UnB), as quais atuaram como mediadoras nas discussões sobre os temas relacionados ao ensino da música no contexto nacional e internacional, as quais também ministraram cursos e oficinas. Neste encontro, ocorreu um intenso debate em relação às práticas docentes na formação musical, sendo enfatizado o importante papel da EMWL para a efetivação do ensino musical coma busca de linha de formação voltada também para a prática da cidadania.

4.3 O CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA WALKÍRIA LIMA: TRAJETÓRIA, AVANÇOS E DESAFIOS

O Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima (CEPMWL), único educandário que trata da formação profissional em música custeado pelo poder público, especificamente pelo Governo do Estado do Amapá, foi palco para o ingresso de inúmeros profissionais no ramo, tanto com formação instrumental e canto, como fomentou a cultura e, por sua vez, a autonomia para composição e ascensão desses que passaram por tal formação musical.

Segundo relata o histórico do PPP – Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional, o centro o qual refere-se iniciou suas atividades com o nome de CAM – Conservatório Amapaense de Música, criado pelo Decreto nº 124, de 25 de janeiro de 1952, do Governo do, então, Território Federal do Amapá – G.T.F.A. No começo de suas atividades educacionais contava com apenas três professores que lecionavam as disciplinas práticas de Canto Lírico, Violino e Piano e, também Teoria Musical. Entre estes, fizeram parte do corpo docente, o Maestro Oscar Santos e o pianista Altino Pimenta, o qual foi o primeiro diretor do então Conservatório Amapaense de Música.

O conservatório de música atendia apenas 33 (trinta e três) alunos e, como ainda não possuía prédio próprio, as aulas ocorriam em salas cedidas em outros estabelecimentos de ensino, como a Escola Barão do Rio Branco, Escola Normal (Instituto de Educação do Território do Amapá) e o Colégio Amapaense.

Somente nos anos da década de 1970 é que o CAM teve seu prédio próprio, situado na Rua Eliezer Levi, em frente à Praça da Bandeira, onde Walkiria Ferreira Neto de Lima trabalhou como professora das disciplinas práticas de Piano e Solfejo. No PPP, recorda-se que aos antigos alunos e professores “não era permitido tocar música popular nos pianos da escola” devido à exigência que se fazia em função do repertório erudito. Nesse período, o coral do Conservatório esteve sob a regência da professora Edna Cunha.

Em 1975, Elza Köller implantou o curso de violão e convidou o já famoso violinista Nonato Leal para compor o quadro de professores.

Em 28 de março de 1983, através da Portaria nº 0139/83 da SEEC – Secretaria de Educação e Cultura do Estado, foi alterada a denominação de Conservatório Amapaense de Música para Escola de Música Walkíria Lima.

Nesse período, novos cursos foram implantados, tais como: Acordeon, Flauta doce, Trompete, Clarinete, Saxofone e Violoncelo. Anos depois o curso de acordeon foi extinto.

Foi inaugurado o Auditório Mestre Oscar Santos e o coral da escola passou a chamar-se Coral Oscar Santos. Sob a direção do professor Sebastião Mont'alverne, o coral foi à cidade de Poços de Caldas, localizada no estado de Minas Gerais, para participar do 1º Encontro Nacional dos Corais.

Em 1997, através de um convênio do Governo do Estado do Amapá com o Ministério da Cultura, a escola também recebeu 51 (cinquenta e um) instrumentos, entre eles clarinetes, saxofones, pianos, trompetes, flautas, violinos, violoncelos, violões, teclados e bateria eletrônica.

Se torna importante evidenciar que a história cultural é o resultado de um diálogo que se estabeleceu, desde os anos de 1960, entre a sociologia, a antropologia e a história. Nesta abordagem, a cultura é entendida como:

> Uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto, já é um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2008, p. 15).

Seguindo a linha cronológica e histórica, em 1998, o conhecido maestro Joaquim França, traz à escola, com sua equipe, o curso de aperfeiçoamento em música, distribuídos em cursos de regência coral e de bandas sinfônicas, técnica vocal e canto coral e, também aperfeiçoamento em diversos instrumentos musicais.

Em 2004, aconteceu o 1º Concerto Regional de Orquestra Jovem da Amazônia, nas comemorações do ano "Brasil na França" através do intercâmbio Cultural no Brasil/Guiana Francesa onde participaram alunos e professores da então EMWL - Escola de Música Walkiria Lima, alunos e professores da Escola Edgard Nibul (Cayena) e da Escola de Música da UFPA - Universidade Federal do Pará. O EMWL fez apresentações musicais em Cayene, Belém e Macapá.

No mesmo ano, em dezembro, aconteceu a criação da banda Show Francisco Fernandes, amesma oportunizou aos alunos da EMWL o desenvolvimento de suas habilidades musicais e suas performances. As apresentações aconteciam tanto na EMWL como outros locais do estado do Amapá.

Em 02 de outubro de 2007, a Escola de Música Walkíria Lima passou a Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima - CEPWL, através da Lei

Estadual n.º 1125, com o objetivo de proporcionar a habilitação Técnica Musical através dos cursos: Canto Lírico, Regência e em Instrumento Musical nas seguintes linhas de formação: Piano, Flauta Doce, Violão Popular, Violão Erudito, Violino, Contrabaixo Elétrico, Clarinete, Saxofone e Trompete.

Em dezembro de 2008, aconteceu o Ato Autorizativo do Regimento Interno do CEPMWL e também dos Cursos técnicos de Nível Médio em Instrumento Musical, nas Linhas de Formação: Contrabaixo Elétrico, Clarinete Flauta Doce, Piano, Trompete, Violão Popular, Violão Erudito, Violino; e em Canto e Regência. Assim, em 2009, as primeiras turmas em Habilitação Técnica em Instrumento Musical iniciaram o curso, sendo constituídas duas turmas no horário noturno para o triênio de 2009 a 2011.

No entanto, em 2009, o CEPMWL teve suas atividades pedagógicas paralisadas em decorrência da interdição do prédio escolar que apresentava precariedade nas instalações físicas e elétricas. O documento ressalta que no período em que as atividades educacionais do CEPMWL não estavam funcionando, o Corpo Docente desenvolvia suas ações pedagógicas em escolas estaduais e outras instituições públicas através de projetos de extensão musicais e ainda participavam do Curso de Formação Continuada de nível Técnico em Instrumento Musical, ofertado pelo próprio Centro em parceria com Centro Profissionalizante Graziela Reis de Souza, o qual cedeu salas de aula para a realização das disciplinas teóricas.

Sendo a edificação demolida em meados de 2010, retomando suas atividades pedagógicas em um imóvel alugado que foi adaptado às necessidades e peculiaridades do Ensino Musical, a partir de fevereiro de 2011, verificou-se que o contingente de alunos era excedente, ou seja, a estrutura física do prédio alugado, não comportava o número de alunos.

Segundo o PPP, com a mudança para o prédio alugado, o CEPMWL passou a conviver com um sério problema relacionado ao processo de permanência dos alunos nos Cursos, pois a localização do prédio estaria na “contramão” da rota da maioria das empresas de transportes coletivos, além de não favorecer ao acesso com segurança às paradas de ônibus e nem as vias e avenidas que dão acesso ao prédio, provocando uma sensação de insegurança aos alunos, professores e funcionários e pondo suas vidas em risco, estando a mercê da criminalidade que rondaria o bairro, enfatiza o PPP do centro.

Nas entrelinhas do histórico do Centro, fica evidente a integração entre CEPMWL e a sociedade amapaense, enriquece o cenário socioeconômico e cultural do Estado, pois ao conferir aos nossos estudantes um padrão profissional, atende-se diretamente às solicitações de um mercado de trabalho existente, emergente e em crescente ampliação nos diversos campos musicais, além de contribuir para significativa aplicação e diversificação desses profissionais da área musical.

O documento ressalta ainda, que os alunos concluintes, constituem uma clientela que através da formação técnica implementada pelo CEPMWL, contribui também para o acesso aos cursos superiores em Música no Estado do Amapá e em outros Estados.

