



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd

Teresa Cristina Negreiros Teixeira da Rocha

**O LUGAR DA MÚSICA NA PRÁTICA EDUCATIVA NO PROJETO ESCOLA MAIS
EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2017

TERESA CRISTINA NEGREIROS TEIXEIRA DA ROCHA

**O LUGAR DA MÚSICA NA PRÁTICA EDUCATIVA NO PROJETO ESCOLA MAIS
EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Núbia Regina Moreira

VITÓRIA DA CONQUISTA

2017

R5771 Rocha, Teresa Cristina Negreiros Teixeira da
O lugar da música na prática educativa no Projeto Escola Mais em Vitória da Conquista - Bahia. / Teresa Cristina Negreiros Teixeira da Rocha, 2017.
126f.
Orientador (a): Dra. Núbia Regina Moreira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2017.
Referências: f. 91 - 96.
1. Música na escola. 2. Prática educativa. 3. Projeto Escola Mais – Vitória da Conquista – BA. I. Moreira, Núbia Regina. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD: 372.87

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

TERESA CRISTINA NEGREIROS TEIXEIRA DA ROCHA

**O LUGAR DA MÚSICA NA PRÁTICA EDUCATIVA NO PROJETO ESCOLA MAIS
EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, BA, 31 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dr^a Núbia Regina Moreira (UESB)

Prof. Dr. Clóvis Carvalho Britto (UFS)

Profa. Dr^a Nilma Margarida Castro Crusoé (UESB)

Aos meus Pais Juvenal (*in memoriam*) e Therezinha, a minhas irmãs, Marília, Cláudia, Sofia, Maria Cristina, a meu irmão Juvenal Filho (*in memoriam*), a minha sobrinha Camila, a minhas tias Nilaide e Terezinha e a minha querida e grande companheira, Lu. Vocês são tudo e um pouco mais em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, nosso Pai Maior que nos inspira e nos dá tranquilidade em todos os momentos de nossa existência, um porto seguro, sempre.

Aos Professores Dr. Cláudio Pinto Nunes (Imperador) e Dr. Luiz Arthur dos Santos Cestari e às Professoras Dra. Leila Pio Mororó, Dra. Maria Cristina Dantas Pina, Dra. Núbia Regina Moreira e Dra. Sandra Márcia Campos Pereira, todos do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), pelos momentos e conhecimentos preciosos.

Agradecimento especial à Professora Dra. Nilma Margarida Castro Crusoé pela amizade, confiança, competência e pelo cuidado em proporcionar a todos nós, Mestrandos, a oportunidade de usufruir de saberes de outras terras, através de profissionais do quilate do Prof. Dr. Edmilson.

A todos os colegas da Turma de Mestrado em Educação - 2015, pela a troca de experiências muito divertida e descontraída nos momentos de tensão, além do apoio e incentivo, aqui representados por: Ailse, Alessandra, Anderson, André (the writer), Angélica, Gil, Isabel, Junior, Laís, Margô (na reta final, você foi 10. Muita luz !!!), Marlene, Marquinhos, Mírian, Nanny, Ninfa, Rose, Soraia, Venâncio, Vera. Que rufem os TAMBORES e trinem as CORDAS para todos nós. Vencemos mais uma etapa !!!!!

Aos funcionários do PPGE Janaína e David pela boa vontade, carinho e atenção.

Aos Professores que compuseram a banca: Prof. Dr. Clóvis Carvalho Britto, Profa. Dra. Núbia Regina Moreira e Profa. Dra. Nilma Margarida Castro Crusoé pela disponibilidade de leitura e análise do trabalho.

À minha orientadora Núbia Regina Moreira, que aprendi a conhecer mais de perto e descobri um coração de leão, uma professora e uma amiga prá todas as horas. Obrigada pela compreensão e paciência e desculpe qualquer coisa.

Uma educação progressista e uma escola progressista têm por objetivo e por tarefa restituir às massas as obras-primas das quais foram privadas por um conjunto de mecanismos ocultos sobre os quais “Bourdieu projetou uma luz notável”.

Georges Snyders

RESUMO

O presente estudo tem como objeto o lugar da música na prática educativa desenvolvida pelos monitores do Projeto Escola Mais, em escolas municipais de Vitória da Conquista/BA. O objetivo foi investigar como se dá o processo de implementação das aulas de música no projeto acima referido, assim como verificar a formação musical dos monitores, suas motivações e a forma como os alunos respondem ao contato com a música. A abordagem qualitativa empregada nessa pesquisa se efetivou por meio da utilização de entrevistas semiestruturadas com 04 (quatro) monitores integrantes do projeto. Em seguida, foi realizada sistematização e análise de dados com base na Análise de Conteúdo. Foi realizado um levantamento bibliográfico (livros, artigos e material online) e conseqüente leitura e fichamento do que foi lido. A pesquisa nos fez compreender que, apesar do Projeto ter como objetivo a inclusão do ensino de música, na realidade essa inclusão necessita de um melhor planejamento por parte dos gestores públicos e dos educadores envolvidos, para que se tenha os resultados esperados.

Palavras-chave: Música. Prática Educativa. Projeto Escola Mais.

ABSTRACT

The present study has as its object the place of music in the educational practice developed by the monitors of Escola Mais Project, in municipal schools in Vitória da Conquista / BA. The objective has been to investigate how the process of implementing music lessons in the above mentioned project works as well as verify the musical education of the monitors, their motivations and the way the students respond to the contact with music and musical activities. The qualitative approach employed in this research was carried out through the use of semi-structured interviews with four monitors of the project. Then a systematization and data analysis was performed based on content analysis process. A bibliographic survey consisted of books, articles and online texts, was done and after that, everything was read and summarized. The research have made us understand that although the Project aims to include music education in public schools, it needs better planning by school directors, teachers and all the staff involved.

Keywords: Music. Educational Practice. Escola Mais Project.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AC	Atividade Complementar
Art.	Artigo
BA	Bahia
CI	Circular Interna
CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação à distância
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
NBC	<i>National Broadcasting Company</i>
nº	Número
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEV	Programa de Educação para a Vida
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCA	<i>Radio Corporation of America</i>
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SESC	Serviço Social do Comércio
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E O LUGAR DA MÚSICA NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	16
3	PROJETO ESCOLA MAIS.....	30
3.1	Histórico do projeto.....	30
3.2	O que dizem as pesquisas.....	32
3.2.1	<i>Percurso investigativo</i>	45
3.1.2	<i>Contexto de pesquisa: campo empírico</i>	47
3.1.3	<i>Instrumentos, procedimentos e análise de dados</i>	48
4	HISTÓRIA DO PENSAMENTO DOS SUJEITOS-MONITORES.....	52
4.1	Experiência formativa.....	52
4.1.1	<i>Influência musical</i>	56
4.1.2	<i>Inserção no projeto</i>	58
5	PRÁTICA EDUCATIVA E FUNÇÃO SOCIAL DA MÚSICA NA ESCOLA.....	62
5.1	Dimensão didático-pedagógica.....	62
5.1.1	<i>Organização do trabalho pedagógico</i>	62
5.1.2	<i>Princípios da prática</i>	67
5.1.3	<i>Concepção de aluno e professor</i>	73
5.2	Dimensão social da prática.....	78
5.2.1	<i>Alteridade</i>	78
5.2.2	<i>Compromisso social</i>	80
5.2.3	<i>Sensibilidade</i>	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS.....	91
	APÊNDICES.....	97
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	98
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista 1.....	99
	APÊNDICE C - Transcrição da entrevista com monitor A.....	101
	APÊNDICE D - Transcrição da entrevista com o monitor B.....	108
	APÊNDICE E - Transcrição da entrevista com o monitor C.....	114
	APÊNDICE F - Transcrição da entrevista com o monitor D.....	119

ANEXO.....	123
ANEXO A - Projeto Escola Mais	124

1 INTRODUÇÃO

A música sempre esteve interligada à história da humanidade, promovendo uma maior proximidade entre os indivíduos através da expressão subjetiva dos sentimentos, emoções e impressões sobre o mundo. Enquanto forma de arte, a música é uma importante ferramenta que possibilita a expressão do eu lírico¹ e promove a socialização dos agentes envolvidos.

Propusemo-nos a estudar o tema ‘música’ por motivações de ordem pessoal. Desde muito cedo o contato com as artes e a literatura sempre foi algo muito presente em nossa vida, não somente na escola, mas principalmente no âmbito familiar, onde sempre havia livros e discos à disposição. Apesar de não termos músicos em nossa família, a música sempre foi muito apreciada em nosso meio, mas não como forma de expressão. Na verdade, a literatura sempre teve um peso muito maior nesse sentido para todos nós, inclusive produzindo escritores importantes para a literatura na Bahia, como Wilson Lins (1920-2004)², além de bibliotecários, advogados, todos eles muito apaixonados pelas letras de uma forma geral.

A música surge em minha vida desde os três anos de idade pelo fato de sempre termos em casa alguém escutando alguma coisa e, com o passar do tempo, ela se reafirma, como uma consequência de todo esse conjunto de possibilidades geradas pelo acesso à leitura e a oportunidades culturais diversas.

No final de 1976, mudei para Vitória da Conquista, cidade cultural, conhecida por sua produção artística nas mais variadas manifestações, através de figuras como Glauber Rocha³, criador do Cinema Novo, e por grandes músicos como Elomar Figueira⁴ e Ricardo Castro⁵, conhecidos nacional e internacionalmente. Desde então, tenho me envolvido e participado de movimentos artísticos, festivais de músicas e outros acontecimentos que dizem respeito à cultura de uma forma geral, e em especial, à música, linguagem que considero a mais contagiante de todas as formas de expressão artística.

A descoberta do Projeto Escola Mais nos despertou grande interesse em saber sobre o seu funcionamento, sobretudo porque foi implantado em 2002 na cidade de Vitória da

¹ Eu lírico (na literatura é um conceito que designa a “voz” que se manifesta na poesia, em detrimento da voz do próprio autor; voz que expressa a subjetividade do poeta e/ou a maneira pela qual o mundo exterior se converte em vivência interior.

² Wilson Lins (1920-2004) romancista, ensaísta, jornalista e político brasileiro.

³ Glauber Rocha (1939-1981) ator, escritor e cineasta.

⁴ Elomar Figueira Mello (1938 -...) arquiteto, músico, cantor e compositor conquistense, teve rápida passagem pela Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Assim como Glauber Rocha é descendente direto do bandeirante e sertanista João Gonçalves, fundador em 1783 do Arraial da Conquista, hoje cidade de Vitória da Conquista.

⁵ Ricardo Castro (1964 -...) pianista clássico conquistense, fundador e regente titular dos Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA) e Membro Honorário da Royal Philharmonic Society.

Conquista, antes, portanto do Programa Mais Educação, criado pelo Ministério da Educação em 2007.

Com o propósito de estimular nos alunos das escolas públicas municipais o gosto pelas artes e por algumas modalidades esportivas, o projeto oferece aulas de artes visuais, dança, teatro, MÚSICA, capoeira, xadrez, lógico-matemática, recreação, judô e karatê. Entre crianças e jovens, o projeto contempla um total de 28.416 alunos, distribuídos em 202 Unidades Escolares sob a ‘batuta’ de 140 educadores sociais (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014).

Por isso, como educadora e musicista e logicamente apaixonada por música, acreditamos que a mesma possui um grande poder transformador. Por isso, ao tomar conhecimento desse projeto de números tão expressivos, sentimos o desejo de saber como funcionam suas aulas de música, onde são ministradas, como e o que é ensinado nessas aulas, ou seja, saber e entender o papel e ‘O LUGAR DA MÚSICA NA PRÁTICA EDUCATIVA NO PROJETO ESCOLA MAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA’. O projeto tem como objetivo principal promover e resgatar dentro do processo ensino-aprendizagem o prazer de criar e participar de atividades culturais, possibilitando, desse modo, aos alunos da rede municipal, uma formação ética e cidadã. Por ser uma problemática relevante e interessante, suscitou um estudo direcionado.

As respostas foram obtidas através de entrevistas realizadas com quatro monitores responsáveis pelo ensino de música e através deles ficamos sabendo, por exemplo: que as aulas não acontecem todas as semanas, com o mesmo monitor, de forma que o conteúdo estudado em uma semana não tem continuação na semana seguinte, e sim a cada 15 dias, quando outro monitor apresenta outro conteúdo, cujo entendimento corre o risco de ficar confuso para o aluno. Os monitores não disponibilizam de recursos didáticos e espaços físicos adequados para promover suas oficinas/aulas, além de fugir quase que em sua totalidade do que propõe o projeto, o que conseqüentemente, os leva a enfatizar muito mais as atividades lúdicas do que aquelas que realmente fazem o aluno adquirir conhecimentos básicos sobre música. Provavelmente isso deve ocorrer com as outras modalidades oferecidas pelo projeto.

Entretanto, independentemente das dificuldades existentes, e com a dedicação e persistência dos monitores e funcionários envolvidos, o projeto continua.

O estudo é pertinente, contudo, o Projeto Escola Mais poderia ser mais bem aproveitado pelo seu potencial educativo e inclusivo.

Partindo do pressuposto de que é melhor aprender, ou adquirir novos conhecimentos de forma alegre, prazerosa, da estimulação e da vivência, dentro do processo didático-

pedagógico, a música estabelece uma ponte que permite a comunicação entre o aluno e o mundo, fazendo com que o trabalho de Educação Musical se torne uma fonte de enriquecimento pessoal e que o aluno tenha suas potencialidades ativadas, além de ajudá-lo a desenvolver o sensorial e o afetivo, o fisiológico e o espiritual.

Sabemos que existe uma vasta literatura que trata da inclusão do ensino musical no currículo regular das escolas públicas e do benefício que isso pode trazer ao processo pedagógico como um todo. No intuito de corroborar para a discussão da temática e fomentar novas propostas para que tal inclusão seja bem sucedida, nos propusemos a abordar o tema no âmbito do Projeto Escola Mais. Para tanto o presente trabalho conta com cinco capítulos que abordam a referida temática.

No primeiro capítulo fazemos uma pequena incursão sobre a história da educação musical no Brasil. De acordo com Loureiro (2013, p. 42), “O Ensino da música no Brasil remonta aos primórdios da colonização [...]”. A autora também menciona a importância da música no processo de conversão e catequese dos indígenas ao catolicismo e se refere ao período em que a Família Real aqui se instalou e implantou entre outras coisas, a escola leiga em que a música reforça de forma marcante, sua influência religiosa. O item ainda trata da ação da Semana de Arte Moderna de 1922, que foi fundamental para a disseminação de um forte espírito nacionalista em várias manifestações artísticas, inclusive na música, que com o compositor e maestro Heitor Villa-Lobos, um de seus expoentes, que mais tarde, durante a ditadura de Getúlio Vargas, nos anos de 1930, se tornou o grande responsável pela implantação do ensino de música no currículo escolar, através do canto orfeônico. A legislação que instituiu, revogou e modificou a obrigatoriedade dessa disciplina nas escolas também se faz presente, através de decretos e leis e a época das respectivas vigências. Entre os autores lidos e tomados como referência, estão: Alícia Maria Almeida Loureiro, Waldenyr Caldas, e outros.

Dedicamos o capítulo 2 ao Projeto Escola Mais, criado em 2002, como já foi dito anteriormente, com a intenção de aprimorar o currículo das escolas públicas municipais com aulas/oficinas de diversas modalidades artísticas e esportivas, entre elas a música, utilizada não somente como meio de formação cultural dos das crianças e jovens atendidos, mas também de inclusão. Abordamos também o posicionamento de algumas pesquisas e autores sobre a importância da sua presença nos currículos escolares, como a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Ainda nesse capítulo descrevemos como a pesquisa foi feita, seu objeto, seu contexto, os instrumentos, os procedimentos utilizados, a análise dos dados, e a praticidade da entrevista semiestruturada como meio de coleta de informações para

a realização do estudo, com base nos teóricos: João Amado, Nilma Margarida de Castro Crusoé, Elisa Antônia Ribeiro e outros.

Já no 3º capítulo o foco recaiu sobre os monitores, sua formação musical, o autodidatismo, as influências que os levaram a eleger a música como ferramenta de trabalho, além do processo de preparação e requisitos exigidos para inserção no Projeto Escola Mais. Cada um deles narra suas histórias e experiências pessoais com a música. Pierre Bourdieu e Alícia Maria Almeida Loureiro e outros autores nos ajudaram a fazer o contraponto com as falas dos entrevistados.

O capítulo 4 versa sobre a Prática Educativa e a função social da música na escola. Está dividido em vários subitens e vai tratar da relevância de se ter um Projeto Político-Pedagógico (PPP) bem elaborado para que o trabalho pedagógico seja organizado com segurança e eficácia e o resultado final corresponda ao esperado. Os monitores relatam sobre a música como suporte a outras disciplinas, definem o que significa prática educativa para eles, falam dos recursos e das atividades que utilizam na sua prática e a resposta dos alunos a essa prática. A relação professor-aluno também é abordada sob o ponto de vista estratégico no sentido de motivar e atrair o aluno para as aulas de música. Também se discute a importância de se incluir a música no currículo escolar, gosto musical e o repertório utilizado em sala de aula, levando em consideração a bagagem musical que os alunos trazem de suas vidas, para a escola. O capítulo se conclui com o subitem Dimensão social da prática, que discorre sobre o valor da música no desenvolvimento da alteridade, do respeito às diferenças, do olhar o outro como se fôsse o outro, através da conduta do professor, exemplo fundamental para que isso ocorra. A vulgarização da música sob o ponto de vista da chamada indústria cultural e a divisão entre música para ‘divertir’ e música para ‘ouvir’ aparecem como pontos de reflexão no estudo. Os monitores do “Escola Mais” relatam vivências interessantes, revelando sensibilidade, comprometimento e responsabilidade com o trabalho que realizam no projeto. Entre os autores que nos auxiliaram na argumentação estão Georges Snyders, Pierre Bourdieu, Theodor Adorno, Marx Hockheimer, entre outros.

O capítulo 5 fecha o trabalho com os resultados dessas leituras e a análise do projeto, bem como o que foi apreendido dessas entrevistas e das leituras, bem como da leitura dos textos relacionados, além das recomendações de como o Projeto Escola Mais pode melhorar.

Dessa forma, pretende-se aqui, ressaltar a relevância do conhecimento musical para o indivíduo, seus benefícios e possibilidades, bem como incutir na sociedade a ideia de que a música faz parte da nossa vida e que, para tanto, devemos inseri-la nas escolas, para que a criança se desenvolva já com a música interligada à sua vida.

2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E O LUGAR DA MÚSICA NA PRÁTICA EDUCATIVA

O Brasil, além do futebol, tem na música uma de suas marcas registradas. São estilos que vão desde o mais primitivo dos nossos sons, o *cateretê*, “[...] tipo de música e dança de origem indígena do grupo tupi-guarani [...]” (CALDAS, 2010, p. 9), passando pelo *lundu*, dança que acontecia nas rodas de batuque dos negros, e que é considerado o pai do *maxixe* e avô do *samba*. O *maxixe* foi o responsável por agregar os requebros e os gingados de corpo, utilizados por negros, brancos e mestiços, para provocar a sociedade conservadora no final do século XIX (CALDAS, 2010, p. 11-12). O *samba* é o resultado, juntamente com o *coco*⁶, o *maracatu*⁷ e outros gêneros, de toda uma gama de influências e misturas culturais herdadas dos índios, negros e europeus. Caldas (2010, p. XI) também diz: “Não podemos esquecer e muito menos ignorar que a música foi o primeiro instrumento de cooptação na colonização brasileira. Nessa época, os jesuítas usaram o cantochão⁸ gregoriano para manipular a consciência indígena e assim tornar o índio cristão.” Sendo, portanto muito forte e natural a importância que ela, a música, tem em nossa formação como povo; é algo que está no cerne da nossa linhagem. Independentemente de toda essa variedade, o fato é que terminamos conhecidos como o “país do samba e do futebol”. Não podemos esquecer o futebol, porque, inegavelmente somos os grandes responsáveis por sua popularização em escala mundial.

Porém do ponto de vista musical não foi o *samba* e sim a *bossa-nova*, estilo que estourou no Brasil no final dos anos 50 e início dos anos 60, com João Gilberto, Tom Jobim, Vinícius de Moraes e outros, que, após um concerto realizado no Carnegie Hall, em Nova York no ano de 1962, fez o nosso país ficar musicalmente conhecido internacionalmente. (SEVERIANO, 2008). Entretanto, sabemos que a música brasileira não se limita aos dois gêneros acima citados. O país é de uma riqueza rítmica que surpreende e encanta não somente os brasileiros, mas a todos aqueles envolvidos com música, não importando a procedência.

De acordo com Loureiro (2012, p. 42), a origem do ensino de música no Brasil “remonta aos primórdios do processo de colonização com a vinda dos jesuítas”, que por volta de 1549 “abriram as primeiras escolas e aqui se estabeleceram.”, e “Por dois séculos... foram

⁶ *Coco* ritmo típico da região Nordeste do Brasil com influência africana e indígena, é uma dança de roda acompanhada de cantoria e executada em pares.

⁷ *Maracatu* - dança em que um bloco fantasiado, bailando ao som de tambores e chocalhos segue uma mulher que leva na mão um bastão em cuja extremidade tem uma mulher ricamente enfeitada (a calunga) e executa evoluções coreográficas.

⁸ *Cantochão gregoriano* - canto tradicional da liturgia cristão-católica ocidental, de ritmo livre, composto de textos litúrgicos latinos e baseado na acentuação e nas divisões do fraseado). Foi chamado de gregoriano por ter sido coordenado, coordenado e fixado por São Gregório, o Grande; doutrina muito conhecida e repetida.

praticamente os detentores do sistema educacional vigente na Colônia”.

Já Cárícol (2012, p. 19) nos diz que foi entre os anos de 1658 e 1661, através da “Lei das Aldeias Indígenas” que foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de canto, que incluía no repertório canções religiosas e canções populares como as modinhas portuguesas, sendo este, portanto “o primeiro registro do encontro da música com a educação no Brasil [...]”. Mas a verdade é que a maioria dos historiadores é unânime em afirmar que a função principal dos jesuítas no processo de colonização foi a de cristianizar os indígenas, o que demandou da parte deles uma mudança de procedimentos, uma vez que o trabalho que desenvolviam na Europa era diferente. Os colégios europeus “[...] acolhiam a elite da sociedade europeia da época, e ofereciam o que hoje poderíamos chamar de ensino médio”, sendo, portanto, completamente distinto daquele que tiveram que realizar nas terras brasileiras (LOUREIRO, 2012, p. 43).

Segundo Kiefer (1976), os primeiros jesuítas vieram com Tomé de Souza, primeiro Governador Geral de 1549 a 1553. Fundaram o primeiro colégio na Bahia, e sem dúvida, foram os primeiros professores de música europeia no Brasil. Entretanto, esta constatação corre o risco de não ser totalmente verdadeira, embora o ensino de música pelos jesuítas tenha se tornado uma espécie de alicerce do desenvolvimento musical na colônia, já que a atuação dos inicianos tinha o único objetivo de catequisar, sobretudo os indígenas. A decorrente ‘deculturação’⁹ do índio foi tão implacável que, praticamente não restaram vestígios na música brasileira. Desse modo, há uma concordância que o ensino de música pelos religiosos não pode ser considerado como base da nossa música. Outro detalhe importante é que os jesuítas adaptavam o cantochão à língua dos nativos, e ao mesmo tempo ensinavam-lhes a tocar instrumentos musicais europeus, como o cravo¹⁰. De acordo com Rezende (1970, p. 13),

[...] os primeiros clavicórdios e cravos a surgirem no Brasil foram trazidos pelos portugueses que tanto os apreciavam na terra natal. E foram os sacerdotes da Companhia de Jesus, nos seus esforços de evangelização os primeiros dessa tarefa civilizadora, introduzindo-os nos seus colégios, onde eram utilizados nas festas e cerimônias religiosas. O seu ensino chegou também a ser ministrado aos pequenos índios, conforme testemunhou o Padre Fernão Cardim na visita feita às partes do Brasil em 1583.

Corroborando o que afirma Kiefer, quanto ao papel dos jesuítas na utilização da música como ferramenta de cristianização, Loureiro (2012, p. 42-43) diz que “A primeira missão dos jesuítas, em terras brasileiras, foi a catequese dos indígenas, [...] Entre os recursos

⁹ Deculturação - violência contra a cultura de um povo.

¹⁰ Cravo - precursor do piano junto com o clavicórdio.

utilizados destaca-se a música, em virtude da forte ligação dos indígenas com essa manifestação artística.”

Os nativos da Ilha de Vera Cruz eram músicos de nascença. “Os próprios missionários confessam que se admiravam da *facilidade prodigiosa* com que os indígenas aprenderam os cânticos da igreja que lhes ensinavam.” (KIEFER, 1976, p. 12), por isso, dentre as ferramentas utilizadas pelos inicianos no seu trabalho de catequese, a música teve grande importância: “[...] em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração a nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas.” (LOUREIRO, 2012, p. 43). Para os jesuítas as cerimônias eram rituais de magia, manifestações de caráter pagão e por isso trabalharam intensamente para a sua extinção. Utilizando o cantochão e os autos¹¹, que eram encenados pelos índios que dançando e cantando, acompanhados por instrumentos musicais, iam absorvendo a música europeia, e ao mesmo tempo perdiam sua identidade e espontaneidade musical gradativamente, em decorrência da ação destruidora da catequização jesuítica. O que restou como consequência do processo civilizatório realizado pelos representantes da Companhia de Jesus foi incorporado pela música popular do norte e nordeste (LOUREIRO, 2012).

Ainda de acordo com Loureiro (2012), em 1553, acompanhado de mais dois padres e quatro irmãos, José de Anchieta chega ao Brasil, viaja por todo o território brasileiro e cria nas aldeias onde esteve, as “Escolas de ler, contar e tocar alguns instrumentos”. Ele escreveu e dirigiu o auto *Mistérios de Jesus* que foi a primeira peça (drama sacro) encenada no Brasil. É muito significativo registrar que ele aprendeu a falar a língua dos indígenas, escreveu uma gramática em tupi-guarani, *arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, comprovando o que outros estudiosos disseram sobre a missão principal dos jesuítas que foi realmente a evangelização. Inclusive neste estudo, traduziu para a língua tupi orações e textos úteis à catequese:

[...] além de escrever e musicalizar peças teatrais para serem representadas pelos índios. Escreveu e dirigiu a primeira peça de teatro encenada no Brasil. [...] Apesar de não ser músico, Anchieta se interessava pela música, uma vez que seus autos eram cheios de cantos e incorporavam manifestações da cultura indígena, como por exemplo, o boitatá¹² (LOUREIRO, 2012, p. 44).

¹¹ Auto - pequena peça teatral de teor moral e religioso; composição teatral de linguagem simples, composta de um único ato, em sua maioria tem elementos cômicos ou intenção moralizadora; peça de caráter educativo que tinha como objetivo difundir a moral e a religião.

¹² Boitatá - termo em tupi-guarani usado para designar em todo o Brasil o fenômeno do *fogo fátuo*; cobra-de-fogo em tupi-guarani.

Apesar de ser executada em seus rituais religiosos, é importante mencionar que a música dos índios possuía características de fácil compreensão no seu andamento rítmico e melodicamente era de fácil assimilação, complementa Loureiro (2013). Quanto aos instrumentos, os indígenas “[...] praticavam seus cantos e danças de rituais usando instrumentos de sopro. Não faltavam as flautas fabricadas de bambu, apitos de talos de mamão e o forte ritmo cadenciado pelas batidas de pés no chão” (CALDAS, 2010, p. 3).

Já os negros, quando chegaram ao Brasil, como escravos, trouxeram consigo instrumentos de percussão, como o ganzá, a cuíca, o atabaque, no entanto, cantavam e dançavam os ritmos de sua África distante. O seu contato com os índios e portugueses fizeram com que eles começassem a criar música e arranjos musicais, que eram ouvidos em celebrações públicas na igreja e em casas de pessoas influentes. Um dado interessante é que no século XVIII, foi criada uma escola de música para filhos de escravos no Rio de Janeiro (LOUREIRO, 2013).

Com a volta D. João VI para Portugal, o país vive um momento de instabilidade política e as atividades culturais são também diminuídas em sua intensidade. Mesmo assim a música continua a sua trajetória através de alguns centros artísticos que foram surgindo e algo curioso acontece: “[...] cresce o número de professores particulares, o que preenchia a ausência de escolas especializadas para o ensino de música.” (LOUREIRO, 2013, p. 48).

Com a Independência em 1822, a educação passa a ter um lugar importante nessa construção do Brasil, como uma nova nação. Em 1835 cria-se em Niterói a primeira Escola Normal que foi incorporada ao Liceu Provincial em 1847, com a finalidade de formar professores para o ensino preliminar e médio. Novas disciplinas são incluídas no seu currículo, e música é uma delas, aliás, com função exclusivamente disciplinar. Tem também relevância a observação de que naquele tempo:

A forma com que o ensino da música era conduzido nas escolas é alvo de crítica. Segundo as crônicas da época [...] os (professores) mais antigos não sabiam música e os mais novos lhe atribuíam pouca importância. Entretanto, apesar do despreparo do(a) professor (a) e do descaso pela música, era de sua responsabilidade o ensino dessa disciplina nas escolas primárias (LOUREIRO, 2012, p. 50).

Nessa época, a música fazia parte do currículo de colégios como o Caraça¹³, fundado ainda durante o regime monárquico e que também tinha o canto-chão integrado ao seu programa, e o D. Pedro II que incluía além do canto, a prática de algum instrumento, que era praticamente obrigatório para as moças das classes dominantes. Aliás, foi em decorrência da relevância da música para as camadas sociais mais altas que foi criado em 1841 o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, portanto, a primeira escola de música do Brasil, e que hoje é a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. De acordo com Mariz (1981, p. 50 *apud* LOUREIRO, 2013, p. 50) “o projeto foi aprovado em 1841, mas tardou a ser posto em prática por falta de fundos. Foram feitas duas loterias e só em 1848 é que foi possível o início das aulas, com seis professores”. Seu fundador e primeiro diretor foi Francisco Manuel da Silva (1795-1865)¹⁴. A escola funcionou com dificuldades por falta de recursos, e em 1855 passou a fazer parte da Escola de Belas Artes, incluindo no seu currículo aulas de música em nível bastante elementar, canto, órgão e cordas.

Com a Proclamação da República em 1889 o cenário artístico-cultural sofre mudanças não somente em termos de ampliação, mas também sob o ponto-de-vista da sua diversificação. Surgem e sociedades, clubes, que apresentavam concertos mensais a seus associados onde as obras europeias eram sempre destacadas. “Segundo Mário de Andrade, a composição brasileira continuava sistematicamente internacional, apesar de se concentrarem no Instituto Nacional, os mais importantes compositores do país” (FONTERRADA, 1993, p. 73 *apud* LOUREIRO, 2013, p. 53). Nessa época, mais especificamente em 1906 muitos conservatórios e escolas de música são criados, com destaque para o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, que foi considerado por Renato de Almeida¹⁵ “uma das mais perfeitas escolas de música do país.” (FONTERRADA, 1993, p. 73 *apud* LOUREIRO, 2013,

¹³ O Caraça ainda guarda mistérios como a história da origem do seu fundador que a partir do ano de 1770 instalou uma capela e um centro de peregrinação. Está localizado na Serra do Espinhaço, nos municípios de Catas Altas e Santa Bárbara no Estado de Minas Gerais. Conta uma das lendas que Carlos Mendonça Távora veio para o Brasil refugiado da corte após um atentado à vida de D. José I, rei de Portugal. Por causa dessa conspiração toda sua família foi executada pelo Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o célebre Marquês de Pombal. Desse episódio restou apenas um dos Távora, que conseguiu fugir da chacina pública. Mais tarde, refugiado no Brasil, adotou o nome oficialmente conhecido: Irmão Lourenço de Nossa Senhora, pela Ordem Terceira de São Francisco. Daquele tempo para cá, o antigo centro de peregrinações e hospedaria se transformou em uma escola e um centro de missões após o Irmão Lourenço ter feito um testamento endereçado ao rei em 1810, anos antes de sua morte. Daí em diante, várias personalidades do país estudaram no Colégio do Caraça, desde religiosos como padres, bispos, a políticos do cenário nacional, como os ex-presidentes Afonso Pena e Arthur Bernardes.

¹⁴ Francisco Manuel da Silva (1795-1865) maestro e compositor brasileiro, nasceu no Rio de Janeiro, foi um dos autores do Hino Nacional, ele escreveu a melodia em 1831 e Joaquim Osório Duque Estrada (1870-1927), poeta, ensaísta e crítico literário, também carioca, a letra em 1909).

¹⁵ Renato Almeida (1895-1981. Musicólogo, folclorista, jornalista e advogado, nasceu em Santo Antonio de Jesus na Bahia. Fundou a Academia Brasileira de Música, foi um dos fundadores da Comissão Nacional de Folclore. Foi membro de várias instituições culturais nacionais e estrangeiras.

p. 53).

Como mencionamos anteriormente, a Lei das Aldeias Indígenas foi uma espécie de porta de entrada para música na educação no Brasil. Na metade do século XIX, o Decreto Federal nº 331^a de 17 de novembro de 1854 estabeleceu que noções de música e exercícios de canto fossem ministrados nas escolas primárias de 1º e 2º graus e Normais. O canto coral se tornou uma prática obrigatória nas escolas públicas da então província de São Paulo com a reforma Rangel Pestana, pela Lei nº 81 de 06 de abril de 1887. Já o Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, durante a Reforma Benjamin Constant, além de regulamentar a instituição primária e secundária, determina o ensino de elementos de música, cujo ensino deveria estar a cargo de professores de música admitidos via concurso. Este decreto tinha validade nacional. A reforma Fernando de Azevedo divulgada oficialmente através da lei nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, constava que o ensino de música deveria acontecer em todos os cursos e, conforme o 1º Programa de Música Vocal e Instrumental desenvolvido por músicos como Eulina de Nazareth¹⁶ Silvio Salina Garção Ribeiro¹⁷ e Maestro Francisco Braga¹⁸.

Nas décadas de 1910 e 1920 o ensino de música se mostra mais organizado através do canto orfeônico. Foi um período em que o país vivia o ideal nacionalista; buscava uma identidade nacional para a sua cultura como um todo, e a música, claro, estava incluída nesse contexto.