4.4 PROJETOS DE INTERVENÇÃO E AÇÕES SOCIAIS DO CENTRO: IMPLICAÇÕES PARA A VALORIZAÇÃO DA CIDADANIA

Para se alcançar as informações sobre os projetos de intervenção desenvolvidos pelo Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, entrevistou-se os atores que têm atividades ligadas diretamente à Coordenação Pedagógica e Coordenação de Projetos. Sendo assim, uma representante de cada setor. Uma coordenadora pedagógica e uma coordenadora de projetos, respectivamente.

Na fala da coordenadora pedagógica, percebe-se que o currículo contemplado através do ensino musical é, de certa forma, trabalhado individualizado (cada prática instrumental sendo aplicada à sua respectiva área musical, com exceção e alguns pequenos grupos isolados que já começam a, mesmo timidamente, adquirir experiência através de prática coletiva instrumental e de canto) e, diante dessa fragilidade, os projetos surgem “para dinamizar as práticas instrumentais e harmonizar com outros campos da música”, afirma a seguinte entrevistada que é a coordenadora de projetos.

Os projetos desenvolvidos pelo Centro Walkíria Lima ainda são muito timidamente realizados, visto que o investimento em recursos, tanto materiais quanto humanos, são muito reduzidos e acabam por pormenorizar a eficácia no resultado dos projetos que ainda são desenvolvidos pelo Centro. No entanto, “são de suma importância para a aprendizagem do educando”, enfatiza a coordenadora de projetos que continua com a afirmativa:

> Existem vários benefícios ao se trabalhar com a educação musical com a comunidade externa ao centro, pois a música faz parte da vida de cada cidadão de forma qualitativa, além de agregar valores e ter o poder de acalmar e curar a alma. (COORDENADORA DE PROJETOS, 2019).

Segundo a Coordenadora de Projetos do turno da tarde, dentre os projetos desenvolvidos pelo Centro, há alguns que estão diretamente relacionados com a abordagem da pesquisa e têm, de certa forma, pouco tempo de implementação, tais quais cita-se abaixo com suas características, objetivo e público a ser atendido:

Educação Musical Infantil – Este projeto é bem aceito pela comunidade amapaense, por ser aberto e direcionado as crianças. Busca musicalizar crianças através de metodologias lúdicas, possibilitando o resgate de jogos e canções do cancioneiro brasileiro. Ponto negativo observado: Falta de instrumentos musicais adequados para esta clientela e recursos materiais.
Em observação geral, observa-se que este projeto promove experiências musicais através de jogos e brincadeiras infantis do cancioneiro brasileiro.

Educação Musical de Violão para Jovens e Adultos – Como o próprio nome sugere, esse projeto atende jovens e adultos para a prática intermediária de violão popular, mas por falta de recursos não foi possível ser ofertado no corrente ano.

Quinta Aumentada – Parceria IFAP (Campus Santana) – Esse projeto é bem recente (cerca de três meses de funcionamento) e é desenvolvido em parceria com o Instituto Federal do Amapá-IFAP (Campus Santana). O objetivo decorre do aprendizado a partir do intercâmbio musical entre os alunos de ambas as instituições de nível técnico.

Grupo Vocal ECORE – Grupo vocal livre de Música Popular Brasileira, ofertado à comunidade escolar a qual tenha conhecimento relevante de canto Coral e experiência em canto de grupo, como: igrejas, projetos sociais, corais em geral, etc.

Orquestra de Clarinete – Projeto voltado à prática instrumental dos alunos clarinetistas do Centro de música a fim de expandir sua prática musical e trazer a

experiência para os alunos de se apresentar em palco, promovendo a autoestima e autoconfiança.

Orquestra de Violoncelo – Voltado à prática instrumental dos alunos de violoncelo do Centro de Música, bem como a pessoas interessadas à composição do grupo, tendo como principal objetivo propiciar a troca de experiência de diversos musicistas nos seus mais variados níveis de aprendizado.

Orquestra Filarmônica Evangélica Manancial – Parceria OFEM/CEPM – Este projeto, em parceria com uma igreja de denominação evangélica em Macapá, portanto, de cunho religioso, voltado à comunidade em geral para apresentações em diversos espaços (sempre com uma mensagem religiosa e/ou de cunho motivacional). O projeto também contempla a troca de experiências, bem como oportuniza os alunos que tenham interesse nessa modalidade de prática instrumental ou vocal.

Enquanto os projetos acima mencionados têm pouco tempo de implementação, os projetos citados a partir de agora, já têm certo diálogo com a comunidade escolar, tendo em vista que, por já terem tempo de implementados no Centro (o mais recente, há mais de 9 anos), reforçam-se a cada ano bem como aperfeiçoam-se de acordo com as necessidades e públicos que se apresentam quando ofertados. Estes, tambémdiretamente relacionados com a abordagem da pesquisa, serão apresentados com seus objetivos e público a ser atendido, como descreve-se a seguir:

Coro Infanto Juvenil - Este projeto vem possibilitar o acesso a um maior número de crianças e adolescentes participando do coro infanto-juvenil; e musicalizar através do canto coral, desenvolvendo a apreciação e prática musical em conjunto. Pontos negativos:Falta de material necessário para uma melhor execução, como: microfones, caixa de som, mesa de som e material para impressão das partituras.
É interessante ressaltar que, a partir das entrevistas feitas à coordenadora de projetos, verificou-se que

> Esse projeto tem a finalidade de conscientizar sobre os cuidados com a voz e analisar suas particularidades. Formar pessoas apreciadoras do canto coral nos seus mais diversos estilos, oportunizar ao participante a

> aprendizagem de técnicas que lhe proporcionarão uma melhor performance de voz, no canto e na fala; levar aos participantes a apreciação de obras musicais de épocas distintas e de estilos diversos como forma de aprendizagem da diversidade do canto coral. (COORDENADORA DE PROJETOS, 2019).

Coro Oscar Santos - Este tem uma excelente aceitação pelos participantes, por ser um projeto de aberto de atendimento a comunidade amapaense. E propiciar à comunidade em geral o acesso ao ensino da prática musical e vocal, através do canto coral, conhecendo as técnicas que proporcionam a performance de voz, no canto, na fala e as particularidades do canto coral. Um ponto negativo a partir das falas nas entrevistas dos agentes em estudo é, quase em unanimidade, a falta de material necessário para uma melhor execução, como: microfones, caixa de som, mesa de som e material para impressão das partituras.

Registrou-se na fala da coordenadora de projetos uma observação relevante nas entrevistas, portanto

> É válido registrar que as ações deste projeto incentivam a prática do canto coral – canto em grupo – como forma de socialização sadia que estimula a mente e o corpo. E que este é um projeto de extensão e de atendimento à comunidade amapaense. (COORDENADORA DE PROJETOS, 2019).

Coro Lírico Altino Pimenta – Projeto voltado à prática de Canto Lírico dos alunos de canto lírico do Centro de música a fim de expandir sua prática musical vocal e trazer a experiência para os alunos de se apresentar em palco, promovendo a autoestima e autoconfiança.

Orquestra de Violões Nonato Leal - Este projeto tem uma excelente aceitação entre professores e alunos do Curso de Violão, pois desenvolve a formação musical coletiva no conhecimento, domínio, execução e aprendizado do violão numa formação camerística. Além, de reunir alunos, ex-alunos, músicos e comunidade para estudar e praticar as possibilidades do violão em conjunto, em formação camerística. Pontos negativos: Falta de instrumentos musicais, como: violão (elétrico e manual), nas suas diversas modelos e estilos. Falta de estantes para suporte das partituras em número suficiente, mesa de som, como também caixa de som.

A partir das entrevistas, observou-se que

> Este projeto tem uma excelente ação pedagógica e de alto nível de aprendizagem do programa curricular do curso de Violão, pois forma uma Orquestra de Violões específica, a “Orquestra Nonato Leal”. É um grupo de

> câmara formado por quatro naipes de violões, que é formado por alunos, ex-alunos e comunidade amapaense. (COORDENADORA DE PROJETOS, 2019).

Orquestra de Cordas – Projeto voltado à prática instrumental dos alunos de prática em violino e violoncelo do Centro de música a fim de expandir sua prática musical e trazer a experiência para os alunos de se apresentar em palco, promovendo a autoestima e autoconfiança.

Tumucumaque Jazz Band – Este projeto tem uma excelente aceitação pela comunidade escolar, pois possibilita a vivência em prática de banda, com preparo técnico para o desempenho instrumental na execução em banda individualmente e em naipe a execução técnica do instrumento. Dois pontos negativos observados são que o Centro de Música não possui instrumentos musicais suficientes e a organização da banda depende dos instrumentos pessoais de cada componente bem como de parceria com as Bandas do Corpo de Bombeiros, Polícia Militar do Estado do Amapá e Guarda Civil Municipal de Macapá., entretanto este projeto permite aos integrantes reconhecer repertório de banda de música ou a ela adaptado, pois oportuniza práticas profissionais, por meio de apresentações públicas nos diversos espaços culturais amapaenses.

Semana do Músico – As ações deste projeto são bastante divulgadas e executadas entre alunos e professores, pois promover a difusão científica, cultural, musical e o intercâmbio entre alunos, professores e comunidade musical, por meio de oficinas, recitais, fóruns de debates, palestras e feira de empreendedorismo. Pontos negativos a partir dos relatos analisados: Ausência de recurso financeiro para comprar material para viabilizar as ações de formação continuada dos professores e as oficinas (*master class*). Ressaltando que os professores formadores são de outros estados. É importante registar que este projeto vem sendo realizado há 24 anos, pelos funcionários do CEPMWL.

Tecnologias na Educação Musical – Este projeto tem ótima aceitação dos profissionais e alunos do CEPMWL, pois favorece o uso das ferramentas tecnológicas na educação musical, afim de diversificar e ampliar os processos de ensino-aprendizagem, nas diversas áreas de formação; Além de integrar os recursos

tecnológicos de forma significativa no cotidiano escolar dos cursos básico e técnico. Pontos negativos analisados: Falta de internet no prédio escolar; falta de cabeamento para instalação da conectividade no prédio novo do CEPWL. (Não foi feito o projeto para instalação da internet no prédio). Este projeto é de suma importância para os professores e alunos dos cursos básico e técnico, na medida em que estes podem consultar os programas curriculares das áreas de formação, programas musicais, recriar e elaborar novos arranjos musicais, composições, partitura e programas.

Conhecendo os Grandes Compositores da Música Popular Brasileira – As ações deste projeto têm ótima aceitação entre os professores e alunos, por ter uma metodologia dinâmica nas turmas do Curso Básico, além de ter um acervo mínimo para atender à produção e realização das atividades teóricas e práticas dos programas curriculares. Ponto negativo observado: Ausência de acervo bibliográfico das áreas de formação musical: piano, violão, violino, violoncelo, trompete, saxofone, clarinete, contrabaixo, além de exemplares da disciplina teoria musical, Canto Coral e instrumentos. Nenhum exemplar digital para tablete ou smartphone. É válido ressaltar que uma das ações desse projeto foi a campanha de doação de acervo bibliográfico entre professores e alunos a fim de otimizar a dinâmica de atendimento do referido espaço.

Diante da investigação a respeito dos projetos desenvolvidos pelo Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, bem como relatos dos personagens envolvidos nesta pesquisa, percebe-se que o Centro de Música desenvolve ações bem diversificadas, as quais perpassam pela temática da pesquisa e que, até de certo modo, atende as necessidades dos alunos e também da proposta curricular a qual o centro se propõe. No entanto, este estudo de caso revela a necessidade de se envolver temas relacionados à construção e desenvolvimento da cidadania no aluno egresso, como também na proposta do currículo no ensino profissional em música, tendo em vista que o músico de nível técnico formado, no ato do exercício de sua profissão, sobretudo não sairá com sua formação superficial, nem tampouco deixará de perceber a música no seu contexto social e emocional.

4.5 A APRENDIZAGEM INFLUENCIADA PELA INTERVENÇÃO: O OLHAR DA GESTÃO E PROFESSORES

Entrevistou-se, para o alcance das informações deste item, a direção do Centro, bem como cincoprofessores, os quais muito contribuíram para subsidiar a pesquisa com informações relevantes. Sendo assim, apresenta-se a análise das entrevistas mencionadas.

Está prescrito na legislação educacional brasileira que a gestão na rede pública de ensino deve ser pautada nos princípios de uma gestão democrática e participativa. Segundo Lück (2011, p. 36), a gestão deve ser

> [...] orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecedora das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

Como garantia da aplicação dos princípios de uma gestão democrática e participativa, as unidades escolares organizam seus órgãos colegiados para deliberarem sobre os processos decisórios da escola com a participação dos segmentos escolares, como professores, educadores, estudantes, pais ou responsáveis, funcionários e lideranças da comunidade. Lück (2009) afirma que:

> [...] um órgão colegiado escolar constitui-se um mecanismo de gestão de escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando 66 diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários (LÜCK, 2009, p. 72).

Durante as observações e entrevistas com os atores da pesquisa, tomou-se conhecimento de que o Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima passou por vários processos até chegar à nova gestão, dentre eles a reestruturação pedagógica com a incorporação, por exemplo, de mais uma coordenação para dar suporte às ações a serem desenvolvidos pelo centro – a Coordenação de Projetos.

São quase que unânimes as respostas dos professores e alunos quanto ao olhar da gestão em relação aos projetos de intervenção para a formação musical com uma didática harmoniosamente combinada à cidadania.

A atual gestora encontra-se há pouco mais de mais de três anos gerenciando a instituição. Mas ainda assim observou-se que a equipe garantiu a continuidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo educandário, o que foi importante para que esta e os seus estudantes alcançassem expressivos resultados. Afinal, a comunidade escolar não teve de conviver com rupturas proporcionadas pelas práticas administrativas e pedagógicas próprias da nova gestão. Ademais, segundo à atual gestora, as práticas estão pautadas nos princípios da gestão eficaz e no perfil de liderança da equipe gestora. Segundo Pólon (2009, p. 93), a liderança é:

> [...] um fator chave que está presente em praticamente todos os estudos sobre escolas eficazes, sejam elas primárias ou secundárias. Interessante notar que esta liderança, nas palavras de Sammons (1994), "não se refere somente à qualidade individual dos líderes", embora considere isso importante, mas o papel que os líderes desempenham, seus estilos administrativos, a relação deles com os valores e objetivos da escola, bem como suas abordagens em relação às mudanças.

As entrevistas realizadas entre abril e maio de 2019 por dias letivos e esporádicos, bem como a observação *in loco,* sugerem que o ambiente e o clima escolar, bem como a cultura organizacional do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, contribuem positivamente para o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala. Para ilustrar tal fato, Lück (2010), afirma que o conceito de clima escolar e cultura organizacional podem ser definidos do seguinte modo:

> [...] O clima e a cultura organizacional escolar constituem-se na ambiência em que se realiza o processo humano-social do fazer pedagógico, o qual expressa a personalidade e características dessa ambiência. Daí porque permearam a escola como um todo e se constituíram na tecedura de fatos, eventos, reações, ideias, comportamentos, atitudes, expressões verbais ou não verbais, com determinados coloridos e emoções, que se desenham na urdidura da tela educacional. Representam, pois, conceitos importantíssimos 67 na determinação da qualidade do ensino e de seus resultados (LÜCK, 2010, p. 23).

O clima do centro de música e a cultura organizacional atuam diretamente no comportamento dos estudantes e dos educadores, fazendo com que os mesmos tenham expectativas positivas e melhorem os índices e os desempenhos estudantis. As pessoas que compõem o Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima reconhecem que existem fatores que são preponderantes na organização escolar, tais como o clima escolar, a integração entre a escola e a comunidade, e a liderança da equipe gestora focada em proporcionar uma educação de qualidade e

isso, de certo modo, enfatiza a construção na formação da cidadania. Lück (2010, p. 29) descreve a organização escolar, enfatizando que:

> [...] uma organização social, tal como a escola, é constituída por uma variedade de forças (um campo de forças) que se influenciam reciprocamente, definindo, segundo as tendências assumidas (sempre sujeitas a variações), uma personalidade. Esse campo de forças é sobremaneira determinado pelo modo como as pessoas agem e reagem, a partir de valores e crenças, mitos e modos convencionais de percepção.