Essa febre nacionalista chega ao auge com a Semana de Arte Moderna que aconteceu em 1922, mais especificamente de 11 a 18 de fevereiro no Teatro Municipal de São Paulo, que pode ser considerada como um “divisor de águas” no que se refere à expressão artística no Brasil, até então fortemente influenciada pelo conservadorismo europeu. O país “[...] vivia o ideal nacionalista em sua plenitude. O Modernismo, que teve a figura de Mário de Andrade também como crítico musical, [...] entre outras ideias, pregou a busca por uma identidade musical nacional” (CÁRICOL, 2012, p. 20).

Idealizada e organizada pelo pintor Di Cavalcanti (1897-1976), a “Semana de 22”

¹⁶ Eulina de Nazareth - Filha mais velha do compositor Ernesto Nazareth, foi professora de ensino fundamental no Rio de Janeiro do início do século XX, notável por incluir de modo pioneiro a educação musical no ensino infantil, através de corais. Posteriormente, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), foi nomeada como adjunta do Maestro Francisco Braga (1868-1945).

¹⁷ Silvio Salina Garção Ribeiro - Nome que aparece no texto “Panorama do Ensino Musical” da autoria de Kássia Cáricol, e sobre o qual não foram encontradas notas biográficas. Entretanto, no site <http://bonavides75.blogspot.com.br/2012/10/autobiografia-de-sylvio-salema-garcao.html>, estão informações compiladas a partir do original pelo filho de um tal Silvio Salema Garção Ribeiro (1901-1976), cantor, compositor, professor de música e canto orfeônico, que nasceu no Rio de Janeiro, começou a cantar na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, interpretando músicas de câmara e ópera. A partir desses dados, é possível que este seja o verdadeiro nome sobre o qual Cáricol se referiu no seu texto.

¹⁸ Francisco Braga - Músico e compositor brasileiro, foi professor do Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro, fundou o Sindicato dos Músicos, compôs a melodia do Hino à Bandeira cujos versos são de Olavo Bilac.

(como ficou conhecida), teve como característica a ruptura com o passado, apresentando novas ideias e apostando na busca de identidade própria e liberdade de expressão. Artistas¹⁹ das mais diversas áreas participaram do evento, cuja abertura foi marcada por vaias e protestos por parte dos mais conservadores.

É nesse momento de ebulição que a música de Villa-Lobos aparece permeada pelo espírito folclórico brasileiro, preparando o ambiente como para cumprir uma espécie de profecia feita por Mário de Andrade, escritor modernista que muito influenciou os músicos de sua época, através de suas considerações a respeito das “[...] relações da música com as artes visuais e literárias e com a história do Brasil. Segundo ele, a música deveria exercer uma função social” (LOUREIRO, 2012, p. 54). E de alguma forma isso aconteceu durante a era Vargas, através do projeto do próprio Villa-Lobos para implantação do ensino de música nas escolas.

O que a história nos tem mostrado, através de registros, é que a educação musical no Brasil teve um momento de grande repercussão em nível nacional durante a década de 1930, com o maestro Heitor Villa-Lobos, que a pedido do Presidente Getúlio Vargas, não somente implantou o ensino de música em todo o país, mas também, demonstrando sua preocupação com a formação de profissionais para o exercício da função de professor de música, criou o curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, exatamente para suprir a falta desses profissionais, cujo número era quase inexistente, na época.

O curioso é que tudo isso acontece num Rio de Janeiro, que era na época, a Capital o Federal e

[...] ao longo dos anos 1930, já que a cidade possuía o *status* histórico-cultural de ser porta de entrada e saída do país. [...] tradicional produtora e divulgadora de padrões de gosto, de hábitos e costumes da moda, além de possuir uma sólida estrutura de bens culturais representada por teatros, cinemas museus e bibliotecas (MOTTA, 2000, p. 86 *apud* MOREIRA, 2013, p. 25).

Depois desse período, a educação musical no Brasil se acomodou e após passar por fases de silêncio, principalmente com o golpe de 1964, esse silêncio é rompido com a Lei 11.769/2008, onde a Música ganha *status* de disciplina obrigatória nos currículos escolares das redes pública e privada.

¹⁹ Pintores: Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Vicente do Rego Monteiro, Inácio da Costa Ferreira, John Graz, Alberto Martins Ribeiro e Osvaldo Goeldi. Escultores: Victor Brecheret, Hidelgard Leão, e Wilhelm Haarberg. Escritores: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Graça Aranha, Sérgio Millet, Menotti del Picchia, Ronald de Carvalho (poeta e político), Álvaro Moreira, Renato de Almeida, Guilherme de Almeida e Ribeiro Couto. Músicos: Heitor Villa-Lobos, Guiomar Novaes, Frutuoso Viana, Antônio Garcia Moya e Georg Przyrembel, e Eugênia Álvaro Moreyra (atriz e diretora de teatro).

Na verdade, os planos de organização da sociedade brasileira sempre tiveram o lastro em projetos educacionais de instrução e de aculturação. Desde a Proclamação da República em 1889 esses programas aparecem como tentativas de fazer com que o processo educativo aconteça a partir de modelos estabelecidos pelo sistema vigente. O período compreendido entre 1930 e 1945 não foi diferente, principalmente pelo clima de nacionalismo da época, decorrente da revolução que implantou o Estado Novo, e a música com o seu poder formador, passa a ser um elemento importante no processo de controle que se instalava, como meio de valorização, de forma exacerbada, do espírito de nacionalidade.

E foi neste contexto de mudanças radicais que através de músicos-educadores modernistas como Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira, que se pretendeu fazer com que música chegasse a todos os estudantes do país.

Villa-Lobos com o canto orfeônico nas escolas públicas através da prática oral em massa e Chiaffarelli Mignone e Sá Pereira via iniciação musical no Conservatório Brasileiro de Música e no Instituto Nacional de Música com o objetivo de formar músicos (LOUREIRO, 2012, p. 55).

Villa-Lobos implementou o seu Programa do Ensino de Música (1934), quando à frente da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), de 1932 até 1941, durante a gestão de Anísio Teixeira, Secretário de Educação do Rio de Janeiro, quando é também criado o Serviço de Música e Canto Orfeônico, mais tarde substituído pelo SEMA acima citado e o curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, que tinha como “abre alas” o canto orfeônico²⁰, que seria não somente a mola propulsora da formação cultural do povo brasileiro, mas também, como afirma o próprio Villa-Lobos, já adotado nos países de maior cultura, socializa as crianças, estreita seus laços, cria a noção coletiva de trabalho.

De acordo com Loureiro (2012, p. 56),

Desejoso de educar as massas urbanas por meio da música, o governo leva à frente o projeto traçado por Villa Lobos para o ensino do canto orfeônico nas escolas primárias e normais, inspirado no modelo alemão, implementando-o, lentamente, durante os anos 30. Esse projeto previa, além da criação de um curso para formação de professores especializados nessa disciplina, a criação de um orfeão artístico e de um orfeão para cada escola, a organização de bibliotecas e discotecas especializadas, bem como a realização de grandes espetáculos orfeônicos, com a participação de milhares de jovens.

²⁰ ORFEÃO - palavra de origem francesa “orpheón”, derivada por sua vez do latim “ORPHEUS”, em referência a Orfeu, personagem da mitologia grega, célebre músico, filho de Apollo e da ninfa Calíope; coral onde todos podem cantar independentemente de conhecimentos musicais, com acompanhamento ou não; coro (conjunto de cantores) sem acompanhamento instrumental; coro a capela.

É importante mencionar que o Maestro não foi o primeiro a utilizar este tipo de manifestação musical no país:

As primeiras manifestações do canto orfeônico podem ser observadas no sistema público de ensino do estado de São Paulo no início da República, durante as décadas de 1910 e 1920, sob a responsabilidade dos educadores Carlos Alberto Gomes Cardim, João Gomes Júnior e os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano, entre outros. (LISBOA, 2005, p. 13 *apud* SANTOS, 2010, p. 13).

Cáricol (2012, p. 20) confirma o registro feito por Lisboa (2005) nos dizendo que:

Muitos acreditam que Heitor Villa-Lobos foi pioneiro nesta prática no Brasil. Mas foram os educadores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim, que atuaram na Escola Caetano de Campos, na capital paulista e os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano, com atividades junto à Escola Complementar (posteriormente, Escola Normal), em Piracicaba, os primeiros a estabelecerem o canto orfeônico no ensino. [...] Essas iniciativas, de certa forma, introduziram o canto orfeônico na sociedade e fortaleceram o projeto de Villa-Lobos que aconteceria nos anos seguintes.

Santos (2010, p. 23) faz uma observação interessante a respeito da função do canto orfeônico naquele momento:

As primeiras manifestações do canto orfeônico no Brasil só aparecem mais tarde, durante as décadas de 1910 e 1920. Este canto não se destinava à formação de músicos, mas à popularização do saber musical com o objetivo de elevar e civilizar o gosto artístico da população, contrapondo-se à música “popularesca”, característica do comportamento “bárbaro” das classes populares.

Por volta de 1930, a partir de São Paulo, a prática orfeônica se espalha pelo país. Com o apoio de Villa-Lobos sua instalação ganha força a partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos, que, aliás, teve forte influência do Maestro:

No início da década de 1930, o Canto Orfeônico passou a ser contemplado nas leis e decretos federais para o ensino secundário. A Reforma de ensino de Francisco Campos em 1931 foi resultado da intervenção do maestro Heitor Villa-Lobos em prol da educação musical e, em particular, do Canto Orfeônico na escola. Com esta reforma, o Governo Federal procurou expandir e tornar o ensino do Canto Orfeônico obrigatório na escola, não apenas no ensino primário, como também no ginásial (LEMOS JÚNIOR, 2011, p. 279-295).

As concentrações orfeônicas paulistanas realizadas por ele são muito bem sucedidas e, segundo Ednardo Monteiro Gonzaga Monti (2008 p. 81) “[...] no primeiro semestre de 1931, reunindo representações de todas as classes sociais paulistas. Nesta oportunidade, Villa-Lobos organizou uma concentração de canto orfeônico chamada “Exortação Cívica”, envolvendo

cerca de 12 mil vozes”. Seu projeto teve uma aceitação tão boa que, em 18 de abril de 1932, o Presidente Getúlio Vargas assina o Decreto nº 19.890, tornando o canto orfeônico disciplina obrigatória em todas as escolas públicas e particulares do Distrito Federal. No Rio de Janeiro a primeira concentração orfeônica reuniu 18.000 vozes, entre alunos de várias escolas desde as primárias, secundárias, Instituto de Educação e Orfeão de Professores.

Segundo a musicóloga Ermelinda Paz (2004 *apud* SANTOS, 2010), os locais mais utilizados como palco dessas apresentações foram os estádios de futebol e outros locais do Rio de Janeiro;

Estas apresentações tiveram como palco o estádio do Fluminense, o estádio do Vasco da Gama, A Esplanada do Castelo, O Largo Russel, etc., sendo que em 24 de maio de 1931, em São Paulo, no Campo da Associação Atlética São Bento, foi pela primeira vez realizada no Brasil, e na América do Sul, uma demonstração orfeônica denominada Exortação Cívica, sob o patrocínio do interventor paulista, João Alberto (PAZ, 2004, p. 31 *apud* MONTI, 2008, p. 82).

Outras demonstrações orfeônicas foram realizadas, como a que aconteceu no Estádio do Vasco da Gama em 1939, por ocasião da comemoração do 7 de setembro, com cerca de 30.000 crianças. Villa-Lobos organizou apresentações espetaculares com o apoio do Presidente Getúlio Vargas, e “Por meio das grandes concentrações, dos desfiles escolares, da congregação de massas de alunos, exaltava-se o sentido da coletividade, do patriotismo e da disciplina” (LOUREIRO, 2012, p. 57).

Pelo fato de ter alcançado amplitude nacional durante o governo de Getúlio Vargas, o canto orfeônico passou a ser relacionado com o autoritarismo, mais especificamente com o Estado Novo. Ainda segundo Loureiro (2012, p. 57)

Esse projeto político-musical, cujas bases estavam comprometidas com o nacionalismo da era Vargas, trazia consigo além do objetivo social, o lado político-pedagógico ao instituir nas escolas públicas o canto orfeônico como prática cívico-musical. Sabe-se, entretanto, que então a intenção era fazer com que todos os alunos, principalmente os da rede pública, participassem, cantando, da exacerbação nacionalista que então reinava no país.

Entretanto não foi somente isto que levou a se fazer esse tipo de conexão. É importante que se leve também em consideração as três funções do canto orfeônico na seguinte ordem: *disciplina, civismo e educação artística*, apresentadas pelo próprio Villa-Lobos em “Solfejos” obra de sua autoria, publicada em 1940. Observando que a função ‘educação artística’ é a terceira na sequência de citação, é possível inferir que acima da arte estavam o controle e o culto ao nacionalismo; a música era utilizada como meio para se

atingir os dois primeiros pontos do tripé. O repertório que tinha no seu bojo canções folclóricas, patrióticas e hinos nacionais, era pré-determinado, tendo havido publicações elaboradas pelo maestro, como o *Guia Prático* (1941), composto por músicas folclóricas e *Solfejos* e *Canto Orfeônico*, estas contendo estilos variados.

Em 1935, Anísio Teixeira é demitido. Francisco Campos assume a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Villa-Lobos decide permanecer na direção da SEMA e dar continuidade ao seu trabalho, ficando cada vez mais próximo do regime autoritário que se estabeleceu com a implantação do Estado Novo.

O Canto Orfeônico foi a base do Programa de Educação Musical de Villa-Lobos, e através dele o Maestro pretendia realizar o seu ideal de formação musical, fundamentado no já mencionado tripé: disciplina, civismo e educação artística. Para que isto se realizasse, foi criado, em 1932, o curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, cujo objetivo era “[...] facilitar aos professores do magistério público o acesso à teoria musical e às técnicas dos processos orfeônicos que deveriam ser postos em prática nas escolas municipais” (PARADA, 2008, p. 6). Em 1933, em cumprimento da lei, e como se fazia urgente a qualificação dos professores, foram abertos os Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico, para que a disseminação do canto coletivo nas escolas fosse rápida, pois ao mesmo tempo que era imprescindível à formação moral do povo brasileiro, fortalecia os laços afetivos e desenvolvia a consciência comum e o espírito de coletividade.

Mesmo já se fazendo presente nas escolas, foi com Villa-Lobos que a prática ganhou força como elemento fundamental na formação moral do povo brasileiro. Segundo o maestro Villa-Lobos, o canto orfeônico:

Dá-lhes a compreensão da solidariedade entre os homens, daí a importância da cooperação, da anulação das vaidades e dos propósitos exclusivistas de vez que o resultado só se encontra no esforço coordenado por todos, sem deslize qualquer numa demonstração vigorosa de coesão de ânimos e de sentimentos (*apud* GONÇALVES, 2014, p. 7).

E assim, a execução desse programa se desenrolou inegavelmente de mãos dadas com o regime autoritário que vigorou durante a ditadura Vargas, pois foi a partir de suas composições e influência na política educacional da época, que o ensino de música nas escolas, tendo como instrumento o canto orfeônico que foi implantado, expressando, portanto, os seus ideais de coletividade e nacionalismo. Como já foi visto, a música passou a fazer parte dos programas escolares a partir do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1932 que permaneceu em vigência praticamente até 1945.

Em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 4.024/61, institui a disciplina Educação Musical, em substituição ao projeto de Villa-Lobos que foi adotado em todo o território nacional durante as décadas de 1930, 1940 e 1950. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

[...] depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60 (BRASIL, 1997, p. 22 *apud* QUEIROZ, 2012, p. 30).

Esta afirmação tem sido confrontada pela literatura que trata do assunto, pois no texto da Lei acima não cita, nem faz qualquer referência à *educação musical*. No entanto é importante observarmos que seis meses antes da LDB 4.024/61 foi publicado o Decreto 51.215 de 21 de agosto de 1961²¹ que “estabelece normas para a *educação musical* nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais em todo o país”, e que esse documento utiliza da expressão *educação musical* (QUEIROZ, 2012, p. 30).

A reforma educacional empreendida pelo regime militar nos 1970 instituiu a Lei nº 5.692 em 11 de agosto de 1971 e fez com que o ensino de música deixasse de existir aos poucos, sendo substituído pela disciplina Educação Artística, conforme o constante do “Art. 7º . Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos do 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971 *apud* QUEIROZ, 2012, p. 31). A nova disciplina passou a ser componente curricular obrigatório, contemplando artes plásticas, artes cênicas e música.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394) mudou a denominação de Educação Artística para Arte, manteve sua obrigatoriedade em toda a educação básica, e utiliza o termo ‘arte’ sem especificar suas várias linguagens no parágrafo 2º do seu artigo 26: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (QUEIROZ, 2012, p. 31).

Em 18 de agosto de 2008 é sancionada a Lei 11.769 que em seu artigo 1º acrescenta ao Art. 26 da Lei 9.394 o §6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo.” (BRASIL, 2008, s.p.). Esta lei também estabelece no seu Art. 3º que “os sistemas de ensino terão três anos para se adaptarem às

²¹ Este decreto não está disponível para consulta pública no site da Presidência da República, como é o caso de diversos outros documentos, inclusive desse período. Todavia, há menção ao documento e as suas atribuições na Coleção das Leis de 1961 – volume v – Atos do Poder Legislativo: leis de julho a setembro (BRASIL, 1961, p.103 *apud* QUEIROZ, 2012, p. 30).

exigências nos Arts. 1º e 2º desta Lei” (BRASIL, 2008, s.p.).

Após o Ministério da Educação (MEC) em 1996 divulgar os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Arte, incluindo as linguagens de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, separadamente, iniciou-se um processo de encerramento dos cursos de Educação Artística, e cursos especializados são criados em linguagens diferentes, dentre as quais a musical. Segundo esses Parâmetros,

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p.19).

O desafio, a partir de então, é formar educadores especializados em ensino musical, uma vez que isto demanda mais do que os três anos estabelecidos pela legislação, já que são poucos os cursos de licenciatura em Música no Brasil.

Acreditamos que o poder público deve não apenas criar as leis, mas dispor de políticas públicas que as tornem viáveis. Elaborando, neste caso específico programas de formação de professores especializados na área, ou que capacitem os que já estão exercendo tal função, mas que não têm conhecimento musical específico.

Com a promulgação da Lei 11.769/08, sancionada em 18 de agosto de 2008, que altera a redação da Lei nº 9.394/96, como foi mencionado acima, surgiu uma oportunidade de disponibilizar o ensino da música para a população em geral.

A lei não determina carga horária, conteúdo mínimo, formação dos docentes ou punição para as escolas que não adotem a disciplina. Somos levados a acreditar que, dessa forma, a educação musical acaba ficando para segundo plano. É preciso que a inclusão da música nas escolas seja baseada em um currículo mais objetivo, com material e estrutura adequados.

Escolas públicas e privadas do Brasil, a partir da lei nº 11.769/2008, passaram a ter obrigação de incorporar o ensino de **música** em seus currículos. Porém, segundo a professora Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), "O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a **criatividade**, a **sensibilidade** e a **integração** dos alunos” (*apud* COSTA; BERNARDINO; QUEEN, 2013, s.p.).

O posicionamento da autora acima, vem ao encontro do que estabelece o Projeto Escola Mais, que promove o ensino musical nas escolas sem ter como finalidade transformar

o aluno em músico, mas dar noções básicas de música, leitura e escrita musical, formando cidadãos mais conscientes da diversidade cultural brasileira.

Apesar da promulgação da Lei 11.769/2008, percebemos que ainda não é possível encontrar com regularidade o ensino da música como parte do Projeto Pedagógico das escolas, porque não há professores especializados na área para suprir toda a demanda. Porém, essa inclusão deve ser realizada, mesmo que gradativamente, uma vez que a mesma está diretamente relacionada ao enriquecimento cultural do povo brasileiro e, conseqüentemente, ao pleno exercício de sua cidadania.

3 PROJETO ESCOLA MAIS

3.1 Histórico do projeto

O Projeto Escola Mais²² foi criado em 2002. A princípio para atender às novas exigências da Lei 9.394²³ que instituiu a obrigatoriedade da disciplina Arte em lugar da disciplina Educação Artística, que foi posteriormente alterada pela Lei 11.769/2008²⁴ que estabelece a obrigatoriedade da disciplina MÚSICA na educação básica. Além disso, foi também uma forma de otimizar o tempo e o espaço na escola por meio de atividades ligadas à arte nas suas diversas linguagens, e ao esporte. Artes visuais, dança, teatro, MÚSICA (percussão, flauta doce, coral), capoeira, xadrez, lógico-matemática na perspectiva artística e recreação e práticas esportivas (judô e karatê) modalidades inseridas no programa de oficinas ministradas quinzenalmente, estão apoiadas nos quatro eixos teórico-metodológicos: ética e cidadania, arte e educação, esporte e recreação e matemática lúdica.

O objetivo geral do projeto, de acordo com o relatório fornecido pela Coordenação Pedagógica é:

Qualificar o currículo da escola pública da rede municipal de ensino conquistense por meio da constituição de espaço, tempos destinados a situações pedagógicas que promovam o diálogo das linguagens artísticas com o universo do aluno ampliando o seu patrimônio cultural (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014).

Dentre os objetivos específicos está também a MÚSICA: “Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo.” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014).

Segundo o monitor A, primeiro professor do Escola Mais, “O objetivo do Escola Mais hoje, é criar essa corrente com a escola; mostrar para o aprendiz e para a própria escola que a arte tá contribuindo no processo educacional.” E continua dizendo que um projeto como esse, que surge da:

²² De acordo com informações fornecidas por alguns funcionários da Coordenação Pedagógica, o Projeto Escola Mais foi implantado no ano de 2001 com o nome de ‘Arte e Educação’ pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, mas foi somente em 2009 é que passou a ser chamado de ‘Escola Mais’. Além disso, não existe decreto, ofício ou Circular Interna (CI) registrando oficialmente sua criação.

²³ Art 26, § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

²⁴ Art. 1º O art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

[...] Prefeitura, que teve esse olhar, esse investimento, que eu acho mais que interessante [...] trazer a arte para a escola [...] porque na verdade é o seguinte: essa arte na escola é o primeiro contato para o aluno despertar isso dentro dele. Então o intuito do Escola Mais não é formar músicos, mas despertar a criança, o jovem para a arte, para a música [...].

Além de possibilitar o resgate do processo ensino-aprendizagem através de atividades artístico-culturais que promovam a formação ética e cidadã de forma prazerosa, inclusive a produção e o despertar para a arte e por que não, a formação de plateia, a presença do Escola Mais assegura ao professor acompanhamento pedagógico sem prejudicar o cumprimento dos 200 dias letivos.

As aulas são ministradas quinzenalmente, mas o monitor A nos informou que no início eram semanais e que a modificação ocorreu:

[...] por uma questão também de demanda. Quando eu entrei no projeto, nós tínhamos no projeto inteiro, 7 profissionais, hoje já passamos de duzentos. [...] eu prefiro que nós possamos atender 42 mil crianças a cada 15 dias do que atender mil crianças todos os dias.

O relatório também nos informa que os profissionais diretamente envolvidos no projeto são: educadores sociais (facilitadores), facilitador articulador (orientador e articulador de um grupo de trabalho), facilitador formador (especialista nas áreas de arte e demais modalidades que oferecem formação continuada para os facilitadores) e a equipe gestora que acompanha o trabalho, oferecendo suporte administrativo e pedagógico.

Snyders (2008, p. 17) nos diz que “A função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta, para a vida profissional e para a cidadania; [...]”. Sendo assim, é possível afirmar que o Projeto Escola Mais se antecipou ao inserir práticas artístico-culturais para aprimorar o currículo do ensino fundamental, contribuindo na formação dos alunos para vida como cidadãos, pois coincidentemente o teórico acima citado corrobora o fato seis anos após o surgimento do programa pesquisado. Outro detalhe relevante é que o Programa Mais Educação²⁵, instituído pelo Governo Federal foi criado em 2007, com os mesmos objetivos, cinco anos, portanto, depois do Escola Mais, o que também confirma o pioneirismo do Projeto.

De acordo com o último relatório emitido pela Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA), em 2014 a estrutura de atendimento e

²⁵ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

funcionamento do Projeto Escola Mais em 2014 (em anexo) foi:

- Educação Infantil: 4.874 alunos (crianças de 4 e 5 anos)
- Ensino Fundamental: 22.070 alunos (1º ao 5º ano)
- Segmento I: 1.472 alunos (Educação de Jovens e Adultos)
- Educadores Sociais: 140 (Facilitadores)
- Unidades Escolares: 202
- Turmas: 1.136

O monitor A, utilizando dados mais recentes, entretanto, não oficiais, nos informou que o projeto: “Chegamos a ter 289 quase 300 monitores. Nós atendemos atualmente toda a rede. Toda, desde creche, pré-escola, zona rural. Enfim, hoje o alcance é muito maior. Hoje temos 42 mil crianças sendo atendidas pelo Escola Mais.” Esclarecemos que as divergências entre os dados da Coordenação Pedagógica, se deve ao fato de o relatório se refere a 2014 e o monitor foi entrevistado em 2016.

O projeto é mantido com recursos financeiros da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e tem parcerias com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Aberta do Brasil, Conservatório Municipal de Música, Programa de Educação para a Vida (PEV), Sabão Teiú, Programa Recicla Conquista e Serviço Social do Comércio (SESC).

3.2 O que dizem as pesquisas

A literatura que trata da inclusão do ensino de música no currículo regular das escolas públicas do Brasil, e do seu benefício para o processo de aprendizagem como um todo, tem passado por modificações ao longo dos anos, desde o período da colonização, até hoje com a Lei 11.769 que estabeleceu a obrigatoriedade de se estudar música a partir da educação básica (BRASIL, 2008).

No artigo de Pires e Dalben (2013), intitulado “Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção” da *Revista da ABEM* (1992-2011) foi feito um levantamento de 75 artigos que abordam o tema educação musical, através da leitura dos seus respectivos resumos. O estudo revelou que de 1992 a 2003 o tema foi debatido, mas de forma um tanto inconsistente, superficial. Porém, em 2004 houve um aumento de 300% em relação ao primeiro ano e, em 2005 o percentual chegou a 450%. Isto significa que o assunto ‘educação musical’ se tornou centro de debates nos últimos anos pelo seu grau de importância

como elemento fundamental na formação escolar das crianças e adolescentes.

Os trabalhos enfatizam a relevância de se discutir sobre os recursos didáticos utilizados pelos professores da educação básica, além da inclusão dessa questão na formação continuada dos professores de música. No que se refere à prática musical nas escolas, há um incentivo à criação de bandas e fanfarras, o que possibilita a aprendizagem de um instrumento, e conseqüentemente fará com que o estudante se integre melhor ao ambiente escolar.

Outros pontos interessantes que foram pontuados: a relação entre a música que se ensina nas escolas e a que faz parte do cotidiano dos alunos, o nível de informação que os alunos têm sobre estilos musicais de uma forma geral, além da visão que possuem sobre o que é música. Outros aspectos relevantes verificados na pesquisa foram: a música não está no lugar que lhe cabe no contexto escolar da educação básica, servindo a aula de música muitas vezes e apenas como vitrine para os pais, além de destaque em festividades escolares e as dificuldades para se trabalhar com música na sala de aula, inclusive quanto ao domínio do conteúdo.

No geral, os artigos versam também sobre a legislação que regula a obrigatoriedade da música nas escolas, sua distância do que acontece na prática escolar, e claro, reafirmam a música como uma ferramenta que auxilia na aprendizagem dos conteúdos de outras disciplinas.

No que concerne à avaliação, uma escala de proficiência é sugerida, permitindo que se tenha um panorama das habilidades e competências dos estudantes. Também é mencionada a educação musical em família, o modelo tradicional de ensino de música que dificulta o aprendizado e a inserção de novas práticas pedagógicas. Com referência ao sistema de educação à distância (EAD), o estudo revela ser o mesmo uma forma viável e positiva na formação musical dos professores da educação básica.

Quanto às pesquisas do tipo “estado da arte”, após consulta a alguns anais de eventos relacionados à educação musical, foram selecionados resumos de alguns trabalhos que tratam do tema música. Porém, após análise, somente um dentre eles tem o seu foco mais ou menos similar àquele proposto na pesquisa em questão: “O lugar da música na prática educativa no PROJETO ESCOLA MAIS na Cidade de Vitória da Conquista”, com base nas narrativas de monitores de música.

O artigo intitulado: “Evolução da Educação Musical em Porto Velho: uma pesquisa Inacabada”, faz parte dos *Anais* do Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN) – 2011, é assinado por Anselmo Alencar Colares e Letícia Colares, e expõe sobre a

Educação Musical na cidade de Porto Velho a partir de 1943, em uma escola pública e duas particulares. Os autores abordaram: a evolução musical e as desigualdades regionais, comparando com o panorama nacional, fazendo referência à diferença de tratamento dado pelo Governo Federal, o compromisso do educador musical para superar as dificuldades encontradas e a importância da educação musical na formação do homem e construção da sociedade.

O único ponto de convergência entre os citados no artigo acima e o PROJETO ESCOLA MAIS foi: a escassez de professores habilitados em música. Em quase sua totalidade, os monitores do projeto são formados por conservatórios privados, ou pelo Conservatório Municipal de Música. Segundo informações da Coordenação, o projeto terá o seu primeiro professor de música graduado por uma universidade no final deste ano, deixando de depender, portanto do suporte do Conservatório Municipal, dirigido por uma professora de música com nível universitário.

A investigação publicada pela Revista da ABEM sobre sua própria produção a respeito do tema, nos permite deduzir que a educação musical a partir dos anos iniciais do ensino fundamental torna-se imprescindível para a formação do ser humano. Também nos leva a concluir que a presença da música na escola pode interferir positivamente na aquisição de outros conhecimentos, inclusive servindo como suporte para alcançar os objetivos educacionais relativos aos conteúdos de outras disciplinas escolares, ajudando, portanto, na expansão do raciocínio, da criatividade e outras habilidades, devendo, desse modo, ser aproveitada como ferramenta facilitadora. Além disso, possibilita que se desenvolva no educando o sentido de coletividade, fortalecimento e compreensão dos valores culturais existentes e respeito a outras culturas, na maioria das vezes de forma lúdica e prazerosa.

Dentro do processo didático-pedagógico, a música estabelece uma ponte de comunicação entre o aluno e o mundo, fazendo com que o trabalho de Educação Musical se torne uma fonte de enriquecimento pessoal e de prazer e que aluno tenha suas potencialidades ativadas, que vai ajudá-lo a desenvolver o sensorial e o afetivo, o fisiológico e o espiritual. Diante disso, partimos do pressuposto de que é melhor aprender, construir ou adquirir novos conhecimentos se for através da alegria, da estimulação e da vivência, não importando a faixa etária a que o indivíduo pertença.

Apesar de o tema ‘música’ ser atraente, principalmente quando se parte do princípio de que ‘não existe quem não goste de música’, e tudo indica que é uma afirmação correta e quase unânime, ao analisar o ensino de música, bem como as práticas educativas utilizadas para sua efetivação, é necessário levar em conta que gostar de música não significa gostar da

aula de música. Claro que pode existir causas ou não, como por exemplo, uma experiência não muito agradável dentro do ambiente de uma aula de música, a não adaptação às práticas utilizadas, por preferir assistir aula de outra disciplina e não de música.

De acordo com Loureiro (2012, p. 169),

Crianças e jovens que foram introduzidos na música por meio de métodos tradicionais, aqueles que desprezam as vivências e experiências individuais, que foram introduzidos pela teoria ou discriminados pela falta de ‘talento’, ou ainda que tivessem professores rígidos e insensíveis que negaram as inúmeras possibilidades de contato com o mundo sonoro, provavelmente alimentaram um desprazer em relação ao ato musical, desprezando-o.

Outra razão que concorre para que haja um distanciamento do aluno das aulas de música é o fato de que o “[...] professor, ou a escola, [...] insiste em trabalhar com um repertório que está em desarmonia com a música que seus alunos ouvem e apreciam fora da sala de aula” (LOUREIRO, 2012, p. 170). Não se pode simplesmente desconsiderar a preferência musical dos alunos, pois seria a mesma coisa que impedi-los de expandir seu conhecimento musical.

Nesse sentido cabe aqui apresentarmos o encaminhamento teórico que alicerça nosso trabalho. Não se constitui uma tarefa fácil construir um edifício teórico-metodológico sobre a música na prática educativo-pedagógica. A princípio, o processo educativo entendido como a própria:

Socialização compreendida como processo de criação, em cada ser individual, [...] constituída pela assimilação de ideias, sentimentos e hábitos que [...] exprimem as crenças religiosas, as práticas morais, as tradições e opiniões coletivas dos grupos aos quais pertencem o indivíduo (PAZ *apud* DURKHEIM, 2010, p. 13-14),

traz elementos que estruturam os gostos dos sujeitos, suas percepções, que segundo Bourdieu e Passeron (2014, p.10) são referenciados na origem social:

Os filhos das classes altas adquirem a cultura ‘como por osmose’, graças ao seu entorno familiar (bibliotecas, visitas a museus, teatros concertos [...] enquanto para os filhos das classes sociais desfavorecidas a cultura escolar é aculturação e toda aprendizagem é vivida artificialmente, por estar distante de suas realidades concretas). Portanto, o que a escola qualifica como dom natural nada mais é, na maioria das vezes, que a manifestação de uma afinidade ligada a valores sociais às exigências do próprio sistema escolar.

Ainda segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 39), “Todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas.” Os autores se

referem à classe dominante e às suas condições de proporcionar aos seus, acessos a bens culturais. Em nosso entender, eles, subjacentemente afirmam que, mesmo de forma indireta, o prazer pela cultura é fabricado em um meio familiar onde o estudante tem acesso a bens culturais desde a mais tenra idade, e que isso só é possível porque pertence à classe alta.

Bourdieu e Passeron acreditam que a chamada “cultura de elite”, é algo que se aproxima à cultura adquirida na escola, de forma que, tanto a classe média quanto a classe popular podem alcançá-la: “[...] a cultura de elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês só pode adquirir o que é dado ao filho da classe culta o estilo, o gosto, o espírito [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 41). É algo como um “privilegio” que liga as classes cultivadas à cultura escolar, e o sistema educativo nada mais faz do que assegurar e reproduzir este privilégio (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Isso nos leva a inferir que a classes menos favorecidas acabam por perder, sua identidade cultural, por conta da força do poder que a classe dominante culturalmente exerce sobre elas. É ela, a classe dominante, que dita os padrões que serão “[...] valorizados pela sociedade global e essa conquista simboliza a ascensão à elite. E o curioso é que [...] o estudante da classe média será julgado pelos critérios da elite culta” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 40-41).

Já Snyders considera a Educação Tradicional falha e que a pedagogia progressista pode rebater essas falhas. A partir desta perspectiva Snyders (1974, p. 9-10 *apud* CARVALHO, 1999, p. 5) elabora sua proposta de trabalho de forma descomplicada ao: "pensar que se pode abrir um caminho a uma pedagogia atual; que venha a fazer a síntese do tradicional e do moderno: síntese e não confusão." Desse modo, se faz necessário que o professor saiba pelo menos um, pouco a respeito do cotidiano dos alunos, sua cultura, como se comportam, o que gostam de ler, ver, de fazer quando não estão na escola. Com base nessas indicações fazer as adequações do conteúdo a ser ensinado e conseqüentemente despertar neles o desejo de conhecimento. “A escola deve ser o prolongamento mais elaborado daquilo que as crianças gostam de fazer e fazem fora da sala de aula” (SNYDERS, 2007, p. 261). Este é o primeiro passo para que se estabeleça uma comunicação entre a escola/o professor e o aluno. Snyders (2007, p. 263) ainda nos diz que: “Uma vez que a comunicação for obtida, pode-se ir mais além e exigir dos alunos um esforço”. E nos dá um exemplo simples e funcional:

[...] com alunos [...] que leem revistas em quadrinhos violentas, sanguinárias, cruéis, sexistas, não adianta propor a mais bela das literaturas, porque eles não serão capazes de acompanhá-la. Não se deve também consentir que leiam estas revistas;

seria necessário, pois conduzi-los à leitura de revistas menos sexistas, menos cruéis, menos violentas, as que apresentam um menor número de interjeições, as mais bem redigidas e, quando tiverem avançado um passo em direção às revistas, então estarão prontos a dar outros passos em direção às leituras mais requintadas (SNYDERS, 2007, p. 263).

É uma estratégia que nos parece eficaz, equilibrada, uma vez que o aluno de forma inconsciente se sentirá atraído pelo ambiente escolar. A escola deixa de ser aquele lugar o chato, enfadonho para ser o espaço onde ele se sente bem, se sente feliz em estar ali. É o que o próprio Snyder chama de ‘alegria cultural’ já mencionada. E continua afirmando ser sua proposta baseada no método dialético que “[...] não se resume somente a uma oposição; há dialética quando dois opostos podem chegar a uma síntese.” e no “[...] caso específico, os contrários que tendem a se opor são a cultura escolar e a cultura e o modo de vida dos alunos.” (SNYDERS, 2007, p. 264).

Do ponto de vista do professor, apesar de existir à primeira vista, a tendência de se dar uma assistência maior aos considerados bons alunos, é importante também que assumam aqueles com problemas de aprendizagem, independentemente dos fatores que originaram esses problemas. “A escola não pode fazer com que o modo de vida das crianças mude, ela pode, no entanto, dar às crianças a sensação de que se está levando em consideração a sua pessoa e as suas dificuldades” (SNYDERS, 2007, p. 259).

Uma observação interessante no que concerne ao comportamento do jovem nos dias de hoje, é a busca da felicidade e se ele não a encontra na escola, o fará em outros espaços, o que não deixa de colocá-lo em situação de vulnerabilidade. Snyder (2008, p. 18) declara: “Meu drama enquanto pedagogo é que muitos alunos [...] aceitam como uma evidência pura e simples a ideia de que as alegrias ocorrem no espaço extraescolar [...]”. Por isso, “O professor tem como função viabilizar o acesso a conteúdos verdadeiros e que, ao mesmo tempo, interessem aos alunos e tenham significado para ele” (SNYDERS, 2007, p. 270).

O pensamento de Snyder nos parece definido no que se refere ao papel universal da escola como instrumento que complementa o processo educativo, que é um direito de qualquer pessoa, mas que não é responsável direto por ele:

Em particular, toda educação não pode, não deve ser feita na escola, pela escola. A escola imprime sua marca particular sobre uma parte da vida e da cultura do jovem: ela se dá como tarefa de encontro com o genial – e o máximo de sua ambição é que ela quer esse encontro para todos (SNYDERS, 2008, p. 9).

Neste conceito de “Escola Moderna”, o estudo da música acessível a toda população, busca igualar as classes sociais no que tange ao “capital cultural” que, nestes casos, poderia

ser acumulado, tanto pelo filho de uma família de classe abastada, quanto por aquele oriundo de uma família menos favorecida. “Se conseguirmos, mesmo que parcialmente, que crianças de diferentes classes sociais vivam juntas numa sala de aula, já teremos dado um passo a mais, [...]” (SNYDERS, 2007, p. 258)²⁶.

Quando trazemos à baila pontos de vista, não percebemos que no fundo estamos tentando estabelecer algum tipo de verdade, de ordem, apesar de pensarmos que estamos emitindo simples palpites, sugestões sobre algo inocentemente:

O ato de imposição traz em si um poder simbólico, invisível, que todos exercem, mesmo sem sabê-lo, e ao qual todos estão sujeitos. Por agir de forma inconsciente, cria um efeito de cumplicidade, o que o torna tão poderoso. O poder simbólico é o mecanismo de construção da nossa percepção da realidade, é a força que produz uma conformidade em relação ao *status quo*, que passa a ser encarada como a ordem natural por excelência (GARSON, 2009, p. 4).

Caracterizado predominantemente por ideias de reprodução e dominação social, sobre o gosto musical, Bourdieu (1984 *apud* MAGLIONE *et al.*, 2015, p. 54), nos diz que “[...] o julgamento dos gostos e preferências, [...] são, um meio de afirmar ou conformar uma vinculação social”. Isto significa que a vida social pode ser concebida como um jogo multidimensional de status, em que as pessoas fazem uso de três tipos de recursos (capital econômico, social e cultural). O capital cultural, dessa forma, é um conjunto de gostos, habilidades, conhecimentos e práticas, que o indivíduo escolarizado pode adquirir através do conteúdo escolar, da mesma forma que o indivíduo oriundo de uma classe privilegiada adquire em seu meio familiar. Assim, o capital cultural é acumulado e reproduzido, ainda segundo ele, fundamentalmente pelo sistema educacional tradicional.

Identificar os motivos que alguns padrões de gosto são considerados melhores em relação a outros e revelar a existência de uma espécie de lei que estabelece o bom gosto e o mau gosto, é uma das motivações dos estudos de Bourdieu. E Garson (2009, p. 4), com base no sociólogo francês nos diz que:

O universo da cultura não é tomado como o reino da fruição estética desinteressada, mas como *locus* de divisões, barreiras, segregações e conflito de poderes. O gosto é a arena onde essas disputas simbólicas são travadas, onde grupos sociais almejam se distinguir uns dos outros, buscando impor as regras sociais que lhes são favoráveis em busca de prestígio e reconhecimento e poder.

²⁶ Republicação da entrevista concedida por Georges Snyders em Paris (julho de 1989) à Profa. Maria Salomilde Ferreira, traduzida pelo Prof. Marcos Antônio de Carvalho Lopes, publicada na *Revista Educação em Questão*, v. 3, n. 2 jul./dez. 1989.

A maioria das pessoas pensa que gosto não se discute, que todos têm o direito de livre escolha, mas não se pode fugir ao fato de que existe todo um conjunto de elementos que conduzem os indivíduos a elegerem, por exemplo, um determinado produto e não outro. “É fora de dúvida [...] que a classe social, época, moda, nível socioeconômico e geração, entre outros fatores, de alguma forma interferem no gosto, naquilo que devemos consumir, e até no nosso estilo de vida” (CALDAS, 1999, p. 9). E com a música não é diferente.

É importante que se registre que desde a antiguidade, a disciplina imposta aos cidadãos pelo Estado platônico já incluía a música, classificando-a de acordo com os modos suaves e fortes. O projeto ético-musical de Platão previa uma intervenção de purificação ática²⁷, através de uma espécie de limpeza nos moldes espartanos. No livro três da República de Platão já se encontra a proibição os modos musicais ‘queixosos’ como os ‘moles’ que eram indicados para orgias e banquetes (ADORNO, 1999).

Observa-se, portanto, que a tentativa de controle para a formação de um gosto musical já existia desde os primórdios da Grécia Antiga. Por isso não seria de surpreender que o mesmo acontecesse nos tempos seguintes, com o desenvolvimento da indústria e da tecnologia.

Antes da Primeira Guerra Mundial já se destacava nos Estados Unidos a importância de se aprender música, tocar um instrumento, conhecer os elementos que compõem a notação musical e saber distinguir seus estilos como uma sonata, uma sinfonia, uma rapsódia. Então, apareceram naquela época os chamados “apreciadores musicais”, responsáveis por fazer chegar à classe média a “grande música”, ou seja, a música clássica.

No final dos anos de 1920, os programas de rádio de música clássica davam ênfase aos grandes compositores e aos grandes intérpretes, que eram acompanhados de estratégias publicitárias com o objetivo de comercializar catálogos de discos. A *National Broadcasting Company* (NBC), que capitaneava a maior rede de estações de rádio do país e inclusive a gravadora RCA²⁸ Victor, contrata o concertista alemão Walter Johannes Damroch para um programa semanal voltado a crianças e jovens das escolas, com o intuito de complementar o currículo de música. Em 1938, Theodor W. Adorno foi contratado para participar do departamento musical do *Princeton Radio Research Project*, quando fez um estudo sobre o programa acima citado. O artigo, resultado desse estudo, nunca foi publicado, por não ter agradado a ninguém. Embora fosse considerado um grande conhecedor de música clássica,

²⁷ Ática - região geográfica da Grécia Central onde se situa a capital Atenas; conforme à maneira, ao gosto dos atenienses da antiguidade; elegante, sóbrio, puro.

²⁸ *Radio Corporation of America*

ele, Adorno, na sua crítica, atacava de forma contundente um programa educativo e sem fins comerciais ou lucrativos, que buscava atingir um público em idade escolar, de todo o país e que não tinha oportunidade de frequentar as grandes salas de concertos, com a popularização da música clássica (CARONE, 2003).

Segundo Carone (2003, p. 479),

[...] o alvo principal da crítica adorniana foi a “estética do efeito”, que reduzia a apreciação musical ao prazer ou à diversão derivados da audição, subordinando a música séria às exigências da indústria do entretenimento comercial, condicionando o ouvinte a um tipo de audição regredida e convertendo a cultura musical numa cultura de aparência.

Isto pode significar que nesse estudo, Adorno já vislumbrava e denunciava o que ele mais tarde chamou de “indústria cultural”:

[...] músicas clássicas, geradas muito antes da sociedade industrial e gozando de autonomia como obras de arte, foram convertidas em pseudocultura pelo monopólio da música com a finalidade de ‘democratizar’ a música clássica e promover uma aparente ‘elevação cultural’ das audiências (CARONE, 2003, p. 479-480).

As reclamações concernentes à decadência do gosto musical são muito antigas, e é impressionante a atualidade das colocações de Adorno feitas em 1963. O que ele declara se encaixa perfeitamente como crítica ao que hoje se tem produzido musicalmente, ou melhor dizendo, ao que se tem lançado no mercado para o consumo público:

Toda vez que a paz musical se apresenta perturbada por excitações bacânticas, pode-se falar da decadência do gosto. Entretanto, se desde o tempo da na ética grega a função disciplinadora da música foi considerada um bem supremo, e como tal se manteve, em nossos dias, certamente mais do que em qualquer outra época histórica, todos tendem a obedecer cegamente à moda musical (ADORNO, 1999, p. 65).

É como se não houvesse mais espaço para escolha, o parâmetro para julgamento de uma música é exatamente a quantidade de públicos que ela alcança, e, quando se descobre para um determinado gênero musical, a tal ‘receita do sucesso’, fica difícil escapar dessa armadilha montada pela indústria de controle e formação do gosto.

O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias padronizadas. Tal indivíduo já não consegue subtrair-se ao jugo da opinião pública, tampouco pode decidir com liberdade quanto ao que lhe apresentado, uma vez que tudo o que se lhe oferece é tão semelhante ou idêntico que a predileção, na realidade, se prende apenas ao detalhe biográfico, ou mesmo à situação concreta em que a música é ouvida (ADORNO, 1999, p. 66).

O que se tem visto nos últimos tempos é uma música mais afastada da capacidade de raciocínio e mais próxima do entretenimento, do efeito imediato, que não exige da audiência nenhum tipo de esforço a não ser o de comprar a entrada. Aliás, parece que agrada muito mais ao público a compra do ingresso do que o próprio espetáculo:

O prazer do momento e da fachada de variedade transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, cuja exigência está incluída na audição adequada e justa; sem grande oposição o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo. A nova etapa da consciência musical das massas se define pela negação e rejeição do prazer no próprio prazer. Ao mesmo tempo, contudo, fazem parte do mundo da mercadoria, são preparados para o mercado e são governados segundo os critérios deste mercado (ADORNO, 1999, p. 70-71).

A luz no fim do túnel para que se possa avançar em relação à música de uma forma geral e ao ensino de música é indubitavelmente a formação de plateia, e isso só pode acontecer dentro da escola. É preciso responsabilidade e comprometimento ao se introduzir a música no currículo, principalmente porque:

[...] nesta sociedade [...] a escrita musical e, [...] o acesso às obras-primas, representa uma área de desigualdade social flagrante: a ‘grande música’ existe essencialmente para uma ‘elite’ de privilegiados, privilegiados da cultura, que aliás, raramente são desfavorecidas em outras áreas e frequentemente são ‘herdeiros’ de pessoas já privilegiadas. Para a massa constituída pelos outros resta algo como as variedades [...] (SNYDERS, 2008, p. 45).

Com a declaração acima, Snyders corrobora de forma inequívoca, o pensamento de Bourdieu e Passeron (2014). Por isso é importante que a escola pública proporcione aos alunos desde a infância, a oportunidade de vivenciar a alegria de estar lá, de ter prazer não somente em aprender da música, suas notações na pauta, as leituras métricas, os solfejos, mas também de ouvir as obras dos grandes mestres, ter acesso a suas biografias, identificar seus estilos (SNYDERS, 2008).

A afirmação de que “[...] a escola não respeita a cultura do aluno e não estabelece uma ligação entre os saberes curriculares e sua experiência social” (CONDE, 1978 *apud* LOUREIRO, 2012 p.173) vem ao encontro do que pensa Fernandes (1998 *apud* LOUREIRO, 2012, p. 175) a respeito do papel da cultura popular no âmbito escola. Para ele, isto acontece pelo fato de:

[...] os professores enxergarem a cultura popular (música popular) como elemento insignificante, perturbador da ordem social e uma ameaça à autoridade hegemônica. [...] o que é popular não tem legitimação acadêmica, [...] consideram a cultura popular como um conjunto de conhecimentos desnecessários e alienáveis e, por isso

desvinculados do processo de escolarização.

O Brasil, tido como um país musical por excelência, principalmente pela diversidade de ritmos e estilos herdados das diferentes etnias presentes na sua formação, ainda não se organizou, no sentido de estabelecer os conteúdos mínimos de cada área. A base nos elementos que têm significado cultural para os alunos, que devem aflorar ou pelo menos se aproximar de suas comunidades de origem, é que deve permear essa organização, e a partir daí viabilizar possibilidades a novos conhecimentos e experiências. No entanto, parece que o único programa que levou a música a um patamar de reconhecimento nacional foi o programa implantado por Villa-Lobos nos anos de 1930. Até a Lei 11.769/2008, que oficializa o ensino de música nas escolas, de uma forma geral, não dá sinais do seu cumprimento.

Sabe-se também que a música pode melhorar as relações interpessoais, influenciando a aprendizagem, as atividades cognitivas e o desenvolvimento motor, além de auxiliar nas disciplinas que se utilizam da linguagem verbal, trabalhando a abstração e facilitando as relações entre as pessoas. O estudo realizado por Souza (2009 *apud* BAUMER, 2012, p. 10) revela que a linguagem musical é a preferida entre os alunos do Ensino Médio quando se trata de lazer, e que todos os participantes da pesquisa, tanto meninos quanto meninas gostam de ouvir música. Vale também lembrar que a música é uma das artes mais ligadas à matemática. No século XVI, por exemplo, ela era considerada um ramo da matemática. A definição da música como matemática apareceu no tratado de aritmética (*Istitutione, proemium; Arithmetica, XXX*). Nele, está explícito que “a forma de apreensão dessa ciência se dava através do intelecto, pois não seria suficiente aos músicos deleitar-se com as canções, se não aprendessem como os sons estavam internamente estruturados pela proporção” (CASTANHEIRA, 2009, p. 64).

Em se tratando de Linguagens, a música pode ser considerada como uma linguagem de códigos específicos. Para que esta linguagem seja bem sucedida, tais códigos precisam ser dominados principalmente por quem produz como por quem ouve música. A “sensibilidade auditiva” necessária para a compreensão da linguagem musical se dá através de um processo de alfabetização musical. Segundo Garcia (2000, p. 12) “é importante trabalhar a música para deixar fruir a imaginação, a intuição e as sensibilidades do aluno, pois, só assim lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamentos de linguagem”. É pertinente esclarecer que estamos considerando a aquisição da linguagem musical no ambiente escolar, e desde ‘muito cedo’. Ainda, não podemos esquecer que muitos educadores se utilizam da música para melhor assimilação de conteúdo, com paródias divertidas para decorar fórmulas,

dentre outros.

A educação musical possui inúmeras variantes que se relacionam com diversas áreas do conhecimento. Souza (1996, p. 82 *apud* LOUREIRO, 2012, p. 93-94) afirma que:

[...] pelo fato de a Educação Musical tratar das relações entre indivíduos e músicas, ela divide necessariamente o seu objeto de estudo com outras áreas chamadas ‘humanas’ ou ‘sociais’, entre elas a Filosofia, a Antropologia, a Pedagogia, Psicologia e Sociologia, Ciências Políticas e História. Por tratar, também, dos processos de apropriação e transmissão de música, ela requer um empreendimento reflexivo em relação às implicações músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas.

Enfim, percebemos que a música possui uma transitabilidade entre múltiplos campos do conhecimento, fazendo parte do processo de aprendizagem do aluno, não podendo, portanto, estar de fora desse contexto, ou seja, do currículo.

O currículo existe para nortear os trabalhos a serem realizados pelos educadores no âmbito escolar. Para tanto, ele precisa ser definido e seguido pelas escolas, para que o trabalho tenha certa homogeneidade. Portanto, “A teoria técnica do *curriculum* expressa o *curriculum* como um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados, com vista a um dado resultado ou produto” (PACHECO, 1996 *apud* SANTOS JÚNIOR; MEDEIROS; DALVA, s.d., p. 7).

Dessa forma, subtende-se que o currículo escolar deva ser centrado em um saber culto e bem elaborado que contemple todas as disciplinas. Mas, conforme as concepções de Sacristán (1991 *apud* SANTOS JÚNIOR; MEDEIROS; DALVA, s.d., p. 7), o *currículo escolar* pode também expressar propostas que levam em conta as experiências e interesses dos alunos, como uma forma de promover sua autorealização.

A escolha do currículo pode ser considerada uma das questões mais complexas na área de educação. Discutir currículo significa discutir a educação formal, e como ela pode ser modificada na medida em que se pretenda que ela passe por um processo de modernização. Ao se por em prática o planejamento curricular, é necessário refletir sobre as implicações que uma postura tradicional possa ter em contrapartida com um currículo maleável, onde novas disciplinas e novas áreas têm espaço, como a música, por exemplo:

Segundo Saviani (2000, p. 40 *apud* LOUREIRO, 2013, p. 143-144), [...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que [...] apresenta-se como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de atingir o desenvolvimento integral do ser humano”, e a “[...] educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar”.

O desenvolvimento do currículo está diretamente vinculado à atividade do educador, que se utiliza do mesmo como um guia da prática, construído à margem desta, por quem domina a especialização do conhecimento, quem gerencia o trabalho e não quem o “simplesmente executa”. A tecnificação do currículo transforma-o em produto e os professores são seus “primeiros consumidores” (SACRISTÁN, 1998 *apud* CUNHA, 2005, p. 73).

O currículo é imprescindível em um projeto pedagógico, podemos inclusive afirmar que ele é o seu elemento central, viabiliza o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o concreto. Ainda a respeito do currículo, Sacristán (1999, p. 61) afirma que: “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.”

Ele, o currículo, tem que estar respaldado nas relações sociais entre indivíduos, construindo as características específicas que vão consolidar a instituição que o elaborou. (DALBEN, 1992, p. 31 *apud* LOUREIRO, 2013, p. 145). É importante observar que parece existir uma espécie de unanimidade nos sistemas de ensino em se considerar os conteúdos de algumas disciplinas mais relevantes para a educação e formação de um indivíduo, do que de outras. Loureiro (2013, p. 145-146) nos diz que: “Disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências e outras, que constituem o núcleo comum e cujos valores são estabelecidos pela sociedade, ilustram bem como os currículos são estruturados e como são efetivas as suas práticas no dia a dia escolar.”

Ao incorporar a música no currículo regular das escolas de ensino fundamental, possibilita-se que a criança tenha esse contato desde cedo, ampliando seus conhecimentos, aumentando sua sensibilidade e fazendo com que ela descubra o mundo de forma mais prazerosa, com a música marcando de forma lúdica suas relações interpessoais. Segundo Pahlen (1963, p. 13): “Todas as crianças, sem exceção, nascem com capacidade musical, voz e ouvido: crianças da cidade, do interior, das zonas frias, dos trópicos, das montanhas, das planícies, brancas, pardas, pretas, amarelas, vermelhas.” Desse modo, fazer com que a conexão entre o ser humano e a música se estabeleça desde a infância é extremamente importante do âmbito da construção do seu caráter, personalidade e gosto estético.

Se a música não entra no currículo escolar,

[...] continuamos a ver um ensino musical destinado a uma minoria que aceita e preserva os preconceitos e dogmas historicamente estabelecidos, deixando a maioria das pessoas sem a oportunidade de “fazer música”, seja pela ação de compor,

executar um instrumento ou cantar, o que vem significar um distanciamento de ações intimamente relacionadas e possíveis de serem executadas por qualquer indivíduo (LOUREIRO, 2013, p. 149).

É importante, que os preconceitos sejam vencidos e que as estruturas geradoras desses preconceitos sejam alteradas, logo, “é necessário devolver à disciplina música o seu valor como área de conhecimento específica e insubstituível” (LOUREIRO, 2013, p. 149). E segundo Snyders (1992, p. 79 *apud* LOUREIRO, 2013, p. 149) “[...] a tarefa do professor é fazer progredir a comunicação em música até que ela se situe no nível da arte”.

A pesquisa sobre ensino de música não é algo novo. Materiais diversos já foram produzidos, publicados, mas possivelmente esta é a primeira vez que o universo da prática educativa no ensino de música na cidade de Vitória da Conquista (BA) no âmbito de sua política pública municipal, mais especificamente dentro do Projeto Escola Mais, é discutido. No intuito de corroborar para a discussão da temática e fomentar novas propostas para que tal inclusão seja bem sucedida, me propus a abordar o tema.

3.2.1 *Percurso investigativo*

A investigação em educação, como é o caso desse estudo, nos indica que o fenômeno educativo tem sua especificidade “[...] devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam saber e que é, certamente, diferente de outras áreas da atividade humana.” (AMADO, 2014, p. 19-20). A ação educativa, segundo Amado (2014), é perspectivada em três planos: filosófico, científico e praxeológico. Na pesquisa em questão, o interesse é, particularmente, com o plano praxeológico, por se tratar de questões relativas à ação do educador, “o que ele faz, o que pode fazer, o que quereria fazer, o que devia fazer, o que ele não pode fazer” (BRU, 2002 *apud* AMADO, 2014, p. 24).

Esta pesquisa então, em educação, teve como objeto entender qual o lugar da música na prática educativa, no ensino de música, desenvolvida por monitores do Projeto Escola Mais, em Escolas da Rede Pública Municipal da cidade de Vitória da Conquista - BA, que atende a crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, via significado atribuído à prática que realizam, a partir da fala desses monitores.

Investigar de que forma se dá a implementação das aulas de música do Projeto Escola Mais nas escolas, verificar a formação musical dos seus monitores e a sua motivação para o desempenho da função, perceber como os alunos respondem ao contato com a música no Projeto, através do relato dos monitores e compreender de que forma a música vem sendo

trabalhada no dia a dia escolar desses alunos e em qual contexto ela está sendo utilizada, foram os objetivos específicos que conduziram o desenvolvimento da pesquisa, que somados ao estudo da literatura especializada, à entrada no campo empírico, ao contato com os monitores, sujeitos escolhidos para pesquisa e ao diálogo com os gestores municipais que forneceram um documento contendo informações sobre o funcionamento do Projeto, constituíram o conjunto de elementos que possibilitaram a realização da investigação.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que se caracteriza por considerar o homem como criador de significados que se tornam parte da própria realidade social; os fenômenos sociais são considerados como resultados de um sistema complexo de interações dos sujeitos em sociedade e a investigação de realidades sociais se centram no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios actores/sujeitos (AMADO, 2014).

No caso da pesquisa, investigamos “O lugar da música na prática educativa do Projeto Escola Mais”, compreendendo essa prática como uma realidade social interpretada, entendida e experienciada pelos sujeitos monitores do Projeto. É uma pesquisa cuja finalidade foi obter junto aos sujeitos a informação (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida), em diferentes espaços sociais, no caso desse estudo, na escola (AMADO, 2014).

A tentativa é de analisar o lugar da música no Projeto Escola Mais, através do significado que o acontecimento da prática de ensino de música tem para os monitores. Nessa perspectiva, nos inserimos no universo da interpretação das interações humanas, da perspectiva do outro, e nesse sentido, durante o processo de investigação, tivemos que nos preocupar em estranhar o objeto, já que, conforme foi mencionado na introdução, temos forte envolvimento com a música. O aporte teórico e metodológico permitiu um distanciamento para que pudéssemos compreender os sujeitos monitores com base nos seus pontos de vista, o que nos coloca distantes, até certo ponto, de motivos e fatos que possam explicar o tipo de prática do Projeto. O que está em causa é a realidade percebida pelos monitores do Projeto.

A realidade percebida pelos monitores é mediada pela interpretação que fazem do trabalho que realizam, mas essa interpretação é sempre mediada pelos outros que no caso desse estudo são, principalmente, os estudantes, ou seja, os significados são construídos na e pela interação com o outro. Pode-se pensar que os monitores, em situação de prática de ensino de música, “[...] desenvolvem frequentemente definições comuns (ou ‘partilham perspectivas’, na terminologia do interacionismo simbólico) porque interagem regularmente e

partilham experiências, problemas e passados comuns [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 56).

3.1.2 Contexto de pesquisa: campo empírico

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, em escolas da rede municipal de educação, inseridas no Projeto Escola Mais²⁹ que tem como um dos seus objetivos trabalhar possibilidades para o aprimoramento curricular da escola pública municipal, a partir da introdução de diferentes linguagens artísticas no espaço escolar, realizando ações de arte e cidadania, com oficinas temáticas que acontecem a cada quinze dias. Dentre as linguagens oferecidas está o item ‘MÚSICA’, alvo da pesquisa proposta, além de Artes Visuais, Dança, Teatro, Capoeira, Xadrez, lógico-matemática na perspectiva artística, recreação e práticas esportivas. Entre outros objetivos já citados anteriormente, o que mais me chamou à atenção foi: “Atender as novas exigências da Lei 9.394/96³⁰” que instituiu a obrigatoriedade da disciplina Arte em lugar da disciplina Educação Artística e que foi posteriormente alterada pela Lei 11.769/2008³¹, que estabelece a disciplina música como obrigatória na educação básica.

Para que se tenha uma ideia da abrangência do projeto, em 2014 (ano do último relatório emitido e por nós utilizado como parâmetro para a pesquisa), o público beneficiado foi: Educação Infantil (crianças de 04 a 05 anos) - 4.874 alunos; Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) - 22.070; Educadores Sociais (Facilitadores) - 140; Unidades Escolares - 202; Turmas - 1.136, de acordo com documento emitido pela Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação de Vitória da Conquista-BA em anexo. É interessante observar que todas as escolas, sem exceção, participam do Projeto. As aulas de música, que são o foco desta pesquisa, subdividem-se em: percussão, flauta doce e coral.

Como campo empírico da pesquisa foram escolhidos 04 (quatro) monitores que atuam no Projeto. Seus nomes foram mantidos sob sigilo, uma vez que é raro para eles ministrarem suas aulas na mesma escola ou na mesma turma (estão sempre a cada quinze dias em escolas e turmas diferentes), e é do interesse do pesquisador verificar se a quantidade de alunos

²⁹ Foi implantado no ano de 2001, com o nome de ‘Arte e Educação’, pela Secretaria Municipal de Educação, mas foi somente em 2009 é que passou a ser chamado de ‘Escola Mais’.

³⁰ Art. 26, §2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

³¹ Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte §6º: §6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo.

influencia de alguma maneira nas possibilidades de trabalhar a música no contexto do Escola Mais, além da existência de algum tipo de variação na prática educativa utilizada nos grupos, em função do ano que estão cursando ou da faixa etária, e também como acontece esse despertar para as artes, mais especificamente, para a música, a partir do Projeto.

3.1.3 Instrumentos, procedimentos e análise de dados

A entrevista, um dos componentes da grade da abordagem qualitativa e, no nosso caso, a entrevista semiestruturada, foi a técnica que escolhemos para nos ajudar a atingir o objetivo de analisar o lugar da música na prática educativa do Projeto Escola Mais.

Sendo um dos mecanismos substanciais para se coletar dados numa pesquisa qualitativa, “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (AMADO, 2014, p. 207). Por ser um procedimento que nos oferece sempre a oportunidade de obtenção de elementos sobre a realidade que está sendo pesquisada de forma mais abrangente, a entrevista tem como pontos fortes: a flexibilidade e facilidade de aplicação, possibilita a confirmação e elucidação das respostas, o nível de retorno é alto e pode ser utilizada com pessoas não habilitadas à leitura. Como pontos frágeis: o alto custo, o gasto de tempo na sua aplicação e transcrição, o risco de polarização do pesquisador, a não garantia de anonimato, os efeitos no pesquisado e as perguntas que direcionam as respostas (RIBEIRO, 2008, p. 139).

Rosa e Arnoldi (2006, p.14 *apud* RIBEIRO, 2008, p. 141), também, nos dizem que:

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente e longínquo, de maneira explícita, porém, tranquila [...] é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

O desenvolvimento do trabalho ocorreu em situações naturais, através de conversas informais com foco no objeto pesquisado, considerando o aspecto da flexibilidade, deixando brechas para que essa troca funcionasse como elemento multiplicador, e consequente obtenção do máximo de dados possível, visto que na produção de informações, o modelo qualitativo:

[...] exige do pesquisador esse diálogo permanente, esse ir e vir a todo o tempo à teoria e ao campo de investigação de uma forma dialética, provocativa dos ‘achados’ da pesquisa. Possibilita ao pesquisador condições metodológicas de perscrutar o inaudível, de olhar o invisível, de ir até os produtores de conhecimentos, não simplesmente dar vozes aos sujeitos, mas a pesquisa é a voz dos sujeitos, pois eles têm e produzem suas próprias vozes (RIBEIRO, 2008, p. 135-136).

Como primeiro procedimento adotado para a realização das entrevistas, foi uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA), e lá nos encaminharam para a Coordenação Pedagógica do órgão, que nos forneceu os nomes de alguns monitores. Foram escolhidos quatro monitores responsáveis pelo ensino de música no Projeto Escola Mais. Três deles selecionados aleatoriamente, e um intencionalmente por ser o único que, na ocasião, estaria prestes a concluir sua graduação em música por uma universidade que oferece cursos semipresenciais.

O quadro 1 mostra algumas informações sobre os monitores entrevistados, sua formação, função e tempo de atuação no Escola Mais:

Quadro 1 - Perfil dos monitores

Nome	Formação	Função	Tempo de Atuação no Programa
A	Graduação em música	Monitor de Música	10 anos
B	Ensino Médio	Monitor de Música	03 anos
C	Ensino Médio	Monitor de Música	04 anos
D	Graduação em Geografia	Monitor de Música	10 meses

Fonte: dados da pesquisa

É fundamental esclarecer que alguns monitores do Projeto possuem certificado de nível técnico emitido pelo Conservatório Municipal de Música ou através de conservatórios particulares, mas a maioria se diz autodidata e/ou trabalha profissionalmente tocando na noite, não tendo, portanto, formação e/ou conhecimento didático-pedagógico necessário para conduzir uma aula dentro dos padrões mínimos indispensáveis para a obtenção de resultados, de acordo com o que foi anteriormente estabelecido como parâmetro de resultado.

As entrevistas foram agendadas por telefone, e os encontros aconteceram de forma tranquila e amistosa no Conservatório Municipal e em uma *delicatessen*. Todos eles foram muito simpáticos, demonstraram bastante interesse em participar do trabalho, e se sentiram privilegiados e felizes pela oportunidade de discorrerem sobre o seu trabalho, em outras palavras, se sentiram reconhecidos. Logicamente, que a conversa, mesmo tendo como meta a coleta de dados para um trabalho acadêmico, foi uma oportunidade de ultrapassarmos os limites do real motivo de estarmos ali, e versarmos sobre música de uma forma geral,

instrumentos, entre outros. Afinal de contas, somos colegas no campo da música. É bom lembrar que é a abordagem qualitativa que nos proporciona esta liberdade de aumentar a amplitude do processo da pesquisa, no sentido de conseguir o máximo possível de detalhes para complementar o estudo e conseqüentemente fortalecer seu argumento. As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado e foram gravadas. Como procedimento de análise dos dados optou-se pela Análise de Conteúdo definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Sobre as inferências interpretativas, estas são:

[...] obtidas por meio da relação entre os dados, suas condições de produção (isto é, a intenção das professoras e seu quadro de referência teórico, suas características idiossincráticas, bem como certas variáveis: sexo, idade, formação, tempo de serviço, classe social) e o nosso quadro de referência como pesquisadora (AMADO, 2009 *apud* CRUSOÉ, 2010a, p. 66).