O que se observou no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima é que há um ambiente escolar organizado, pautado no diálogo, que estimula a participação efetiva dos professores e dos estudantes. O planejamento e o envolvimento dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a manutenção de um clima escolar favorável, são fatores que contribuem para a consolidação de uma escola eficaz. Notou-se que existe diálogo e participação efetiva nos processos decisórios da instituição. Na entrevista realizada com o professor de prática instrumental do período da tarde – o qual considera-se muito ativo e participativo nas ações do centro – perguntou-se como se dá a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, ao que se respondeu:

> O projeto político pedagógico é um processo compreendido por três momentos interligados: diagnóstico da escola, levantamento das concepções do coletivo e programação das ações a serem desenvolvidas com a participação de todos os sujeitos da escola, professores, funcionários, pais, alunos, equipe gestora, representantes da comunidade. Todos esses momentos acontecem por um processo de avaliação bimestral que permite ao grupo caminhar do real para o ideal, desenvolvendo ações viáveis, possíveis de serem implementadas. Todas são avaliadas e redirecionadas, pois o PPP nunca estará totalizado, sempre haverá novos desafios (PROFESSOR 1, 2019).

A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico reflete a realidade do centro. Como o centro é constituído por diversos segmentos, o PPP vai definir sua identidade com o intuito de melhorar a prática educativa, vislumbrando novas possibilidades e transformações no cotidiano escolar. O clima escolar é considerado um fator que pode favorecer o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, as práticas educativas observadas no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima têm como foco o estudante, a utilização máxima do tempo em sala de aula, enfim, tudo o que converge para a aprendizagem. Quando se perguntou a um professor que ministra aulas de teoria musical no turno da noite, a fim de confrontar as informações, como é a atuação dos professores no Centro de Educação

Profissional em Música Walkíria Lima, ouviu-se o seguinte: “[...] participamos ativamente de todas as etapas do PPP: elaboração, execução das ações, avaliação, revisão e mudança de rota. A motivação da equipe faz a diferença nas atividades cotidianas e de intervenção.” (PROFESSOR 2, 2019).

O trabalho educativo conjunto resulta na aprendizagem dos estudantes. Polon (2009, p. 95) destaca que:

> [...] escola eficaz é aquela que apresenta bom estado de conservação e cria, sempre que possível, situações estimulantes ao estudo e ao convívio, aqui interpretado como ações em que a escola dá visibilidade aos trabalhos produzidos pelos diferentes grupos de alunos, mantém murais sobre assuntos de interesses dos mesmos e/ou complementares aos temas de estudo, comunica eficazmente as intenções e procedimentos básicos da escola (reuniões de pais, eventos, atividades extraclasse etc.

No espaço em questão, a equipe gestora e os professores dão visibilidade aos trabalhos que são produzidos pelos estudantes por meio da utilização de murais, apresentações de recitais didáticos e outros espaços reproduzidos também em redes sociais. Isso estimula e convida os alunos a serem ativos em sua aprendizagem. Já as ações decisórias contam com a participação de representantes da comunidade e outros segmentos escolares (DIRETOR ESCOLAR, 2019).

Já, ao que tange à formação da cidadania propriamente dita, fez-se necessária realizar a seguinte pergunta no roteiro de entrevistas ao professor: “Como a música pode atuar na formação da cidadania?”. Trata-se de entrevista ao professor de nº 3, a qual tem 34 anos, com formação técnica de nível médio em piano. Este professor deu a seguinte resposta à pergunta acima:

> “[...] eu entrei no Walkíria Lima enquanto aluno ainda na década de 90, influenciado muito pela minha família porque eu tinha um temperamento muito difícil e meu pai sentia que de alguma forma a música podia me ajudar naquele momento. No entanto, depois de algum tempo eu fui gostando realmente de música e notando que a música, de fato, estava me ajudando a melhorar enquanto pessoa, nas minhas relações com a família, na rua e amigos. Depois de algum tempo participei da seleção para cursar o curso técnico em piano na então Escola de Música Walkíria Lima onde fui aprovado. Durante 3 anos me dediquei muito ao curso e terminei com louvor. Logo depois de ter terminado o curso, fui convidado pela diretora da escola da época a ministrar aulas de piano aos alunos de oficinas, musicalização e curso básico de piano, onde fui professor do contrato por vários anos. Aí então, abriu concurso para a vaga de instrutor de piano e não tive dúvida em fazer. Prestei o concurso e passei. Hoje sou professor efetivo do curso de piano do Centro de MúiscaWalkíria Lima e atuo como professor co-repetidor nas apresentações em recitais. Falo isso porque, para mim, é o maior exemplo que eu posso dar em relação à formação da cidadania a partir da música: a música primeiro me transformou como pessoa, depois ela me inseriu no trabalho e hoje trabalho com que mais

> gosto – música. Isso é o que a música pode fazer em uma pessoa." (PROFESSOR 3, 2019).

Embora as respostas tenham sido quase unânimes quanto ao tratamento de tal temática no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, a professora nº 4, 45 anos, graduada em Educação Artística e especialista em Metodologia do Ensino da Música, sente ainda a estrutura pedagógica carente de projetos que "abracem" a formação musical com esse olhar voltado para a cidadania, muito embora já reconheça grandes avanços. Dentre eles, ressalta a professora, a criação de uma coordenação especializada na organização e execução de projetos musicais com olhar diferenciado, inclusive com tendência para essa dinâmica da cidadania, já percebido nas letras de músicas trabalhadas pelos demais professores dentro e fora de sala de aula.

> "[...] desde quando entrei na Escola de Música, ainda como aluna, sabia que era isso que eu queria. Já passamos por diversas administrações e momentos na nossa escola, pelos quais nos proporcionaram aprendizados. Já avançamos bastante em muitos pontos, mas ainda podemos melhorar. Creio que um grande passo é o fortalecimento dos projetos da escola através da Coordenação de Projetos e o amadurecimento dos professores." (PROFESSORA4, 2019).

Já a professora nº 5 – 41 anos, formada em Licenciatura em Artes com habilitação em Música e curso técnico em piano, atualmente professora de piano e da disciplina Canto Coral – ressalta que

> Tenho conhecimento que vários projetos são desenvolvidos no nosso centro e, embora tenham, cada um, uma clientela de atendimento, todos têm um papel primordial: o de levar música a quem não conhece ou ainda de aperfeiçoar técnicas e experiências a partir da música. Eu, enquanto professora, procuro trazer a cidadania principalmente dentro da disciplina de Canto Coral, através da interpretação de letras de canções e também a história que está por de trás dessas letras. Muita coisa foi esquecida ao longo de nossa história e a cidadania é uma coisa pela qual busca-se resgatar. (PROFESSORA5, 2019).

Sendo assim, observa-se na pesquisa, que na atual gestão, a construção das políticas educacionais do centro de música há participação efetiva dos professores, coordenadores e comunidade escolar, embora ainda haja uma certa lacuna quanto à abordagem voltada para a cidadania do educando bem como dos professores que utilizam-se das técnicas de docência musical sem o aprofundamento que a pesquisa sugere. Com essa análise, pretende-se contribuir com o centro no sentido de reflexão e sugestão a partir do estudo.

4.6 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Nesta seção, buscou-se entrevistar os alunos do curso técnico em instrumento e alunos do curso básico.Com a análise efetuada a partir das entrevistas e observações *in loco* identificou-se que a formação dos agentes se dá nas áreas de instrumentos musicais, bem como canto e teoria musical conforme os apêndices a serem apresentados ao final deste trabalho.