O objetivo da Análise de Conteúdo é

[...] desvendar o sentido do discurso, despedaçando/fragmentando o seu conteúdo em temas, proposições ou acontecimentos, de modo a nos permitir a descoberta de outros sentidos: 'sentidos interpretativos/sentidos ocultos' que não se revelam na exterioridade do discurso (AMADO, 2000, p. 56 *apud* CRUSOÉ, 2010b, p. 66).

A Análise de Conteúdo praticada nesse trabalho obedeceu as seguintes etapas:

- 1º. *definição do problema e dos objetivos do trabalho*, que condicionaram as decisões da investigação;
- 2º. *explicitação de um quadro de referência teórico*, que permite explicar, interpretar e questionar os dados;
- 3º. *constituição do "corpus" documental*, que deve ser um levantamento completo do que será analisado, ser fiel ao universo maior, referir a um tema e possuir semelhanças (por exemplo, terem sido produzidos com a mesma técnica, aqui as entrevistas) e deve ser adequado aos objetivos da pesquisa;
- 4º. *leitura vertical atenta e ativa*, repetidas, minuciosas e decisivas onde foram retirados possíveis temas e categorias, o que permitiu responder aos seguintes objetivos específicos:

1. Investigar de que forma se dá o processo de implementação das aulas de música do Projeto Escola Mais;
2. Levantar a formação musical dos monitores do Projeto Escola Mais e a sua motivação para o desempenho da função;
3. Perceber como os alunos respondem ao contato com a música neste Projeto, através dos relatos dos monitores.

Expomos o quadro 2 que orientou nossa análise das informações recebidas durante a pesquisa de campo conforme orienta Amado (2014) e Crusoé (2010a) e que subsidiou a confecção dos capítulos desse trabalho:

Quadro 2 – Orientação da análise das informações coletadas

Área	Categoria	Nota Explicativa
História e pensamento dos sujeitos	Experiência	O que nos permitiu conhecer as características dos monitores em termos de experiências formativas, capital escolar e cultural, bem como a forma de inserção no projeto Escola Mais.
Prática Educativa	1. Dimensão didático-pedagógica 2. Dimensão social	Permitiu perceber o lugar da música na escola

Fonte: dados da pesquisa

4 HISTÓRIA DO PENSAMENTO DOS SUJEITOS-MONITORES

Nesse capítulo pretende-se discutir e conhecer as características dos monitores em termos de experiência formativas, influência musical, capital escolar e cultural bem como a forma de inserção no projeto Escola Mais.

4.1 Experiência formativa

Nesse item apresentaremos a experiência formativa dos monitores que estão inseridos no projeto. Experiência formativa, aqui nesse trabalho, significa o processo de aprendizagem da música seja ela formal ou informal.

Os monitores de música do Projeto Escola Mais possuem uma formação variada. Vamos identifica-los utilizando as letras A, B, C e D para facilitar a abordagem. O monitor A está se licenciando em Educação Musical e violão clássico, o monitor C possui certificado de música em nível técnico, emitido pelo Conservatório Municipal de Música e os outros dois monitores, B e D, respectivamente, segundo eles mesmos, são autodidatas e trabalham profissionalmente tocando na noite, não tendo, portanto formação e/ou conhecimento didático-pedagógico necessário para conduzir uma dentro dos padrões mínimos exigidos. O monitor A nos disse:

Estou me licenciando em Música pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). O curso é da é [...] foi da seguinte forma: 50% presencial e 50% à distância. Eu também fiz alguns cursos com Adriana Didier no Conservatório Municipal do Rio de Janeiro [...] e aqui em Vitória da Conquista no Conservatório Municipal e no Frederic Chopin³² com Norma Eliete, onde participei do curso normal e [...] e recitais e agora após ter feito vestibular e cursado, estou concluindo a Licenciatura em Educação Musical e Violão.

Primeiramente ele terminou o curso técnico de música em uma instituição privada, participou de cursos de extensão antes de chegar a uma universidade modalidade EAD.

É importante pontuar que existe uma grande discussão a respeito do ensino à distância. Existe questionamentos sobre sua eficácia em relação ao ensino presencial. Devemos levar em conta que os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser definidos como sistemas de ensino e aprendizagem integrados e abrangentes, capazes de promover o engajamento do aluno. Eles possibilitam a criação de situações de ensino e aprendizagem nas quais os alunos organizam seus estudos (princípio do estudo autônomo). O próprio estudo não é iniciado e

³² Conservatório de Música Frederic Chopin, de iniciativa privada, funciona em Vitória da Conquista.

dirigido por eventos expositivos e receptivos ritualizados, mas sim, por meio de discussão e interação (princípio do estudo por meio de comunicação e interação (PETERS, 2001). Entendemos que a palavra não seria ‘discussão’ mas somos levados a acreditar que ainda existe um certo preconceito ou talvez uma falta de confiança na eficiência dos cursos EAD.

O monitor B³³, ao ser indagado sobre o seu nível de conhecimento e como surgiu o interesse pela música, nos contou:

[...] mas eu fiz dois meses [...] de teoria musical. Eu tinha 12 ou 13 anos, [...] Aí eu pedia um violão a minha mãe e ela dizia que não, porque eu tava com fogo de palha, só que aí eu comecei a frequentar a igreja e lá aprendi mais coisas... Ah, lá na igreja eu aprendi a tocar e meu pai veio de São Paulo e me deu um violão. Daí minha mãe já começou a gostar dessa ideia, e prá todo mundo que chegava lá em casa ela me colocava prá tocar. Aí e foi assim e desde então [...] então hoje penso em arranjar um tempo para fazer, eu me sinto limitada e acho importante aprimorar mais.

Já o monitor C falou:

Meu primeiro contato com aula de música foi em 1994, eu tinha 13 anos. Abriu a inscrição para o conservatório que ficava na Praça Tancredo Neves e aí eu estudei, meu irmão também tentou, mas não se identificou, mas eu continuei, depois eu continuei a tocar, autodidata. Lá eu estudei uns 6 meses, estudei a teoria, só depois passávamos para a prática. Eu já havia escolhido meu instrumento que era o violão. Na ocasião eu fazia violão popular, aí com o passar do tempo eu comecei a tocar sozinho depois meu irmão passou os primeiros acordes, os exercícios e daí em diante eu fui seguindo.

Quando lhe perguntei se tinha concluído o curso no Conservatório ele respondeu: “Sim, concluí. Voltei ao Conservatório em 2014 e cursei mais dois anos e concluí violão clássico com Geslanei Brito.” Ele também se disse autodidata em sua entrevista.

E o monitor D também nos informou ser “Autodidata. Fiz apenas quatro meses de piano no Conservatório Municipal, e nesse mesmo período eu fiz coral e trombone de vara”.

É muito interessante o ponto de convergência entre os monitor B e o monitor D, ambos se dizem autodidas. O primeiro: “Não tenho nenhuma formação em música, sou musicista intuitiva, autodidata.” O monitor C também em algum momento da sua entrevista se diz autodidata, mas quem conseguiu terminar um curso técnico de música de forma alguma pode ser considerado autodidata.

Sabemos que o tempo que estudaram música é quase nada em termos de formação musical, principalmente no que concerne à competência de ministrar aulas de música. Porém é fundamental que levemos em conta o que está elencado no Projeto Escola Mais como

³³ Monitor B - nasceu em Vitória da Conquista (BA), cursou o primário na rede privada e o ginásio e o 2º grau na Colégio Estadual Abdias Menezes.

objetivo a ser alcançado, no quesito ‘música’, já mencionado em capítulo anterior, e que não nos parece ser rigoroso quanto ao nível de conhecimento dos monitores para exercer a função. Mesmo assim, seria interessante comentarmos as falas dos monitores B, C e D quanto ao autodidatismo declarado por eles.

O *Dicionário Michaelis* define o termo autodidata como “que ou pessoa que aprende sozinha, sem professores” (MICHAELIS, 1998, p. 132). De acordo com Henrique Autran (2004, p. 35) no seu *Dicionário de Termos e Expressões da Música*, “autodidata é aquele que aprende a compor, cantar ou executar um instrumento sem a participação decisiva de um professor”.

É verdade que o músico autodidata provoca certo deslumbramento nas pessoas de um modo geral. Afinal de contas ele é aquele que toca um instrumento musical com maestria, sem ter frequentado uma escola de música ou ter tido um professor que tenha lhe ensinado pelo menos algumas noções de teoria e/ou prática. Em outras palavras, o seu conhecimento, a sua familiaridade com o instrumento surge dele próprio, sem nenhum tipo ajuda. Segundo (FERNANDES, 2008, p. 9), esse ‘autodidata puro’, “[...] criou os próprios métodos e aprendeu com os próprios métodos, sem qualquer interferência externa e com total autonomia. É uma figura idealizada, inexistente. Não há como comprovar a sua existência”. Portanto, os monitores podem não estar tão certos ao se definirem como autodidatas, pois de qualquer forma passaram por escolas, assistiram aulas. Não podem de forma alguma ser considerados ‘autodidatas não puros’, pelo fato de terem frequentado aulas no Conservatório, terem tido professores, mesmo que por pouco tempo, continuando seus estudos por conta própria. Como também existem os ‘autodidatas por observação’, que é aquele que aprende imitando, participando de atividades sociais, culturais ou musicais, não se pode descartar a possibilidade de encontrar num músico autodidata características dos três exemplos (FERNANDES, 2008). É o que nos parece mais coerente, se tivéssemos de classificar a os monitores B, C, e D quanto à sua formação.

Tem uma fala muito interessante do monitor C, que diz respeito ao seu conhecimento musical, e que merece ser considerada sob ponto de vista do autodidatismo. Ele nos contou que quando tinha nove anos de idade um professor chamado Carlos apareceu na escola para vender flautas doces e que aqueles que comprassem o instrumento teriam aulas grátis como contrapartida. Porém:

[...] não foi bem isso que aconteceu. Ele não apareceu... mas eu não poderia desperdiçar o que eu comprei, então, eu abri a flauta e com ela vinha pequenas partituras então eu comecei a exercitar e ali aprendi a tocar, a canção Luar do Sertão,

Parabéns prá você, a Voz da Despedida que eram as músicas contidas naquele manual. Eu comecei então ali. [...] inclusive na época com inocência pura compus uma música, nem me lembro qual era, mas compus uma música. Nem me lembro qual era, mas compus uma música.

O que se pode observar é que o monitor C, movido pelo desejo de conhecer, desvendou o segredo sobre o ‘funcionamento’ da flauta doce. Segundo Paulo Freire (1996, p. 55 *apud* FERNANDES, 2008, p. 25):

Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já um conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele.

Já que de acordo com Freire (1996) a curiosidade é um tipo de conhecimento inerente a todo ser humano, o monitor C não fugiu à regra e muito menos o monitor D quando declara: “Eu sempre procurei aprender teoria e aprendi estudando só.” Ambos, na realidade buscaram descobrir como funcionava o mecanismo de algo, o monitor C com a flauta e o monitor D com a teoria musical.

Desse modo, independentemente de ser um músico oriundo do ensino formal ou informal (escolarizado ou autodidata), o conhecimento comum aos dois é a curiosidade.

A pontuação foi feita por questões de esclarecimentos quanto aos princípios do Escola Mais, de fazer com que nas oficinas de música os alunos aprendam pelo menos a ‘identificar os elementos da música’, ou seja as figuras básicas da notação musical, e para que isso ocorra é necessário que o monitor tenha o mínimo de noção de teoria musical, e ao que parece, todos têm.

Loureiro (2013) ao destacar a importância da formação do profissional da área de música, corrobora de alguma forma o que foi exposto anteriormente:

A questão que se coloca hoje para a formação [...] do profissional da música não é apenas a busca do conhecimento, mas como selecioná-lo e administrá-lo dentro do contexto escolar. A questão do universo musical utilizado pelos educadores musicais exige um mínimo de conhecimentos a serem adquiridos e apropriados em sala de aula para que possam ser trabalhados no atendimento dos interesses e das necessidades dos alunos, [...] (LOUREIRO, 2013 p. 194).

Dentre os objetivos específicos do Projeto Escola Mais que envolve diversas linguagens artísticas e algumas modalidades esportivas como já foi aludido no subitem 2.1, o que se refere à música, “Explorar e identificar elementos da música para se expressar,

interagir com os outros e ampliar seus conhecimentos de mundo; [...]” (vide documento em anexo) vem, mesmo que de forma parcial, ao encontro da citação acima no que se refere ao grau de conhecimento na área da música, como requisito necessário para se ingressar no quadro de monitores de música do Projeto em estudo. Isso pode ser inferido não somente a partir da diversidade no nível de escolaridade dos monitores, mas também levando em conta a formação musical propriamente dita de cada um. Loureiro (2013) nos diz ser importante o conhecimento que o professor traz, mas que outros conhecimentos serão agregados no exercício da função, e o processo ensino-aprendizagem deve atender e se adequar ao contexto da sala de aula, ou seja, à realidade dos alunos. No decorrer da pesquisa, constatamos esse tipo de ocorrência a partir das experiências narradas pelos quatro monitores entrevistados.

Percebemos, portanto, que os entrevistados são comprometidos com o seu trabalho, que estão envolvidos com a arte de uma forma geral, em especial a música, mas é pertinente que seja mencionado que o Monitor B gosta de teatro, e quando lhe perguntei se pretendia fazer vestibular de música ele me respondeu: “Não, meu interesse é Letras. [...] Letras em primeiro plano.” Já o Monitor A, além de ter uma bagagem construída desde sua passagem pelo conservatório de música e agora concluindo sua licenciatura em música, demonstrou mais experiência, inclusive no trato com as palavras da área, em relação ao projeto, que ele praticamente ajudou a criar. O monitor C, por sua vez, diz ter estudado uns 6 meses teoria no Conservatório de Música, mas interrompeu para tocar profissionalmente, tendo retornado tempos depois para concluir o curso, apesar de também se considerar autodidata. O monitor D, geógrafo de formação e que também inclui a música no seu leque profissional, tendo frequentado apenas quatro meses de aulas piano no conservatório municipal, no mesmo período em que participou das aulas de coral e trombone. Ele também se considera autodidata, mas podemos afirmar com segurança, que nem ele nem os outros o são, pois tiveram iniciação musical através de contato com escolas e/ou professores de música seja formal ou informalmente. O que os fizeram despertar para música e os conduziram às escolas ou professores de música, é o que vamos ver a seguir.

4.1.1 Influência musical

No capítulo anterior descobrimos sobre a formação musical dos monitores, onde adquiriram o conhecimento que possuem. Agora vamos saber o que os impulsionou a procurar uma escola, um professor para estudar, ou até mesmo a buscar por conta própria, a música.

A influência musical do monitor A perpassa pelo interesse que possivelmente pode ter partido dele mesmo. Ele não menciona a existência de algo ou alguém que o incentivou, alguma situação ou momento que o inspirou a ter na prática musical objetivo de vida em termos profissionais ou por simples fruição. Mas cita os cursos, as palestras, os recitais, até chegar à universidade e concluir o curso de Música com ênfase em violão clássico, “Estou me licenciando em música”.

O monitor B diz ter sido influenciado pela mãe, que tocava em casamentos:

[...] minha mãe tocava em casamento e eu nunca acompanhei, mas sempre via ela ensaiando em casa, aí quando Caetano Veloso cantou aquela música de Peninha, ‘Sozinho’ aí eu falei: ‘Gente, eu quero aprender a tocar violão’. E eu pensava que tocar violão não precisava de nota, era só bater a mão e pronto.

A ideia da influência musical familiar apareceu, na fala do monitor C, que também similarmente ao monitor B, teve influência materna:

[...] eu cantava na igreja, minha mãe me levava e eu sempre gostei de ir e cantar lá [...] um tio materno era violonista, e alguns irmãos meus começaram a tocar violão, mas não seguiram adiante, isso tocando de ouvido. [...] Meus pais também gostavam de boa música. Eu tenho quinze irmãos, quase uma orquestra.

Nem o monitor D, escapou da forte interferência da família na sua formação musical, apesar de indiretamente negar o fato:

Lá em casa meu pai tocava violão. Eu não gostava de ouvi-lo tocar, não era o meu exemplo, mas teve uma gincana na escola, para fazer uma paródia, então, lá em casa tinha uns discos de vinis e eu escutava todos, cerca de 500, aí então, eu mais dois colegas fizemos a paródia. Depois teve outro evento musical e eu não sabia tocar nada, foi nesse período que eu escutei Pink Floyd, daí eu falei que queria tocar igual a eles.

Quando uma pessoa cresce num ambiente onde existe facilidade de acesso à arte, à literatura, à música, onde até mesmo membros da família são artistas, escritores, músicos, inevitavelmente ela agregará, mesmo que inconscientemente alguma coisa desse capital cultural³⁴ (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

“Meus pais também sempre gostaram de boa música”, disse o monitor C. Essa fala é interessante como exemplo de capital cultural, mas também não deixa de ser um exemplo de

³⁴ Capital cultural - metáfora criada por Bourdieu para explicar a cultura adquirida por alguém pertencente a uma classe dominante. Porém, o termo passou a ser utilizado para se referir ao acúmulo de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, através do acesso a leituras, músicas, visitas a museus e exposições de arte etc., independentemente de classe social.

clara influência do ambiente familiar na construção do capital cultural do monitor, sem que se leve em consideração a definição do que seja música boa ou ruim.

O contato com línguas estrangeiras, artes, literatura e no caso a música, desde a infância tem um efeito benéfico no sentido de fazer com que a criança cresça mais desenvolvida, mais livre e mais independente em suas ações. De forma natural, inconsciente e contínua, ela absorve o que está à sua volta, desde formas de comportamento, atitudes e todos os bens culturais que são colocados à sua disposição. A fala de Bourdieu (1998 *apud* DALABRIDA, 2012, p.74) corrobora as nossas observações: “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus. [...] adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição.”

Dessa forma, o monitor que obteve uma influência musical familiar, acumulou um “capital cultural” que lhe permitiu uma bagagem musical mais “rica”, talvez tenha mais desenvoltura para ministrar aulas de música. Entretanto, é importante destacar que o “capital cultural” relativo à música, pode ser adquirido de outras formas, além do seio familiar, como a escola, a igreja, interação com outros músicos, dentre outros como foi visto até agora. Quando o monitor B diz: “[...] eu comecei a frequentar a Igreja e lá aprendi mais coisas.”, evidencia que a família não é o único *locus* da influência musical, mas o capital social que é agregado ao capital familiar, o capital social, fruto das redes de sociabilidade que os sujeitos estão envolvidos nos percursos de suas vidas, no caso a igreja, também contribuem para a formação e ampliação desse capital.

A arte tem o poder de encantar a todas as pessoas, e esse encantamento se manifesta de forma passiva naqueles que a apreciam e de forma ativa nos que a produzem, como é o caso dos entrevistados que se transformaram em monitores de música do Projeto Escola Mais, e cuja forma de inserção será descrita no próximo item.

4.1.2 Inserção no projeto

Todos se inseriram no projeto através de edital de seleção para contrato por tempo determinado de 04 anos no total.

O monitor A está no Projeto Escola Mais há 10 anos, é o Coordenador de Música e também ensina no Conservatório Municipal. Prestou concurso recentemente e foi aprovado.

O monitor B nos diz: “Estou há três anos e foi só seleção”, o que confirma o processo seletivo divulgado pela Secretaria Municipal de Educação. Aproveitando o ‘gancho’, lhe

perguntei por que eles, os monitores não estavam entre os concursados. Ele me confirmou o concurso:

Teve sim, o concurso [...] Na verdade a palavra correta seja a que eu não me interessei por esse concurso de música, pois pensei que a concorrência seria estrondosa e por pessoas licenciadas também. Não pensei que eu, sem formação, pudesse prestar o concurso.

Já o monitor C narra que:

[...] em 2013 eu fiquei sabendo que iria abrir seleção, e então, fiz e fui selecionado. [...] também faz três anos que estou no Escola Mais, ministrando aulas na zona rural. Sou contratado, inclusive teve concurso na prefeitura, mas eu não fiz para música, fiz para área administrativa; estou aguardando a aprovação. Caso seja convocado, acho que posso ser transferido para o setor de música.

O contato com as redes sociais possibilitaram a inserção do monitor D ao projeto, que não sabia da existência do Projeto:

Devo confessar que nem conhecia o projeto. Eu vi na internet seleção para cultura, e eu estava trabalhando com projetos para arquitetura e construção civil junto com alguns engenheiros, mas os projetos eram sazonais e eu queria algo mais constante, aí vi essa seleção, e fiz. Aí teve a fase da apresentação de títulos, aí pensei: nossa, vou apresentar o que ? nunca fiz nada na área musical, aí fui lá e fiz. Tive até uma colocaçãozinha boa. A prova era sobre teoria musical como aplicação na sala de aula. Tinha que ministrar uma aula. Aí ministrei e pronto.

Perguntamos aos monitores se eles participam de algum tipo de treinamento antes de começar a desempenhar a função. O monitor B respondeu:

Não. Inclusive eu entrei e no primeiro dia eu falei: e agora o que eu vou fazer? Assim: minha mãe era professora, então eu já tinha uma noção do que é estar em uma sala de aula, tipo controle de turma, [...] Aí tinha um amigo meu me chamou e falou: 'B é assim que funciona, eles são seu público'. Aí eu comecei a buscar as coisas que eu gostava em minha infância, [...].

E completa que isso só aconteceu na primeira semana e “Depois eu fui para a formação com Bruno, aí, sim eu tive treinamento”. O treinamento, segundo ele, teve a duração de um ano e que após esse período, “Toda semana temos um encontro. Momento em que ele passa o planejamento para nós, mostra com qual material vamos trabalhar, explica como devemos fazer com os alunos e tal [...]”.

Já o monitor C ao ser indagado sobre algum tipo de aprimoramento ou treinamento,

ele disse:

Sim, temos. Inclusive vários cursos que já fizemos antes, como Jardim dos Sentidos com a Niagra Plus do Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro. Ela trouxe para em 2013 o 5º Workshop de educação musical, noções para o teatro. Tivemos agora com Jarbas Bittencourt para teatro, tivemos também em 2013, também música em movimento com Adriana Rodrigues Didier, uma das diretoras do Conservatório Brasileiro, quem trouxe foi a prefeitura [...] Independente desses nós buscamos outros cursos porque é importante o profissional em sua área se capacitar.

Os monitores A e D não mencionaram em seus relatos a existência de qualquer tipo de treinamento ou cursos de aprimoramento no projeto, porém, com base no que nos informaram os outros dois, podemos concluir que sim.

A educação musical tem como objeto fazer com que o aprender música na escola seja disponibilizado de forma igualitária para todas as crianças, e para que isto aconteça, é necessário que o profissional que vai conduzir uma aula de música tenha uma formação de qualidade. É aí que Loureiro (2013, p. 192) apropriadamente, faz os seguintes questionamentos:

Quem é esse profissional? Poderá ser músico (aquele diplomado em instrumento, composição ou regência), deverá ser aquele que conhece e trabalha as dimensões da experiência musical por meio de múltiplas maneiras de nos relacionarmos com a música, ou o professor de classe? Qual o seu papel no intuito de resgatar a credibilidade do ensino de música como área de conhecimento e, principalmente, como disciplina escolar?

São perguntas pertinentes, entretanto, nos parece se referir ao músico de formação acadêmica. No entanto, mesmo sendo reflexões importantes, as aulas de música têm que ser mais do que técnica e virtuosismo:

[...] o novo perfil de profissional deve desenvolver uma especificidade que transcenda a mera habilidade técnica, exigindo, sim, um desenvolvimento amplo e contínuo que responda às exigências do novo cenário cultural e mercadológico, garantindo autonomia a esse futuro profissional e viabilização das novas expectativas, em benefício da qualidade e da democratização do ensino (SEKEFF, 1997, p. 199 *apud* LOUREIRO, 2013, p. 196).

Para Swanwick (1993, p. 29 *apud* LOUREIRO, 2013, p. 201), são cinco os requisitos necessários para que um educador musical possa desempenhar bem a sua função e conseqüentemente fazer um bom trabalho:

1. O professor de música não tem que ser um virtuoso musical, porém será um crítico sensível;
2. As músicas que as crianças tocam, cantam e escutam serão

música real – não ‘música de escola’ especialmente manufaturada; 3. A proporção de música para discussão será alta; 4. Os alunos terão espaço para tomar decisões musicais, e; 5. Todos são musicais.

O ponto de vista de Snyders (2008, p. 10) corrobora os teóricos acima citados: “[...] o professor de música precisa saber música, cada vez mais, além de saber ser professor de música, ou seja, saber ser um “guia” dos estudantes na caminhada escolar rumo ao conhecimento de alto nível nessa modalidade artística.”

O monitor B quando jovem estudou teoria por dois meses, mas interrompeu porque não teve paciência para continuar, “[...] então hoje, penso em arranjar um tempo para fazer. Eu me sinto limitada e acho importante aprimorar mais”.

Após os cursos oferecidos, dos quais participou, mesmo não sendo licenciado em música, o monitor C se sente motivado a buscar de mais conhecimento, e é bastante claro na sua colocação, demonstrando ter plena consciência da importância de procurar se aperfeiçoar. Quando lhe perguntei se chegou a ministrar aula no Conservatório: “Não, mas é um sonho meu como o da faculdade de música, também. Inclusive me especializar na música, com pós, mestrado e quiçá, doutorado.”

A licenciatura é um requisito exigido pela legislação atual para aqueles que prestam concurso para professor de música da rede pública de ensino, mas não é exigido como condição indispensável na rede privada. No entanto, para o Projeto Escola Mais, que foi criado a partir de uma proposta independente, os critérios são mais flexíveis quanto à formação dos profissionais do seu quadro, em decorrência dos princípios sobre os quais o Projeto foi elaborado.

5 PRÁTICA EDUCATIVA E FUNÇÃO SOCIAL DA MÚSICA NA ESCOLA

Consideramos importante a informação de que no início do Projeto as aulas eram “improvisadas”. Aos poucos, o projeto tornou-se algo mais amplo, mas sem perder o foco central: estabelecer uma ponte entre a escola e a comunidade através da arte e de algumas modalidades esportivas. Inicialmente, o professor de música poderia ser apenas um apreciador, um “simpatizante”, sem, no entanto, ser a formação acadêmica requisito necessário para conduzir uma aula de educação musical. Porém, com o passar do tempo, o Projeto demandou profissionais que dominassem a música de maneira a formar verdadeiros músicos. Porém, ao distanciar os educadores locais da escola, os alunos perderam a identificação com o Projeto. Um Projeto educativo para dar certo não pode perder de vista a relação com a comunidade, enquanto espaço socio-cultural.

O monitor A aborda, em sua entrevista, a questão da proximidade entre a escola e a comunidade, ao afirmar que:

[...] A priori a ideia era atender a escola com pessoas da própria localidade, que estavam imbuídas com artes e que tinham uma linguagem com a própria população, esses profissionais eram autodidatas, na maioria não tinham formação e iam fazendo o trabalho ali nas comunidades, mas, não tinha o recurso pedagógico, um conhecimento realmente mais específico para a área dele e, isso tá mudando [...].

Nesse capítulo apresentaremos as dimensões didática e social da prática educativa desenvolvida pelos monitores no projeto Escola Mais, para assim compreendermos o lugar que a música ocupa neste contexto.

5.1 Dimensão didático-pedagógica

Nessa parte privilegiamos analisar as formas como os monitores concebem as suas práticas por meio de uma organização didático-pedagógica relacionando-as quando possível tanto às outras áreas e conteúdos disciplinares quanto ao projeto político pedagógico da escola.

5.1.1 Organização do trabalho pedagógico

O estabelecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola é extremamente importante em uma gestão voltada para um processo democrático de ensino,

porque refletirá na construção e na qualidade do seu currículo. Para tanto, o PPP deve ser elaborado levando em conta a diversidade dos atores participantes do convívio escolar. Assim, podemos afirmar que o PPP “É político no sentido de formação do cidadão para um tipo de sociedade, e é pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades” (VEIGA, 1998, p. 11-35). Portanto, o Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho pedagógico significam a mesma coisa, não podendo ser dissociados.

A concepção de educação que a escola possui, deve estar relacionada não somente ao processo de obtenção do conhecimento por parte do aluno, mas também na formação de uma cidadania responsável, consciente, crítica e criativa de forma que o aluno possa compreender a realidade em que está inserido. É através da organização do trabalho pedagógico, que o professor por intermédio de ações educativas, consegue vivenciar novas experiências e novos modos de usufruir da prática pedagógica. A escola, espaço ideal, onde as pessoas estão sempre em processo de aquisição conhecimento e transformação, é o lugar em que o indivíduo pode experimentar a multiplicidade do conhecimento sem perder sua identidade, porque ela, a escola, neste sentido, oferece a oportunidade da integração entre os sujeitos e a produção de conhecimento.

Ao se trabalhar com música em sala de aula, o educador deve estar atento à organização do trabalho pedagógico, de forma que o mesmo esteja vinculado ao currículo escolar, ou seja, às outras disciplinas e, portanto ao PPP. O monitor A ao afirmar que “A música como ferramenta de produção de conhecimento, [...] perpassa todos esses ambientes, a música tem elementos matemáticos, gramaticais, históricos, geográficos [...]”, exemplifica de forma clara a função da educação musical como elemento formativo de suporte em outras áreas do saber.

A música faz parte do processo de construção do conhecimento, que necessita de recursos diversos para a sua realização.

Dentro de uma perspectiva multidisciplinar o educador dispõe de várias ferramentas, sejam elas as próprias matérias do conteúdo curricular tradicional, leitura de bons autores e referências de conhecimento, habilidades ou “dons” da arte, e em especial, da música.

Segundo o educador musical Sérgio Henrique Alves de Andrade (*apud* LOUREIRO, 2013, p. 15), “a música não está na escola como uma atividade recreativa, mas sim na construção do conhecimento.” E conhecimento aqui, subentende-se como o resultado do processo de aprendizagem como um todo, que envolve o próprio currículo e não as disciplinas separadamente.

Dentre os princípios que orientam a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico estão: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais, a liberdade e a autonomia que por si só já fazem parte da essência do fazer pedagógico e a valorização do magistério, espinha dorsal de qualquer PPP (VEIGA, 1998).

É ainda Veiga (1998) que textualmente define liberdade e autonomia, pontos que nos chamaram à atenção, e que nos ajudou a ter uma melhor compreensão do trabalho dos monitores entrevistados:

A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas. [...] Se pensamos na liberdade da escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo (VEIGA, 1998, p. 11-35).

Durante a pesquisa, observou-se que os monitores, apesar de seguirem um programa estabelecido pela coordenação do projeto, têm liberdade no desenvolvimento do seu trabalho. Além disso, é relevante o registro de que não há uma conexão pedagógica ou didática entre os monitores. Cada um desenvolve o seu trabalho dentro do seu próprio “quadrado”.

Podemos comprovar claramente o fato através das falas dos monitores; eles são independentes, livres quanto às formas de abordagem dos pontos a serem ensinados para os alunos, inclusive sua adequação ao cenário que encontram em sala de aula. É importante lembrar que o monitor A é o mais experiente no que se refere a metodologias de ensino de música e que o monitor D, de qualquer forma também teve acesso a técnicas de ensino, pois é graduado em geografia, ambos possuindo conhecimento suficiente de metodologia do ensino para fazer as devidas adaptações e trazê-las para o campo da música. Quanto aos monitores B e C, já sabemos que o primeiro não passou por instrução formal em música e que o segundo possui certificado obtido via Conservatório Municipal, correspondendo ao nível técnico, e que provavelmente não teve nenhum tipo de treinamento ou conhecimento teórico concernente a técnicas de ensino, tendo, portanto, ambos, desenvolvido suas estratégias por meio da observação e *feeling*. Indubitavelmente pontos comuns aos quatro, existem, independentemente da qualificação de cada um deles. Por exemplo: há indícios que os monitores do Escola Mais consideram a faixa etária dos alunos como elemento importante no exercício de sua função. Com relação ao trabalho com as crianças, o monitor A diz:

[...] na primeira idade a gente trabalha dinâmica percepção e motricidade, [...] Depois, na outra idade, nós vamos trabalhar aquele mesmo elemento musical mas, se apropriando agora de um instrumento como uma flauta doce ou com um instrumento rítmico como um tambor. Enfim, todos os elementos musicais mas respeitando sua idade.

O monitor B, este ano está trabalhando em seis estabelecimentos, divididos em creches e pré-escola, e os alunos “[...] como eles são muito pequenininhos, não dá prá ensinar a tocar violão, cantar, então trabalhamos com a psicomotricidade na educação infantil, com música”. Já o monitor C nos informou que:

Para uma criança mais nova nós trabalhamos mais a educação musical, ensinando o que é o som grosso que é o grave e o som fino que é o agudo. [...] Nós trabalhamos muito a psicomotricidade porque para a criança é importante isso e eles entendem melhor. Exemplo: para a direita é um som e para a esquerda é outro som.

O monitor C nos chama atenção para o fato de que, se cada vez mais as crianças tivessem mais acesso a instrumentos musicais, elas teriam oportunidade de ter contato com algo que normalmente não teriam em seu dia a dia e a prática educativa seria mais eficaz.

O monitor D faz referência à faixa etária mencionando que a presença de alunos com idades diversas na sala de aula dificulta a interação entre os estudantes: “Tenho sim, muita dificuldade. Quanto à idade é muito delicado, porque em uma turma de 5º ano, em que a idade é de 10 anos de idade, já encontrei aluno com 16 anos de idade, quase o dobro”.

A realidade enfrentada por esse monitor parece ser comum na escola. Entretanto, como uma das características do Projeto Escola Mais na sua concepção é atender alunos e alunas de diferentes idades, e que se encontram também em potencial situação de vulnerabilidade, tudo nos leva a crer que em curto prazo não há possibilidade de se efetivar algum tipo de mudança nesse quadro.

As críticas feitas pelo monitor D revela sua visão e preocupação sobre a organização do trabalho pedagógico em relação à faixa etária, demonstrando com isso que o nível do resultado de aprendizagem pode ser prejudicado em decorrência da diferença de idade entre os alunos.

O monitor D nos diz também que existem outras turmas que estão em situação regular, mas que “[...] eles gostam muito de brincar, eles não olham a escola mais com aula, e sim como momento brincadeira”.

De acordo com Jeandot (1997), o lúdico atua como fator determinante na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, criando um ambiente gratificante e atraente, que estimula o desenvolvimento integral da criança. Piaget (*apud* JEANDOT, 1997, p. 42)

afirma que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança.

O monitor C nos relatou: “Trabalhamos com cores, exemplo, cartões vermelhos som grave, cartões pretos sons finos. E a receptividade é ótima.”

Nesse aspecto, talvez tenha faltado ao monitor D percepção suficiente para aproveitar essa predisposição das crianças aos jogos e brincadeiras, que é natural às crianças, a depender da faixa etária, para através da ludicidade atingir o objetivo de fazer com que elas, as crianças, assimilassem o conteúdo que estava programado para ser ensinado. Entretanto, é importante que se revele que esse monitor, durante todo o tempo da entrevista demonstrou certa insatisfação com o Projeto, principalmente quanto à classificação dos profissionais que fazem parte do seu staff. Sem sombra de dúvidas isso vai refletir no seu posicionamento em relação aos alunos e ao exercício de sua função.

[...] a responsabilidade disso vem até nós quando não somos considerados professores, nem pelos professores da escola, pelos diretores e nem mesmo pelos pais dos alunos. [...] Eu acredito que ali ninguém seja monitor, somos professores de arte, professores de música, [...] A segregação de classe do Escola Mais.

Assim, podemos afirmar que a organização do trabalho pedagógico se faz necessária, e que deve acontecer principalmente através da função que a escola exerce no contexto em que está inserida. Desse modo, é de alta significância a sua presença na formação e preparação do aluno para a vida, e os processos de ensino-aprendizagem que estão envolvidos neste trabalho, devem diretamente estar relacionados ao local em que a escola se encontra, e ao que ela promove em benefício do aluno e da comunidade em que ele vive.

Por isso é que ao se trabalhar com a organização do trabalho pedagógico, a escola deve levar em conta aspectos do trabalho individual de cada professor, como ele ministra suas aulas, e caso seja necessário, acompanhar e orientar o desempenho desse profissional.

Das falas acima manifestas, podemos inferir que os monitores, mesmo recebendo um planejamento que os direciona quanto ao conteúdo, que obedece a princípios didáticos de ordenamento de acordo com a faixa etária dos alunos, que atende às metas previstas no projeto político pedagógico da escola, eles não o seguem. A forma de execução desse planejamento fica por conta dos próprios monitores, que o fazem livremente e de forma independente, sem que haja qualquer tipo de interligação entre eles.

De acordo com Vasconcellos (2008, p. 54 *apud* CAETANO; DIÓGENES, 2010, p. 6), o Projeto Político Pedagógico “[...] é um instrumento para a construção de uma educação de qualidade democrática, um ponto de apoio para todos aqueles que se comprometem com esta causa”.

Caetano e Diógenes (2010, p. 6) nos dizem que conforme Vasconcelos (2002), “O PPP (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição, este sistematizado, porém, nunca finalizado, pois é entendido como um processo de Planejamento Participativo, que define as ações que se pretende realizar na instituição escolar”.

Além disso, destacam que:

[...] o PPP, também, é uma forma de enfrentar a descrença e resgatar nos educadores a valorização do planejamento, não só nos âmbitos filosóficos e sociológicos que contemplam os princípios pedagógicos e as constatações da realidade através de diagnósticos, porém sua conclusão visa enquanto elaboração de propostas concretas na escola (VASCONCELOS, 2002 *apud* CAETANO; DIOGENES, 2010, p. 7).

Desse modo, compreendemos que o Projeto Político Pedagógico é a base curricular na qual toda estrutura de ensino se respalda para obter o desejado êxito. E o Projeto Escola Mais pode ser considerado uma ação educativa dentro do PPP criado para a educação em Vitória da Conquista. O subitem seguinte irá mostrar como os monitores entrevistados utilizam a música como prática educativa no projeto, aproveitando o pensamento de alguns teóricos como contraponto.

5.1.2 Princípios da prática

Qualquer sociedade tem o dever de cuidar da formação e do desenvolvimento físico e mental dos indivíduos que a compõem, para que os mesmos estejam preparados para o exercício da vida social.

A prática educativa pode ser considerada como o processo que vai possibilitar a esses indivíduos a oportunidade de adquirir os conhecimentos, e ter as experiências culturais que vão torná-los capazes de atuar no meio em que vivem. Ela está presente nas instituições dos vários seguimentos e atividades sociais, resultantes da própria organização econômica, política, religiosa, etc., dessa sociedade.

A música como prática educativa, pode influenciar positivamente no processo de aprendizagem como um todo, funcionando como recurso didático que vai servir de auxílio nas atividades cognitivas e no desenvolvimento motor, além de ajudar nas disciplinas em que se utilizam da linguagem verbal, trabalhando a abstração e facilitando as relações interpessoais.

Souza (1996, p. 82 *apud* LOUREIRO, 2012, p. 93) atesta que

pelo fato de a Educação Musical tratar das relações entre indivíduos e músicas, ela divide necessariamente o seu objeto de estudo com outras áreas chamadas ‘humanas’ ou ‘sociais’, entre elas a trabalhar a Filosofia, a Antropologia, a Pedagogia e

Sociologia, Ciências Políticas e História. Por tratar, também, dos processos de apropriação e transmissão de música, ela requer um empreendimento reflexivo em relação às implicações músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas.

Loureiro (2012) nos dá um exemplo prático da música como elemento de apoio a outras disciplinas, ao dizer que se pode utilizá-la em datas comemorativas, como a consciência negra, por exemplo, porque a música perpassa outras disciplinas. O monitor A também pontuou sobre a importante presença da música no âmbito de outras matérias. Curiosamente e coincidentemente ele também se utiliza da “consciência negra” que foi exatamente o mesmo tema utilizado por Loureiro (2012) como exemplo:

Uma data comemorativa como a ‘consciência negra. Nós temos elementos na música que trabalham a consciência negra, então nós vamos dar um suporte para o professor que estiver trabalhando esse tema na escola. Isso para o professor de história, já o professor de geografia, nós vamos trabalhar uma música que venha de uma determinada região que ele esteja aplicando a aula, e por aí vai [...] (MONITOR A).

A música pode ser usada para ler um texto ou contar uma história. Para memorizar uma equação matemática ou uma lei de Newton. As datas comemoradas historicamente possuem verdadeiros hinos. Sem falar da genuína e ímpar expressão de arte que é a música, uma vez que o estado da música não precisa ser, necessariamente, isolado das outras disciplinas como afirma Snyders (2008, p. 137):

Não desejo que o campo musical se feche em si mesmo, quero vivamente que a música intervenha na interdisciplinaridade, mas em condições em que ela possa fazer ressoar a sua ‘nota’ própria: a aproximação com os outros campos e o trabalho em comum me parecem mais louváveis se contribuírem para a alegria estética e dela participarem.

Na educação infantil, a música sempre serviu para vários propósitos, como a formação de hábitos e comportamentos, como: música para lavar as mãos, para escovar os dentes, para anunciar o recreio, nas datas comemorativas, dentre outras atividades. Todavia, o processo de musicalização na educação infantil não pode ocorrer de forma aleatória, visto que a mesma precisa se relacionar com as outras disciplinas, como meio de fixação de conteúdo. Assim, a linguagem musical precisa estar no currículo do ensino fundamental como uma ponte para a aquisição e fixação de novos conhecimentos, pois:

A linguagem musical deve estar presente no contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento. A ludicidade evidenciada nas atividades de sala de aula ou até de Educação Física possibilita que o professor oportunize a criança um programa de atividades motoras (FERREIRA *et al.*, 2007 *apud* KREUSCH, 2014).

O contato com a música a partir da Educação Infantil, além de contribuir para a formação do ser humano, pode abrir caminhos no sentido de revelar interesses para sua continuidade, podendo inclusive levar à profissionalização, pois a “A aprendizagem das habilidades musicais se dá por um processo de vários anos, muitas vezes iniciado na infância” (PRATES, 2006, p. 3).

A ideia que o monitor A tem a respeito da música como prática educativa, reforça o que foi dito pelos autores anteriormente citados:

A música está passando do âmbito da arte ao da pedagogia musical, antes disso ela era vista apenas como um elemento da arte, hoje nós temos autores, pesquisas que mostram a importância da música como elemento de produção educacional [...] criando vínculo com outros processos educativos da escola, como matemática, português, história [...].

Já o monitor B, fez alusões à inclusão da música na educação, de forma indireta, com um exemplo, que de alguma forma confirma os efeitos positivos de sua prática também com crianças especiais:

Eu vejo muita mudança sobretudo nas crianças especiais, principalmente as que têm autismo; eles adoram. É impressionante! Parece que eles sentem a música assim, sabe [...] Então, a receptividade, pelo menos pra música [...] o fato de olhar o violão eles já sabem que vai sair um som e eles gostam.

Quando perguntamos ao monitor C o que a música, como prática educativa significava para ele, sua resposta foi:

É assim quando você está inserido na música: ela também educa, ela não deixa você pensar em se mover para as coisas ruins, para que o jovem busque o lado bom, porque a música tem o dom de massagear a nossa alma. Assim o aluno vai, se envolve com a música e se mantém distante de coisas ruins.

O monitor D se manifestou levando em consideração a prática no caso do Projeto Escola Mais, sob o ponto de vista de sua estruturação, dizendo:

O que acontece: música é uma coisa que nem todo mundo está disposto a aprender. Música é muito fácil de aprender a fazer errado [...] No Escola Mais o que deveria ser feito era no início do ano todos os grupos deveriam ver quais modalidades disponíveis e matricular os alunos de acordo com cada uma [...].

A música no ambiente escolar como ferramenta de apoio ao processo educativo e à formação cultural do aluno, significa a possibilidade de fazer com que o desenrolar dessa etapa de vida seja permeada pelo prazer de estar na escola, de conhecer, de aprender, porque “Um dos aspectos mais positivos na juventude atual é o seu desejo de alegria. Infelizmente, se este desejo não for realizado na escola, os jovens procurarão satisfazê-la fora dela” (SNYDERS, 2008, p. 19).

Por isso, quando se permite que a música marque o seu território no ambiente da escola, é muito simbólico para se produzir um ‘homem integral’, no sentido mais amplo da expressão. Isso corrobora o que diz o monitor A: “[...] a arte, a música no caso, ela é um elemento muito forte para sensibilizar as pessoas, assim, posso lhe afirmar que dá resultado.” Isso pode significar que a partir do momento que a escola trata a arte, no caso a música, como uma disciplina que tenha o mesmo peso que qualquer uma das outras que estão no seu currículo, ela está levando em consideração além da formação cultural do aluno, a alternativa de facilitar a aprendizagem de outras matérias, além de contribuir para a formação do aluno como ser humano, como cidadão do mundo.

Enfim, percebemos que a música possui uma transitabilidade entre várias áreas do conhecimento, fazendo parte do processo de aprendizagem do aluno, não podendo, portanto, estar fora do currículo.

O currículo existe para nortear os trabalhos a serem realizados pelos educadores no âmbito escolar. Para tanto, ele precisa ser definido e seguido pelas escolas, a fim de homogeneizar o trabalho das mesmas. De acordo com Pacheco (1996 *apud* SANTOS JÚNIOR; MEDEIROS; DALVA, 2013, p. 7), “A teoria técnica do *curriculum* expressa o *curriculum* como um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados, com vista a um dado resultado ou produto”.

Dessa forma, subtende-se que o currículo escolar deva ser centrado em um saber culto e bem elaborado que contemple todas as disciplinas. Mas, conforme as concepções de Sacristán (1991 *apud* SANTOS JÚNIOR; MEDEIROS; DALVA, 2013, p. 7), o *currículo escolar* pode também expressar propostas que levam em conta as experiências e interesses dos alunos.

A escolha do currículo pode ser considerada uma das questões mais complexas na área da educação. Discutir currículo significa discutir a educação formal, e como ela pode ser modificada na medida em que se pretenda que ela passe por um processo de modernização. Ao se por em prática o planejamento curricular, é necessário refletir sobre as implicações que

uma postura tradicional possa ter em contrapartida com um currículo maleável, onde novas disciplinas e novas áreas tem espaço, como a música.

Segundo Saviani (2000, p. 40 *apud* LOUREIRO, 2013, p. 143-144),

[...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que [...] apresentase como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de atingir o desenvolvimento integral do ser humano. [...] educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar.

O desenvolvimento do currículo está diretamente vinculado à atividade do educador, que se utiliza do mesmo como um guia da prática, construído à margem desta por quem domina a especialização do conhecimento, quem gerencia o trabalho e não quem o “simplesmente executa”. “A tecnificação do currículo transforma-o em produto e os professores são seus primeiros consumidores” (SACRISTÁN, 1998 *apud* CUNHA, 2011, p. 585).

O currículo é imprescindível em um projeto pedagógico. Podemos inclusive afirmar que ele é o seu elemento central, viabiliza o processo de ensino- aprendizagem, tornando-o concreto. Ainda a respeito do currículo, Sacristán (1999, p. 61) afirma que: “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Ele tem que estar respaldado nas relações sociais entre indivíduos e ele próprio, construindo as características específicas que vão consolidar a instituição que o elaborou (DALBEN, 1992, p. 31 *apud* LOUREIRO, 2012, p. 145). É importante observar que parece existir uma espécie de unanimidade nos sistemas de ensino em se considerar os conteúdos de algumas disciplinas mais relevantes para a educação e formação de um indivíduo do que de outras. Loureiro (2012, p. 145-146) nos diz que:

Disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências e outras, que constituem o núcleo comum e cujos valores são estabelecidos pela sociedade, ilustram bem como os currículos são estruturados e como são efetivas as suas práticas no dia a dia escolar.

Ao incorporar a música no currículo regular das escolas de ensino fundamental, possibilita-se que a criança tenha esse contato desde cedo, ampliando seus conhecimentos, aumentando sua sensibilidade e fazendo com que ela descubra o mundo de forma mais prazerosa, com a música marcando de forma lúdica suas relações interpessoais. Segundo

Pahlen (1957, p. 13), “Todas as crianças, sem exceção nascem com capacidade musical, voz e ouvido [...]”. Desse modo, fazer com que a conexão entre o ser humano e a música se estabeleça desde a infância é extremamente importante do âmbito da construção do seu caráter, personalidade e gosto estético.

Se a música não entra no currículo escolar,

[...] continuamos a ver um ensino musical destinado a uma minoria que aceita e preserva os preconceitos e dogmas historicamente estabelecidos, deixando a maioria das pessoas sem a oportunidade de “fazer música”, seja pela ação de compor, executar um instrumento ou cantar, o que vem significar um distanciamento de ações intimamente relacionadas e possíveis de serem executadas por qualquer indivíduo (LOUREIRO, 2013, p. 149).

É importante, que os preconceitos sejam vencidos e que as estruturas geradoras desses preconceitos sejam alteradas, logo, “é necessário devolver à disciplina música o seu valor como área de conhecimento específica e insubstituível” (LOUREIRO, 2012 p. 149). E segundo Snyders (1992, p. 79 *apud* LOUREIRO, 2012, p. 149) “[...] a tarefa do professor é fazer progredir a comunicação em música até que ela se situe no nível da arte”.

Parece ser um ponto comum entre monitores a aplicação da transversalidade³⁵ através da música no ambiente escolar, já que a mesma contribui para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares das outras áreas, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Lei 9.394/96).

Diferentemente da interdisciplinaridade que aborda a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constitui, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas concebidos a partir da vida dos próprios alunos, ou seja, a viabilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação, também é considerada. Entre os “temas transversais” indicados pelos PCNs que correspondem a questões importantes, estão: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade, entre outros (MENEZES; SANTOS, 2001).

O exemplo do “Dia da Consciência Negra” apresentado pelo monitor A, ilustra bem o papel da presença da transversalidade no processo educacional, e a forma de aplicação vai

³⁵ Transversalidade - Termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade se baseia na busca na aproximação entre a vida cotidiana e a ciência – temas do cotidiano inseridos na estrutura curricular.

depender de certa forma da relação entre professor e aluno, que é o tópico seguinte.

5.1.3 Concepção de aluno e professor

A qualidade do processo ensino-aprendizagem é algo que não depende apenas do currículo, do professor, da seleção dos conteúdos ou das estratégias didático-pedagógicas por ele utilizadas. Para que se alcance um nível mínimo necessário de excelência é fundamental que haja diálogo, participação ativa do aluno e acima de tudo de sua afinidade e familiaridade com o professor.

Muitos educadores/professores sofrem terrivelmente por não conseguirem fazer com que o seu plano de trabalho funcione. Apesar das estratégias utilizadas os alunos não se sentem atraídos ou interessados em aprender os conteúdos ministrados e/ou participar das atividades programadas, muitas vezes boicotando as aulas ou quando comparecem demonstram tédio por estarem ali. Fica, portanto, demonstrado o quanto é importante a relação professor-aluno para que qualquer projeto pedagógico seja bem sucedido (BRAGA, 2013).

O monitor C traz a questão da relação aluno professor, ao postular que:

[...] tem alunos que não gostam muito de nós, não se encaixam bem, não é a modalidade dele enfim, mas a maioria nos trata com bastante carinho e receptividade. Alguns nos têm como amigos, como pai, nos tornando confidentes. Eles contam se o pai agrediu a mãe, cometeu adultério, tudo, coisas boas e ruins.

É uma colocação importante para a compreensão da relação professor-aluno, que sai dos limites da escola, mas que acontece dentro da própria escola. Em decorrência dos problemas que provavelmente o aluno vivencia no seu cotidiano, e a falta da figura materna ou paterna, ou mesmo de alguém que lhe dê segurança para que ele possa compartilhar seus conflitos, suas inquietações, faz com que ele veja na figura do professor, no caso, o monitor, uma pessoa em quem ele pode confiar. Esse tipo de proximidade é relevante porque a frequência escolar regular, que poderia se tornar entediante, chata para o aluno, passa a ter grandes chances de se tornar um momento não somente de aprendizagem, mas também porque é na escola que ele encontra o acolhimento e incentivo necessários para manter o foco nos estudos, e conseqüentemente agregar conhecimentos. Portanto, situações como esta, dão ao professor a oportunidade para exercer com *maestría* a sua função também, de educador e não somente daquele que transmite conteúdos.

Uma das formas que o professor de música pode empregar para fazer com que seus

alunos se sintam motivados a vir e participar da aula é o tipo de música que ele utiliza. Será que o gosto musical do professor ou do aluno deve ser levado em conta? Ou o gosto musical, na disciplina música, deve ser ‘negociado’ entre as partes interessadas, no caso o professor e o aluno?

Ao falarmos em gosto musical, é inevitável não pensarmos na qualidade da música. Mas como definir o que é música boa ou música ruim? Na verdade, isso é muito subjetivo, apesar da existência de padrões utilizados pelos especialistas como, por exemplo, em um festival, uma música é considerada tecnicamente bem feita, quando são colocados em julgamento a melodia, harmonia e ritmo, ou quando a letra transmite uma mensagem relevante. Independentemente disso, e dentre tantas músicas de diferentes gêneros e estilos, é inquestionável que nós possuímos o poder de escolha, seja, o poder de dizer: eu gosto ou não gosto. Mas, e a criança? Como se dá a formação do seu gosto musical? Será que ela vai inevitavelmente gostar do que os pais e amigos gostam?

Adorno (1999, p. 65-66) admite que, “o próprio conceito de gosto está ultrapassado. A arte responsável orienta-se por critérios que se aproximam muito dos do conhecimento: o lógico e o ilógico, o verdadeiro e o falso”. Afinal, é muito subjetivo definir o que é ou não de bom gosto na música. Subtende-se que a vulgarização da mesma seja um indício do chamado “mau gosto”. “[...] é natural e saudável que os jovens apreciem e queiram uma cultura musical moderna, do seu tempo, sintonizada à sua época, que, corresponda à sua sensibilidade [...]” (SNYDERS, 2008, p. 67).

Já Bourdieu (1989, p. 5) afirma que

[...] na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face ao capital cultural e da instituição escolar.

Então, podemos inferir que, segundo o autor acima, é de se esperar, por exemplo, que uma criança proveniente de um meio abastado, tenha mais acesso à música erudita que uma criança proveniente de uma realidade mais carente. Entretanto, Adorno faz uma colocação interessante sobre a música erudita ou a ‘grande música’, que deixou de ser a música preferida da “grande massa”:

Desde os meados do século XIX a grande música divorciou-se do consumo. A coerência de seu desenvolvimento está em contradição com as necessidades que se manejam e que ao mesmo tempo satisfazem o público burguês. O gosto público e a qualidade das obras ficaram divorciados (ADORNO, 2002, p. 16-7).

A colocação do monitor B confirma o pensamento do teórico acima sobre a influência do meio familiar no desenvolvimento do gosto musical da criança:

[...] essas músicas de hoje em dia, como cantores como Wesley Safadão, não falo de Pablo porque acho as letras totalmente poéticas, [...] mas a Vingadora [...] porque de onde eles vêm, claro que nem todos, sem generalizar, os pais gostam de ouvir isso, tanto que quando realizamos recreação no pátio, é isso que eles pedem. Acaba vulgarizando e pulando uma etapa da vida da criança, então, eu vou para Toquinho, para Vinícius de Moraes, Aquarela, essas coisas.

Já o monitor C nos diz algo bastante curioso: “Meus pais também sempre gostaram de boa música”. Claro que a sua fala da mesma forma que a fala do monitor B, nos revela a forte interferência do meio doméstico no gosto musical, e que a essa questão do gosto perpassa pelo significado do que seria boa música ou música ruim para essas pessoas, desse modo, “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar das crianças” (BOURDIEU, 1989, p. 5), vai depender do ambiente em que o indivíduo vive.

A opinião de Santos (2007, p. 16-17) é que:

[...] a música ouvida pelos alunos no seu cotidiano extraescolar não pode e nem deve ser abstraída do conteúdo trabalhado na e pela escola, pelo fato de que ela pertence ao universo cultural dos alunos. O gosto deles pela música popular deve ter o direito de adentrar as salas de aula, pois é parte de sua experiência concreta e de suas motivações reais.

Sobre a sua forma de trabalhar, o monitor A relata: “[...] eu trabalho desde Heitor Villa Lobos até o ‘Créu’, [...] O que cabe ao professor é pegar qualquer ferramenta e dar bom uso.” A fala do monitor nos faz inferir que partindo do ‘gosto musical do aluno’ ele insere outros gêneros musicais; ele aproveita e insere em sua prática. A colocação nos faz reportar a Snyders (2008) que similarmente, recomenda que o professor deve partir do gosto do aluno e aos poucos introduzir o que ele chama de obras primas.

O monitor B nos diz “[...] eu trabalho a cultura musical [...]” e cita como exemplo a música Splish Splash e que inventa uma estória com base no conteúdo da letra desta música, de acordo com a idade das crianças: “Montei uma estória dentro dessa música e os meninos de 7 e 8 anos estão aprendendo [...] eu misturo tudo. O importante é eles absorverem alguma coisa.” Nesta fala, o monitor nos conta que adapta a realidade da letra em questão, à faixa etária dos alunos, como forma de atraí-los para a música, sem no entanto sinalizar que vai introduzir algo novo, como no caso do monitor A.

Já o monitor C, de forma clara nos parece ter uma posição mais definida e firme sobre

a escolha do repertório além de ter o contrôlo do que está fazendo:

Geralmente nós procuramos levar a música da faixa etária, ou músicas MPB bem bacanas, com a de Jau Peri, música que fala da amizade que a gente tem [...] Nós trabalhamos com música que tenha alguma mensagem social importante e que possa transformar.

De qualquer forma o monitor C também se preocupa em adequar o seu repertório à faixa etária dos alunos com os quais ele trabalha e selecionar canções que contenham mensagens de cunho social.

Ao pontuarmos a questão sobre o que vem acontecendo com a música brasileira, com a inserção de determinados estilos incluídos nas planilhas de veiculação das emissoras, o monitor A nos disse:

[...] em questão de música, não é o que é bom ou o que é ruim, é que as pessoas não entendem qual a proposta de cada música. [...] Qual a proposta do ‘arrocha’? É uma música para entretenimento, não podemos buscar em uma música de entretenimento um conteúdo de alta relevância cultural e intelectual. Então a música que é feita para entretenimento é muito feliz naquilo que ela se propõe a fazer. [...] não posso cobrar o que ela não tem a oferecer porque não foi feita com esse objetivo.

Já o monitor D nos externou o seu ponto de vista dizendo que:

O cenário musical brasileiro está decadente, a música na escola evitaria a segregação musical que está acontecendo. [...] O que nós temos hoje na música brasileira é um monte de adolescente sem formação de na e pega um teclado e coloca um *sampler* e canta qualquer coisa; o povo não busca harmonia mais.

Quando interpelado sobre o repertório utilizado em sala de aula, o monitor D nos contou: “Eu coloquei uma música de Chico César e pedi para eles digitarem para mim uma letra de música que eles escutam. Eu pedi para eles pararem no meio da música, porque começou só pornografia.”

Ribeiro (2015) nos conta que alguém lhe relatou uma experiência semelhante à do monitor D ao tentar trabalhar uma música fora do repertório habitual dos alunos:

‘Quando entrei na sala e comecei a tocar Chico Buarque às crianças, quase me bateram!’. Não acredito que tal reação se deu por que Chico Buarque era ruim para eles, ou por ser uma música fora de seus padrões auditivos de costume, mas pela expectativa que eles tinham de que a aula de música se propusesse a dar a eles algo que já estivesse dentro de suas perspectivas (RIBEIRO, 2015, p. 8-9).

Bourdieu e Passeron (2014) nos ajudou a compreender as influências musicais que

orientam a prática pedagógica dos monitores envolvidos no projeto referido. A noção de capital cultural acionada por essa prática pedagógica se fundamenta na origem social dos estudantes, na diversidade do ambiente familiar em que vivem ao que esse ambiente lhes proporciona culturalmente, o que vai se refletir inclusive nos sistemas de educação, que termina por privilegiar aqueles socioeconomicamente mais favorecidos:

[...] a acumulação do capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (BOURDIEU, 1997, p. 86).

A questão levantada por Adorno de que a arte passou a servir aos interesses da grande Indústria Cultural, voltada exclusivamente para cativar um público alvo, o que não contribuiu para o crescimento da arte e da sociedade, permanece ainda hoje. É possível afirmar que a música erudita contemporânea se isolou das massas, tornando-se arte de elite. As famílias assim pertencentes a essa elite, passou a acrescentar a música erudita ao seu capital cultural, como forma de diferenciar-se cada vez mais do “povo”.

Portanto, entendemos que não somente o monitor de música do Projeto Escola Mais, mas os professores, instrutores e monitores que estejam ministrando aulas de música, devem buscar conhecer seus alunos, suas realidades, suas preferências musicais, o porquê de suas escolhas de repertório e como se desenvolveu seu gosto musical. Não podemos esquecer, porém, que mesmo músicas populares e questionáveis, mas que prendem a atenção dos alunos podem ser aproveitadas de forma engraçada e inteligente, a favor da aula e do aprendizado musical.

O planejamento das aulas, lastreado no intuito de tocar e empolgar os alunos através do que eles gostam de ouvir, fará com que o processo ensino-aprendizagem seja bem sucedido e que o resultado atenda as expectativas não somente do professor, mas principalmente do aluno. Se essa troca se realizar de forma prazerosa, o objetivo da educação terá sido alcançado.

5.2 Dimensão social da prática

5.2.1 Alteridade

Partindo do princípio de que alteridade é a capacidade de se colocar no lugar do outro com consideração, valorização, identificação e diálogo com esse ‘outro’, é quase inevitável, nos dias de hoje a educação não incorporá-la ao processo ensino-aprendizagem, através do professor, elemento chave na formação do sujeito como cidadão. E esse processo tem o seu início a partir das primeiras séries da educação básica.

No mundo globalizado em que vivemos:

[...] onde as tensões nas relações familiares, escolares e socioculturais são observadas, a Educação coloca-se por vezes, num lugar de reflexão e mediação principalmente por meio da escola e seus educadores, tentando gerenciar conflitos e, permitindo compreender diferenças para uma vida social mais satisfatória (SANTOS; SANDALA, 2013 *apud* SANTOS; BEZERRA, 2016, p. 3).

Desse modo, a alteridade, na relação professor-aluno, significa equilíbrio e harmonia entre as partes, fazendo com que a aprendizagem aconteça com a participação de todos. Aprendizagem tem a ver com emoção, empatia, transformação, troca de experiências. Cecília Goulart (2007, p. 86-87) comenta com propriedade:

Na escola e na vida, encontramos a multiplicidade de sujeitos e de modos de viver, pensar e ser. Mas encontramos também características e marcas que nos identificam como seres humanos pertencentes a um período histórico, a uma região geográfica e a tantos outros agrupamentos que se entrelaçam. E por que isso acontece? Porque somos sujeitos culturais, não somos sujeitos errantes: criamos vínculos, sentimentos, mundos, literatura, teoria, moda, receitas culinárias, filosofia, brincadeiras, jogos, arte, máquinas – tudo nos enreda e nos diz que, mesmo sem caminhos traçados, como de modo geral acontece com os animais, construímos história e histórias, cultura e culturas que nos enraízam, nos envolvem e nos identificam. [...] Às vezes, preocupados em demasia com os conteúdos do ensino, não paramos para conhecer nossos alunos, para ouvir os conteúdos tão significativos de suas vidas. E aprendizagem envolve sensibilidade e mudança! Como diz Barbosa (1990), aprendizagem envolve risco, e não nos dispomos a correr riscos com qualquer pessoa – se não conseguimos desenvolver relações de confiança e afeto com os alunos, dificilmente construímos uma relação de ensino-aprendizagem.

O monitor A ilustrando a citação acima nos dá um exemplo de alteridade quando lhe perguntamos se ele costumava levar para a sala de aula a chamada ‘música de entretenimento’, como arrocha, funk e outras muito popular nos dias de hoje: “Com certeza (risos). O que está dentro da criança eu não posso retirar, tenho que dar valor.” Em seguida, ele complementa nos contando que um dia, um aluno o questionou sobre uma determinada

música do cantor Pablo, mas antes ele manifestou sua opinião pessoal:

Pessoalmente, não sou fã desse compositor, mas todo mundo tem direito de gostar do que quiser. Mas o aluno continua: ‘Oh, Tio, essa música é muito boa ! Aí eu falei: Senhor, e agora?’ (risos). Respondi: Oh, meu querido, eu não acho tão boa. Então o aluno disse: ‘Oh, Tio, quando minha mãe estava no hospital, ela ouvia essa música comigo’. [...] naquele momento eu aprendi uma lição com meu pequeno aluno. Não posso desmoralizar ou desfazer daquilo que faz parte do universo dele. A música tem significados. Por trás dela tem valores muito grandes para as pessoas.

O monitor não comunga com o gosto musical do aluno, mas reconhece a importância de se criar um espaço de valorização e respeito pelo outro, que naquele instante, compartilha o seu íntimo, sua experiência de vida. E confessa que aprendeu com o aluno.

O intuito de trazer o aluno para mais perto da escola através da arte, mais especificamente, da música, sempre foi um dos pontos centrais do Escola Mais e ao entrar no projeto, o aluno traz com consigo as referências do lugar de onde vem, do meio em que vive, sua família, amigos, enfim, sua comunidade.

Por isso o professor de música, no caso, o monitor do Projeto em questão, deve estar atento ao fato que está lidando com sujeitos detentores de uma história própria e impossível de ser desvinculada dos mesmos, e, portanto, precisa considerar sempre esses fatores ao ministrar suas aulas de música, de maneira a conquistar a confiança desses alunos, se dispor a “falar sua língua”, sem obrigá-los incorporar outras características que lhe sejam indiferentes. Entretanto tem condição de fazer com que o indiferente se torne interessante. Por isso é que nesta relação é fundamental: o conhecimento, a compreensão, o respeito e a predisposição de aprender com o outro.

O que aconteceu com o monitor A exemplifica colocação de (NASCIMENTO JÚNIOR, 2015, p. 25): “A formação humana deve privilegiar que um e outro vivam num espaço comum dentro de uma relação dialógica em que o lugar do outro é identificado, considerado e valorizado, onde cada um viva sua alteridade.”

A partir do momento em que o monitor B, afirma fazer paródias de músicas que os alunos gostam, mas que originalmente são polêmicas como no caso da música Splash Splash, que conta a história de um casal que se apaixonou: “Era o menino mais bonito e estudioso da escola, vou inventando dentro da realidade deles, entendeu? Quando falo do beijo, falo beijo no rosto, sabe [...]”, fica clara a sua preocupação em relação às dificuldades que porventura os alunos possam ter em relação ao conteúdo da letra e por isso o cuidado em adaptá-la.

A prática educativa que tem como princípio tomar a cultura do outro como de partida, estimula os laços de solidariedade, de compreensão e, portanto de alteridade.

5.2.2 *Compromisso social*

Projetos como o Escola Mais possuem um compromisso social com a comunidade em que está inserido, no sentido de oferecer àqueles alunos uma oportunidade de ter contato com a arte e com tudo o que ela traz de positivo. Contato este que talvez não fôsse, possível, se não houvesse a interferência do poder público.

A proposta da educação inclusiva prevê a transformação das salas de aula, convidando alunos a aprenderem sobre diferenças culturais, sociais, familiares, de gênero e de raça, entre aptidões e habilidades, contribuindo para a eliminação de estereótipos e preconceitos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O comentário do monitor A demonstra sua preocupação como ser humano, com as questões sociais de um modo geral, não apenas com o que acontece com seus alunos:

Mas eu observo que naquela noite que tem o show, exemplo, Wesley Safadão, que chama muito público, [...] ele emprega pessoas, e o dinheiro que arrecada ajuda sempre uma instituição, [...] Agora, talvez o cantor que julgamos mais elitizado não tenha nenhum trabalho assim, social, de peso, [...] Acho trabalhos assim importantes, como o seu, voce tira o cara da rua e dá uma chance, uma oportunidade através da música. Isso faz uma diferença imensa.

O posicionamento do monitor A é muito significativo para quem se propõe a exercer a função de preparar o ser humano para o mundo, para a vida. Percebemos que há um real comprometimento com o que acontece à sua volta, um envolvimento verdadeiro com o seu trabalho. Dentre as experiências que ele narra está uma com alguém que:

[...] tinha acabado de sair do presídio e ninguém dava oportunidade a ele. Ele entrou para o EJA - Educação para Jovens e Adultos [...] esse aprendiz me falou que queria entrar em minhas aulas porque tava ocioso em casa, desempregado e só pensava em coisas ruins. [...] Depois, ele comovido, me chamou de canto e falou: '[...] eu saí do crime, tava em casa, ocioso, desempregado [...] agora estou estudando música'. Naquele momento eu percebi que era uma briga, uma guerra entre a coisa ruim e a coisa boa. Então eu tinha que dar uma oportunidade prá ele vencer no lado do bem. [...] Graças a Deus consegui um emprego bacana prá ele e ele é músico, hoje. [...] Eu percebi ali que a vida dá oportunidade prá gente e essa oportunidade às vezes pode ser negativa ou positiva e a música, estamos utilizando como uma ferramenta de transformação, de mudança na vida pessoa. Temos alunos que são ex-moradores de rua, [...].