O aluno entrevistado I, além da formação superior inicial em Música, está cursando o curso técnico em flauta doce, relatando que há anos pleiteia essa vaga no Centro de Música e que, a expectativa do curso é dar maior segurança na execução do instrumento musical que estuda. A aluna afirma, também, que mesmo atuando em outros espaços - como igreja, festivais e projetos sociais - nunca se desvinculou da escola de ensino específico da música:

> Na verdade, são mais de 8 anos, atuo em outros espaços, mas sempre estou ao mesmo tempo na escola de música, eu nunca deixei, nunca me desvinculei, mesmo quando eu fui fazer faculdade, eu não desvinculei dela, eu sempre estive vinculada à escola de música, então é uma trajetória de mais de 8 anos, porque hoje eu sou aluna, mas minha pretensão é depois me tornar professora aqui no Centro Walkíria Lima e trabalhar com aquilo que mais gosto – música. (ALUNA I, 2019).

O aluno entrevistado II, possui também a formação básica e superior em música, apresentando uma longa trajetória pessoal e profissional, com foco nas práticas de violão popular, “a minha vida sempre foi envolvida, principalmente com a questão de cordas, foi o que me encantou dentro da música” (ALUNO ENTREVISTADO II, 2019). Este aluno, iniciou os estudos em música ainda na infância “eu comecei a estudar música aos onze anos de idade, comecei pela parte instrumental e a minha vida inteira foi com a música” (ALUNO ENTREVISTADO II, 2019). E também já atua como professor particular nas casas de seus alunos com horário marcado. Segundo o aluno, o que dá mais respaldo nas suas aulas junto a seus alunos, não é o curso superior em música, mas sua experiência aliada à formação diária no Centro de Música. Reforça, dizendo: “eu estudo aqui [Escola de Música] e dou aula particular para alunos iniciantes já por um bom período. Faço o que gosto, apesar dos pesares.” (ALUNO ENTREVISTADO II, 2019)

O aluno III, da mesma forma, possui graduação em música, e iniciou seus estudos em música por meio do piano, em escola de música particular que não

existe mais na cidade de Macapá, circunstância que o conduziu a uma trajetória pessoal e profissional o fazendo chegar atualmente a esta instituição:

> Comecei bem cedo tocando teclado que meu pai tinha me dado e, desde então, despertou o desejo por música. Estudei Licenciatura em Música, mas sentia que algo ainda me faltava para melhorar minha prática na execução do piano (que é meu fascínio). Quando eu desejei entrar no Walkíria Lima, na época, nem era Walkiria Lima, era Conservatório Amapaense [...] e agora tô no 4º semestre do meu curso de piano, ensinando já o básico de piano, e logo que eu terminar, espero fazer concurso pra atuar como professor de piano aqui [Walkíria Lima]. (ALUNO ENTREVISTADO III, 2019)

A partir dessas entrevistas e observações *in loco* direcionadas especificamente aos alunos do centro, verificou-se sobre a metodologia de ensino empregada no processo de formação na educação musical, ensina-se primeiramente teoria musical, o que chamou a aluna entrevistada nº 1 de “ABC Musical” (ALUNA 1, 2019), e logo em seguida, ao decorrer do estudo, foi verificado que é utilizado também o “método *BONA*” para o aprendizado da leitura, solfejo e regência. Segundo o segundo aluno entrevistado “O ABC musical ainda é “cobrado” para todos os alunos do Centro Walkíria Lima e avaliação da parte teórica é feita de forma oral, e só avançam aqueles que respondem com clareza e segurança”. (ALUNO 2, 2019)

Em síntese pode-se inferir, a partir da apresentação e análise da organização curricular delineada neste capítulo, que esta estrutura demonstra uma classificação ainda fragilizada entre conteúdos musicais e pedagógicos-musicais, pois há um número expressivo de disciplinas que abrangem os conteúdos pedagógico-musicais. Contudo, nota-se ainda certa ênfase na performance musical, bem como a presença do letramento (alfabetização musical) nestas práticas e, muito secundariamente o suporte na formação da cidadania, o que demonstra uma certa ausência do que é tratado no estudo apresentado. Entretanto, não são equívocos, pois pertencem ao campo do professor de música. Além do que, muito dependerá dos professores que colocarão as disciplinas em prática. Neste sentido, Pereira (2012) conclui, que

> A prática da construção curricular pode revelar, desta forma, concepções arraigadas sobre músico, professor, música e educação. Esta prática nos permite esboçar o conceito de um habitus de formação do músico professor que não se adapta à realidade escolar e que impede a concepção de projetos democráticos para a música e os cidadãos. O conceito de habitus proposto por Bourdieu é um conceito chave nesta compreensão, uma vez que nos permite compreender estas concepções não como práticas

> engessadas, repetições de modelos arcaicos. Mas como práticas históricas que se encontram em constante atualização, mantendo, entretanto, características incorporadas e acumuladas ao longo de sua história, sendo reeditadas ao passo que o campo é reeditado, reeditando-o. Assim, o Conservatório não é somente reproduzido, mas reproduzido, produzido de novo, atualizado. O Conservatório e a visão da formação do músico, próprios do campo artístico, têm influenciado nas formas de agir, pensar, perceber, conceber música e educação, práticas musicais e práticas educativas. O que nos conduziu a esboçar um conceito que tenta explicar estas dificuldades, este movimento de refração entre o campo artístico e o campo educativo: a ideia de um habitusconservatorial (PEREIRA, 2012, p.229).

Desta forma, se torna importante enfatizar que embora análise de documentos,entrevistas e observações *in loco*tenham evidenciado traduções deste *habitus*, que faz com que “a tradição seja mantida, a história seja perpetuada, as práticas conservatoriais sejam efetivadas” (PEREIRA, 2012, p. 235) por meio da prática ainda de conservatório de música (ainda que timidamente) em um centro profissionalizante que já passou por tantas mudanças estruturais, marcos legais e pedagógicos - neste caso o Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, houvetentativas de rompimento com esta tradição, pois ficou evidente atenção dada à escola, e a preocupação dada à educação musical, construção de documentos que subsidiam pedagogicamente o dia-a-dia musical dos alunos e a prática docente em instrumentos e teoria musical.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procurou-se analisaras contribuições da Educação Musical através de metodologias, práticas docentes e clima organizacional,estabelecendo como objetivo geral investigar as contribuições da Educação Musical Pública para a formação da cidadania a partir de um estudo de caso com os atores envolvidos no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, utilizando os conceitos de *Habitus* (BOURDIEU, 1983) e *HabitusConservatorial* (PEREIRA, 2012) como ferramentas analíticas.

O processo de investigação inicial destapesquisa foi compreendido como um conjunto de práticas, dentre as quais considerou-se: a história do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, estrutura organizacional, currículo, papel social, dinâmica pedagógica, dentre outros aspectos passando pela indicação dos agentes para obtenção do estudo e, consequentemente, elaboração da análise dapesquisa, do qual emergiu o resultado do estudo evidenciando aspectos relevantes para obtenção de nova postura frente às fragilidades apresentadas.

Para o alcance dos objetivos propostos, o estudo esteve orientado pela pesquisa qualitativa em Educação Musical, metodologicamente delineada como um estudo de caso, que utilizou entrevista semiestruturada, pesquisa e análise documental, utilizando-se ainda a técnica de análisede conteúdo.

Ao realizar uma incursão na história da Educação Musical no Amapá, na busca por contextualizar o Centro de Música Walkíria Lima no movimento histórico da Educação Musical neste estado, identificou-se que as primeiras discussões sobre a implementação de um curso de música ocorreram, de fato, na então Escola de Música Walkiria Lima, a instituição oficial de ensino da música que compõe o histórico da Educação Musical no estado, embora tenham-se outras instituições voltadas ao ensino da música, mas sua gênese é da escola de música. Entretanto, embora o CEP de Música e o curso técnico em música tenhaminiciado com a nomenclatura de CAM – Conservatório Amapaense de Música, este sofreu em sua estrutura disciplinar reflexos das primeiras práticas de ensino da música no Amapá, o que resultou em uma estrutura curricular semelhante à estrutura curricular das instituições históricas de ensino da música, conforme demonstradas no estudo.

Sobre conhecer as trajetórias pessoal e profissional dos agentes participantes do estudo, por meio da entrevista semiestruturada, traços da tradição conservatorial foram desvelados no percurso formativo de 4quatro professores e cinco alunos participantes e, na trajetória profissional de umacoordenadora pedagógica, uma coordenadora de projetose atual gestão do CEP de Música Walkíria Lima.