Percebemos claramente este compromisso nos monitores do Projeto, quando relatam fatos que apontam nesta direção. Solicitamos ao monitor C, que avaliasse o Escola Mais como inclusão na vida das crianças participantes:

Vejo de forma positiva. Esse projeto é um presente para essas crianças que querem ter êxito em suas vidas [...] pessoas envolvidas com teatro, com a música, levando para a vida mesmo. Pessoas que ontem eram do projeto e hoje ministram aula. [...] Sem falar do que eles falam que foi uma chance para mudar de vida, para melhorar e que tiveram acesso livre sem ter que pagar particular. E quando eu os vejo ali é a maior alegria, eu me realizo com eles. [...] precisamos de pessoas para mostrar a todos que é sim, possível, educar com arte.

Podemos inferir então que a inclusão de crianças e jovens em um Projeto tão abrangente quanto este, é uma oportunidade transformadora. E aqui, quando falamos em educação inclusiva, não estamos nos referindo apenas a alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, mas estamos falando também de alunos em situação desprivilegiada ou em comunidades de realidade adversa.

O monitor C ainda nos relatou ter obtido respostas positivas com relação ao comportamento de jovens, depois que começaram a frequentar as aulas de música:

[...] conseguimos mudar a mentalidade de muitos jovens. Um deles estava na criminalidade e quando começou a se envolver com a música ele mudou. Tinha uns 15 anos, adolescente. Uma pena que a rotatividade é muito grande, assim não dá pra acompanhar mais de perto.

Ao lidar com a realidade do estudante das escolas públicas no Brasil, devemos estar atentos ao fato de que, quando estão em grupo, como numa classe escolar, ele tende a se comportar de uma forma que a conduta e atitude de um exerce influência direta no comportamento do outro. Em se tratando de música, os alunos tendem às vezes a assumir uma atitude libidinosa e irreverente, fazendo com que o estudo da música siga naturalmente este caminho.

De acordo com Bourdieu (1999 *apud* PONTES, 2011,s.p.),

[...] a libido social é um conjunto de forças que age sobre o sujeito em todos os períodos de seu desenvolvimento e que auxilia na aquisição de elementos necessários para a formação do *habitus*, tanto num sentido da experiência individual quanto da esfera coletiva, compartilhada no processo de socialização [...].

A fala do monitor D ilustra a citação acima: “[...] Eu coloquei uma música de Chico César e pedi para eles digitarem para mim uma letra de música que eles escutam. Eu pedi para eles pararem no meio da música, porque começou só pornografia [...].”

Um exemplo de ritmo musical que explora a sexualidade é o funk Há uma verdadeira cultura do sexo, onde as letras abordam o sexo casual e a liberdade de fazê-lo. Segundo o monitor D este é o tipo de musica que os alunos gostam: Entretanto, ele acredita que “[...] não seja por conta da letra em si, mas para dançar. Muitos não sabem cantar e eu digo quem não

sabe cantar, dança. Então eles colocam as mãos no joelho e levantam a bunda, é triste, dá vontade de voltar pra casa chorando”.

Sabemos que existe o preconceito musical, uma vez que esse tipo de música é considerado de favela, marginal. Esse preconceito pode ser quebrado, quando mostramos ao jovem que ele pode até se identificar e gostar de um ritmo como este, mas que deve estar aberto a novas possibilidades de conhecimento musical, o que só lhe agregaria valor.

O monitor A é claro quanto às possibilidades de fazer com que o aluno não se limite a um determinado gênero musical: “[...] tenho que mostrar as diferenças. Dizer a ele que é legal o que ele conhece, mas, que deve conhecer outras coisas também.”

Entretanto, o monitor D ainda pondera que “A música do Escola Mais não faz a diferença na maioria. Infelizmente estamos dando murros em pontas de facas. A música que está atuando na vida deles é a música das ruas a que vai mantê-los na condição social e na segregação”.

Talvez o preconceito demonstrado pelo entrevistado não seja exatamente em relação ao ritmo, mas às letras, à mensagem que elas passam, inclusive muitas delas fazem apologia ao crime e às drogas. Possivelmente o desabafo do monitor pode estar ligado ao seu desapontamento por não ter conseguido despertar nos alunos o mesmo entusiasmo que ele teve e tem em aprender música. O que ocorre é que “Os estudantes dos diferentes meios não se distinguem apenas pela orientação de seus interesses artísticos. [...] os fatores sociais de diferenciação podem muitas vezes anular seus efeitos mais aparentes [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 36).

Sabemos que muitos jovens que viviam em situação de vulnerabilidade saíram desse patamar de risco depois que tiveram contato com a música na escola, mas esse é um trabalho contínuo e que requer paciência e persistência.

Existe uma divisão socialmente convencionada entre o que é música para “se divertir” e música para “ouvir”. Fazemos uma relação preconceituosa ao relacionar música para diversão com as classes sociais C e D, e música de conhecimento com as classes A e B. Franz Birrer (1983 *apud* NEDER, 2010, p.104) afirma haver quatro conceitos de música popular:

Definição normativa: sempre a música popular é um tipo musical de qualidade inferior; definição negativa: a música popular é a música que não pode ser classificada em qualquer outro gênero; definição sociológica: a música popular é associada a um estrato específico da sociedade e definição tecnológico-econômica: a música popular é disseminada pela mídia de massa e pelo mercado.

Entretanto, de acordo com Hall (1978 *apud* MARIA *et al.*, 2015), não se pode determinar qual música fez parte da cultura das elites e qual fez parte da cultura do povo durante a história, o que tornaria vaga a própria definição de música popular.

Segundo Adorno (2006, p. 320 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 81):

Os hábitos de audição das massas de hoje são ambivalentes. Esta ambivalência, na qual reflete sobre o todo da questão da popularidade da música popular, deve ser analisada detalhadamente para que seja possível trazer uma luz sobre as potencialidades da situação.

Ainda segundo o autor, “[...] a distinção entre música séria e música leve deve ser substituída por uma distinção que enxerga as duas metades do globo musical igualmente da perspectiva da alienação: como metades de uma totalidade que não poderia ser reconstruída por meio da soma de duas metades.” (ADORNO, 2002, p. 395 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 27).

Corroborando o que Adorno estabelece quanto ao equilíbrio entre o que se chama de música para divertir e música ‘séria’, o monitor A nos diz: “[...] quando estamos trabalhando na escola, perguntamos: meu querido, voce vai ouvir esse tipo de música? Ele responde: vou. Aí falamos: ela só serve prá te divertir. Música para conhecimento nós vamos ter que buscar em outros lugares.”

A expressão ‘música para conhecimento’ empregada pelo monitor, nos remete à questão da subdivisão: música de conhecimento, música de entretenimento e música “fabricada”. Esta última como produto midiático, utilizada para difundir ideias que manipulem a grande massa, seja de cunho ideológico, consumista, religioso etc.

Ao afirmar que “A arte virou objeto, como é que posso dizer, um produto, às vezes não muito legal de se consumir.”, o monitor A, nos mostra exatamente a possibilidade descrita acima.

Já monitor B disse: “[...] trabalho a cultura musical também do Splish Splash. Nem toda criança tem acesso a ela hoje em dia, porque hoje a música está totalmente banalizada.” A partir daí, pudemos vislumbrar a ideia de que a posição do monitor sobre a música como prática educativa tende a se contrapor à sua banalização, que foi estabelecida pela chamada indústria cultural, que busca a vulgarizar a arte em benefício próprio.

A banalização da música está diretamente relacionada com o conceito de indústria cultural, criado em 1947 por Theodor Adorno em coautoria com Marx Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento*, substituindo a expressão “cultura de massa”,

[...] pois a mesma causava certa ambiguidade ao sugerir um sentido de uma cultura nascida espontaneamente das camadas populares. As críticas feitas pelos frankfurtianos à indústria cultural visam mostrar como na sociedade moderna a cultura transformou-se em uma grande força capaz de transmutar a arte em qualquer mercadoria (ADORNO; HORKHEIMER, 1985 *apud* SANTOS, 2014, p. 26).

Na Indústria Cultural, tudo se torna passível de ser comercializado, de ser transformado em negócio, contudo, “Enquanto negócios, seus fins comerciais são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais”. (ADORNO, 1999, p. 7). Ele exemplifica o cinema como sendo um mecanismo de lazer que se tornou um meio de manipulação e que juntamente com o rádio não podem ser considerados arte (ADORNO, 1999). Com base nesta afirmativa, podemos inferir que a música exerce a mesma função, sendo, portanto, portadora da ideologia dominante.

5.2.3 Sensibilidade

Além da questão pedagógica, o ensino de artes, em especial da música, traz consigo uma questão subjetiva que vai além do ato de ensinar: a sensibilidade. “Através da educação artística, o aluno é reconhecido em sua sensibilidade, da mesma forma que é reconhecido em sua inteligência [...]” (SNYDERS, 2008, p. 26). Mas independentemente de qualquer coisa sempre existe uma música que nos faz lembrar algo, alguém, um momento ou situação feliz ou não. Música envolve sentimento, sensações, emoções e lembranças emotivas.

Ao ministrar aulas de música, o monitor deve estar atento ao fato de que ele irá lidar com pessoas, que trazem consigo uma carga emotiva que pode de alguma forma se manifestar ou não ao ouvir uma determinada música ou participar de uma atividade musical. Além disso, é importante considerarmos que monitores, professores, instrutores de ensino, sempre e, acabam se afeiçoando aos seus alunos e vice-versa.

Ao conversarmos com os monitores sobre o funcionamento do Escola Mais, não somente em relação à música, pois existem outras modalidades de arte que também são contempladas pelo projeto, observamos que eles têm consciência da importância desse tipo de iniciativa para a formação do aluno como ser, e que a presença da arte na escola é um componente muito importante na construção da capacidade de ser sensível, de demonstrar sentimentos:

[...] o propósito é despertar um olhar diferente para a arte, usando a mesma como ferramenta de produção de conhecimento [...] o grande intuito do Escola Mais é sensibilizar, e uma pessoa sensível está aberta a se desenvolver na vida de uma forma muito melhor. Ela vai validar as relações pessoais melhor, vai se dar melhor

consigo mesma porque vai trabalhar as emoções [...] (MONITOR A).

Lidar com música em sala de aula, mexe com o encantamento do aluno, porque é uma oportunidade de conhecer instrumentos musicais, adquirir técnicas e ouvir músicas que, em sua realidade, talvez não tivessem acesso. Muitos não teriam condições financeiras de fazer aulas de música, como enfatiza o monitor B, e o Projeto Escola Mais cria essa oportunidade. O resultado é altamente positivo:

[...] Quando entramos na sala, com o violão já trabalha a postura deles, sabem que é uma coisa diferente pra eles, até mesmo por não terem uma condição financeira de estarem perto de coisas assim, então aquilo pra eles já é um deslumbre. Então eles aceitam demais o trabalho que a gente leva para eles.

A fala do monitor B pode soar um tanto quanto preconceituosa, entretanto nos parece mais o depoimento de alguém que se emociona com a reação de crianças diante da novidade. Seria mais um misto de surpresa e alegria do que uma atitude preconceituosa. E é compreensível que as crianças se deslumbrem com mundo da música, fiquem curiosas, perguntem sobre tudo, queiram manusear os instrumentos e aprender a tocar as músicas; é um mundo novo, prestes a ser desvendado ali, numa simples aula de música.

Snyders (2008, p. 17) nos lembra que “[...] os jovens passam na escola [...] – os mais belos anos de sua juventude, os mais belos anos de sua vida [...]”, e que apesar de ser um lugar onde eles têm a oportunidade de fazer amigos, muitos deles para a vida toda, “Existe o risco, entretanto, de que a escola pareça aos alunos como uma espécie de remédio amargo que eles devem engolir para assegurarem, no futuro, num futuro bastante indeterminado, uma felicidade que lhe parece bastante incerta”.

A presença da música no ambiente escolar como ferramenta de apoio ao processo educativo e à formação cultural do aluno significa a possibilidade de fazer com que o desenrolar dessa etapa de vida seja permeada pelo prazer de estar na escola, de conhecer, de aprender. “Um dos aspectos mais positivos na juventude atual é o seu desejo de alegria. Infelizmente, se este desejo não for realizado na escola, os jovens procurarão satisfazê-la fora dela” (SNYDERS, 2008, p. 19).

Por isso, quando se permite que a música marque o seu território no ambiente da escola é algo muito simbólico quanto à formação de um ‘homem integral’, no sentido mais amplo da expressão.

O monitor A corrobora as o que foi manifestado acima, ao declarar que: “[...] a arte, a música no caso, ela é um elemento muito forte para sensibilizar as pessoas, assim, posso lhe afirmar que dá resultado.” A fala também pode significar que a partir do momento em que a

escola trata a arte, no caso a música, como uma disciplina cujo peso seja igual ao de qualquer outra do seu currículo, ela está levando em consideração além da formação cultural do aluno e da alternativa de facilitar a aprendizagem de outras matérias, o seu desenvolvimento emocional de forma equilibrada, para que a sociedade receba um indivíduo pronto para exercer sua humanidade de forma plena.

Adorno (1999, p. 65-66) nos diz que “A arte responsável orienta-se por critérios que se aproximam dos do conhecimento.” Ao utilizar a expressão ‘arte responsável’, nos parece que o autor propõe uma atitude seletiva em relação ao que se ensina na escola, o que valida o pensamento de Snyders (2008, p. 15):

[...] a música é feita para ser bela e para proporcionar experiências de beleza, e que a beleza existe para dar alegria, a alegria estética, que é uma alegria específica, diferente dos prazeres de que habitualmente desfrutamos, e que constitui um dos aspectos da alegria cultural.

A música talvez seja a única forma de expressão artística que tem o poder de envolver a todos que entram em contato com ela, estimulando os mais diversos tipos de sentimento, sejam eles negativos ou positivos. Lembranças boas ou más são revividas, imagens do presente, passado e futuro são criadas.

Quando o monitor A nos diz que “[...] o grande intuito do Escola Mais é sensibilizar e, uma pessoa sensível tá aberta a se desenvolver na vida de uma forma muito melhor. Ela vai validar as relações pessoais, vai se dar melhor consigo mesma porque vai trabalhar as emoções dela [...]”, ele expressa o seu comprometimento, a sua sensibilidade com o projeto, e reconhece a importância do mesmo enquanto elemento que ajuda na formação da personalidade da criança preparando-a para a vida.

Por isso, é possível observar que os monitores A e B colocam sua própria sensibilidade a serviço do despertar da sensibilidade nos alunos através da música, o que significa um alto grau de envolvimento com o trabalho que estão desempenhando.

Enfim, não é possível evitar a música. Ela contribui de forma preponderante para o bem estar do indivíduo, trabalhando seus sentimentos e fazendo aflorar sua sensibilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, com o presente estudo, que a música está arraigada à cultura da humanidade desde sempre, e que é parte essencial e inevitável da vida do ser humano.

Na sala de aula, ela atua como importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem. No entanto, é necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo, e levem em conta a relevância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura, melhor dizendo, de música.

A viabilização do ensino de música nas escolas, só será possível com o apoio do poder público, no que tange à disponibilidade de espaço físico e materiais adequados, além de profissionais qualificados para a sua condução.

De acordo com Loureiro (2013, p. 216), existe “[...] um consenso entre a produção científica, as educadoras musicais e as professoras de ensino fundamental sobre a importância da música na educação da criança e do jovem [...]”. Embora a implementação desses projetos voltados para a inclusão da música na sala de aula, esteja muito longe do desejado, é imprescindível que se faça estudos específicos que demonstrem quais são as falhas deste processo, e como saná-las, não bastando apenas introduzir a música nos currículos escolares, mas conscientizar a comunidade, os governos e os educadores sobre sua importância.

A análise histórica evidenciou que o silenciamento das escolas em relação ao ensino de música foi consequência de um processo em que pesaram fatores de ordem política, cultural e pedagógica. Sua inserção no universo escolar depende, antes de qualquer coisa, de uma reflexão mais profunda da atual realidade educacional brasileira, para que nela a música possa ser vista e entendida como um componente curricular importante para a formação do indivíduo em sua totalidade.

O exame detalhado das entrevistas em contraponto com os autores citados na pesquisa, nos leva a compreender que as aulas de música no Projeto Escola Mais de Vitória da Conquista (BA) estão longe do nível desejado, seja por falta de especialistas na área, de educadores com alguma formação em música, seja por falta de materiais ou de estrutura adequados para esse fim, nas escolas que participam do Projeto.

De acordo com Gonçalves e Abdalla (2012, p. 19), existe a necessidade de se “Discutir no âmbito da Escola, a política curricular e de formação de seus professores e alunos, preconizando a importância de que todos participem desse debate, no sentido de reconhecer o ensino de música no espaço escolar”. Para tanto seria fundamental valorizar o

currículo das aulas de música e desenvolver esse currículo levando em conta o universo do aluno, com conteúdos criativos de origem nacional e internacional.

Além disso, percebemos que existe uma lacuna entre a teoria e a prática, de modo que os objetivos e os conteúdos, bem como os métodos e as avaliações não formam um todo. Possivelmente em decorrência da não qualificação da maioria dos monitores. O autodidatismo, sozinho, isolado dos conhecimentos provindos da academia na maioria das vezes limita o profissional no seu desempenho didático-pedagógico e, conseqüentemente os objetivos correm o risco de não serem alcançados.

Fica claro que a educação musical na escola é viável, que o Projeto Escola Mais também é viável. Para tanto, se faz necessário algumas modificações, inclusive no que concerne a uma distribuição racional de grupos para os monitores, o que eliminaria sua ‘alta’ rotatividade de troca frequente de professores, para não parecer que foi criado exclusivamente para preencher horários vagos, como foi relatado por alguns entrevistados.

Acontece que o fato de os monitores não possuírem turmas fixas os impede de fazer uma programação mais consistente dos conteúdos, e a falta de continuidade dificulta o acompanhamento do progresso do aluno, uma vez que as aulas não são regulares para os grupos; a cada aula um monitor diferente e a cada quinze dias. Quanto a isso, a opinião dos monitores é variada: o monitor A nos disse que o projeto “Funciona bem para um projeto que atende a cada 15 dias. Eu não posso cobrar a demanda de um projeto que atende a cada 15 dias como cobraria de um projeto que atende todos os dias. Então são objetivos diferentes”. E quando indagamos ao mesmo monitor se o intervalo de uma aula para outra não prejudicaria a sequência dos assuntos e conseqüentemente o aluno teria dificuldade de lembrar o que aprendeu em sala de aula, ele nos falou:

Lembram sim, eles [...] Isso às vezes aproxima aquilo que tá distante. Se ele gostar, por mais que passe 15 dias ele vai se lembrar. Eu tenho experiência de ter trabalhado em uma escola, depois em outra escola, e um aluno dizer que um primo dele já tinha compartilhado aquele conhecimento com ele. Minha aula foi de uma escola a outra através dos alunos.

O monitor B ao ser perguntado se aulas a cada 15 dias não era pouco, falou: “Não, Tina, mesmo porque é até uma descontração para eles, porque às vezes quando a gente insere a arte assim, às vezes pode não ser aceita rapidamente [...]”.

Fiz a mesma pergunta ao monitor C e ele respondeu: “Numa aula como música é preciso que a criança tenha um vínculo maior, [...] um trabalho continuado de música é um trabalho de sucesso.” Quanto ao monitor D ele nos disse: “A cada 15 dias sentimos a melhoria

em 2 ou 3 alunos, mas os demais continuam nos funks; querem que eu toque músicas de pornografia para as meninas dançarem.”

É pertinente mencionar que os monitores não disponibilizam de recursos como instrumentos musicais ou espaço físico adequado para promover suas aulas com total aproveitamento da proposta, além de fugir quase que em sua totalidade da finalidade do projeto. A verdade é que as aulas se tornam são momentos onde prevalece o lúdico, a brincadeira, que preenchem ‘aulas vagas’.

A intenção do Projeto Escola Mais em relação à música é de excelência, mas o que se realiza está muito aquém do nível desejado. É preciso que os professores tenham turmas e aulas regulares, e não que apareçam nas salas de aula como ‘turistas em excursão de 15 dias’. Aliás, os monitores fizeram essa queixa; gostariam de ter mais tempo com os alunos.

A falta de especialistas, educadores com formação em música é outro ponto que foi constatado. Os responsáveis pelo projeto podem rever esse item e tentar corrigi-lo a partir da seleção, alterando alguns dos requisitos exigidos para os que se candidatam à monitoria. Além disso, já participando do Projeto, é importante que os monitores tenham acesso a cursos, palestras, seminários, vídeos, livros que digam respeito a técnicas de ensino e recursos didáticos referentes ao tema ‘música’. É imprescindível uma coordenação pedagógica que acompanhe de perto o desempenho dos profissionais que estarão à frente dos grupos, orientando-os quanto ao seguimento do planejamento previamente elaborado.

A música como prática educativa no Projeto Escola Mais pode ser um elemento de suma importância na educação e formação de crianças e jovens, pode ser uma oportunidade para que aquele que está em situação de vulnerabilidade possa driblar o risco e marcar o seu ‘gol’ da vitória em direção a um futuro mais promissor. Em outras palavras a música, como a arte de uma forma geral, é uma ferramenta de inclusão social, que ajuda a diminuir as desigualdades.

Os depoimentos dos monitores sobre a prática educativa que utilizam nas aulas, são a prova viva do poder da música no desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade de abstração, e que não depende de talento. Contudo, é preciso que a teoria não se distancie da prática como tem ocorrido. Talvez o estabelecimento de um programa elaborado pela Coordenação e com a participação dos monitores tenha um efeito mais positivo em termos de resultado.

Diante do exposto, concluímos que o lugar que a música ocupa na prática educativa utilizada pelos monitores do Projeto Escola Mais é preencher os horários das aulas vagas deixados por professores que saem para formação continuada. Os monitores, na maioria das

vezes o fazem utilizando a ludicidade como meio de entretenimento e não como recurso didático para fazer com que os alunos absorvam os conteúdos. Aproveitamos para destacar o empenho e o desejo de cada um deles de realizar um trabalho de resultados é muito evidente, como foi observado na análise das entrevistas, e merece destaque. O que possivelmente está faltando é um melhor alinhamento entre a Coordenação e os monitores.

O teórico Georges Snyders sugere que as obras primas, e aí ele se refere à música clássica, sejam levadas para dentro da sala de aula. Entretanto, não podemos nos furtar de mencionar o Brasil, tão rico de ritmos e de cores, e aproveitar do entusiasmo tão brasileiro do monitor A:

O que eu acho fantástico e importante em nosso projeto musical é que a gente dá todas as possibilidades, e conforme a afinidade de cada um, ele escolhe o que lhe serve, mas no final das contas, ele acabou conhecendo tudo. O aluno que passa pelo Escola Mais vai conhecer o aspecto do maracatu, da embolada, do coco e todas as ricas influências culturais; todos os elementos, mas no final, quem vai escolher o que é melhor pra ele, é ele.

Quando utilizamos a palavra ‘entusiasmo’, é simplesmente para ilustrar a motivação e a vontade dos monitores para realizar o seu trabalho, tão claramente verbalizado pelo monitor. Apesar das dificuldades, ele, como os outros que foram entrevistados conseguem obter algum resultado, mesmo que em pequenas proporções.

O projeto possui relevância, é viável, mas é preciso que seja reformulado para que possa ser mais aproveitado pelo alto potencial educativo, funcione bem, e promova um ensino de música de forma eficiente, igualitária e democrática.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. SP: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).
- ADORNO, Theodor W. *Filosofia da nova música*. Editora Perspectiva. São Paulo, 2002.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Marx. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AMADO, João. **Manual de educação qualitativa em educação**. Universidade de Coimbra, 2014.
- AUTRAN, Henrique. **Dicionário de termos e expressões da música**. 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análises de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BAUMER, Édina Regina. A música no ensino da arte: relações entre linguagens ou interdisciplinaridade?. **POIÉSIS: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, UNISUL, SIMFOP/EDUCS, Tubarão, n. especial, p. 161-175, Jul./Dez. 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994. p. 15-80.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-5, dez. 1989. Disponível em: <<https://social.stoa.usp.br/articles/0039/0104/BOURDIEUPAescolaconservadoraasdesigualdadefrenteaescolaeacultura.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México, Siglo Veintiuno, 1997. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html>>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes da cultura**. Tradução Ione Ribeiro Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- BRAGA, Rufino Osmar. **A relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem: um desafio para a ação docente**. 2013. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/relacao-professor-aluno-e-o-processo-de-ensino-aprendizagem-um-desafio-para-acao-docente>>. Acesso em: 05 abr. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 3.281**, de 23 de janeiro de 1928.
- BRASIL. **Decreto lei n. 19.890**, de 18 de abril de 1932.
- BRASIL. **Decreto nº 331^a**, de 17 de novembro de 1854.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. **Lei nº 81**, de 06 de abril de 1887.

BRASIL. **Decreto nº 981**, de 8 de novembro de 1890.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

BRASIL Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Portaria Interministerial n.º 17**, de 2007. Programa Mais Educação.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11769**, de 18 de agosto de 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 05 abr. 2017.

CAETANO, Laudicéa Viane Cavalcante; DIÓGENES, Eliane Maria Nogueira. Projeto Político-pedagógico: diálogos inter cruzados entre Veiga e Vasconcelos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – EPEAL, 5., 2010. **Anais...** Maceió, Al, 2010.

CALDAS, Waldenyr. **Uma utopia do gosto**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CALDAS, Waldenyr. **Iniciação à música brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2010.

CÁRICOL, Kassia. Panorama do ensino musical. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana M. (Org.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 19-39.

CARONE, Iray. Adorno e a educação musical pelo rádio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 477-493, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de. Georges Snyders: em busca da alegria. **Perspectiva**, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v. 17, n. 32, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10528>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

CASTANHEIRA, Carolina. **P. De istitutione musica, de Boécio** - livro I: Tradução e comentários, 2009. 158p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

COLARES, Anselmo A.; COLARES, Letícia. Evolução da Educação Musical em Porto Velho: uma pesquisa Inacabada. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE (EPENN). **Anais**, 2011.

COSTA, Cynthia; BERNARDINO, Juliana; QUEEN, Mariana. **Música**: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola. 2013. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

- CRUSOÉ, Nilma M. de C. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Universidade de Coimbra, 2010a.
- CRUSOÉ, Nilma M. de C. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande Norte, 2010b.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O currículo e o seu planeamento: concepções e práticas. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, p-578-590, set. 2010; mar. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/9667/5255>>. Acesso em: 05 abr. 2017.
- DALABRIDA, Norberto. **Jornal da Educação**. 2012. Disponível em: <[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1712#myGallery1-picture\(16\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1712#myGallery1-picture(16))>. Acesso em: 05 abr. 2017.
- DOURADO, Henrique A. **Dicionário de termos e expressões da música**. Ed. 34, 2004.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução Maria de Fátima Oliva do Coutto. Introdução Welington Paz. São Paulo: 2010.
- FERNANDES, Fernando Eduardo M. M. dos Santos. **O autodidata em música**. 2008. Monografia (Graduação em Música) - Centro de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.
- GARCIA, Regina L. Múltiplas linguagens na vida, por que não múltiplas linguagens na escola ? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- GARSON, Marcelo. Bourdieu e as cenas musicais – limites e barreiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009. **Anais...** Curitiba (PR), 2009.
- GONÇALVES, Maria das Graças R. Construindo a nação a partir do discurso jurídico e sua apropriação na música nacionalista de Villa-Lobos. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 16., 2014. **Anais...** 2014.
- GONÇALVES, Rita Maria; ABDALLA, Maria de Fátima B. In: CONVENIT INTERNACIONAL CEMOrOc-Feusp, IJI, Universidade do Porto, 9 maio/ago. 2012.
- GOULART, Cecília (Org.). **A organização do trabalho pedagógico: orientação e letramento como eixos orientadores**. Brasília: 2007.
- JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo. Scipione, 1997.
- KIEFER, Bruno. **História da música brasileira, dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre, RS: Movimento, 1976. (Coleção Luís Cosme, v. 9).
- KREUSCH, Rosana S. **Linguagem musical na educação infantil**. 2014. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/linguagem-musical-na-educacao-infantil/56086>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

- LEMOS JÚNIOR, Wilson. O ensino do Canto Orfeônico na escola secundária brasileira (Décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 42, p. 279-295, Jun. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art18_42.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.
- LOUREIRO, Alicia M. A. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MAGLIONE, Teisa B.; SOUZA, Gislene N. de; MOREL, Aline P. S.; REZENDE, Daniel C. de. A influência do capital cultural no gosto e no consumo de música, televisão e cinema. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 36, n. 2, p. 53-68, jul./dez. 2015.
- MARIA, Bruna; CORREIA Débora; ANDRADE, Gorette; LEÔNCIO, Hayanne; NASCIMENTO, Stefanie. **Projeto base artística e reflexiva**. Módulo IV. Música Nordestina. In: PIBID, 2015.
- MENEZES, Ebenezer T. de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pnbe-programa-nacional-biblioteca-da-escola/>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- MICHAELIS. **Pequeno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
- MONTI, Ednardo M. G. do. Canto Orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais do trabalho na era Vargas. **TEIAS**, ano 9, n. 18, p. 78-90, jul./dez. 2008.
- MOREIRA, Núbia R. **A presença das compositoras no samba carioca: um estudo da trajetória de Teresa Cristina**. 2013. Tese. (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília. Brasília. (UNB), 2013.
- NASCIMENTO JÚNIOR, Ernandes C. do. **Ensino de música e alteridade: discutindo a relação entre professores e alunos em uma escola especializada**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2015.
- NEDER, Álvaro. **Per musí**, Belo Horizonte, n. 22 July/Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992010000200015>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- PAHLEN, Kurt. **História universal da música**. SP: Melhoramentos, 1963.
- PARADA, Maurício B. A. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica dos anos 1930-1940. **ArtCultura**, Urberlândia, v. 10, n. 17, p. 173-189, jul./dez. 2008.
- PETERS, Otto. **Didática do ensino à distância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.
- PIRES, Nair; DALBEN, Ângela L. de F. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 30, p. 103-108, Jan/Jun. 2013.
- PONTES, Nicole L. M. T. Habitus e libido social: revisitando Bourdieu através da psicanálise. **Estudos de Sociologia**, UFPE, 2011. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/42/33>>. Acesso em: dia

14 jan. 2017.

PRATES, Francisca S. **A melodia da formação**: um estudo de formação musical de estudantes da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, MG, 2006.

QUEIROZ, Luís Ricardo S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, p. 23-38. Jul./Dez. 2012.

REZENDE, Carlos P. de. **Revista Brasileira de Cultura**, Conselho Federal de Cultura, Porto Alegre, RS, Ano II, n. 6, Out./Dez. 1970.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, p. 129-148, 2008.

RIBEIRO, Carlos Alberto. Relação entre o repertório das aulas de música e a preferência dos alunos na ótica do professor. Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso. 2015. (Licenciatura em Música) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília 2015.

RODRIGUES, Luciane C. **Da construção do conceito popular em Theodor W. Adorno**. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de São Paulo (UFSP), Guarulhos, 2012. Disponível em:

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS JÚNIOR, Felipêncio Gomes dos; MEDEIROS, Aldenisa de S.; DALVA, Gercina. Concepções de currículo: o olhar dos diretores escolares no município de Janduís/RN. **Revista FIPED**, Editorial, v. 1, p. 2, 2013. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito__d17a84b5cd0afbbcca53130989ffed63.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

SANTOS, Cleonice dos. **Preferências musicais de alunos de 5ª a 8ª Série da Rede Municipal de Ensino de Curitiba** – “Significados da Escuta”. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2007.

SANTOS, Kátia Maria L.; BEZERRA, Ada Augusta C. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPE), 10.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (FOPIE), 11., 2016. **Anais...** v. 9, n. 1, 2016.

SANTOS, Marco Antônio C. **Heitor Villa-Lobos**. Recife: MEC; Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SANTOS, Tamires d. dos. Theodor Adorno: uma crítica à indústria cultural. **Revista Trágica: Estudos de filosofia da Imanência**, v. 7, n. 2, p. 25-36, 2014.

SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira**: das origens á

modernidade. SP: Ed. 34, 2008.

SNYDERS, Georges. Democratização do ensino: uma questão antiga sempre atual. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 256-272, maio/ago. 2007.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**. Tradução Maria José Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VEIGA, Ilma P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. **Relatório anual 2014**: Projeto Escola Mais. Vitória da Conquista: SMED, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)
 LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro por meio deste termo que concordei em colaborar com a pesquisa intitulada **O LUGAR DA MÚSICA NA PRÁTICA EDUCATIVA NO PROGRAMA ESCOLA MAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA (BA)**, desenvolvida por Teresa Cristina Negreiros Teixeira da Rocha, sob orientação da docente Dr^a Núbia Regina Moreira, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: nreginamoreira@hotmail.com ou pelo telefone (77) 3424-8749 do PPGEd/UESB, ou nos contatos da pesquisadora: teresacristina.rocha@gmail.com (e-mail) ou celular (77)9 9191 5445.

Afirmo que aceitarei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico.

Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser respondida e gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a) poderei contatar o pesquisador responsável ou sua orientadora.

_____, ____ de _____ de 2016.

 Assinatura

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista 1³⁶

Entrevistador _____

Entrevistado _____

Data ____/____/____ (_____) Local _____

Recursos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
BLOCOS			
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Procurar os entrevistados conversar com elas para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar as entrevistadas na condição de colaboradoras; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.		
BLOCO 2 HISTÓRIA DE FORMAÇÃO ESCOLAR DOS SUJEITOS	Obter dados sobre as histórias de vida dos monitores, da coordenação e direção com o objetivo de identificar elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de experiência de vida e relacionar com o objeto de estudo.	Fale sobre sua escolaridade (Capital escolar)	Qual a sua formação?
BLOCO 3 CONCEITOS Prática educativa	Obter dados sobre como conceituam: prática educativa com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática educativa	Como você conceitua prática educativa	
BLOCO 4 RELAÇÕES	Obter dados sobre como os monitores se relacionam com os estudantes, professores e equipe pedagógica com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática educativa do Escola Mais	Como você vê as seguintes relações: estudante/estudante; estudante/monitor; monitor/equipe pedagógica.	1. Existem conflitos? 2. De que tipo? Citar exemplos
BLOCO 5	Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o	Fale sobre as estratégias utilizadas	3. Como vocês planejam a prática educativa?

³⁶ Roteiro de entrevista reelaborado, em termos de formatação, a partir de modelo sugerido por Amado, durante Estágio de Doutorado na Universidade de Coimbra, Portugal, com o objetivo de oferecer maior organicidade ao instrumento de produção coleta de dados, a entrevista semiestruturada, conservando o conteúdo inicial das entrevistas. Por isso, podemos denominá-lo de roteiro inicial (AMADO, 2014; CRUSOÉ, 2010a). Optamos por apresentá-lo no corpo do texto por entender que a entrevista é parte integrante e fundamental no processo de produção dos dados e não somente um instrumento de coleta de dados. A entrevista concentra os dados qualitativos a partir da palavra recolhida e gravada. Informação coletada no Seminário Doutoral II, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pelo Programa de Pós-graduação em Educação, realizado em 09 de junho de 2008 (SILVA, 2009).

<p>ESTRATÉGIAS</p> <p>Estratégias para: orientá-lo na prática educativa do Escola Mais</p>	<p>na prática educativa do Escola Mais</p>	<p>por você e pela outros parceiros para orientar a prática educativa, voltada para ensino de música</p>	<p>4. É possível trabalhar a música no contexto da Escola Mais?</p> <p>5. Como é trabalhada a música no contexto da Escola Mais?</p> <p>Citar exemplos</p>
<p>BLOCO 6</p> <p>ATIVIDADES CULTURAIS</p>	<p>Obter dados sobre atividades sócio-culturais, com o objetivo de conhecer os gostos dos informantes</p>	<p>Fale sobre suas atividades sociais – lazer (capital cultural)</p>	<p>Esporte Cinema Música Entre outros</p>

APÊNDICE C - Transcrição da entrevista com monitor A

P- Qual sua formação?

A- Estou me Licenciando em Música pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). O curso é foi da seguinte forma: 50% presencial e 50% à distância. Eu também fiz alguns cursos com Adriana Didier no Conservatório Municipal do Rio de Janeiro, no Agra Cruz e aqui em Vitória da Conquista no Conservatório Municipal e no Frederich Chopin, com Norma Eliete, onde participei do curso normal e também com palestra e recitais e agora após ter feito vestibular e cursado, estou concluindo a Licenciatura em Educação Musical e Violão.

P- Qual seu instrumento? Já mexeu com outro, exemplo, piano, flauta?

A- Meu instrumento é o violão, mas, trabalho com outros instrumentos, porque, a educação musical perpassa por todos os instrumentos, por exemplo: o primeiro trabalho com iniciação musical com criança é com a Flauta Doce, então, temos que conhecer e dominar um pouco para trabalhar isso com aluno. Posteriormente vamos trabalhar outros elementos, com o piano, com o canto coral, vai trabalhar a divisão da voz e posteriormente o violão.

P- Qual a sua ideia de prática educativa na música?

A- A música tá passando do âmbito da arte para a da pedagogia musical, então ela ta criando outros aspectos. Tem cerca de 80 anos que a música foi inserida como prática educacional, antes disso ela era vista apenas como um elemento da arte. Hoje nós temos autores, pesquisas que mostram a importância da música como elemento de produção educacional, como ferramenta de produção de conhecimento, criando vínculo com outros processos educativos da escola, como Matemática, Português, História, porque a música perpassa por todos esses ambientes. A música tem elementos matemáticos, gramaticais, históricos, geográficos. Enfim, com a música conseguimos tocar em vários aspectos do conhecimento.

P- Você faz parte do Conservatório Municipal, mas, também integra o Projeto Escola Mais, que é pioneiro, que começou dez anos antes, há muito tempo, Como funciona o Escola Mais ? Porque eu fui informada que lá, é um projeto de arte como um todo e que o professor de música ou de artes, não tem regularidade, vocês comparecem a cada 15 dias. Como é que funciona de fato?

A- Eu enxergo tudo como um processo. No Escola Mais eu fui o primeiro Professor de Música, o pioneiro, quando entrei tinha poucos colegas e isso parte da Prefeitura, que teve esse olhar, esse investimento, que eu acho mais que interessante, trazer a arte para a escola. E dentro deste projeto ele foi caminhando, se apropriando, porque na verdade é o seguinte, essa arte na escola é o primeiro contato para o aluno despertar isso dentro dele, então, o intuito da escola mais não é formar músico, mas, despertar a criança, o jovem para a arte, para a música e não formar profissionais da área.

P- Vocês estudam partitura um pouco de pauta?

A- Os alunos aprendem todos os elementos musicais, métricas, partituras em fim, todos os elementos, mas, o objetivo não é que ele seja um músico ou uma grande musicista, mas, pode

acontecer como já aconteceu. Eu tenho amigos que hoje trabalham no conservatório e que foram alunos meus; oriundos do próprio projeto. Então o propósito é despertar um olhar diferente para a arte, usando a mesma como ferramenta de produção de conhecimento.

P- Você é licenciado, portanto coordena os demais professores que ainda não têm a licenciatura. Você como coordenador estabelece algum programa a ser seguido, levando em conta a série, e vocês vão trabalhando ? Ou não ? Os professores são livres para trabalhar?

A- Na verdade nós seguimos os dois caminhos. Hoje existe uma pedagogia musical, existe um estudo, uma corrente com várias pessoas envolvidas no campo do estudo, então, já existe uma grade curricular do curso. O programa já está feito, não por mim mas, por autores, pesquisas, enfim, a grade vai desde a primeira infância até o oitavo ano.

P - Você sabe quem foram os responsáveis?

A- Vou citar algumas pessoas, porque são muitas, porque um autor nunca é capaz de incutir todas as idades, cada autor vai se especializar dentro de uma área. Então, dentro das idades nós fomos dividindo: nas primeiras idades nós utilizamos muito a motricidade, movimento, então a gente não vai trabalhar diretamente com papel ... é mais com a percepção... Nós dividimos: Educação Musical, Musicalização e a Música que são elementos completamente diferentes. As primeiras idades, que o pessoal chama de educação infantil, que não acho adequado, porque educação infantil é pra criança, então digo, na pré-escola, como nas crianças da creche que também já têm as aulas até o quinto ano, que é a quarta série, nós atendemos e cada uma dessas séries vem contidas com as suas particularidades, ou seja, cada uma dessas séries vem com estudos que um autor tá trabalhando para desenvolver naquela idade específica o trabalho da música. Então na primeira idade a gente vai trabalhar dinâmica, percepção e motricidade. Aí, sim, aquele aluno entendeu e adquiriu o conhecimento de certa forma. Depois, na outra idade, nós vamos trabalhar aquele mesmo elemento musical, mas, se apropriando agora de um instrumento como uma Flauta Doce ou com um instrumento rítmico, como um tambor, enfim, todos os elementos musicais mas, respeitando a sua idade.

P- Todos os professores que você tem sob sua coordenação, eles leem partitura? risos, risos. Antes de você responder essa pergunta, me responda outra: Você já sentiu vontade de mexer no programa como um todo?

A- Risos... na verdade o Escola Mais mudou muito. A priori a ideia era atender a escola com pessoas da própria localidade, que estavam imbuídas com artes e que tinham uma linguagem com a própria população, esses profissionais eram auto de data, na maioria não tinham formação e iam fazendo o trabalho ali nas comunidades mas, não tinham o recurso pedagógico, um conhecimento realmente mais específica para a área dele e, isso tá mudando. esse viés dele de um aspecto um pouco mais livre, com menos conhecimento e mais da parte lúdica, da brincadeira tá mudando, agora está com o aspecto do conhecimento. Antes era o brincar, o chega e canta, o vamos brincar, agora não. Hoje tem um aspecto voltado para a educação, para uma criação, para realmente uma diversidade de pedagogia, didática.

P- Você é um dos fundadores da Escola mais aqui em Conquista, você entrou há 10 anos atrás, na sua avaliação, já mudou muita coisa?

A- Já mudou muita coisa, a estrutura mudou, o objetivo mudou o que acho que é o principal, o mais importante porque pode mudar a estrutura, mas, se o objetivo não mudar, no final das contas o resultado vai ser o mesmo. Então o objetivo hoje é diferente, que é utilizar a arte como ferramenta de conhecimento e não somente um aspecto de brincadeira. Não que a brincadeira não traga conhecimento, mesmo porque eu não penso dessa forma, eu penso que a brincadeira consegue trazer prazer e conhecimento ao mesmo tempo, isso pra mim são coisas que quando a gente consegue unir, tornam-se ferramentas poderosas, porque tudo que é prazeroso e traz conhecimento fica mais fácil de quereremos participar.

P- De acordo com a coordenação geral, a cada 15 dias um professor entra para substituir um professor que saiu para participar de um aprimoramento, um planejamento, então vocês têm aulas a cada 15 dias, ou seja, duas vezes por mês? Funciona? Risos, risos

A- (Risos)... Funciona para um projeto que atende a cada 15 dias. Eu não posso cobrar a demanda de um projeto que atende a cada 15 dias de um projeto que atende todos os dias, então são objetivos e resultados diferentes. O objetivo do Escola Mais hoje é criar essa corrente com escola, de mostrar para o aprendiz e para a própria escola que a arte tá contribuindo no processo educacional, então, a cada 15 dias é um tempo curto, eu reconheço.

P- Eu pensei que fosse pelo menos duas vezes por semana, o que seria legal porque você teria uma sequência...

A- Quando eu entrei era uma vez por semana, agora não. Aí vem a pergunta : por quê?.. Isso é uma questão também de demanda, quando eu entrei no projeto nós tínhamos no projeto inteiro, 7 profissionais, hoje já passamos de duzentos.

P- Vocês têm duzentos instrutores de arte?

A- Chegamos a ter 289, quase 300 pessoas. Nós atendemos atualmente toda a rede. Toda, desde creche, pré-escola, zona rural. Enfim, hoje o alcance é muito maior; hoje temos 42 mil crianças sendo atendidas pelo Escola Mais. Então eu prefiro que nós possamos atender 42 mil crianças, a cada 15 dias do que atender mil crianças todos os dias.

P- Fora o Escola Mais as crianças têm outras disciplinas, você consegue ter um feedback de outros professores relatando sobre o comportamento e também em termos de desempenho dos alunos depois do projeto? Existe esse tipo de comunicação entre você e os outros professores?

A- Existe... A arte é uma linguagem muito fácil de tocar na gente, a música é uma coisa que não precisa ter conhecimento para você se sensibilizar, simplesmente você se sensibiliza e ponto final. Então a arte, a música no caso, ela é um elemento muito forte para sensibilizar as pessoas, assim, posso lhe afirmar que dá resultado. Nós temos um trabalho em parceria com a escola, ela nos apresenta a demanda que ela tem e nós procuramos atender, mas, nós também levamos a nossa proposta, assim, nós caminhamos com nossa proposta e com a proposta da escola e temos resultados excelentes, não apenas de comportamento bem como de rendimento

escolar. Vou dar um exemplo da forma de trabalho: uma data comemorativa, como a Consciência Negra, nós temos elementos na música que trabalham a Consciência Negra, então nós vamos dar um suporte para o professor que estiver trabalhando esse tema na escola, isso para o professor de História, já o professor de Geografia, nós vamos trabalhar uma música que venha de uma determinada região que ele esteja aplicando a aula e por aí vai, porque a música perpassa todas as disciplinas como já disse antes, todos os elementos, históricos, geográficos, a própria língua portuguesa da gramática a coloquial.

P- Deixa eu te perguntar uma coisa, essa febre de música ruim que está por aí e que eu quero deixar registrado isso aqui, RISOS, ... Como arrocha e esse sertanejo vagabundo que a gente ver por aí e que eu quero deixar registrado a minha repulsa, os alunos pedem que sejam essas músicas?

A- Na verdade é o seguinte... pausa... isso é muito perigoso.

P- Mas eles pedem, não é?

A - Claro que pedem. (risos). Na verdade a grande confusão, perturbação das coisas, como costume dizer, em questão de música, não é o que é bom ou o que é ruim. É que as pessoas não entendem qual a proposta de cada música. Então quando a gente cita o arrocha ... qual a proposta do arrocha? É uma música para entretenimento, não podemos buscar em uma música de entretenimento um conteúdo de alta relevância cultural e intelectual. Então a música que é feita para entretenimento é muito feliz naquilo que ela se propõem a fazer, não posso dar a ela e cobrar-lhe o que ela não tem a oferecer porque não foi feita com esse objetivo. Quando estamos trabalhando na escola perguntamos, meu querido, você vai ouvir esse tipo de música ? ele responde, - Vou, aí, falamos: ela só serve para te divertir. Música para conhecimento nós vamos ter que buscar em outros lugares. Então, não é errado ouvir esse tipo de música, mas, só ouvir esse tipo de música.

P- A minha pergunta se dá porque a mídia empurra essas músicas "goela a baixo" e o nosso cancionário é riquíssimos. Você não sabe o que escolher, pois vamos do baião coco, maracatu, enfim, maravilhas musicais...

A - Então: a nossa proposta no Escola Mais é reconhecer a nossa cultura, sabermos quem somos, então a gente trás o maracatu, a Embolada, coco. Enfim, elementos da cultura brasileira. Prá gente reconhecer o que é nosso.

P- Mas você traz também para sala esse tipo de música; a música de entretenimento, você leva para dentro da sala?

A- Com certeza. (risos) Calma aí, calma aí, vou citar um exemplo: O que tá dentro da criança eu não posso retirar, tenho que dar valor.

Vou contar uma história e depois complemento: Um dia em sala de aula um aluno me questionou: "O professor, tal música, do autor Pablo ... " Pessoalmente não sou fan desse compositor, mas, todo mundo tem direito de gostar do que quiser. Sim, mas, voltando ao aluno, ele me falou, - Oh, tio Bruno, essa música é muito boa. - Aí eu falei, Senhor, e agora? (risos). respondi: - Oh, meu querido, eu não acho tão boa. Então o aluno disse: "Ô, tio Bruno, quando minha mãe tava no hospital , ela ouvia essa música comigo. - Então a música Tina,

vai além da proposta da letra. A música tem significados por trás dela que tem valores muito grandes para essas pessoas. Não tem música que nos faz recordar de "fulano" que vimos a tanto tempo atrás ? Pois é. A música a gente associa as coisas de nossas vidas a ela, assim, a música tem uma função muito grande e eu não posso retirar isso do aluno e, naquele momento eu aprendi uma lição com meu pequeno aluno. Não posso desmoralizar ou desfazer daquilo que faz parte do universo dele. Mas, também não posso me dar como acomodado e falar, tá bom, já que você ouviu isso, vai ouvir só isso. Tenho que mostrar as diferenças. Dizer a ele que é legal o que ele conhece, mas, que deve conhecer outras coisas também. O que eu acho fantástico e importante em nosso projeto musical é que a gente dá todas as possibilidades e conforme a afinidade de cada um, ele escolhe o que lhe serve, mas, no final das contas ele acabou conhecendo tudo. O Aluno que passa pelo Escola Mais vai conhecer o aspecto do maracatu, da embolada, do coco e todas as ricas influências culturais, todos os elementos, mas, no final, quem vai escolher o que é melhor pra ele, é ele.

P- É verdade, concordo...

Esses alunos que têm aula a cada 15 dias, você consegue manter uma sequência, eles lembram, tipo, você passa um exercício pra casa, eles trazem de volta? Porque o intervalo entre uma aula e outra é muito grande.

A- Lembram, sim, eles trazem... Isso as vezes aproxima aquilo que está distante. Se ele gostar, por mais que se passe 15 dias ele vai se lembrar. Eu tenho experiência de ter trabalhado em uma escola, depois em outra escola, um aluno dizer que o primo dele já havia compartilhado aquele conhecimento com ele, minha aula foi de uma escola para outra através dos alunos. O aluno disse: "Você é o professor Bruno?" Eu respondi: "sou." Ele falou: "meu primo me ensinou a tocar flauta porque o irmão dele ensinou pra ele." (risos...). Respondi: Legal! ... Então a gente às vezes não percebe o quanto nosso trabalho chega longe e só consegue perceber quando temos esse registro de um aluno dizer que aprendeu com outro através da aula que ministramos. Eu já contei histórias para alunos meus que quando cheguei no setor do meu trabalho, colegas comentaram que já estavam sabendo. (risos ...), diziam: "Oh, Bruno, um aluno seu me contou uma história." Eu respondi: "Legal, interessante.". Isso mostrou prá mim que desperta o interesse, mostrou que quando estamos interessados em alguma coisa, barreiras só servem para superar, nada mais que isso.

P- E nessa troca de ideias que você tem com outras disciplinas, eles mencionam prá você que tal aluno melhorou no comportamento ou em alguma matéria? Ou não tem esse tipo de conversa?

A- Eu sou muito extrovertido, alguns colegas não tem o mesmo comportamento, são pessoas diferentes, então, eu já trabalhei em algumas escolas que a Diretora não aceitava que mandassem outro professor, outra pessoa; ela me segurou na escola, porque ela percebeu a diferença. Era uma escola de periferia que os alunos estavam vivenciando momentos de violência, drogas. Enfim, um ambiente que não é positivo prá a gente. Aí, ela falou comigo: "Oh Bruno, seu trabalho é tão "bacana" que eu não posso trazer outra pessoa."

P- Então o Escola Mais interfere nesse ambiente de drogas, violência que não é positivo para o aluno e essa diretora deve ter relatado casos de alunos que se transformaram depois das aulas, que eles canalizaram tudo para a arte?

A- Sim, eu já tive casos engraçados: “Eu estava ministrando aula para um cidadão na Vila Serrana. Aí, ele tinha acabado de sair do presídio, e ninguém dava oportunidade a ele, então ele entrou no EJA, Educação Para Jovens e Adultos, e eu ministrando aulas lá. Eu me sensibilizo com as coisas, porque quem trabalha com arte sem esse lado mais aguçado, não existe trabalhar com arte sem sensibilidade. Aí, o que acontece: aí, esse aprendiz me falou que queria entrar em minhas aulas, porque tava ocioso em casa, desempregado e só pensava em coisas ruins. Ele disse que não tinha violão e eu disse que emprestaria a ele. Depois, ele comovido me chamou de canto e falou: “Poxa Bruno, obrigado, eu saí do crime, tava em casa ocioso, desempregado e pensando só em fazer coisas ruins, agora estou estudando musica. Naquele momento eu percebi que era uma briga, uma guerra entre a coisa ruim e a coisa boa. Então eu tinha que dar uma oportunidade pra ele vencer no lado do bem. Aí, eu falei pra ele, pega aquele violão que eu te emprestei e, fica pra você. Ele é seu, mas, tenho algo a te cobrar em troca. Você vai voltar a estudar em uma escola normalmente, vou procurar alguém que lhe consiga um emprego, vou tentar te ajudar. Graças a Deus consegui um emprego bacana prá ele e ele é músico, hoje é tem uns 26 anos de idade. Eu percebi ali que a vida dá oportunidade prá gente e essa oportunidade às vezes pode ser negativa ou positiva, e a música estamos utilizando como uma ferramenta de transformação, de mudança na vida da pessoa. Temos alunos aqui que são ex-moradores de rua, não vou citar nomes, claro.

P- Claro, porque senão eles vão ficar enciumados. (Risos)

A- Enfim, pessoas que vimos a mudança real, pessoas que estavam morando na rua,. Trouxemos e conversamos e, deu certo. Gostaria de ter mais poder para intervir mais ainda ... A gente consegue observar que estamos atingindo objetivos que é trazer mudanças na vida dessas pessoas.

Eu acho isso interessante. Eu fiz o comentário da música, mas, vale o sacrifício de a gente ouvir. (Risos...) Porque quando eu vejo esses shows de entretenimento, que geralmente eu não vou, não muito o meu estilo, (Risos ...) e a minha orientadora tem que perceber isso. (Risos, risos...) Mas, eu observo que naquela noite que tem o show, exemplo, Wesley Safadão, que chama muito o público para ele í você vê que naquela noite ele emprega pessoas, e o dinheiro que arrecada ajuda sempre uma instituição, esse pessoal sempre ajuda uma instituição, então, tem que ter esse lado. Agora, talvez o cantor que julgemos mais elitizado não tenha nenhum trabalho assim social de peso, não tenha nada disso. Acho trabalhos assim importantes, como o seu, que você tira o cara da rua e dá uma chance, uma oportunidade através da música. Isso faz uma diferença imensa.

Vou fazer um comentário, porque eu passo isso nos grupos de música. Os colegas falam: “Bruno, você vai querer trabalhar essa música na escola, que loucura é essa?” Porque eu trabalho desde Heitor Villa Lobos até o Créu, mas, aí é que tá tudo; é a inteligência. O que cabe ao professor é pegar qualquer ferramenta e dar bom uso. Eu já peguei o Créu dentro da escola

P- Você fala Créu, é um cantor?

A- Não, é uma música. Por exemplo, é uma música como a da Metralhador, agora, tá bom? Vou usar exemplo da música Metralhadora que tá na moda. Eu falo assim para os colegas: “Vocês já repararam que todo ano tem a melhor música do ano e a pior música, será que essa música tem esse poder todo? Eu acho que não.” Então dentro da minha aula de música e dentro do Escola Mais, eu pego figuras na pauta musical, e como ele tá muito associado à aquilo, eu vou utilizar para o meu bem. Exemplo: Da música metralhadora, tra- tra- tra- isso é ritmo. É figura musical. Então peguei aquilo que tá tão impregnado nele, tão vivenciado e começo abordar isso de uma forma diferente. Eles começam a olhar para aquela música não como antes, não com aquela letra... Ohh, tem figura musical aí, tem ritmo, então, eu dou um aspecto diferente para essa música. Eu já trabalhei a música do Creu e fiz paródia. Ex; Pra dançar créu tem que ter disposição...

P- Só não deixou dançar o Créu. (Risos ...)

A- Não, (Risos...) Nós pegamos um potinho de gel, trabalhamos e mudei a música de Creu para Gel. Exemplo: “prá passar gel tem que ter disposição... assim, o tempo que iriam fazer o rebolado estavam passando as mãos nos cabelos... (Risos.... Eles adoraram e morriam de rir. Eu desconstruí aquela figura negativa da música. Foi legal e positivo. O papel do Escola Mais é tirar esse tom pejorativo que tá na arte hoje. A arte virou objeto, como é que posso dizer, um produto, as vezes não muito legal de se consumir.

P- É como uma receita de bolo que você pode colocar ingredientes para enriquecer.

A- É isso aí. O intuito do Escola Mais é tirar a arte desse aspecto de subcultura, desse olhar ruim e trazer pra o lado que possa de fato contribuir com o ser humano; fazer de forma diferente. A arte no final das contas só serve prá uma coisa: deixar a gente mais sensível. Porque no mundo que a gente vive hoje a gente não percebe mais no outro, mal ligamos pra nós mesmos, não nos sensibilizamos com coisa nenhuma. Quando eu toco na sala os alunos choram, porque tem uma energia dentro dele que não tá tirando pra lugar nenhum, aí eu toco, ele chora, sensibilizado.

P- Tem tanta gente de valor em classes menos favorecidas, muita gente da classe A e B pagam até conservatórios, mas não dão valor, já o pessoal da classe C e D dão. Se observarmos tem muito talento aí.

A- Tem tanto talento que tem uma aluna nossa que tá cantando no Raul Gil. Ele começa a analisar aquilo que ele ouve., o que vê e sente. Então, o grande intuito da Escola Mais é sensibilizar e, uma pessoa sensível tá aberta a se desenvolver na vida de uma forma muito melhor. Ela vai validar as relações pessoais melhor, vai se dar melhor consigo mesma porque vai trabalhar as emoções dela. Infelizmente hoje as pessoas estão com as emoções muito mal trabalhadas. Na verdade a gente não trabalha emoção nenhuma, e o Escola Mais tá aí prá isso. Naquele momento de raiva o aluno vai trabalhar a música. Nós temos um trabalho com o educador infantil que segue tipo onomatopeias, trabalhando sons de animais. Ex: faz um leão com raiva. eles fazem. (Risos ...) Aí, depois de 5 minutos aquela energia saiu de dentro dele, mas, se eu prender aquela energia dentro dele na hora do intervalo pode agredir uma criança, porque é preciso por aquela energia dele para fora. Então é isso, eu foco nisso, Escola Mais, no final das contas sensibiliza o ser humano.

APÊNDICE D - Transcrição da entrevista com o monitor B

P- Onde você nasceu e onde estudou?

B- Eu nasci aqui em Vitória da Conquista, meu primário foi em escola particular e o ginásio e o segundo grau no Colégio Estadual Abdias Menezes.

P- Como surgiu seu interesse pela música, tem alguém na família?

B- Tem sim, minha mãe tocava em casamento e eu nunca acompanhei, mas sempre vi ela ensaiando em casa. Aí, quando Caetano Veloso cantou aquela música de Peninha " Sozinho", aí eu falei: "Gente, eu quero aprender tocar violão." E eu pensava que tocar violão não precisava de nota, era só bater a mão e pronto. "Eu acho que já tinha o ritmo e falava: Já sei tocar, já sei tocar...". Aí eu pedia um violão a minha mãe e ela dizia que não, porque eu tava com fogo de palha, só que aí eu comecei a frequentar a igreja e lá aprendi mais coisas...

P- Que coisa boa! Mas você tem formação em música ou você é musicista intuitiva, autodidata?

B- Não tenho nenhuma formação em música, sou musicista intuitiva, autodidata.

P- Você trabalha com música no Escola Mais, em qual escola você trabalha?

B- Na verdade são seis escolas que a gente visita de 15 em 15 dias. Este ano por exemplo, nós do meu grupo, pegamos só creches e pré-escola. Então, como eles são muito pequenininhos, não dá para ensinar a tocar violão, cantar, então trabalhamos com a psicomotricidade na educação infantil com música. Entendeu?

P- Essas crianças da creche são de que faixa etária, porque a creche é antes da pré-escola depois vem a fase infantil até chegar o fundamental 1...

B- Isso ! Veja bem: nós de música, não ficamos com a parte da creche, nós ficamos com a parte da pré-escola, porque são crianças de 3 a 4 anos. É maravilhoso, trabalhamos com a Galinha Pintadinha, com a Xuxa, o lado frente e costa, isso tudo com a música.

P- Como é a receptividade deles, eles gostam?

B- Eles adoram. Quando entramos na sala com o violão já trabalha a postura deles, sabem que é uma coisa diferente prá eles, até mesmo por não terem uma condição financeira de estarem perto de coisas assim, então aquilo pra eles já é um deslumbre. Então eles aceitam demais o trabalho que a gente leva para eles.

P- Acho que aí é que entra o que estávamos conversando antes sobre ukulelê, até por ser parecido com um cavaquinho, corda de nylon, e tal, mesmo tendo barítono, tenor, soprano e tal, por isso acho que seria legal se você entrasse com aquele pequenininho, eles iriam chegar em casa cheios de novidades. Não só pelo fato de eles serem de escola pública, de particular também, porque isso não tem nada haver. Qual o tipo de prática educativa que vocês usam?

B- Bom, nós trabalhamos com contando estória e jogos musicais, jogo da memória. Por

exemplo: coloco desenho de violões, de piano e de bateria, aí falo, vamos brincar de jogo da memória. Aí abro e aparece uma bateria, aí eu pergunto: “O que é isso?” Eles respondem: “uma bateria”, aí eu explico o que é uma bateria, e assim vai com os outros instrumentos.

P- Você procura algum vídeo para mostrar como funciona uma bateria, ou não fez ainda essa experiência?

B- Assim, para a educação fundamental eles usam porque o entendimento dos meninos é melhor, e como eu sou educação infantil o vídeos que eu uso são musicais infantis, como a história do Dom Ratão; trabalhamos mais com histórias cantadas, a gente trabalha assim.

P- A Escola Mais é um projeto ligado a Secretaria de Educação Municipal. A Secretaria de Cultura colabora com alguma coisa ou é um projeto a parte?

B- É separado.

P- Você está na Escola Mais há quanto tempo? Precizou fazer concurso ou foi seleção?

B- Estou há 3 anos e foi só seleção.

P- Teve um concurso há pouco tempo, você não foram incluídos?

B- Teve sim, o concurso, inclusive Bruno fez e passou.

P- Na verdade Bruno está se licenciando em música, não é...

B- Na verdade a palavra correta seja a que eu não me interessei muito por esse concurso de música, pois pensei que a concorrência seria estrondosa e por pessoas licenciadas também. Não pensei que eu sem formação poderia ter prestado concurso.

P- Você pretende fazer vestibular de música ou não tem interesse?

B- Não, o meu interesse é Letras.

P- Então no seu caso, Letras está em primeiro plano e música no segundo plano? Nem ir para o conservatório e tal?

B- Isso ! Letras em primeiro plano, mas eu fiz 2 meses com Neide o Conservatório, teoria Musical; eu tinha entre 12 e 13 anos, minha paciência era totalmente inexistente. Então hoje penso em arranjar um tempo para fazer; eu me sinto limitada e acho importante aprimorar mais.

P- Luciano PP, você conhece, é um músico fantástico, ele está fazendo faculdade de música e me parece que é semipresencial e está gostando muito, só são 3 anos. Muito legal. Eu também pretendo fazer alguma coisa nesse sentido, fazer teoria. Tem até uma menina muito legal, Daniela, ela ministrou aula no conservatório e infelizmente não fez o concurso e depois de 9 anos teve que sair.

B- É uma evangélica, eu sei quem é... Ela trabalhou no Escola Mais, sei quem é, sei quem é...

P- Você já pôde observar se alguma criança mais agressiva, que depois da música começou a melhorar?

B- Eu vejo muita mudança, sobretudo nas crianças especiais; principalmente as que tem autismo, elas adoram. É impressionante, parece que eles sentem a música assim, sabe... Então a receptividade, pelo menos prá música, porque eu não tenho acesso as outras aulas. Como falei prá você, o fato de olhar o violão eles já sabe que vai sair um som e eles gostam.

P- Entre eles tem algum que não fale, por exemplo?

B- Eu tive um aluno o ano passado, o Tarlison. Ele não falava, mas quando eu chegava sala ele já ficava ao meu lado, às vezes até "atrapalhava", porque ele queria bater nas cordas junto comigo quando eu estava tocando. Isso foi no ano passado, no ensino fundamental ele tinha entre 6 e 7 anos, por aí.

P- Você tem contato com outros professores regular deles que não seja de música?

B- Assim, o contato é muito pouco. Porque quando estamos na sala de aula eles estão em planejamento e na hora do intervalo tem o contato só de "oi, oi", nada de sentar e conversar e discutir sobre...

P- Você disse que está em seis escolas, quais são elas?

B- Então, nós vamos começar nesta segunda feira dia 28 de março de 2016, começo pelo colégio Bela Vista, que fica lá no jardim das Oliveiras.

P- Vou te cobrar o nome das outras depois...

B- Certo...

P- Nem o ano passado voce não teve nenhum contato com professor regular?

B- Não, a gente não tem. Não dá pra falar sobre o aluno, sobre a vida do aluno, porque não dá tempo mesmo e quando estamos em sala de aula eles estão em planejamento.

P- Eles não tem só musica, tem outras modalidades né, teatro, capoeira que deve ser um sucesso...

B- Sim é, eles tem teatro, capoeira, esporte...

P- Quando você foi selecionada para o projeto Escola Mais você recebeu algum tipo de treinamento?

B- Não, inclusive eu entrei e no primeiro dia, eu falei, e agora o que eu vou fazer?... Assim, minha mãe era professora, então eu já tinha uma noção do que é estar em uma sala de aula, tipo controle de turma, etc... Então eu entrei; sabia que tinha que levar meu violão... Eu entrei depois da jornada pedagógica, em 2013. Dos que faltavam de música fui eu quem entrei... Aí tinha um amigo meu me chamou e falou: "Marcelle, é assim que funciona, eles são seu público." Aí eu comecei a buscar as coisas que eu gostava em minha infância; eu gostava de Sandy e Junior, e dai comecei no 321, tem uma música do "Splish Splash que fala Pera ai que eu vou contar uma estória"...

P- Então você é autodidata nisso, não é?

B- Isso ! Na primeira semana... Depois eu fui para a formação com Bruno, aí eu fui orientada. Aí, sim eu tive o treinamento...

P- Quanto tempo durou o treinamento?

B- Durou o ano inteiro. Toda semana nós temos um encontro. Momento em que ele passa o planejamento para nós, mostra com qual material vamos trabalhar, explica como devemos fazer com os alunos e tal...

P- Então há um acompanhamento de qualquer forma, não é? Você precisam fazer algum relatório ou não?

B- Sim, há sim acompanhamento, mas nós não precisamos fazer relatório, ele, "Bruno" que faz um relatório sobre nós monitores.

P- Os monitores são avaliados, mas os alunos não? Você pode observar alguma coisa, mas sem avaliação formal..

B- Nós monitores que avaliamos os alunos, depois deixamos no fim do curso em anexo.

P- As aulas de 15 em 15 dias é pouco você não acha?

B- Não, Tina, mesmo porque é até uma descontração para eles, porque às vezes quando a gente insere a arte assim, as vezes pode não ser aceita rapidamente, como eu te dei meu exemplo, comecei a fazer conservatório cedo, aquela teoria não desceu bem... (Risos ...)

P- Você disse que agora vai trabalhar com a pré-escola, como será esse trabalho?

B- Então, nós já fizemos um planejamento, passamos entre 15 dias um mês, por aí, fazendo nosso planejamento. E nesse planejamento o importante é sempre começar com uma estória, depois trabalharmos datas comemorativas, o Dia das Mães por exemplo...

P- Você me disse que o ano passado trabalhou com crianças pequenas, foi isso, e fundamental também, que ano mais ou menos?

B- Sim, pequenos e grandes também, fundamental de 5 a 8 anos.

P- E no final do ano o que esses alunos aprenderam exatamente?

B- Então, como eu te falei, não da pra ensinar tocar violão, então o que eu trabalho, a cultura musical também exemplo, uma música do Splish Splash nem toda criança tem acesso a ela hoje em dia , porque hoje a música está totalmente banalizada, né... Então o que eu fiz... Montei uma história dentro dessa música e os meninos de 7 e 8 anos estão aprendendo a gostar de alguma menina, então eu montei uma história assim : " Era uma vez um menino que se chamava, aí escolho o nome de um aluno, e uma menina chamada "Rebeca", aí conto a estória e no final falo: Vocês são crianças e essa estória é uma música e aí eles aprendem e gostam, vão pra casa cantando Splish Splash... No São João ensino a Flor do Mamulengo, os pais falam assim, " Meu Deus, onde você aprendeu essa música?"

P- Então você não apresenta apenas músicas infantis, você mistura tudo?

B- Sim, eu misturo tudo. O importante é eles absorverem alguma coisa.

P- Você falou da banalização de música, o que você chama de banalização da música?

B- Por exemplo, essas músicas de hoje em dia, vou citar nome de cantores: Wesley Safadão, não falo de Pablo porque acho as letras totalmente poéticas, se você cantar em uma 8ª abaixo fica lindo, mas a Vingadora, porque de onde eles vêm, claro que nem todos, sem generalizar, os pais gostam de ouvir isso, tanto que quando realizamos recreação no pátio, é isso que eles pedem, dizem: "Ah, tia, coloca isso aí que eu vou dançar". Acaba vulgarizando e pulando uma etapa da vida da criança, então, eu vou para Toquinho, para Vinícius de Moraes, Aquarela, essas coisas.

P- Mas, me diga uma coisa, você trabalha Splish Splash que é uma música de um casal que se apaixona, eles não são muito pequenos para esse tipo de estória, crianças de 4 e 5 anos?

B- Pois é, mas é a forma que eu conto a história. Exemplo: Era uma vez um menino que era muito maravilhoso...Era o menino mais bonito e estudioso da escola, vou inventando dentro da realidade deles, entendeu? Quando falo do beijo, falo beijo no rosto, sabe...

P- Não há nada incitando, com conotação que não cabe na idade deles...?

B- Não, não, de forma alguma, sobre isso eu tenho muito cuidado. É tanto que no final quando eu falo, "E ai ele deu um beijo no rosto dela!". Aí eles falam: "Ah, tia, no rosto?"

P- Eles já dizem isso é? Pode ser por causa da televisão.

B- Já dizem isso!!!! Ai eu digo claro que foi no rosto, onde poderia ser?

Por fim, explico que não estava falando desse Ícaro ou dessa Rebeca, " porque vocês são crianças, eu só to ensinando essa música para vocês." E essa melodia Splish Splash fica na cabeça e eles ficam o dia todo cantando. Sempre que eu entro, pedem prá eu cantar.

P- O que você costuma ouvir?

B- Eu escuto Caetano, Marisa Monte e ultimamente tenho ouvido muito Gypsi.

P- Aquela música mais cigana, por aí, né?

B- Sim, por ai. Só meu Espanhol que não é muito bom, então não invento cantar.

Mas, basicamente é isso aí: Marisa Monte, Adriana Calcanhoto, Filipe Cato, Ana Carolina, essas coisas. A gente que toca em barzinho tem que saber, mas, eu não me enquadrado em aprender a tocar esses sertanejos de hoje em dia, até gosto do sertanejo de Zezé de Camargo de antigamente, mas não atualizo meu repertório para as músicas sertanejas de hoje em dia, de forma nenhuma, inclusive eu sou conhecida aqui na cidade por resgatar os anos 70, 80, 90, 2000 e MPB. Não toco e não escuto essas músicas de hoje em dia.

P- Eu tenho que perguntar porque pode ser que tenha algum professor que goste de ouvir essas músicas. Eu particularmente não gosto de música sertaneja, mas Chitãozinho e Xororó é diferenciado no repertório e tudo mais, né...

P- Que tipo de arte que você gosta?

B- Eu gosto de teatro.

P- Aqui o teatro é um pouco fraco, não é?

B- Eu gosto de assistir e não de participar, já até participei. Inclusive no Escola Mais nós apresentamos a estória A Bela e Fera no SESC e eu fui o castiçal. Já fui a Narizinho do Sítio do Pica pau Amarelo.

P- To falando isso porque eu tentei fazer uma vez teatro na universidade e lhe digo, para mim, não tem nada mais chato do que você fazer teatro. Não é a minha, queria uma vez que eu representasse uma fruta, uma abóbora... Eu me perguntava, nossa, como eu posso ser uma abóbora? (Risos...) Tem coisas assim no laboratório que eu não gosto muito. Aí eu desisti, não é a minha, não é a minha. Eu também não leio música, nós estamos fazendo um esquema diferente agora, não é?!

B- Eu já trabalhei em outras coisas, no comércio, mas o Escola Mais pra mim é uma coisa tão rica, porque eu não fico limitada ali só na música, entendeu? Eu era muito tímida e hoje eu assumo o pátio com o microfone, se for para dançar com meus alunos, eu danço. coisas que eu não fazia. Então, só agrega, o Escola Mais.

P- Você gosta de ler, ou não ler muito, não tem tempo?

B- Gosto mas estou sem tempo. Empaquei em um livro lá de Caio Fernando de Abreu, Morangos Mofados, empaquei nele.

P- Eu tenho muito livro da musica brasileira, dos festivais, os livros de Nelson Motta são muito bons e eu gosto sempre de recomendar.

A – Legal !!! Tenho o maior interesse.

APÊNDICE E - Transcrição da entrevista om o monitor C

P - Qual a sua ligação com a música ?

C - Meu começo musical se deu no ano de 1990 quando um professor de música chamado Carlos foi vender uma Flauta Doce para nós do 3º ano do primário, naquela época 2ª série, atualmente, 3º ano. Eu tinha nove (9) anos na época.

A proposta do vendedor era de que quem comprasse a flauta teria aulas passo a passo com ele, mas na verdade não foi bem isso que aconteceu. Ele não apareceu... Mas eu não poderia desperdiçar o que eu comprei, então, eu abri a flauta e com ela vinha pequenas partituras então eu comecei a exercitar e ali aprendi a tocar, a canção Luar do Sertão, Parabéns prá você, a Voz da Despedida que eram as músicas contidas naquele manual.

Eu comecei então ali. Antes disso eu cantava na igreja, minha mãe me levava e eu sempre gostei de ir e cantar lá, inclusive na época com inocência pura compus uma música, nem me lembro qual era, mas compus uma música.

P - Em sua família tem alguém que toca algum instrumento?

C - Um tio materno era violonista, alguns irmãos meus até começaram a tocar violão , mas não seguiram adiante. Isso tocando de ouvido.

P - Quando você foi para uma escola de música, porque atualmente você é monitor de música?...

C - Meu primeiro contato com aula de música foi em 1994, eu tinha 13 nos e abriu a inscrição para o conservatório que ficava na Praça Tancredo Neves e aí eu estudei, meu irmão também tentou, mas não se identificou , mas eu continuei, depois eu continuei a tocar, autodidata. Lá eu estudei uns 6 meses, estudei a teoria, só depois passávamos para a prática. Eu já havia escolhido meu instrumento que era o violão. Na ocasião eu fazia violão popular, ai com o passar do tempo eu comecei a tocar sozinho depois meu irmão passou os primeiros acordes, os exercícios e daí em diante eu fui seguindo. Meus pais também sempre gostaram de boa música. Eu tenho 15 irmãos, quase uma orquestra.

Depois desse momento comecei a tocar, meu trabalho foi ficando conhecido, algumas bandas de música popular começaram a me convidar para alguns trabalhos. Eu era guitarrista na época. Em 1997 eu me tornei baixista por acaso; fui para uma banda tocar guitarra, mas o pessoal disse que só tinha a vaga para baixo, e eu aceitei. Eu não sabia muita coisa de baixo, mas queria a vaga e aceitei. Minha carreira de baixista começou aí, e é o que sou hoje, baixista de carreira. Nessa época começou a crescer o trabalho e eu fui tocar com as grandes bandas da cidade como: Alternativa, Face Nova , Banda Vuô, fiz algumas participações com grandes cantores como Luis Caldas, que foi o resultado de um projeto realizado com Nagib, Luis Caldas e a Banda Vuô, na Micareta de 2002. O projeto nós chamamos de A nave.

P - Você concluiu o seu curso de conservatório?

C - Sim, concluí. Voltei ao conservatório em 2014 e cursei mais 2 anos e concluí. Violão clássico em Geslanei Brito.

P - Como você no Projeto Escola Mais?

C - Eu já tenho uma irmã e uma sobrinha que faz parte do projeto, elas sempre deram força para eu fazer parte do projeto, mas eu não tinha tempo e nem interesse, aí em 2013 eu fiquei sabendo que iria abrir a seleção, e então, fiz e fui selecionado. Eu, inclusive já tinha experiência de ministrar aulas de baixo e violão Hoje também já ministro aula de flauta e gaita também. Faz três anos que estou no Escola Mais, ministrando aulas na zona urbana e rural. Sou contratado, inclusive teve o concurso na prefeitura , mas eu não fiz para música, fiz para área administrativa; estou aguardando a aprovação, caso seja convocado acho que posso ser transferido para setor de música.

P - Você nunca teve vontade de fazer uma faculdade de música?

C - Sim tive, mas me faltou na época condições reais. Hoje já existe algumas como: o MINS, que o nosso colega Bruno Barbosa se formou e o Claretiano, onde o Luciano PP faz.

P - Como são as aulas, são grupos, não é isso?

C - Sim, são vários grupos com diversas modalidades, artes, música, teatro e por aí vai. Aí nós temos uma articuladora que é ponte entre nós instrutores e os diretores das escolas e outros monitores também; ela é a líder de nossa equipe.

P - A cada 15 dias você ministra aula para um grupo, vai alternando. Você acha suficiente uma vez só a cada 15 dias?

C - Não, absolutamente, não. Numa aula como música, é preciso que a criança tenha um vínculo maior. Vou te dar um exemplo: no primeiro semestre de 2015 eu fui instrutor de música na Escola Zuleima Cotrim e lá eu pude ver que um trabalho continuado de música como eu fiz é um trabalho de sucesso, porque lá eu era tempo integral.

Eu ficava lá de segunda a sexta e tinha turmas fixas do 1º ao 2º ano ensino fundamental. O Escola Mais só atende crianças e adolescentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental 1.

P - Me parece que o ensino médio é o Estado quem cuida com o programa Mais Educação, não é isso?

C - Sim, no primário também o Mais Educação existe, vem uma verba Federal para a escola e fica a critério dos diretores escolherem o profissional para atuar em várias áreas como música, horta, enfim.

P - Então você fica circulando, a cada 15 dias em uma escola?

C - Sim, nós cobrimos os horários vagos garantindo que as crianças tenham os 200 dias letivos. O momento em que os professores saem para coordenação, é isso.

Sim, garantindo o AC. Eu acho que nós não deveríamos ser apenas "quebra galho" em algumas escolas, deveríamos ter mais conhecimento, mais contato com os alunos e um olhar mais aguçado por parte da administração da escola, que não fôssemos tidos como "tapa buraco". Nós conseguimos mostrar resultado com nosso trabalho e este é possível ver nas apresentações de pátio em datas comemorativas. Em agosto tivemos o folclore e então nós trabalhamos músicas folclóricas e cada área como teatro e dança também trabalharam com folclore.

P - Vocês seguem algum programa, é Bruno o Coordenador?

C - Sim, ele é nosso coordenador pedagógico. Nós temos um planejamento quinzenal, nessa coordenação nós podemos sugerir ou rebuscar algo do passado que deu certo e reaplicar.

P - Esse planejamento tem uma sequência, os alunos aprendem identificar notas na partitura ou não?

C - Aprendem sim, inclusive desde o segundo semestre do ano passado nós estamos trabalhando a conscientização da importância da introdução musical da forma teórica, do estudo da partitura de forma mais intensa.

P - Pra você o que seria uma prática educativa neste contexto do escola mais?

C - Eu acho que se cada vez mais as crianças tivessem mais acesso a instrumentos musicais, a prática educativa seria mais eficaz. Nas aulas teóricas, é legal, mas os alunos ficam entediados. Em algumas aulas de flauta, em algumas escolas eu já tenho alunos que tocam algumas músicas lendo as notas e até mesmo algumas peças, como por exemplo no Retiro que é uma extensão do Pradoso e no São João da Vitória, conhecido como Batuque. Inclusive já fiz algumas apresentações com os alunos, eu na regência e outro momento eu mesmo tocando com eles.

P - Os alunos aprendem flauta com o conhecimento de partitura ou tocando de ouvido?

C - Olha como as aulas são de 15 em 15 dias se eu passar o ensino de forma mais teórica pode ser que eles demorem um pouco mais no aprendizado, então o que fizemos: nós desenhamos no quadro negro uma flauta e as posições nota por nota, eles vão aprendendo, assim eles vão aprendendo a posição das notas, DÓ, RÉ, MÍ, EM FIM, ai nós já vamos executando e fazendo as notas, eles já aprendem a divisão musical com resultados excelentes. Mesmo com o espaço de 15 dias eles nos dão resultados surpreendentes, mas sempre vou defender a bandeira de que os alunos que visitamos a cada 15 dias deveríamos visitar pelo menos uma vez por semana para ter um trabalho mais eficaz.

P - E se fosse duas vezes na semana?

C - Seria melhor ainda, mas o grande "X" da questão é que falta profissionais na área, são muitas escolas, iria demandar muita gente. Nem sei como a prefeitura faria para concursar ou contratar tantos profissionais. Esse ano nós estamos trabalhando com o quadro bastante reduzido, creio que a partir do próximo ano esse quadro deverá aumentar.

P - Pra você o que significa a música como prática educativa?

C - É assim: quando você esta inserido na música, ela também educa, ela não deixa você pensar em se mover para as coisas ruins, para que o jovem busque o lado bom, porque a música tem o dom de massagear a nossa alma. Assim o aluno vai se envolver com a música que se mantém distante de coisas ruins. Eu tenho 26 anos de música e desde que a música entrou na minha vida eu nunca consegui deixá-la.

Você já teve respostas positivas na transformação comportamental de alunos depois da música?

C - Sim, conseguimos mudar a mentalidade de muitos jovens, alguns deles estavam na criminalidade e quando começou a se envolver com a música ele mudou. Tinha uns 15 anos, adolescente. Uma pena que a rotatividade é muito grande, assim não dá pra acompanhar mais de perto.

P - A rotatividade dificulta?

C - Sim, muito mesmo porque eu acho que um professor fundamental deveria acompanhar seus alunos da alfabetização até ao 5º ano. Os professores de arte também deveriam, porque é um trabalho continuado, mas vários fatores fazem com que não consigamos dar essa continuidade. Tem momentos, inclusive, que eles mandam em nosso lugar profissionais de outra área, o que é péssimo e quando vamos para outro lugar estamos recomeçando, aí é péssimo.

P - Como os alunos recebem as aulas, são receptivos e qual a faixa etária que você trabalha?

C - Geralmente da educação infantil até alunos de 12 anos. Você pode optar pela faixa etária, tem instrutores que optam por alunos maiores por acreditarem que eles possam compreender melhor a sua modalidade e já outros optam por trabalhar só com educação infantil, já no meu caso eu opto como alguns colegas em trabalhar com alunos do ciclo 1, que nós chamamos de 1º, 2º e 3º ano. A idade é variada, tem alguns que são mais atrasados, isso dar-se por conta do conflito social em seus lares, separações, drogas, famílias menos favorecidas. Enfim, muitos alunos se revoltam, não querem mais estudar, saem da escola e volta depois.

P - Então o projeto é fundamental para esses alunos?

C - Sim, tem alunos que não gostam muito de nós, não se encaixam bem, não é a modalidade dele, enfim, mas a maioria nos trata com bastante carinho e receptividade. Alguns nos têm como amigos, como pai, nos tornando confidentes. Eles contam se o pai agrediu a mãe, se o pai cometeu adultério, tudo, coisas boas e ruins. Eu já tive o prazer de ver alunos que levaram a sério o projeto e seguiram firme como os agentes Cipriano que são frutos do Escola Mais. Ela é a Geise Cipriano, uma cantora técnica bastante apurada com um rico repertório MPB e com um futuro promissor.

P - Para as crianças de 7 e 8 anos o que você ensina, como é sua prática?

C - Para uma criança mais nova nós trabalhamos mais a educação musical, ensinando o que é o som grosso que é o grave e o som fino é o agudo. Aí posso colocar em prática como Villens, que há séculos atrás ele trabalhava com isso, ele dava o close com elitimia entre outros. Nós trabalhamos muito a psicomotricidade porque para a criança é importante isso e eles entendem melhor, exemplo, para a direita é um som para a esquerda é outro som. Trabalhamos com cores, exemplo, cartões vermelhos som grave, cartões pretos sons finos e a receptividade é ótima. Nós trabalhamos também instrumentos com os que já têm idade para isso e trabalhamos também muito com o canto coral, aplicamos a técnica vocal e escolhemos as músicas temáticas, vamos passando as técnicas e assim eles seguem bem.

P - Que tipo de música você leva para dentro da sala de aula?

C - Geralmente nós procuramos levar música da faixa etária, ou músicas MPB bem bacanas, como a de Jal Peri, música que fala da amizade que a gente tem. Eu não gosto de gente que gosta pouquinho, eu não gosto de gente fingida ... nós trabalhamos com música que tenha alguma mensagem social importante e que possa transformar.

P - Vocês recebem algum tipo de aprimoramento ou treinamento?

C - Sim, temos, inclusive vários cursos que já fizemos antes como Jardim dos Sentidos com a Niagra Plus, do Conservatório de Brasileiro de Música do Rio de Janeiro. Ela trouxe para nós em 2013 o 5º workshop de educação musical, noções para o teatro. Tivemos agora com Jarbas Bittencourt música para teatro, tivemos em 2013 também música em movimento com Adriana Rodrigues Didier, uma das diretoras do conservatório Brasileiro, e quem trouxe foi a prefeitura, já o da Niagra foi a Norma Eliete do Frederich Chopin que trouxe. Independente desses nós buscamos outros cursos porque é importante o profissional em sua área se capacitar.

P - Você já chegou a ministrar aula no conservatório?

C - Não, mas almejo, é um sonho meu. Como o da faculdade de música também, inclusive me especializar na música, com pós, mestrado e quiçá doutorado.

P - O que você ouve de música ?

C - Eu costumo ouvir as músicas cristãs de vários ritmos e ouço também para estudo rock dos anos 60 e 70 e músicas dos anos 80, tanto nacional quanto internacional, mas tocar eu toco mais as cristãs e músicas culturais também como MPB entre outras. Eu só toco em bandas ou cristãs ou que tenha essa temática MPB que falei. O projeto Escola Mais tem a do Escola Mais, e nós fazemos apresentações em algumas escolas ou conservatório, tem também alguns projetos que faço parte como a baixaria com Luciano PP?

P - Fora a música você se envolve com outras artes ou esporte?

C - Sim, quando posso assistimos e discutimos sobre a temática, gosto de ter vida social de ver gente e conhecer mais pessoas.

P - Como você avalia o ESCOLA MAIS como inclusão, na vida dessas crianças?

C - Vejo de forma muito positiva, esse projeto é um presente para essas crianças que querem ter êxito em suas vidas , como acabei citar, pessoas envolvidas com teatro, com a música, levando para a vida mesmo, pessoas que ontem eram do projeto e hoje ministram aula, judocas com medalhas, cantores. sem falar do que eles falam que foi uma chance para mudar de vida, para melhorar e que tiveram acesso livre sem ter que pagar particular e quando eu os vejo ali é a maior alegria, eu me realizo com eles. Parabéns pelo seu trabalho, precisamos de pessoas como você para mostrar a todos que é sim possível educar com arte.

APÊNDICE F - Transcrição da entrevista com o monitor D

P - Como a música entrou na sua vida? Tem alguém na família que te influenciou?

D - Sim, todo mundo que está envolvido com música tem alguém na família que a influenciou. Lá em casa meu pai tocava violão. Eu não gostava de ouvi-lo tocar, não era o meu exemplo, mas teve uma gincana na escola, para fazer uma paródia, então, lá em casa tinha uns discos de vinil e eu escutava todos, cerca de 500, aí então, eu mais dois colegas fizemos a paródia. Depois teve outro evento musical e eu não sabia tocar nada, foi nesse período que eu escutei Pink Floyd, daí eu falei que queria tocar igual a eles.

P - Qual a sua formação musical?

D - Autodidata. Fiz quatro meses de piano no Conservatório Municipal apenas, neste mesmo período eu fiz coral e trombone de vara. Antes da UESB.

P - Qual o seu instrumento mesmo?

D - Violão, eu não queria, mas é o violão.

P - Porque não queria, não é o que você gosta?

D - Eu gostaria de ter mais técnica, sei que no conservatório poderia ter, mas não tenho tempo.

P - Qual sua formação universitária, porque você citou a UESB agora a pouco ?

D - Geografia pela UESB, mas não ministrou mais aulas de geografia.

P - Como você ingressou no Programa Escola Mais, já que você não tem nenhuma formação musical?

D - Devo confessar que nem conhecia o projeto. Eu vi na internet seleção para cultura, e eu estava trabalhando com projetos para Arquitetura e Construção Civil junto com alguns Engenheiros, mas os projetos eram sazonais e eu queria algo mais constante, aí vi essa seleção e fiz, aí teve a fase da apresentação de títulos, aí pensei: nossa, vou apresentar o que ? Nunca fiz nada na área musical ... aí fui lá e fiz. Tive até uma colocaçãozinha boa, a prova era sobre teoria musical como aplicação na sala de aula, tinha que ministrar uma aula, aí ministrei e pronto.

P - Como você se preparou para a prova, sem teoria musical, como foi?

D - Eu sempre procurei aprender teoria e aprendi estudando só.

P - Você ministra aulas para alunos de qual faixa etária?

D - Fundamental dos 7 aos 15 anos.

P - Qual a periodicidade das aulas?

D - Todos os dias estou lá, em escolas diferentes, já fiz em média de uns 900 alunos por quinzena. Tem uma coisa que eu acho que é errada inclusive, eles colocam três alunos por

turno, você assim não consegue trabalhar direito, com dois já é difícil imagine com três. A aula começa 7:30 e segue até às 11:40. Com dois horários os alunos assimilam mais o conteúdo.

P - Como você conceitua prática educativa no caso de ensino de música no Escola Mais?

D - O que acontece, música é uma coisa que nem todo mundo está disposto a aprender. Música é muito fácil de aprender a fazer errado... No Escola Mais o que deveria ser feito era no início do ano, todos os grupos verem quais modalidades disponíveis e matricular os alunos de acordo cada uma, assim, eu poderia ter por exemplo 60 alunos de música, sendo 60 alunos por turno, 30 em um horário e 30 em outro. Os alunos assim já iriam para escola sabendo que teriam aula de musica, poderiam comprar material, caderno, enfim. Assim eles poderiam levar material para estudar em casa, mas como é esporádico, muitos nem querem participar da aula, isso sem contar a influência negativa que já sofrem dentro de casa.

P - Então você sente a dificuldade para agregar os alunos? Qual a faixa etária de seus alunos?

D - Tenho sim, muita dificuldade. Quanto à idade é muito delicado, porque em uma turma de quinto ano que a idade ideal é de 10 anos de idade, já encontrei aluno com 16 anos de idade, quase o dobro. Tem outras turmas que estão no lugar, mas enfim, eles gostam muito de brincar, eles não olham o Escola Mais como aula, veem como brincadeira. Acho que a responsabilidade disso vem quando até nós não somos considerados professores, nem pelos professores da escola, pelos diretores e nem mesmo pelos pais dos alunos.

Eu acredito que ali ninguém seja monitor, somos professores de arte, professores de música, por exemplo: um professor de capoeira precisou estudar muito anos para dar aula no Escola Mais, o professor de karatê só entra no escola mais com faixa preta, só prá pegar faixa preta são uns 4 anos. A segregação de classe do Escola Mais.

P - Você é Geógrafo, mas não tem diploma de músico, então como você entende isso?

D - Eu acho isso uma coisa linda que deveria acontecer em todos os setores. Lá nós não somos monitores, somos instrutores, não monitoramos ninguém, somos professores.

P - Então pra você ser professor, você formou em qual conservatório?

D - Eu não formei em conservatório, eu sou autodidata, meu conhecimento transcende muita gente que estudou ou que esta lá no conservatório.

P - Eu posso até acreditar, mas você precisa de um papel na mão, sem ele você não consegue nada em outros lugares na área de música. Como geógrafo tudo bem, mas como músico, acho complicado.

D - Olha só o que acontece: essa seleção do Escola Mais, acho que o modelo deve ser adotado em todas as áreas de trabalho. Também sou autodidata em projetos, elétrico principalmente, tem gente do IFBA que sai formado, com o "CREAZINHO", CREAS na mão e que não sabe fazer um calculo pequeno de baixa tensão. Em teste de aptidão, para uma empresa, uma pessoa conseguir uma vaga de emprego é muito mais útil que um diploma, ele vale muito mais. Infelizmente no Brasil não é assim. O teste de aptidão tem muito mais valor que o CREA.

P - Como você conceitua a música como prática educativa no Escola Mais?

D - O cenário musical brasileiro está decadente, a música na escola evitaria a segregação musical que está acontecendo. Por exemplo, porque o nome Conservatório Musical? Quer dizer que está conservando, preservando as bases das raízes da música, o que é a música em seu conceito. Que é teoria, ciência, matemática e prática. O que nós temos hoje na música brasileira é um monte de adolescente sem formação de nada e pega um teclado e coloca um *sampler* e canta qualquer coisa, o povo não busca harmonia mais.

P - Você tem problemas com seus alunos na hora em que você quer implementar um repertório?

D - E como !!!! Eles não conseguem nem racionalizar alguma coisa.

Eu coloquei uma música de Chico César e pedi para que eles digitarem para mim uma letra de música que eles escutam, eu pedi para eles pararem no meio da música, porque começou só pornografia.

A música de Chico César chama-se 'Isso', a canção fala sobre amor e saudade, mas em nenhum momento fala a palavra amor e saudade, aí pedi a eles que me descrevessem o que significa a música, eles não acertaram.

P - Qual tipo de música eles sugerem?

D - Ai eles dizem que gostam de *funk*. Acredito que não seja por conta da letra em si, mas para dançar, muitos não sabem cantar e eu digo, quem não sabe cantar, dança, então eles colocam as mãos no joelho e levantam a bunda. É triste, da vontade de voltar pra casa chorando.

P - Vocês ficam no lugar do professor no AC não é isso? Atividade Complementar?

D - Nós estamos sim lá no AC. Isso foi uma briga que os professores conseguiram em benefício deles. Era para ser uma vez por semana, conseguiram uma vez a cada 15 dias. Neste dia eles estão trabalhando, planejando, enfim. Como no dia do nosso é sexta feira, nós não brincamos, estamos fazendo relatórios, e etc.

P - Vocês têm acompanhamento, programa?

D - Sim, temos, mas o que falta é o que eu disse inicialmente, os alunos saberem o que vão fazer no início do ano, assim poderiam se dedicar, fazer o que eles queriam, ou até duas modalidades. Atualmente quem está matriculado em capoeira só faz capoeira, e poderia sim dar um jeito e fazer duas modalidades.

Infelizmente mais uma coisa que reafirmo, no dia do Escola Mais, eles dizem que é dia de monitor e, nós não somos monitores, nós somos professores, somos classificados como monitores pelos diretores, temos um salário mais baixo, mas somos professores.

P - Então você está afirmando que não há resultado na forma que o Escola Mais atua?

D - Não, dessa forma não, a maioria deles não vão para o dia do Escola Mais para aprender, vão para bagunçar, brincar.

P - Você tem dificuldade com a disciplina dos alunos?

D - Sim, é demais, ninguém consegue ministrar aula com nenhum aluno, aí quando vejo que a música não está segurando, aí dou aula de geografia, desenho, enfim.

P - Você coloca eles para cantar ?

D - Sim, coloco, mas de 20 alunos, 2 ou 3 cantam...

P - Então não há possibilidade de você saber se a música faz bem a eles?

D - A música do Escola mais não faz a diferença na maioria. Infelizmente estamos dando murros em pontas de facas. A música que esta atuando na vida deles é a música das ruas a que vai mantê-los na condição social e na segregação.

P - Você acha que o projeto deve continuar?

D - Deve sim, mas ser reformulado; eles dizem que o dia do Escola Mais é dia de brincar, os professores dizem que é dia de brincar, alunos nos contam, aí eles não levam cadernos, as meninas vão quase peladas e os meninos vão para bagunçar, então, falta respeito.

Respondendo a sua pergunta, sobre a música como prática educativa no Escola Mais.

A música tem sim grande valor na escola, mas se ela fosse empregada como de fato deve ser, com as normas, com a técnica e a conduta, aí seria uma maravilha. Você não veria mais pessoas pegando um teclado e dizendo: “eu sou o rei da cacimbina, vou ali fazer um show.”

P - Você pratica algum esporte, como é sua vida social?

D - Faço karatê, trabalho de pedreiro em casa, sou geógrafo e já fiz pesquisa.

P - Você não consegue que eles escrevam nada em partitura, já conversou com o coordenador?

D - É impossível eles escreverem, O Bruno chega com os planos de aula que eu mesmo já coloquei em prática antes dele apresentar; os alunos começam, mas logo se desligam.

Eu ensinei modelo de partitura no quadro e os alunos não ligam.

O Bruno sabe mais que qualquer um de nós que com 20 alunos na sala que não querem nada e um que queria, é melhor dedicar a aqueles...

Nós não somos cuidadores, não estamos lá para tomar conta de ninguém, os professores sabem o que é uma sala de aula, mas os alunos não sabem, deveriam saber. Mesmo sem o espaço físico, se estivéssemos embaixo de uma árvore ainda assim seria uma aula. Aula é a troca de professor e aluno e não a baderna de alunos.

P - Então você diz que o Escola mais com a música não funciona?

D - Não funciona por causa dos alunos, mas os profissionais são excelentes. Não falei que não funciona, falei que tem que melhorar a disposição dos alunos na hora da matrícula.

A cada 15 dias sentimos a melhoria em 2 ou 3, mas os demais, continuam nos *funks*, querem que eu toque músicas de pornografia para as meninas dançarem.

Tem criança que coloco música infantil, mas nas outras turmas são adolescentes de 14 anos, aí é difícil. Ainda assim eu coloco música que faz eles pensar, coloco Arnaldo Antunes que é bom articulador de palavras, Chico César, uso muitas músicas fáceis e inteligentes, mas mesmo assim eles não assimilam.

ANEXO

ANEXO A - Projeto Escola Mais³⁷



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

NÚCLEO PEDAGÓGICO

PROJETO ESCOLA MAIS

- Por meio da arte exprimimos e externamos opiniões e valores de uma sociedade, o sonho de um mundo diferente. A arte é formadora de pessoas com um olhar amplo e rebuscado, sensível, humanizado, olhar profundo, compreendendo o mundo sob uma ótica diversa, altruísta, culta e consciente, sujeitos críticos cidadãos, libertos.
- O **Projeto Escola Mais**, implantado no ano de 2002, aponta possibilidades para o aprimoramento curricular da escola pública municipal de Vitória da Conquista, a partir da introdução de diferentes linguagens artísticas no espaço escolar.
 - ✓ Artes Visuais
 - ✓ Dança
 - ✓ Teatro
 - ✓ Música-percussão, flauta doce, coral
 - ✓ Capoeira
 - ✓ Xadrez
 - ✓ Lógico-matemática na perspectiva artística
 - ✓ Recreação e práticas esportivas (judô, karatê)

OBJETIVO DO PROJETO

- Atender as novas exigências da Lei 9394/96 de Diversificação do Currículo com as linguagens artísticas e esportivas;
- Garantir aos professores acompanhamento pedagógico, sem prejuízo para o aluno dos 200 dias letivos;
- Realizar ações de arte e cidadania, com oficinas temáticas que acontecem aos domingos com toda a comunidade escolar (professores, alunos e pais);
- Promover a melhoria e ampliação do tempo e espaço na escola e o resgate do ensino aprendizagem pelo prazer de criar e participar de atividades culturais, possibilitando uma formação ética e cidadã, apoiando-se em 04 eixos teóricos metodológicos:
 - Ética e cidadania;
 - Arte e educação;
 - Esporte e recreação;
 - Matemática lúdica

³⁷ Fornecido pela Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA) - 2014

PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

- Educadores Sociais: Facilitadores;
- Facilitador articulador: Orientador e articulador de um grupo de trabalho;
- Facilitador Formador: Especialistas nas áreas de arte e demais modalidades, que oferecem formação continuada para os facilitadores;
- Equipe Gestora: Acompanha o trabalho, oferecendo suporte administrativo e pedagógico.

PÚBLICO BENEFICIADO EM 2014

- 4.874 Alunos – **Educação Infantil** (crianças de 04 e 05 anos);
- 22.070 Alunos – **Ensino Fundamental** (1º ao 5º ano);
- 1.472 Alunos – **Segmento I** (Educação de Jovens e Adultos);
- 140 **Educadores Sociais** (Facilitadores);
- 202 **Unidades Escolares**;
- 1136 **Turmas**.

OFICINAS OFERECIDAS

- Teatro;
- Artes Visuais;
- Dança;
- Música;
- Percussão;
- Recreação;
- Capoeira;
- Artesanato;
- Judô;
- Karatê;
- Literatura de cordel;
- Lúdico matemático;
- Xadrez

RESULTADOS

- Trabalho educativo efetivo com crianças e adolescentes das áreas de risco social, contribuindo para a redução das desigualdades sócias e em favor da promoção da cidadania;
- Inclusão social de jovens e adolescentes carentes;
- Inclusão do Portador de Necessidades Especiais;
- Reaproveitamento de lixo reciclável, na confecção de materiais didáticos pedagógicos;
- Reconhecimento e valorização das crianças, por meio da apresentação em eventos, como seminários, congressos, campeonatos, e ações sociais nas comunidades;
- Realização de ações educativas de fortalecimento da formação cultural das crianças, adolescentes e jovens, como também da aproximação das escolas com a comunidade;
- Valorização do educador social e do artista da comunidade escolar local.

RECURSOS FINANCEIROS

- FUNDEB;
- Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista.

PARCERIAS

- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia;
- Universidade Aberta do Brasil;
- Conservatório Municipal de Música;
- Programa de Educação para a Vida- PEV;
- Sabão Teiú;
- Programa Recicla Conquista;
- SESC.