Destes quatro professores, três professoras tiveram a formação musicalna Escola de Música Walkíria Lima, mas também revelou-se que estas professoras tiveram formação em cursos de Licenciatura e ainda atuação em outro espaço escolar, o que pode estar relacionada à preocupação, evidenciada na análise, com a formação fragilizada com o olhar para a cidadania e participação ativa através de projetos de intervenção. E três alunos, apesar de terem tido uma formação diferenciada destas, demonstraram que tiveram contato em alguns momentos com os sistemas de práticas e valores conservatoriais. Estas formações e experiências possivelmente refletiu nesta proposta, influenciando na aprendizagem a partir das escolhas das disciplinas da estrutura curricular, a definição do perfil do aluno, metodologias e influência no comportamento com valores restritamente técnicos no que tange à aprendizagem da música através de instrumentos, experiências e teorias musicais.

Neste sentido, os percursos formativos e trajetórias profissionais, sugerem suas concepções do curso técnico em música do Centro Walkíria Lima, as quais se integraram às estratégias estabelecidas para vencer essas limitações apontadas, conforme demonstradas no estudo favorecendo uma estrutura curricular visivelmente semelhante às estabelecidas em outros centros de música de diversas instituições brasileiras, com destaque para a reprodução das disciplinas específicas instituídas no modelo de ensino conservatorial, o que possibilitou compreender as concepções curriculares que nortearam a elaboração deste resultado criteriosos e analítico.

Foi possível identificar marcas do habitusconservatorial, mas também marcas de tentativas de mudança, tendo em vista a preocupação com a educação musical técnica, que apesar de haver a preservação de uma estrutura curricular conservatorial, demonstrando influências deste habitus, houveram também tentativas de transformação dessa prática curricular por partes de alguns agentes, ao compreenderem as necessidades locais quanto ao ensino de música, bem como

o atendimento de outros espaços de aprendizagem da música, o que parece necessário que envolvidos em práticas de desenho curricular se debrucem em reflexões sobre conhecimentos musicais específicos – abrindo os horizontes para além da música erudita, que não se trata de excluí-la, mas especialmente considerar práticas musicais de jovens e da região.

É importante ressaltar, que atender a outros espaços para além da escola de educação musical, não é uma tarefa fácil, e que diversos cursos têm oferecido percursos curriculares diferenciados para atender interesses de atuação do aluno. Entretanto, estas têm sido soluções paliativas, contudo são necessários estudos que avaliem os resultados, que apontem outras saídas para a questão.

Ao compreender a manutenção destas práticas, o que possibilita uma reflexão sobre a formação de professores de música no estado do Amapá, este estudo contribui com a própria história do CEP de Música Walkíria LIma, principalmente, para inovação curricular deste curso. Inovação esta que dialogue com o proposto por Queiroz e Marinho (2005), que ressaltam a necessidade de se constituir uma formação musical que além de “somar conhecimentos específicos da linguagem musical à capacitação pedagógica, estejam contextualizadas com as situações de ensino musical existentes na contemporaneidade e com as peculiaridades da educação básica” (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84).

Esta pesquisa contribui com os estudos sobre as influências de um habitusconservatorial nas práticas de ensino-aprendizagem de música preocupadas com a formação musical apontando também para a cidadania de quem busca essa formação. Por meio da leitura e compreensão sobre a atualização das práticas musicais oriundas de uma tradição, transpostas para o campo de formação do educador musical e do aluno-músico, observa-se que a implementação de projetos, bem como currículo e clima da institucional traz fortes traços dessatradição, dificultando a compreensão da missão de um curso técnico em música e perpetuando os problemas decorrentes de tal situação.

Entretanto, se torna importante frisar que o estudo não pretende erradicar a influência da tradição, mas sim, refletir e provocar reflexões que busquem um equilíbrio saudável entre formação musical e a atuação no Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima. Pretende-se sim, contribuir com a formação de professores de música no Estado do Amapá e, por conseguinte, para a escrita de uma história do ensino de música nos centros de educação musical e escolas deste

estado, evitando que os problemas advindos das práticas conservatoriais descontextualizadas possam prejudicar ou limitar estes processos de ensino e aprendizagem.

Como professordeste centro, atuando diretamente com a coordenação pedagógica e de projetos, o processo de reformulação desta estrutura pedagógica e curricular, a qual aqui também foi estudada, está sendo realizada por professores que também notaram essa fragilidade – ainda que de forma tímida. Ao mesmo tempo em que desenvolvia a pesquisa, percebo que mesmo em uma reorganização, a vivencia da estrutura disciplinar permanece a mesma, na parte específica não há mudanças, há apenas mudanças na parte pedagógica, mesmo porque o quadro de professores não é modificado há muitos anos, nem através de concurso público, nem através de contratação temporária, o que implicana continuidade desta estrutura, ou seja, para a predominância da tradição conservatorial.

Ainda nesse preâmbulo de educação musical, misturado ao ambiente e ambiente institucional, pergunta-se, como se apropriar dos elementos oferecidos pela música e musicalidade na produção do conhecimento e identificar os diferentes significados no processo educacional? Como o docente pode extrair habilidades musicais dos educandos, para que as mesmas sejam auxiliares no processo de construção do conhecimento? Como o “fazer musical”, mesmo não atrelado à aula de música, pode despertar habilidades que promovam a construção de noções de relações sociopolíticas, visibilidade, espaço constituído, sensibilidade e respeito? Como as instituições de ensino podem se preparar, e desenvolver em seu planejamento, propostas que envolvam a música e outras artes? Como ser possível a construção de uma linha interdisciplinar que amarre a prática musical com os conteúdos específicos de cada área do conhecimento?

Essas e outras questões remetem o educador à reflexão, despertando-lhe um olhar mais crítico quanto aos métodos adotados no processo de ensino aprendizagem,dando-lhe maiores possibilidades de modificação e possibilitando uma maior aproximação do educando com o educador.

Essa discussão procura viabilizar um debate mais amplo sobre a música e suas possibilidades didáticas. Nesta pesquisa, ficou evidente que professores quando “praticam” o ato musical, veiculando letras relacionadas comconteúdos específicos, obtém-se de seuseducandos bons resultados e até muita motivação para o aprendizado no ambienteescolar, tendo a arte como “pilar” essencial.

Essa construção temporal e de prática musical favorece à formação do aluno e a percepção muito mais ativa no que tange à construção da cidadania e uma visão mais sensível à realidade da sociedade. É notório o engrandecimento do trabalho que se une à prática instrumental e vocal à correlação com letras de músicas, explorações de temas, fugindo da “prática pela prática” ou da alienação política. Percebe-se então, que a construção da cidadania na formação musical está justamente no cerne de transformar algo abstrato – a exemplo da música – em algo prático, ou ainda, tangível na relação das pessoas.

Neste sentido, é possível inferir que há a necessidade de que haja diálogos entre professores responsáveis por conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos-musicais, de maneira que venham a exercer um trabalho conjunto, na busca por preparar o aluno de música para o trabalho com a música com essa formação voltada à cidadania e que alie os conhecimentos obtidos na sua formação à realidade encontrada no espaço cotidiano, seja ele escolar, religioso ou social.

Vale ressaltar, pois, diante de toda discussão em torno dos problemas advindos das práticas conservatórias nos espaços de formação para o ensino da música, a importância do conservatório na institucionalização das práticas de ensino da música no Brasil, trazendo inclusive benefícios para a categoria profissional. Entretanto, é preciso considerar novos contextos, novas formas de se relacionar não com uma música, mas com várias, bem como as outras possibilidades de ensino que decorrem destas relações e contextos variados.

A pesquisa contribui para o crescimento do autor, como pesquisador e como professor vislumbrado pelo ensino da música. Espera-se que este estudo contribua para futuras reformulações pedagógicas, curriculares e metodológicas, possibilitando uma reflexão para aqueles que se debruçam à tarefa de formular ou reformular projetos para a propagação da cultura musicalno Amapá ou outros estados. Entende-se que não é fácil romper com esta estrutura que está enraizada em nossas práticas, mas que ao se reestruturar, os elaboradores se abram para novas caminhos no campo educativo da música, buscando novas estratégias para preparar o educador musical para a realização de um trabalho educativo-musical abrangente no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural: o esclarecimento como mitificação das massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa.** Rio de Janeiro: Saga, 1969.

_____. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Resumo sobre indústria cultural.** São Paulo:[s.n], 2017. Disponível em:<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno17.htm>. Acesso em: 25 fev.2019.

ALEXANDRE, Ricardo. **Dias de luta:** o rock e o Brasil dos anos 80. São Paulo: DBA, 2002.

AMORIM, Márcia Fonseca de. **O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico:** uma proposta de análise do universo sexual feminino.2009. 188f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,2009.

ASSAD, Simone. **Renato Russo de A a Z:** as idéias do líder da Legião Urbana. Campo grande: Letra Livre, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro:ABNT, 2002.

BACAL, Tatiana. **A MPB em discussão:** entrevistas.Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de metodologia científica.** 3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: EdUFMG, 2013

BOLEIZ JÚNIOR, F. **Música:**dos jesuítas até nossos dias. [S.l;s.n],2008. Disponível em:<www.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/coluna_livre.htm>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BORGES NETO, J. Música é linguagem?**Revista Eletrônica de Musicologia**, v. 9, n.6, p.11-15, out. 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/rem9-1.html> Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 8 nov. 1980. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 fev. 2019.

_____. Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 17 fev. 1954. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 26 fev. 2019.

_____. Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 6 dez. 1999.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 26 fev. 2019.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 21 dez. 1996.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 fev. 2019.

_____. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto 2008a.**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 18 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 26 fev. 2019.

_____. Lei n.º 13.278 de 2 de maio de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 2 maio 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13278.htm>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. Mensagem n.º 622 de 18 de agosto 2008b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 18 ago. 2008.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>. Acesso em: 26 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRAUNER, Vera Lúcia P. **“Sou feia, mas tô na moda” ou o funk e as novas regulações sobre corpo e sexualidade na contemporaneidade**. Florianópolis:[s.n], 2008.

BRYAN, Guilherme. **Quem tem um sonho não dança:** cultura jovem brasileira nos anos 80. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomos, 2003.

CARDOSO FILHO, Jorge; JANOTTI JR., Jeder. A música popular massiva, o mainstream e o underground: trajetórias e caminhos da música na cultura midiática. **Anais do XXIX Intercom.** Brasília: 2006.

CARVALHO, João Batista Soares de. **A construção de identidades, representações e violência de gênero nas letras de rap (São Paulo na década de 1990)**. 2006. 210f. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CAVALCANTI, B.; STARLING, H. M. M.; EISENBERG, J. **Decantando a República:** inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

_____.**Decantando a República:** inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

_____.**Decantando a República:** inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. v. 03: a cidade não mora mais em mim. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

CONNELL, Robert W. Como teorizar o patriarcado. **Revista Educação e Realidade,** Porto Alegre, v.16, n.2, p. 85-93, jul./dez. 1990.

CONTIER, Arnaldo. Música no Brasil: história e interdisciplinaridade. Algumas interpretações (1962-1980). In: História em debate. **Atas dos XVI Simpósio Nacional de História,** ANPUH, Rio de Janeiro: 1991, ANPUH/CNPq, p.151-189.

CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. **Currículo, música e gênero:** o que ensina o forró eletrônico? 2011. 151f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DAPIEVE, Arthur. **BRock:** rock brasileiro dos anos 80. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

_____. **Renato Russo:** o trovador solitário. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ECHEVERRIA, Regina. **Cazuza:** preciso dizer que te amo - todas as letras do poeta. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FERNANDES, Adriana. **O balanço de Chiquinha Gonzaga:** do carnaval à opereta. 1995. 169f. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FIGUEIREDO, S. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica**. Belo Horizonte:[s.n], 2010. Disponível em: <http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/FIGUEIREDO%20%20Leis%20musica%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Universitária, 1987.

_____. **O que é um autor.** Rio de janeiro: Vega Passagens, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna:** da metade do século XIX a meados do século XX. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo:Atlas, 1999.

GILIO, A.M.C. Pra que usar de tanta educação para destilar terceiras intenções?: jovens, canções e escola em questão. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF,** Niterói, v.6, n.1, p.55-59, jul.2000.

GILIOLI, R. S. P. "**Civilizando" pela música:** a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930). 2003. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19122012.../renato.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

GRANJA, C.E.S.C. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP& A, 1999.

IAZZETTA, Fernando. Da escuta mediada à escuta criativa. Contemporânea – **Revista de Comunicação e Cultura,** v. 10, n. 1, p. 10-34, jan-abr. 2012.

JAMESON, Frederic. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E. Ann. **O mal-estar do pós-modernismo:** teorias, práticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

JANOTTI JR., Jeder. À procura da batida perfeita: A importância do gênero musical para a análise da música popular massiva. **Eco-Pós,** v. 6, n. 2, p. 31-46., ago-dez. 2003.

_____. "**Partilhas do comum":** cenas musicais e identidades culturais. Fortaleza:[s.n], 2012. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-1388-1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

JESUS, J.Y.T. **Música na escola como um recurso pedagógico**: análise de uma prática docente em salas de séries iniciais. 2002.200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

KÁROLYI, Otto. **Introdução à Música.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artimed, 2006.

LANNOY, Dorin. **Psicologia da Educação.** São Paulo: Brasil, 1988.

LEMOS, M. S. Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769. **Revista da ABEM**, v. 24, n.4, p. 117-120, set. 2010.

LINHARES, Maria Yedda. **História Geral do Brasil.** Rio de Janeiro:[s.n], 2000.

LYRA, Pedro. O poema e a letra-de-música. **Tempo Brasileiro**. Rio de janeiro, v.4, n.15, p.89-96, jul-dez. 1993.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional No Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENEZES, E. **Por um outro lúdico na educação científica.** [S.l;s.n], 2001. Disponível em:<www.educabrasil.com.br/ eb/exe/texto.asp?id=443> . Acesso em: 21 abr. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOREIRA, I. C.; MASSARANI, L. (En)canto científico: temas de ciência em letras da música popular brasileira. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 13, n.8, p.291-307, out. 2006.

MUGGIATI, Roberto. **Rock:** o grito e o mito. Petrópolis: Vozes, 1973.

OLIVEIRA, A. R. et al. A música no ensino de língua portuguesa. **PUBLICATIO**, Ponta Grossa, v.10, n. 1, p.73-84, 2002.

OLIVEIRA, A. D.; ROCHA, D. C.; FRANCISCO, A. C. A ciência cantada: um meio de popularização da ciência e um recurso de aprendizagem no processo educacional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. **Resumos e artigos...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Cláudio Vieira de. Da literatura à música: por uma semiótica das transformações culturais. In: VASCONCELOS, Maurício S.; COELHO, Haydée R. **1000 rastros rápidos** – cultura e milênio. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de et al. **Literatura e Música.** São Paulo: Senac, 2004.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira.** São Paulo: brasiliense, 1994.

_____. **Cultura brasileira & identidades nacionais.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEDERIVA, P. L. M.; TRISTÃO, R. M. Música e cognição. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 09, n. 3, p. 83-90, nov. 2006.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PINHEIRO, E. A. et al. O nordeste brasileiro nas músicas de Luiz Gonzaga. **Caderno de Geografia,** Belo Horizonte, v.14, n.23, p.103-111, 2004.

RESENDE, Beatriz.Ruídos da música popular. In: **Apontamentos da crítica cultural.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

RIBAS, L.C.C.; GUIMARÃES, L.B. Cantando o mundo vivo: aprendendo biologia no pop-rock brasileiro. **Ciência e Ensino,** Campinas, v.6, n.12, p.44-47, dez. 2004.

ROMÃO, José E. GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Música popular e Moderna poesia brasileira.** São Paulo: Landmark, 2004.

SANTIAGO, Silviano. A democratização no Brasil (1979-1981) – cultura versus arte. In: **O cosmopolitismo do pobre.** Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2004.

_____. **Uma literatura nos trópicos:** ensaio sobre dependência cultural. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. C**omparações**.São Paulo:[s.n], 2018. Disponível em: <http://www.tanto.com.br/silvianodois.htm>. Acesso em: 26 fev.2019.

SANTOS, R. M. S. **Música, cultura e educação:** os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SÃO PAULO. Decreto n.º 248, de 26 de julho de 1894. **Diário Oficial do Estado,** São Paulo, 26 jul. 1894. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto248-26.07.1894.html>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. Assembleia Legislativa. Decreto n.º 1.239, de 30 de setembro de 1904. **Diário Oficial do Estado,** São Paulo, 30 set. 1904. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto1239A-30.09.1904.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.

_____. Assembleia Legislativa. Decreto n.º 3.356, de 31 de maio de 1921. **Diário Oficial do Estado,** São Paulo, 31 maio 1921. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-335631.05.1921.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.

_____. Assembleia Legislativa. Lei n.º 81, de 6 de abril de 1887. **Diário Oficial do Estado,** São Paulo, 6 abr. 1887. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1887/lei-81-06.04.1887.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.

_____. Assembleia Legislativa. Lei n.º 88, de 8 de setembro de 1892. **Diário Oficial do Estado,** São Paulo, 8 set. 1892. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SILVA, André Luiz. A descaracterização do forró influenciada pela indústria cultural através das bandas de forró. **Revista eletrônica temática**, v.6, n.10, p.11-16, 2010. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2010/outubro/forro_industriacultural_bandas.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

SOARES, Astréia. Aquarelas brasileiras: a exaltação nacional na música popular. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas,** ano 6, n.10, p.11-13, abr. 1998.

SOBREIRA, S. A disciplinarização do ensino de música e as contingências do meio escolar. **Per Musi,** v.6, n. 26, p. 121-127, 2012.

SOUZA, Eneida Maria de. Notas sobre a crítica biográfica. In: **Crítica Cult**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2002.

SOUZA, Jussara. et al. **O que faz a música na escola?** concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: [s.n], 1995.

_____. Dimensões de um campo musical local e suas relações com a educação musical: resultados de um programa de formação de professores. **Arteriais,** v. 1, n. 1, p. 99-108, 2015.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth. Pontos de escutas da música popular no Brasil. In: ULHÔA. Marta; UCHOA, Ana Maria. **Música popular na América latina:** pontos de escuta. Porto Alegre: EdUFRGS, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido:** uma outra história das músicas. 02. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com aluno

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - ProPGPq
Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas – MPPPP

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO

Nome do Entrevistado: _____

Idade: _____

Formação: _____

I - Perguntas preparatórias

1. Já concluiu o Ensino Médio?
2. Exerce alguma atividade profissional? Qual?
3. Quando ingressou no CEPMWL?
4. Qual é o instrumento que você estuda do CEPMWL?
5. Você desenvolve alguma atividade musical fora do curso? Qual?
6. Além deste centro, você estuda música em outros lugares?

II – Sobre o curso técnico CEPMWL

1 Por que você escolheu fazer o curso técnico do CEPMWL?
2 O que espera do curso?
3 O curso tem contribuído com sua formação? Como?
4 O Centro desenvolve projetos de intervenção social? Em caso afirmativo, quais?
5 Você gosta da metodologia de ensino do Centro?
6 Você gosta das aulas práticas? Por quê?
7 Você acha que o curso proporciona uma formação com foco também nas necessidades da sociedade?

III – Sobre as expectativas na conclusão do curso técnico

1 Quais são suas expectativas profissionais quando concluir o curso?
2 Você tem intenção de aplicar seus estudos musicais de outra forma?
3 Você pretende seguir essa carreira?

IV – Sobre a formação profissional em música

1 Em sua opinião, estudar em um centro de formação musical, garante se profissionalizar? Por quê?
2 Para atuar profissionalmente em qualquer setor, qual seria em sua opinião a formação musical necessária? Por quê?
3 Você considera importante o Centro participar de projetos sociais no fortalecimento da aprendizagem? Por quê?
4 Em caso afirmativo, quais as contribuições de tal participação em sua formação?
5 Em caso afirmativo, você participaria de outro projeto de intervenção social?
6 Em caso afirmativo, houve alguma contribuição de tal participação em sua aprendizagem como aluno? Quais?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista com Coordenação Pedagógica, Coordenação De Projetos e Direção

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - ProPGPq
Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas – MPPPP

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, COORDENAÇÃO DE PROJETOS E DIREÇÃO

Nome do Entrevistado: _____

Idade: _____

Formação: _____

1 Qual sua função/cargo na instituição?
2 Há quanto tempo trabalha no CEPMWL?
3 O Centro desenvolve projetos de intervenção social? Em caso afirmativo, quais?
4 Em caso afirmativo, o Centro realiza a avaliação de resultados da implantação de tais projetos?
5 Você considera importante o Centro participar de tais propostas? Por quê?
6 Você acredita que a participação em projetos de intervenção social pode contribuir na formação cidadã do aluno? Em caso afirmativo, de que forma?
7 Você acredita que a participação em projetos de intervenção social viabiliza alguma contribuição significativa na aprendizagem do aluno? Por quê?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com professor



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - ProPGPq
Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas – MPPPP

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR

Nome do Entrevistado: _____

Idade: _____

Formação: _____

O Centro desenvolve projetos de intervenção social? Em caso afirmativo, quais?

1) Em caso afirmativo, o Centro realiza a avaliação de resultados da implantação de tais projetos?
2) Você já participou de algum projeto neste sentido?
3) (em caso afirmativo) Você acredita que o desenvolvimento de tal projeto influenciou na aprendizagem dos alunos? Por quê?
4) (em caso negativo da pergunta 3) você tem vontade/interesse de participar de projetos de intervenção social desenvolvidos pelo centro?
5) Você considera importante o Centro participar de tais propostas? Por quê?
6) Você acredita que a participação em projetos de intervenção social pode contribuir na formação cidadã do aluno? Em caso afirmativo, de que forma?
7) Você acredita que a participação em projetos de intervenção social viabiliza alguma contribuição na aprendizagem do aluno? Por quê?

APÊNDICE D - Solicitação de Autorização para pesquisa à diretora do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - ProPGPq
Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas – MPPPP

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA Á DIRETORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA WALKÍRIA LIMA

Prezada Senhora,

Eu, Carlos Renato da Rocha Lima, Pedagogo, Especialista em Coordenação Pedagógica, Coordenador de Projetos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Ceará – UECE, venho solicitar à V. Sª autorização para coletar dados para minha dissertação de Mestrado, cujo tema é “**Educação Musical e suas contribuições para a Formação da Cidadania:** Estudo de Caso do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima**”,** nesta instituição dirigida por V. Sª.

Faz-se oportuno esclarecer que a participação dos docentes, coordenação pedagógica e coordenação de projetos, assim como discentes ocorrerá após consentimento livre e esclarecido dos participantes.

Em anexo consta cópia do Projeto de Pesquisa.

Antecipadamente agradeço,

_____

Carlos Renato da Rocha Lima.

IlmªSr(a)

Diretora do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima.

Macapá-AP

APÊNDICE E - TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - ProPGPq
Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas – MPPPP

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, declaro que, assinando este documento, estou dando o meu consentimento para ser entrevistado(a) pelo Professor Pesquisador Carlos Renato da Rocha Lima, alunodo Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Ceará – UECE, o que contribuirá para o levantamento de dados da pesquisa, cujo tema é "**Educação Musical e suas contribuições para a Formação da Cidadania:** Estudo de Caso doCentro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima**".** Compreendendo que estarei cedendo, a partir da presente data, os direitos de minha entrevista individual para ser utilizada integralmente, ou em partes, sem restrições, pelos pesquisadores Carlos Renato da Rocha Lima e Kátia Paulino dos Santos, respectivamente orientando e orientadora do referido trabalho. Compreendo também que estará assegurado meu anonimato nos resultados dos dados obtidos e ao mesmo tempo, que estou livre para consentir ou recusar minha participação em qualquer etapa do processo.

Assim, declaro que as informações dadas na pesquisa podem ser usadas e, inclusive, divulgadas.

Macapá-AP, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura