



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música

**A Música nas Escolas de Mossoró-RN: Um Estudo Junto à  
Rede Municipal de Ensino**

Elder Pereira Alves

João Pessoa  
Abril/2011



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música

## **A Música nas Escolas de Mossoró-RN: Um Estudo Junto à Rede Municipal de Ensino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

Elder Pereira Alves

Orientadora: Luceni Caetano da Silva

João Pessoa  
Abril/2011

A474m Alves, Elder Pereira.

A música nas escolas de Mossoró-RN: um estudo junto à rede municipal de ensino / Elder Pereira Alves.- João Pessoa, 2011.

121f.

Orientadora: Luceni Caetano da Silva

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Educação Musical. 2. Ensino da música. 3. Ensino – música – escolas – Mossoró(RN). 4. Professor – formação educativo-musical.

UFPB/BC

CDU: 78:37(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Título da Dissertação: **“A Música nas Escolas de Mossoró-RN: um estudo junto à rede municipal de ensino”**

Mestrando: **Elder Pereira Alves**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

*Luceni Caetano da Silva*

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Luceni Caetano da Silva  
Orientadora/UFPB

*Luis Ricardo Silva Queiroz*

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz  
Membro/UFPB

*Paulo David Amorim Braga*

Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga  
Membro/UFPE

João Pessoa, 28 de abril de 2011.

*Dedico este trabalho a Kerollen Ticiany da Costa Moreira, com quem tenho compartilhado todos os meus sonhos e projetos. Por todo o carinho, companheirismo, amizade e compreensão.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, meu senhor e salvador, aquele por quem vivo e sou. Sei que o senhor já tinha sonhado com este momento, quero continuar a viver os teus sonhos, pois sei que eles são bem mais altos do que os meus.

À minha família, em especial as minhas duas mães, Ivanilda Pereira Alves e Teresa Batista de Oliveira, pelo amor, apoio e compreensão durante esse período distante.

À professora Luceni Caetano da Silva, orientadora desse trabalho, pela confiança, força, autonomia, paciência e amizade destinada a mim durante a realização do mestrado.

Ao professor Luis Ricardo Silva Queiroz, pela significativa contribuição no meu processo de formação enquanto pesquisador. Aos outros professores de Educação Musical do PPGM, Maria Guiomar Ribas, Maurílio Albino Rafael e Maura Penna. E aos demais docentes do PPGM, que em maior ou menor intensidade, contribuíram efetivamente em minha formação.

Aos grandes amigos Fábio Henrique Ribeiro e Mário André Wanderley Oliveira, dois irmãos que Deus colocou em minha vida. Obrigado amigos, sem vocês tudo teria sido muito mais difícil. Já sinto saudades das idas e vindas à UFPB, das “corridas” na praça da paz, dos almoços no “bruto” e no “só os prato”, do açaí do “Biro-biro” e do manaçaí, da tapioca de chocolate com carne de sol e doce de leite, do “kubanacan”, dos cafés da manhã com bolacha cream cracker, do macarrão com alho, da carne moída com molho de tomate, das conversas sobre a educação musical na contemporaneidade, etc.

Aos demais colegas de turma, Carolina Chaves Gomes, Cleide Alves da Silva, Marcos Aragão Fontoura, Artur Fabiano, Jaildo Gurgel, Airton Guimaraes, Geraldo de Alencar Durães Filho, Marco Antonio Caldeira Neves, Roderick Fonseca, João Johnson dos Anjos, Zélia Matias, Raquel Carmona, Helena Vieira (*in memoriam*) e todos os demais. Pela amizade demonstrada durante esse tempo e pelos momentos de descontração, que foram essenciais para que pudéssemos suportar toda a pressão nos momentos difíceis.

À Gianni Mendes Ribeiro, ex-professor, amigo e grande incentivador. Tornou-se peça fundamental para que eu pudesse ter chegado até aqui. Obrigado pela força e disponibilidade em sempre ajudar.

À Paulo Braga, meu primeiro orientador na vida acadêmica, que também esteve presente na banca final desse trabalho. Obrigado pela indescritível contribuição em minha formação e pela amizade.

À Rede Municipal de Ensino de Mossoró, por ter aberto as portas de suas escolas para que esse trabalho pudesse ser realizado.

Aos professores de Arte da RMEM, pela disposição e atenção durante a realização desse estudo. Em especial, aos professores “Eduardo”, “Carlos” e “Marina” que participaram de forma mais intensa dessa pesquisa, abrindo suas “vidas” e salas de aula.

À Izilda de Fátima Carvalho, secretária do PPGM, por sua disposição em nos ajudar sempre que possível.

À Universidade Federal da Paraíba e ao Programa de Pós-Graduação em Música, pela oportunidade de cursar o mestrado em Música, me aprimorando profissionalmente.

À CAPES, pelo apoio financeiro, viabilizando uma bolsa de estudo durante os dois anos do curso.

## RESUMO

As discussões sobre o ensino da música na educação básica têm sido bastante enfatizadas nas últimas décadas, tendo em vista, principalmente, a significativa ausência da música nos currículos escolares. Diversos aspectos têm contribuído para essa ausência, tais como a formação dos professores de arte/música atuantes nesse contexto, os problemas relacionados à legislação educacional brasileira, concepções equivocadas sobre o ensino de música, entre outros. No entanto, no ano de 2008, através da Lei nº 11.769 que altera a atual LDB, a música foi instituída como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, devendo estar efetivamente presente na educação básica brasileira até agosto de 2011. Tendo em vista esse cenário, surgiu o interesse de investigar como se encontra o ensino da música nas escolas da cidade de Mossoró-RN, especificamente na rede municipal de ensino da cidade. Dessa forma, o trabalho teve como objetivo geral apresentar, analisar e discutir acerca da atual situação do ensino da música, enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RMEM. Como objetivos específicos, buscou identificar a formação dos professores que atuam na disciplina de Arte, a quantidade desses docentes que trabalham com música e aspectos relacionados à formação e experiência musical desses professores. Visou ainda, analisar as concepções e práticas de educação musical desenvolvidas por esses profissionais. O trabalho possui uma abordagem metodológica quantitativo-qualitativa, proporcionando uma visão ampla da realidade estudada, através de um levantamento quantitativo, assim como uma análise mais aprofundada, por meio de uma apreciação qualitativa. A investigação foi embasada através de um estudo bibliográfico que contemplou produções da Educação Musical, Arte, Educação e áreas afins. A pesquisa de campo foi concretizada através da aplicação de questionários, realização de entrevistas semi-estruturadas, observação participante e registros em vídeo. A partir da realização desse estudo, foi possível verificar que a grande maioria dos professores de Arte atuantes nesse contexto não possuem formação nas áreas de Arte e Música. Apesar desse fato, grande parte desses profissionais afirma trabalhar com o ensino de música. De forma geral, pôde-se constatar que a formação desses docentes tem dificultado efetivamente o desenvolvimento de suas práticas educativo-musicais. No entanto, verificou-se através da atuação desses professores, que a música tem potencialidades para estar presente de forma efetiva e sistemática nesse contexto educacional. Portanto, o que se pode evidenciar a partir da realização dessa investigação é a urgente necessidade de formação dos professores de Arte da RMEM.

Palavras-chave: educação básica, ensino de música, professor de arte

## **ABSTRACT**

The discussion about the music teaching on elementary school has been emphasized over last decades, having the significant absence of the music on the school curriculum in mind. Several aspects have been contributing to this absence, such as the formation of the art/music teachers who act straightly in this context, the problems related to the Educational Legislation in Brazil, wrong conceptions about the music teaching, among others. However, during 2008, through the Law number 11.769 that changes the current LDB, the music is set up as mandatory content of the Art curriculum and it must be effectively present in the basic Brazilian education up to August 2011. Having in mind this scenery, the interest of investigating how the music teaching is found at schools in Mossoró-RN came out, specifically in the municipal teaching system of the city. This way, the work objective aimed to analyze and discuss about the current situation of the music teaching, while it is a mandatory content of the Art curriculum at schools of the municipal teaching system in Mossoró-RMEM. Try to identify the teacher's formation that is related to Art, the quantity of teachers who work with music and subjects related to the formation and their musical experiences were the specific objectives. It also aimed to analyze the musical education conceptions and practices developed by these professionals. The work has a qualitative-quantitative methodological approach, providing a wide-ranging vision of the reality analyzed through a quantitative inquiry, as well as a deeper analysis through a qualitative appreciation. The investigation was based through a bibliographical study that contemplated the production of Musical Education, Art, Education and similar areas. The field work was made real through the application of questionnaires, semi-structured interviews, participant observation and video recorders. From the realization of this study, it was possible to verify that most of the Art teachers included in this context have no formation related to Art and Music. In spite of this fact, most of these professionals work with music teaching. In general form it was possible to be noticed that the formation of these teachers has been making the musical-educative development of his practices more difficult. However, it was verified through the acting of these teachers that the music has potentialities in order to be present in an effective and systematic way in this educational context. Finally, which it is possible to show up from the realization of this investigation is the urgent necessity of the Art teacher's formation at RMEM.

key words: elementary school, music teaching, art teacher

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A Estação Ferroviária de Mossoró .....	56
Figura 2 – Colégio Diocesano Santa Luzia .....	57
Figura 3 – Colégio Sagrado Coração de Maria .....	57
Figura 4 – Espetáculo Chuva de Balas no País de Mossoró .....	60
Figura 5 – Espetáculo Auto da Liberdade .....	61
Figura 6 – Oratório de Santa Luzia .....	62
Figura 7 – Material da campanha de Mossoró .....	63
Figura 8 – Teatro Dix-Huit Rosado .....	63

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Graduação dos professores .....	75
Tabela 2 – Motivação dos professores para trabalhar com Arte .....	77
Tabela 3 – Modalidades artísticas trabalhadas pelos professores .....	78
Tabela 4 – Os professores que afirmam trabalhar/ensinar música .....	81
Tabela 5 – Dificuldades encontradas para trabalhar música .....	85

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ATUALIDADE E AS BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	14
<b>A educação musical na contemporaneidade</b> .....	14
<b>O campo de estudos da educação musical e a definição da pesquisa na realidade de Mossoró</b> .....	16
<b>Abordagem quantitativo-qualitativa: as dimensões metodológicas da pesquisa</b> .....	18
<i>O universo da pesquisa</i> .....	21
<i>Instrumentos de coleta de dados</i> .....	23
<i>Instrumentos de organização e análise dos dados</i> .....	27
<b>CAPÍTULO II - A MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: TRAJETÓRIA, REALIDADE E PERSPECTIVAS</b> .....	30
<b>O ensino de música nas escolas do Brasil</b> .....	30
<b>A música na escola sob a ótica dos estudos brasileiros</b> .....	37
<i>Formação de professores</i> .....	38
<i>Análise das políticas educacionais e termos normativos</i> .....	40
<b>A inserção da música na educação básica na realidade educacional brasileira atual</b> .....	44
<b>Perspectivas para a atuação profissional em música no contexto das escolas de educação básica</b> .....	49
<b>CAPÍTULO III - MOSSORÓ, SUAS DIMENSÕES CULTURAIS E O ENSINO DA MÚSICA</b> .....	54
<b>A cidade de Mossoró e a cultura local</b> .....	54
<b>O cenário musical mossoroense</b> .....	64
<b>Trajетória e características da educação musical nas escolas de Mossoró</b> .....	69
<b>CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS DE MOSSORÓ</b> .....	74
<b>A formação dos professores de Arte da Rede Municipal de Mossoró</b> .....	74
<b>A presença da música na atual realidade da RMEM</b> .....	81
<b>Os professores selecionados</b> .....	89
<b>Concepções dos professores</b> .....	90
<i>As concepções de música e de ensino de música</i> .....	90
<i>objetivos</i> .....	93
<i>A importância das aulas de música</i> .....	95
<i>dificuldades</i> .....	97
<i>Aspectos positivos</i> .....	100
<b>Conteúdos e atividades</b> .....	101
<i>Atividades</i> .....	101
<i>Conteúdos</i> .....	105
<b>CONCLUSÃO</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113
<b>APÊNDICES</b> .....	122
<b>APÊNDICE A</b> .....	123
<b>APÊNDICE B</b> .....	127

## INTRODUÇÃO

No Brasil, o cenário do ensino da música tem se transformado significativamente nos últimos anos, um processo que vem consolidando diversos espaços de ensino-aprendizagem musical, que outrora não eram abordados e considerados amplamente pela área da Educação Musical. Dessa forma, a aprendizagem musical em espaços não formais, como em ONGs e associações comunitárias, e em espaços informais, que ocorrem, por exemplo, em diversas manifestações da cultura popular brasileira, como as Quadrilhas Juninas e o Congado, passaram a ser objeto de estudo da educação musical mais constantemente.

Apesar da constatação desse cenário, a educação básica – enquanto espaço formal do ensino de música – tem sido ainda alvo de boa parte das investigações dos pesquisadores da área, como veremos mais adiante através da análise de alguns estudos realizados nesse contexto. De forma geral, tenho percebido que a ausência da música nos currículos escolares da educação básica, causada por problemas como a legislação educacional brasileira, a inadequada e limitada formação dos professores, a pouca quantidade de profissionais com formação específica na área, concepções equivocadas sobre o ensino de música, dentre tantos outros, tem preocupado muitos educadores musicais.

Tendo em vista esse contexto, vários pesquisadores da educação musical vêm buscando conhecer a realidade do ensino de música nas escolas de educação básica do país. Essa preocupação dos pesquisadores com o estudo da música na educação básica intensificou-se ainda mais a partir de 2008, quando sancionada a Lei nº 11.769, que assegura que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte” (BRASIL, 2008).

A partir da década de 1990, uma das principais preocupações da área da educação musical tem sido justamente conhecer mais de perto essa realidade educativo-musical das escolas brasileiras, para que, a partir do conhecimento dessa situação, seja possível desenvolver ações mais consistentes para o fortalecimento da presença da música nesse contexto educacional.

Com essa mesma preocupação, surgiu o interesse de investigar a situação do ensino de música nas escolas de educação básica da cidade de Mossoró-RN, podendo assim, contribuir também para as discussões desse tema que vem sendo extremamente enfatizado nos últimos anos e que necessita cada vez mais de pesquisas sistemáticas. Em Mossoró, esse estudo tornou-se ainda mais significativo, tendo em vista que ainda não havia sido desenvolvida nenhuma pesquisa dessa natureza.

Desse modo, realizei uma pesquisa na cidade de Mossoró, delimitando como universo desse estudo, as escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró - RMEM. De maneira mais específica, selecionei o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) como foco da investigação.

Partindo desses direcionamentos, o presente trabalho teve como objetivo geral apresentar, discutir e analisar a atual situação do ensino da música, enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, em escolas da RMEM. Procurando, assim, identificar *quem* são os professores de Arte que trabalham com música, *como* eles pensam o ensino de música e *o que* eles têm feito nessas aulas de música. Com vistas a contemplar este objetivo geral, o trabalho de pesquisa realizado teve os seguintes objetivos específicos: identificar a formação dos professores que atuam na disciplina Ensino da Arte nesse contexto, a quantidade de professores que afirmam trabalhar com música e aspectos relacionados à formação e experiência musical desses docentes; verificar as concepções e práticas de educação musical desenvolvidas por esses profissionais.

Buscando conhecer esse contexto educacional de uma forma sistêmica, concebi o presente estudo a partir de uma abordagem metodológica que nos proporcionasse verificar essa realidade tanto de modo amplo, através de um levantamento quantitativo, como em profundidade, por meio de uma análise qualitativa mais detalhada. Assim, adotei um enfoque metodológico quantitativo-qualitativo, dividindo a pesquisa de campo em duas fases: uma de mapeamento, na qual utilizei como principal instrumento de coleta o questionário; e outra de análise em profundidade, onde através de entrevistas e observações pude verificar, mais de perto, a realidade investigada.

A partir do estudo desenvolvido, o presente trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz reflexões acerca da área da educação musical na contemporaneidade, apresentando atuais direcionamentos do campo de estudo da área e os aspectos que me levaram a definição do contexto estudado. Bem como, apresenta, ainda, as bases metodológicas que direcionaram a pesquisa. Com relação à metodologia, além de explicitar o universo da pesquisa, os instrumentos de coleta e análise utilizados, realizei uma breve discussão sobre a utilização da abordagem quantitativo-qualitativa na educação musical.

O segundo capítulo apresenta um panorama histórico do ensino da música na educação básica brasileira, contextualizando os acontecimentos que marcaram essa trajetória. As bases teóricas e a revisão de literatura são apresentadas através de estudos que analisam o ensino da música na educação básica e verificam a situação da presença da música nas escolas

atualmente. Por fim, são discutidas perspectivas para a atuação profissional no ensino de música na educação básica.

Buscando contextualizar a cidade de Mossoró e a presença da música nesse município, no terceiro capítulo é apresentado um breve histórico da cidade, evidenciando suas dimensões culturais e a inserção do ensino de música nesse contexto. São apresentadas, também, características e particularidades do ensino da música nas escolas de educação básica da cidade.

O quarto capítulo expõe a análise dos dados coletados durante a pesquisa, mostrando a realidade da educação musical encontrada nas escolas do município de Mossoró. Nesse capítulo, primeiramente é apresentada a formação dos professores de Arte da RMEM, verificando quantos destes profissionais trabalham com o ensino de música. Em seguida, é examinado o perfil profissional de alguns professores que trabalham com música, analisando suas concepções, atividades e conteúdos trabalhados em sala de aula.

A partir desses quatro capítulos, o trabalho proporciona uma visão abrangente da realidade educativo-musical das escolas de educação básica da cidade de Mossoró. Com base nas discussões apresentadas em cada capítulo, foi possível aprofundar a análise de dimensões específicas desse contexto, o que proporcionou uma compreensão contextualizada e singular das questões centrais que permeiam o ensino da música na educação básica mossoroense.

# CAPÍTULO I

## **A educação musical na atualidade e as bases metodológicas da pesquisa**

### **A educação musical na contemporaneidade**

A Educação Musical hoje – enquanto área de conhecimento e de atuação – tem procurado atender a uma demanda sociocultural extremamente complexa e abrangente, uma vez que a área passou a “perceber os outros mundos musicais” existentes fora dos espaços “tradicionais”, rompendo assim com paradigmas estáticos, relacionados aos campos e processos do ensino de música. Portanto, na contemporaneidade, o termo Educação Musical passa a ter uma dimensão mais ampla, respondendo às novas demandas da sociedade, que abarcam um mundo musical rico e dinâmico, atendendo aos múltiplos espaços de ensino e aprendizagem de música.

Tendo em vista esse contexto, é possível verificar que a área da Educação Musical vem passando, nos últimos anos, por constantes discussões acerca de seu *status* epistemológico e campo de atuação. Vários estudiosos têm refletido sobre a natureza da Educação Musical (ARROYO, 2002a; DEL BEN, 2001; KRAEMER, 2000; SOUZA, 2001), a partir de modos distintos de conceber a área, o que tem revelado “as dificuldades de que a questão epistemológica se reveste no campo da Educação Musical, cuja natureza, objeto e método nem sempre são suficientemente claros” (SOUZA, 2001, p. 17). No entanto, o entendimento de Kraemer (2000), sobre o que seja o objeto de estudo da Educação Musical, tem propiciado uma visão ampla do fenômeno educativo-musical. Para o autor, a Educação Musical é uma área que

[...] ocupa-se com a relação entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática musico-educacional que é realizada em aulas escolares e não-escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (KRAEMER, 2000, p. 51).

Por partir dessa perspectiva ampla do objeto de estudo da área, Kraemer (2000) entende que a Educação Musical compartilha, obrigatoriamente, seu objeto com as disciplinas chamadas de “ciências humanas” (filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências

políticas, história). Nesse direcionamento<sup>1</sup>, a Educação Musical não é concebida como uma área autônoma (SOUZA, 2001), pois as musicologias e as pedagogias são os campos de conhecimento que conferem as bases conceituais e de ação para a Educação Musical (ARROYO, 2002a; KRAEMER, 2000). Tendo em vista essa multidimensionalidade da área da Educação Musical, é possível perceber que:

[...] a sua compreensão não pode se dar pelo viés de somente uma ou outra disciplina, quer específica de música, quer específica de educação. A educação musical está, portanto, entrelaçada com outras disciplinas. Como campo, caracteriza-se pela associação, pela dupla participação da musicologia e da pedagogia (DEL BEN, 2003a, p. 79).

Tratando mais especificamente da Educação Musical, enquanto campo de atuação, Arroyo (2002a) reforça essa perspectiva abrangente da área, entendendo que:

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange *todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música*, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002a, p. 18-19 – grifos nossos).

Essas concepções abrangentes da Educação Musical nos levam hoje a refletir sobre um aspecto importante: as práticas pedagógicas dos docentes que poderão atuar nesses diversos contextos. Pois, tendo em vista os múltiplos espaços de atuação possíveis para o professor de música, é tácita a necessidade de uma formação ampla que atenda a todas essas demandas. O professor precisará estar preparado para trabalhar nos mais diversos contextos, atendendo às necessidades e particularidade de cada espaço educacional, tais como a escola da educação básica, a escola especializada, as ONGs, os projetos culturais, as aulas particulares, as empresas, etc. Como defende Queiroz (2008):

O ensino e aprendizagem da música [na contemporaneidade] acontecem em espaços distintos e de formas diferenciadas, sendo (re)configurados de acordo com os objetivos, as características didático-pedagógicas e os valores e significados estabelecidos por cada contexto sociocultural. Assim, para compreender a educação musical na contemporaneidade é necessário considerar o diversificado campo da área, tendo em vista a variedade de espaços existentes e, conseqüentemente, as múltiplas formas de transmissão musical que se configura em cada um deles (p. 1-2).

---

<sup>1</sup> Souza (2001, p. 16-17) revisando a literatura produzida na Alemanha, verifica duas posições centrais, a primeira reconhecendo a Educação Musical enquanto área de conhecimento autônoma, e a segunda enquanto área não autônoma.

Logo, podemos vislumbrar a grande demanda de conhecimento que esses profissionais necessitam para lidarem com todo esse campo de atuação. Por isso, atualmente tem-se intensificado cada vez mais a reflexão sobre os processos formativos desses profissionais, buscando um perfil abrangente para dar conta desse imenso campo de atuação.

Dentro desse campo amplo da Educação Musical, o presente trabalho insere-se nas investigações relacionadas ao ensino formal de música, especificamente a educação básica. A seguir, discuto mais detalhadamente o que se tem estudado na área da Educação Musical no Brasil e de que forma se deu a escolha desse tema.

### **O campo de estudos da educação musical e a definição da pesquisa na realidade de Mossoró**

Como estava discutindo, a área da Educação Musical vem ampliando suas fronteiras, tanto enquanto área de atuação profissional, como enquanto área científica. Nesse viés, percebo que a área de conhecimento acadêmico-científico da Educação Musical vem apresentando um desenvolvimento significativo nas últimas décadas, sendo possível notar uma ampliação e diversificação dos estudos desenvolvidos pela pesquisa educativo-musical no Brasil (DEL BEN, 2003a).

Esse desenvolvimento da pesquisa brasileira em Educação Musical teve seu ponto de partida na década de 1980, com a implantação dos primeiros cursos de pós-graduação em Música no país<sup>2</sup>, o que possibilitou a diversificação das áreas, ampliação das linhas de pesquisa e o desenvolvimento, especificamente, da área de Educação Musical, tornando-se um marco histórico para a área científica da Música no Brasil.

O surgimento das primeiras associações brasileiras, de pesquisa em Música e em Educação Musical, também foi extremamente significativo para o desenvolvimento desse quadro. Entre as mais expressivas é possível citar a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM em 1988, e o surgimento da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, criada em 1991.

A partir do desenvolvimento e fortalecimento dessas duas frentes, a pesquisa em Educação Musical no Brasil rapidamente ganhou corpo e consistência, e hoje cerca de 30 anos após esses primeiros acontecimentos, podemos verificar que a área possui uma grande diversidade de estudos realizados no país.

---

<sup>2</sup> O Mestrado na UFRJ em 1980, o Mestrado no Conservatório Brasileiro de Música – CBM em 1982 (Primeiro a incluir a Educação Musical como área de concentração), e o Mestrado na UFRGS em 1987 (LOUREIRO, 2003).

Através de um rápido levantamento realizado junto a alguns dos principais meios de divulgação da pesquisa em Educação Musical brasileira<sup>3</sup>: Anais da Abem (ABEM, 2008c); Revistas da Abem (ABEM, 2004; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2007a; 2007b; 2007c; 2008a; ; 2008b); Revista em Pauta (PPGM/UFRGS, 2000; 2001; 2002a; 2002b; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2007a; 2007b); Teses e dissertações publicadas até 2007<sup>4</sup>; e as próprias linhas de pesquisa de grupos de Educação Musical<sup>5</sup>; foi possível identificar algumas das principais temáticas recorrentes nas pesquisas desenvolvidas atualmente no Brasil. Entre os temas mais presentes, identifiquei: educação musical infantil, música na educação básica, educação musical instrumental, ensino superior, formação de professores, atuação profissional, música em contextos não formais e informais, *status* epistemológico da área, aspectos didático-pedagógicos, abordagem sociocultural, educação musical e tecnologia, ensino a distância (EaD) e pesquisa em educação musical. E como temáticas menos recorrentes, ressalto a pequena presença de estudos que tratam da avaliação em música e da educação musical especial, temas ainda pouco discutidos nos trabalhos da área, que necessitam cada vez mais da atenção dos pesquisadores.

Como é possível verificar, realmente há uma diversidade expressiva de trabalhos sendo desenvolvidos, tratando dos mais distintos objetos e espaços educacionais. Todavia, temos percebido nos últimos anos uma significativa intensificação dos estudos que tratam do ensino da música nas escolas de educação básica. Muitas dessas pesquisas têm buscado conhecer mais de perto a realidade desse ensino nas escolas do país.

Tendo em vista essa perspectiva, elegi, para o estudo realizado, a educação básica como *locus* da investigação. Nessa pesquisa, tratei do ensino de música desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Mossoró – RMEM, mais especificamente nas aulas de Arte do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

A definição desse contexto para esse estudo se deu a partir de um breve envolvimento que tive com o ensino de música na rede municipal. Primeiramente, através do estágio supervisionado<sup>6</sup> da Licenciatura em Música da UERN, no qual estive durante um

---

<sup>3</sup> Trabalho desenvolvido em julho de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, para fins avaliativos da disciplina “Metodologia da Pesquisa em Música”, ministrada pelo professor Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2009.

<sup>4</sup> FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 95-111, 2007.

<sup>5</sup> Educação Musical e Cotidiano (UFRGS) – Coordenado pela profa. Jusamara Souza; Música e Educação (UDESC) – Coordenado pelo prof. Sergio Figueiredo; Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos (UFPB) – Coordenado pelo prof. Luis Ricardo Silva Queiroz.

<sup>6</sup> Na Licenciatura em Música da UERN, à época da minha graduação, existiam dois semestres de estágio supervisionado. O primeiro acontecia em escolas específicas de música e o segundo na educação básica.

semestre atuando na disciplina Ensino da Arte, naturalmente com enfoque na música. Em seguida, trabalhando como monitor, ainda na graduação, em uma disciplina chamada “Didática da Iniciação Musical”, onde foi possível acompanhar alguns alunos da Licenciatura no desenvolvimento de um projeto junto à RMEM; esta ação tinha como metodologia o Trabalho por Projetos<sup>7</sup>. Esse projeto foi realizado durante três semanas nas aulas de Arte, período no qual tive a oportunidade de acompanhar a concepção e composição do mesmo, podendo também participar diretamente da orientação dos alunos nas práticas em sala de aula.

A aproximação a esse espaço educativo e a atual conjuntura da intensificação das discussões sobre o ensino da música na educação básica, me instigou a querer conhecer amplamente a realidade do ensino da música nas escolas do município de Mossoró, pois percebi uma grande aceitação dos alunos com relação às aulas de música desenvolvidas durante o estágio e o projeto, e pude verificar também uma ótima abertura por parte dos professores de Arte, no tocante a essas práticas educativo-musicais.

Esta pesquisa torna-se importante para a cidade pelo fato de não existir nenhum estudo sobre o ensino da música nas escolas regulares de Mossoró. Pesquisas como a apresentada nesse trabalho foram desenvolvidas em várias cidades do país, como veremos mais adiante. A partir de um trabalho desta natureza, foi possível conhecer a atual realidade do ensino da música nas escolas municipais de Mossoró, e, a partir de então, discutir e refletir acerca de ações e projetos locais de educação musical, visando à ampliação do ensino da música nas escolas da cidade. É essencial conhecer e compreender a realidade educativo-musical local, para que se possa desenvolver políticas de educação musical que estejam de acordo com a realidade da cidade e região, e nesse sentido, este trabalho também pode oferecer contribuições significativas.

Em seguida, apresento, detalhadamente, os direcionamentos metodológicos empregados nesse estudo, evidenciando a abordagem utilizada, o universo da pesquisa e os instrumentos de coleta e análise de dados.

### **Abordagem quantitativo-qualitativa: as dimensões metodológicas da pesquisa**

As demandas de conhecimento do contexto da educação básica têm crescido, substancialmente, tendo em vista a atual necessidade de compreender a realidade do ensino da

---

<sup>7</sup> O trabalho por projeto “tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Em um projeto o professor pode orientar suas atividades guiado por questões emergentes, idéias e pesquisas que os alunos tenham interesse” (BRASIL, 1997).

música nas escolas em âmbito nacional. A compreensão desse espaço tem requerido dos pesquisadores da Educação Musical no Brasil a utilização de aportes metodológicos capazes de suprir um amplo leque de questões que envolvem esse cenário educativo-musical. Dessa forma, a área da educação musical tem sentido a necessidade de desenvolver, tanto estudos em profundidade, centrados em realidades particulares (estudos de caso, etnografias), como investigações amplas, abarcando cenários maiores (mapeamentos, levantamentos) do ensino da música na educação básica. Como afirma Bresler (2006), “temos necessidade de generalizações formais e de compreensões experienciais de situações particulares. Necessitamos de investigações de grande qualidade, tanto quantitativa como qualitativa” (BRESLER, 2006, p. 65 apud FIGUEIREDO, 2010, p.165).

No entanto, no Brasil os estudos quantitativos ainda não são realizados com tanta frequência como em outros países (FIGUEIREDO, 2010); aqui há uma forte preferência por estudos qualitativos. Essa prioridade talvez esteja fundamentada em concepções que defendem que os estudos quantitativos não são adequados às ciências humanas (FREIRE, 2010). Contudo, Figueiredo (2010) evidencia que

[...] a pesquisa quantitativa pode ser empregada no desenvolvimento de trabalhos na área da educação musical de forma eficiente e útil para o progresso de investigações que podem ser relevantes em si mesmas, além de se constituírem como geradoras de outras propostas de pesquisa (FIGUEIREDO, 2010, p. 163).

Para este autor, “é fundamental que se tenha em mente que a pesquisa quantitativa representa uma possibilidade atual no conjunto de procedimentos investigativos, devendo-se refletir sobre a tendência de se considerar este tipo de pesquisa ultrapassado ou ineficiente” (FIGUEIREDO, 2010, p. 163).

Assim, tendo em vista o cenário nacional atual, é imprescindível que se desenvolvam, efetivamente, não só estudos de caráter qualitativo, mas também trabalhos quantitativos, para que se possa conhecer, amplamente, a realidade do ensino de música nas escolas brasileiras. Apesar de já haver diversos trabalhos dessa natureza é preciso que se realizem cada vez mais estudos com essa abordagem. Como apontou Figueiredo (2010), essas pesquisas, além de serem significativas em si mesmas, são também grandes geradoras de novas investigações.

Outra questão importante para a discussão é a relação que pode ser estabelecida entre a perspectiva qualitativa e quantitativa em um mesmo estudo. Para Santos Filho e Gamboa (2002), há pelo menos três posicionamentos no que diz respeito à relação entre essas duas

abordagens: incompatibilidade, complementaridade e unidade (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002 apud FREIRE, 2010). Autores das ciências humanas e da música, especificamente, têm defendido a existência de uma complementaridade entre essas abordagens. Freire (2010), por exemplo,

[...] se identifica com o entendimento de que abordagens de pesquisa e procedimentos metodológicos predominantemente subjetivos [qualitativos] ou objetivos [quantitativos] não são necessariamente antagônicos, podendo trazer contribuições mútuas, e que o debate sobre essas questões pode, para a área da pesquisa em música, [proporcionar] aportes instigantes e renovadores (FREIRE, 2010, p. 18).

Nesse mesmo entendimento, Queiroz (2006) discute a visão de autores das ciências humanas afirmando que “os métodos quantitativos e qualitativos, na verdade, se complementam, e a escolha de uma ou outra abordagem está associada diretamente aos objetivos e finalidades de cada pesquisa” (QUEIROZ, 2006, p. 92). Freire (2010) concorda com esse autor, entendendo que o enfoque da pesquisa “reflete a visão de mundo do pesquisador, que está implícita nas questões que ele formula, nos objetivos e delimitações que estabelece” (FREIRE, 2010, p. 14). Portanto, a escolha da abordagem metodológica de um determinado estudo está ligada, fundamentalmente, aos objetivos dessa proposta, e não restrita a um ou outro paradigma metodológico. Assim, é possível utilizar, em uma mesma investigação, abordagens metodológicas diversas, sejam elas qualitativas e/ou quantitativas.

Discutindo ainda a relação entre essas perspectivas metodológicas, Santos Filho (2001) afirma que pesquisadores têm reconhecido que a complementaridade existe e é fundamental, tendo em vista as várias e distintas aspirações da pesquisa em ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica. (SANTOS FILHO, 2001 apud QUEIROZ, 2006, p. 94). Desse modo, Queiroz (2006) entende que:

A partir dessa visão se percebeu que as duas formas de abordar a pesquisa científica – quantitativa e qualitativa –, vistas até então como antagônicas, na verdade, estavam apenas preocupadas com problemas e tópicos diferentes, mas igualmente importantes. Assim, o uso dessas duas abordagens na pesquisa de um mesmo problema, pode apresentar um resultado mais considerável e significativo (p. 94).

Partindo dessa perspectiva e tomando como direcionamento os objetivos da presente pesquisa, senti a necessidade de utilizar nessa investigação uma concepção metodológica que abarcasse tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa. Inicialmente, o objetivo central

desse estudo era apenas de realizar um mapeamento na RMEM, numa perspectiva, essencialmente, quantitativa. No entanto, logo surgiu a necessidade de aprofundar algumas questões de pesquisa para que se pudesse enxergar mais de perto esse contexto educacional, o que tornou necessário a utilização também da abordagem qualitativa. Como aponta Queiroz (2006), tendo em vista os objetivos delineados pelo pesquisador, em certos casos a utilização dessas duas abordagens em um mesmo estudo pode apresentar um resultado mais significativo. Portanto, acredito que através dessa perspectiva metodológica, quantitativo-qualitativa, consegui atingir com mais precisão os questionamentos que me instigaram à realização desse estudo.

Na perspectiva quantitativa, busquei verificar qual era, em termos percentuais, a formação dos professores de Arte desse contexto e identificar a quantidade desses profissionais que trabalham com música na rede municipal. Já na qualitativa, tratei de questões relacionadas à formação musical dos professores de Arte, as concepções de educação musical desses profissionais, assim como de aspectos ligados aos conteúdos e atividades musicais trabalhados em sala de aula.

### *O universo da pesquisa*

Potencialmente, o ensino da música está presente na educação básica desde a Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). No entanto, sabe-se que a formação dos professores que atuam nesses níveis de ensino, na maioria dos casos, não tem contemplado de forma mais específica a música<sup>8</sup>.

A partir da verificação dessa realidade, optei por investigar o ensino da música no Ensino Fundamental II, pois, nesse nível de ensino<sup>9</sup>, a Arte é um dos componentes curriculares obrigatórios que deve ser trabalhado por um professor específico, segundo a legislação educacional. Além de que, cada secretaria de educação, municipal e estadual, possui autonomia para definir as diversas modalidades artísticas desse componente curricular com direcionamentos próprios<sup>10</sup>. Na realidade de Mossoró, a música não é uma disciplina autônoma, mas um dos conteúdos do componente curricular Arte, sendo trabalhada em conjunto com as demais modalidades. Independente da forma como é trabalhada, a música, segundo a atual LDB, deve estar efetivamente presente nas aulas de Arte. Assim, pressupus que, nesse nível de ensino, a presença da música poderia ser identificada de forma mais

---

<sup>8</sup> Isso não quer dizer que os professores dos demais níveis possuam formação musical.

<sup>9</sup> Assim como no ensino médio.

<sup>10</sup> Essa autonomia dada às esferas administrativas da educação foi assegurada pela atual LDB, Lei nº 9394/96.

efetiva, pois, além de ser trabalhada de maneira específica, como as demais modalidades artísticas<sup>11</sup>, há uma grande possibilidade da presença de professores especialistas, tendo em vista que esse é um dos principais espaços de atuação de licenciados em música.

Vale ressaltar que, com essa escolha, não quis diminuir a importância de investigações realizadas nos primeiros níveis de ensino, muito pelo contrário, o desenvolvimento de pesquisas nessa esfera é extremamente significativo, pois esses profissionais são virtualmente os primeiros professores de música de qualquer estudante. A opção dos anos finais como foco de pesquisa se deu muito em virtude da minha aproximação com esse nível de ensino, através do estágio e de projetos da graduação, como mencionado anteriormente.

Como optei por investigar o ensino da música no Ensino Fundamental II, entendi que seria mais significativo para a cidade realizar esse estudo junto à RMEM, pois como espaço público, o sistema educacional municipal é responsável por oferecer, prioritariamente, o ensino fundamental. É sempre bom lembrar que o sistema educacional brasileiro é constituído por três esferas governamentais: Federal, Estadual e Municipal; cada um desses sistemas é responsável por ofertar, com prioridade, um determinado nível de ensino. O Federal deve responsabilizar-se, principalmente, pela educação superior, apesar de atender também a educação básica e tecnológica. O Estadual deve ofertar, preferencialmente, o ensino médio, podendo também oferecer o fundamental. O Municipal é responsável por oferecer a educação infantil em creches e pré-escola, e com primazia, o ensino fundamental.

Portanto, a pesquisa foi realizada junto aos professores de Arte do Ensino Fundamental II das escolas da RMEM. Atualmente essa rede de ensino conta com 72 escolas<sup>12</sup>, sendo 35 localizadas na região urbana e 37 pertencentes à zona rural da cidade. O foco do estudo foi na zona urbana do município, procurando abranger os professores de Arte que atuam nas escolas existentes nessa região. Das 35 escolas da zona urbana, apenas 18 atendem ao Ensino Fundamental II. Deste modo, o universo da pesquisa foi constituído pelos professores de Arte que atuam nessas 18 escolas, pois nas demais atuam somente os professores generalistas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, responsáveis pela maioria das disciplinas, inclusive Arte.

Essa investigação teve como principais instrumentos de coleta de dados o questionário, a entrevista semi-estruturada e a observação participante. A primeira fase dessa

---

<sup>11</sup> Diferentemente do que acontece na educação infantil e anos iniciais, onde ela é comumente trabalhada de forma interdisciplinar.

<sup>12</sup> Dados da Gerência Executiva da Educação - Órgão da prefeitura responsável pela educação no município - no início de 2010.

investigação, de caráter quantitativo, foi realizada com todos os professores de Arte das 18 escolas mencionadas. Nessa etapa, o objetivo foi realizar um mapeamento sobre o ensino da música na RMEM. Para o segundo momento da pesquisa, que teve uma abordagem qualitativa, selecionei entre os participantes da investigação, três dos professores de Arte que trabalham com música, para refletir profundamente sobre algumas questões. O critério para a seleção desses professores esteve relacionado aos perfis de formação e atuação desses docentes. Busquei através dessa seleção, três perfis distintos que pudessem representar, parcialmente, o perfil de professores de Arte da RMEM, sem a menor pretensão de, com essa seleção, representar o todo do universo da pesquisa. É importante destacar ainda que, como já frisei, esse recorte do universo da pesquisa se constituiu em uma *seleção*, que não possui propósitos de generalização. A seguir, abordo, detalhadamente, os instrumentos de coleta utilizados na pesquisa.

#### *Instrumentos de coleta de dados*

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram definidos tendo em vista as características e os objetivos da investigação. Como empreguei uma metodologia híbrida, que envolve as abordagens quantitativa e qualitativa, foi preciso utilizar instrumentos que possibilitassem contemplar as diretrizes epistêmicas e metodológicas da pesquisa. Para a coleta dos dados, utilizei, essencialmente, a pesquisa bibliográfica/documental e a pesquisa de campo, por meio de questionários, entrevistas, observações e gravações em vídeo. É importante ressaltar que os resultados de outras pesquisas e do referencial teórico adotado para este trabalho foram utilizados como subsídios para a construção do questionário e do roteiro de entrevista utilizados nessa investigação.

A **pesquisa bibliográfica** foi desenvolvida desde o início da pesquisa, através da qual consultei importantes trabalhos da área da Educação Musical que versam sobre a música na educação básica. Esses estudos têm focado a presença/ausência da música nas escolas, discutido as políticas educacionais e a legislação nacional que trata da música no currículo escolar, refletido sobre as dimensões formativas dos professores de música do ensino básico (especialistas e não especialistas), debatido acerca das atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, assim como, sobre as concepções de educação musical dos professores, entre outros aspectos.

Além dos estudos específicos da Educação Musical, foi contemplado também trabalhos de áreas afins, principalmente de Educação e de Arte. Os estudos da Educação que foram consultados tratam, principalmente, da legislação educacional, da organização e

estruturação da educação brasileira e de problemas relacionados à formação docente e estrutura física das escolas. Já os trabalhos de Arte, abordam questões referentes à legislação nacional que versa, especificamente, sobre o ensino de Arte no país, assim como tratam de aspectos ligados à formação e atuação dos professores de Arte em determinados momentos históricos. Analisei também alguns trabalhos de cunho histórico relacionados à cidade de Mossoró, obras que apresentam um panorama do desenvolvimento da cidade e enfocam os aspectos culturais e musicais. Evidentemente, foi preciso ainda consultar trabalhos de metodologia científica, estudos que discutiam, separadamente, as abordagens quantitativas e qualitativas, e que refletiam sobre a integração entre essas duas principais formas de realizar a pesquisa científica.

A **pesquisa documental** foi realizada, fundamentalmente, junto aos decretos e termos normativos referentes ao ensino de Arte e de Música na educação básica, tais como LDBs, PCNs, Referenciais Curriculares e a própria Lei nº 11.769, que trata da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Com relação à pesquisa de campo, é importante ressaltar que essa fase foi fundamental na aquisição dos dados referentes ao contexto estudado, tendo em vista a natureza dessa investigação. Essa etapa foi realizada durante o ano letivo de 2010. A primeira fase desenvolvida em março, com a aplicação dos questionários, e a segunda em agosto, com a realização das entrevistas e observações. Desde a primeira fase, priorizei o contato mais próximo com os participantes, procurando entregar pessoalmente o questionário a cada professor para que pudesse, além de explicar a pesquisa e solicitar a participação desses profissionais, ter um contato direto desde o início da investigação.

O **questionário** foi o instrumento utilizado na aquisição dos dados quantitativos, pois sabemos que esse instrumento é, geralmente, empregado em pesquisas desta natureza, por alcançar um grande público. Foi aplicado com todos os professores de Arte das 18 escolas municipais, localizadas na zona urbana da cidade, com o objetivo de identificar, principalmente, a formação dos professores de Arte e a quantidade desses docentes que trabalham com música. Para isso, construí um questionário com questões fechadas e abertas<sup>13</sup>. Como afirmei anteriormente, entreguei pessoalmente os questionários a cada um dos professores que aceitaram participar da pesquisa e combinamos um dia para eu voltar à escola e recebê-los respondidos. Apenas dois professores não quiseram levá-lo para casa, respondendo-o logo. Além de ter um contato mais próximo com os professores, adotei essa

---

<sup>13</sup> O questionário encontra-se em apêndice.

estratégia também por saber das dificuldades na devolução de questionários que não são entregues e recebidos pelo pesquisador. Os questionários foram, portanto, respondidos pelos próprios professores.

As **entrevistas** foram extremamente importantes para a segunda fase da pesquisa (qualitativa), pois através delas foi possível “ouvir diretamente” alguns participantes da investigação. Utilizei entrevistas de caráter semi-estruturado, que possuem um roteiro base, mas dá a liberdade para exploração das questões que vão emergindo ao longo do diálogo. O roteiro dessa entrevista foi construído com base nos objetivos traçados para a fase qualitativa<sup>14</sup>. Esteve centrada em três dimensões principais: formação e experiência, dimensões pedagógicas e concepções de educação musical. Baseou-se também em roteiros de outras pesquisas, principalmente no roteiro de uma investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos – PENSAMus<sup>15</sup>, que buscava identificar os espaços de educação musical do município de João Pessoa<sup>16</sup>.

As entrevistas foram realizadas com os três professores de Arte selecionados para a segunda fase da pesquisa. Relembrando que o critério para a seleção desses docentes esteve relacionado, principalmente, à diversidade de perfis de formação. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo, mediante a autorização dos entrevistados.

Essas entrevistas tiveram como foco a verificação da formação musical e das concepções de educação musical desses professores. Elas foram realizadas nas próprias escolas onde os professores atuam, acontecendo em três espaços distintos: a sala dos professores, a biblioteca e uma sala de aula vazia. Tivemos algumas interrupções apenas na sala dos professores, pois nesse espaço os funcionários da escola transitam constantemente. Essas entrevistas ocorreram em um clima amigável e descontraído, pois já havíamos construído uma relação de confiança através do contato prévio para o questionário e de conversas preliminares. Durante a realização das entrevistas, não percebi qualquer tipo de constrangimento ou hesitação, por parte dos professores, com a utilização da filmadora. Cada entrevista durou aproximadamente 30 minutos.

As **observações participantes** foram extremamente significantes para a pesquisa, pois, através delas foi possível acompanhar os professores atuando em sala de aula, o que me proporcionou um contato direto com as práticas desses docentes em seu universo de atuação.

---

<sup>14</sup> O roteiro da entrevista também se encontra em apêndice.

<sup>15</sup> Grupo de pesquisa do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba.

<sup>16</sup> Participei diretamente de uma das fases da pesquisa de campo dessa investigação.

Foram realizadas nas aulas dos mesmos professores que participaram da entrevista, tendo como objetivo identificar os conteúdos e atividades musicais trabalhados em sala de aula, bem como averiguar de que modo as concepções de ensino dos professores se efetuem na prática.

Planejei realizar três semanas de observações contemplando duas turmas de cada professor, o que representaria quatro horas/aulas semanais, totalizando ao final 12 h/a de observação de cada docente. No entanto, houve alguns problemas, pois, dois professores não ministraram todas as aulas programadas, por questões pessoais e por imprevistos de uma das escolas<sup>17</sup>. É sempre importante lembrar que essas aulas de música acontecem na disciplina de Arte, e que o currículo dessa disciplina contempla também as demais modalidades (Artes Visuais, Teatro e Dança). Portanto, o espaço da disciplina não é destinado somente às aulas de música, mas de igual modo, às artes visuais, teatro e dança. Assim, para observar aulas de música durante três semanas seguidas, foi preciso haver uma negociação com professores que, gentilmente, adaptaram a programação da disciplina. É importante ressaltar que essa adaptação, de certa forma, torna a realidade artificial, pois houve uma mudança no transcurso natural. As observações também foram filmadas, no entanto, como observei apenas três semanas de aulas, optei por gravar somente a última aula de cada professor, tendo em vista que nas primeiras aulas a minha presença com a câmera poderia alterar, demasiadamente, o desenvolvimento natural do processo de ensino-aprendizagem. De qualquer forma, acredito que também alterou.

Após o término da pesquisa de campo e da análise dos dados, percebi que as entrevistas acabaram assumindo o papel de instrumento central da abordagem qualitativa, enquanto as observações funcionaram como um suporte para essas análises, apesar de possuir objetivos específicos e bem definidos, como a identificação dos conteúdos e atividades trabalhados pelos professores.

As **gravações em vídeo** também foram imprescindíveis, tendo em vista que, através delas, foi possível registrar, tanto a fala dos professores (nas entrevistas), quanto a atuação desses profissionais em sala de aula (nas observações). Por meio das gravações das entrevistas, foi possível rever, na análise da fala dos professores, as expressões e a gesticulação dos entrevistados, o que enriqueceu a compreensão do que era dito, proporcionando assim, uma nova dimensão para a própria transcrição e análise dos depoimentos. As gravações das observações foram significativas na medida em que puderam revelar-me aspectos que, muitas vezes, não percebia durante a aula, além de ser, naturalmente,

---

<sup>17</sup> Nessa determinada escola, diversos motivos impediram a realização de algumas aulas: dia do estudante, semana de provas, liberação dos alunos por falta de água na escola.

mais um registro para análises posteriores. Gravei também uma apresentação musical realizada por várias turmas de um dos professores participantes da pesquisa. Esse professor realizou essa apresentação após as três semanas de trabalho musical desenvolvido nessas turmas<sup>18</sup>. A apresentação foi realizada no pátio da escola com a participação de aproximadamente 70 alunos cantando.

### *Instrumentos de organização e análise dos dados*

Os instrumentos de organização e análise foram estabelecidos tendo em vista, principalmente, os objetivos traçados para esse estudo. Dessa forma, ajudaram a compreender o contexto pesquisado, colaborando decisivamente para o entendimento do objeto central da pesquisa. Apresento em seguida, os principais instrumentos de organização e análise de dados empregados nessa investigação, discutindo a função e a importância de cada um para o presente trabalho.

Por meio do **referencial teórico**, fundamentei as bases epistêmicas e metodológicas da pesquisa, essenciais no desenvolvimento e conceituação do estudo. As dimensões conceituais, centradas fundamentalmente no campo da Educação Musical, foram estabelecidas a partir de trabalhos que evidenciaram a realidade do ensino da música na educação básica. O referencial teórico foi construído através da análise dos mais diversos estudos relacionados à educação musical na educação básica. Selecionei alguns trabalhos fundamentais no que diz respeito ao ensino da música nesse contexto: estudos que tratam da formação de professores e analisam as políticas educacionais e termos normativos que influenciam diretamente o ensino da música nas escolas; como também, trabalhos que têm buscado uma maior aproximação às realidades escolares brasileiras, tanto por meio de mapeamentos e levantamentos quantitativos, quanto através de investigações mais aprofundadas acerca das concepções e ações dos diversos participantes da comunidade escolar. De forma geral, esses trabalhos me ajudaram a refletir sobre quem ensina música nesse contexto, o que é ensinado nessas aulas e como esses profissionais pensam suas práticas.

A **quantificação dos dados** dos questionários constituiu-se na principal ferramenta de análise quantitativa. Através dessa ferramenta foi possível, entre outras coisas, apresentar um panorama da formação dos professores de Arte da RMEM e identificar quantos desses profissionais trabalha com o ensino de música. Após o término da coleta, todos os dados

---

<sup>18</sup> O professor desenvolveu esse trabalho educativo-musical não somente nas turmas que eu estava observando, mas em todos os 6º anos da escola.

foram tabulados<sup>19</sup>, e a partir de então categorizados e analisados. Primeiramente, foram analisadas as questões fechadas, através de índices de frequência. As questões abertas foram categorizadas separadamente, a partir do que emergiu das respostas dos próprios professores, e logo após foram também quantificadas. Para a realização desses índices de frequência e construção das tabelas utilizei o programa *SPSS*<sup>20</sup>.

As **transcrições textuais** das entrevistas constituíram uma importante ferramenta para a compreensão do ensino da música no contexto educacional estudado. Através dos textos produzidos por essas transcrições, pôde-se realizar a análise do depoimento desses professores e compreender o que eles pensam a respeito do ensino da música. Foi possível ainda, verificar de forma mais detalhada aspectos relacionados à formação e experiência musical desses docentes.

Já a **análise do depoimento** dos professores, tornou-se fundamental para o entendimento das ideias que direcionam as concepções de ensino desses docentes. Foi, também, essencial na verificação mais detalhada da formação musical dos professores de Arte. Essa análise teve como base central os textos produzidos nas transcrições das entrevistas. Ao mesmo tempo, as anotações das observações que evidenciaram dimensões ideológicas desses profissionais também foram utilizadas. A análise foi desenvolvida a partir de categorias pré-estabelecidas no roteiro de entrevista, tais como a importância atribuída à música, os objetivos traçados para as aulas, os aspectos positivos identificados a partir do desenvolvimento das práticas musicais, dentre outras.

Através da **categorização e análise dos conteúdos e atividades** desenvolvidos em sala de aula, foi possível verificar mais detalhadamente o que os professores ensinam nas aulas de música e como eles desenvolvem essas práticas educativas. Essas categorizações e análises foram realizadas a partir de dados oriundos das anotações feitas durante as observações, das gravações em vídeo realizadas nessas aulas observadas e dos textos produzidos nas transcrições das entrevistas. Primeiramente, categorizei os principais tipos de atividades e conteúdos trabalhados pelos três professores. Em seguida, analisei, detalhadamente, algumas dessas atividades e conteúdos.

Tendo como base esses direcionamentos metodológicos, desenvolvi essa investigação por meio desses instrumentos de coleta e análise de dados, que me ajudaram a compreender esse universo educativo-musical tanto de forma ampla, através do mapeamento

---

<sup>19</sup> Transferidos para tabelas.

<sup>20</sup> O SPSS é um software de análise estatística muito utilizado em pesquisas científicas.

do ensino de música na rede municipal, como em profundidade, por meio de análises mais detalhadas de aspectos específicos.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos buscando discutir a realidade do ensino da música nas escolas da RMEM. Analisei esse contexto a partir de uma conjuntura nacional, por meio de aspectos históricos, da legislação educacional, das perspectivas atuais sobre o ensino da música nesse espaço e de estudos semelhantes desenvolvidos em várias cidades do país.

## CAPÍTULO II

### **A música na escola de educação básica: trajetória, realidade e perspectivas**

#### **O ensino de música nas escolas do Brasil**

No Brasil, o ensino de música até a metade do século XIX se dava, essencialmente, através de cursos particulares promovidos por alguns professores. Contudo, no ano de 1854, o ensino musical é mencionado pela primeira vez em um documento oficial; o Decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro, afirmava que seriam ensinadas na instrução pública secundária do Município da Corte (Rio de Janeiro) “as artes de desenho, musica e dansa” [sic] (BRASIL, 1854, p. 61). Um ano após a proclamação da República<sup>21</sup>, foi publicado outro Decreto que apresentava uma nova concepção da presença da música na Escola Primária e Secundaria: o Decreto Federal n. 981, de 8 de novembro de 1890. Nesse documento, se discutia, entre outras coisas, a formação docente necessária para atuação nas escolas e a necessidade da realização de concursos para a contratação dos professores. De acordo com o Decreto, “só podem[riam] exercer o magisterio publico primario os alumnos ou os graduados pela Escola Normal.” [sic] (BRASIL, 1890). Apontava também que “o provimento de cadeiras de ensino primario será[ia] feito por concurso” [sic] (BRASIL, 1890). Como se pode verificar, já no ano de 1890 havia certa exigência acerca de uma formação específica para a atuação com música na educação básica, que ocorria na Escola Normal. De forma geral, essa segunda metade do século XIX deixou significativas contribuições para o desenvolvimento da educação musical escolar no país.

Já o cenário da educação musical do início do século XX é tratado pela literatura da área prendendo-se, quase que exclusivamente, ao movimento orfeônico ocorrido a partir da década de 1930. No entanto, há um “importantíssimo movimento pioneiro de educação musical que aconteceu em São Paulo no início do século” (FUKS, 1991, p. 51). Esse movimento, “foi de grande importância, pois lá ocorreram as primeiras tentativas de canto coletivo bem organizado a várias vozes, com e sem acompanhamento de instrumentos musicais” (FUKS, 1991, p. 100). A educação musical em São Paulo, a partir dos anos de 1920, passaria por uma série de mudanças nas escolas públicas, que se evidenciaria em 1921, quando o governo do estado reformulou a instrução pública paulista, autorizando as escolas

---

<sup>21</sup> 15 de novembro de 1889.

normais a realizarem ensaios de orfeão (FUKS, 1991). Nesse período, essas transformações ocorreram não apenas em São Paulo, como aponta Fuks (1991):

Nos anos 20, surgiram preocupações com uma sistematização do ensino musical das escolas. Primeiro, o estado de São Paulo, em 1921, ampliou o espaço para o ensaio dos orfeões normalistas; depois, 1929, Fernando de Azevedo, então Diretor-Geral de Instrução Pública, designou uma comissão [...] para elaborar um programa de música que se destinava aos estabelecimentos de ensino do Distrito Federal. Este, publicado em 1930, enfatizava a importância do fazer musical em todos os níveis, principalmente da nossa escola normal, através do canto coral e do ensino instrumental individual e coletivo. Através destes documentos, que desfazem o que afirma a exígua literatura de educação musical<sup>22</sup>, segundo a qual a organização do ensino da música teria-se iniciado nos anos 30, comprovamos que, além de São Paulo, também o Distrito Federal teria efetuado esta sistematização no final dos anos 20 (FUCKS, 1991, p. 113-114).

Assim, verifica-se que, antes mesmo da década de 1930, o ensino da música já se fazia presente de forma sistematizada em algumas escolas do país. E, apesar de esse movimento musico-educacional não ser constantemente relatado na literatura da área, possui uma importância fundamental para o que ocorreria a partir da década de 1930, com o movimento do canto orfeônico.

Um dos momentos mais importantes da educação musical no Brasil foi o período que compreendeu as décadas de 1930-1940, quando se buscou, por meio do canto orfeônico<sup>23</sup>, implantar o ensino de música nas escolas regulares em âmbito nacional. Inicialmente, no Distrito Federal, o canto orfeônico foi inserido no ensino secundário, por meio do Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931, tornando-se a base das aulas de música, (BRASIL, 1931). As práticas de canto orfeônico estavam, portanto, presentes como matéria obrigatória nos três primeiros anos do curso fundamental secundário (BRASIL, 1931).

Após a publicação desse Decreto Federal (nº 19.890), que instituiu o canto orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares, foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, constituindo-se no primeiro passo para sua concreta implantação nas escolas, trabalho que se iniciou, primeiramente, junto à prefeitura do então Distrito Federal, mas que depois se expandiu para outras regiões do Brasil (LISBOA, 2005). O SEMA foi criado no ano de 1932, “com o objetivo de orientar as iniciativas da implantação

---

<sup>22</sup> Vale salientar que esse trabalho foi publicado no ano de 1991, e apesar de ainda restrita, a literatura da área avançou bastante.

<sup>23</sup> O canto orfeônico tem características próprias que o distinguem do canto coral dos conjuntos eruditos. Trata-se de uma prática da coletividade em que se organizam conjuntos heterogêneos de vozes e tamanho muito variável. Nesses grupos não se exige conhecimento musical ou treinamento vocal dos seus participantes. Por outro lado, o canto coral erudito exige não só conhecimento musical e habilidade vocal, como também vozes rigorosamente distribuídas e um rigor técnico-interpretativo mais elevado (GOLDEMBERG, 2002).

do canto orfeônico nas escolas” (LISBOA, 2005, p. 31). De acordo com Villa-Lobos, diretor do SEMA, o projeto do canto orfeônico buscava desenvolver “em ordem de importância: 1º - a disciplina; 2º - o civismo e 3º - a educação artística. Através destes objetivos, evidencia-se que o SEMA executou uma política disciplinadora”, utilizando a música como principal recurso (FUKS, 1991, p.120).

Villa-Lobos propôs uma prática musico-educacional inspirada no trabalho do educador musical Zóltan Kodály<sup>24</sup>, utilizando-se da nossa música folclórica e do canto coral como principais estratégias da proposta. Contudo, embora tenha sido inspirado em Kodály, o canto orfeônico

[...] dele diferia em seus modos de implantação. Os procedimentos eram os mesmos, mas não havia rigor em sua aplicação. Ao contrário, a ênfase era colocada no incentivo à experiência musical, levada a um número impressionante de estudantes, que lotavam os estádios de futebol para cantar, em conjunto, música brasileira (FONTERRADA, 2005, p. 197).

O Canto Orfeônico em pouco tempo tornou-se uma realidade em algumas cidades do país, aproveitando-se do momento político que o Brasil atravessava, baseado num clima nacionalista que se desenvolveu a partir da revolução de 1930 e do modelo nacionalista europeu. Assim, o ensino da música cresce grandemente em importância nesse cenário, tendo outras funções que não educacionais, tais como coletividade, patriotismo e disciplina, funcionando como um dos principais veículos na exaltação da nacionalidade.

Para formar os professores que atuavam com o canto orfeônico nas escolas brasileiras, o SEMA, inicialmente, criou o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico no Rio de Janeiro, em 1932. Esse curso “deveria facilitar aos professores do magistério público a prática da teoria musical e a técnica dos processos orfeônicos” (SILVA, 2007, p. 43). Logo após, foi criado o Orfeão de Professores e o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico. “Também foram criados o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico e de Prática de Canto Orfeônico, destinados à formação de professores especializados” (GOLDEMBERG, 2002).

Alguns anos depois, com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, através do Decreto n. 4.993, de 26 de novembro de 1942 (BRASIL, 1942), o ensino do canto orfeônico foi expandido para diversas outras localidades do país. O Conservatório tinha como

---

<sup>24</sup> No início do séc. XX o ensino da música na Europa sofreu grandes transformações influenciadas pelo movimento escolanovista, que tinha nas figuras de Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff, Zóltan Kodály e Suzuki seus principais representantes - a primeira grande safra de músicos-pedagogos que se preocuparam com o modelo de ensino-aprendizagem implementado até então.

principais objetivos “formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário”, bem como “estudar e elaborar as diretrizes técnicas gerais que devam[deveriam] presidir ao ensino do canto orfeônico em todo o país” [sic] (BRASIL, 1942).

Todavia, apesar da realização dessas diversas ações formativas, essas instituições não foram suficientes para atender à demanda de professores do país, principalmente, por causa das dimensões geográficas e das dificuldades de transporte existentes naquele momento. Portanto,

Embora durante o governo Vargas fosse obrigatória, em todo o país, a frequência dos professores de música aos cursos de formação, implantados a princípio na cidade do Rio de Janeiro e logo depois também em São Paulo, essa exigência logo se mostrou difícil – se não impossível – de ser cumprida (FONTERRADA, 2005, p. 197).

Buscando suprir essa crescente demanda de professores foram criados cursos emergenciais e de férias, com uma formação qualitativa duvidosa (FUKS, 1991). “Estes aconteciam nas férias, em quase todas as capitais do país, e reuniam, geralmente, professores egressos da escola normal que, possuindo algum conhecimento musical, recebiam aulas de música” (FUKS, 1991, p. 123). Tendo em vista um país com as dimensões territoriais do Brasil, esse problema de formação tornou-se muito complexo e acabou não sendo resolvido de forma satisfatória (GOLDEMBERG, 2002).

As críticas ao projeto do canto orfeônico atingiram não somente os aspectos pedagógicos e formativos, mas também a intencionalidade dessa proposta. Frequentemente, afirma-se que o trabalho pedagógico de Villa-Lobos estava a serviço de uma causa política e não educacional. Entretanto, nem todos concordam com essa perspectiva, muitos acreditam que “o comprometimento do compositor com a ditadura Vargas foi apenas uma circunstância favorável aos seus objetivos musicais, e que o aspecto propagandístico e cívico não mereceria maior importância” (GOLDEMBERG, 2002). Independente da forma de enxergar os objetivos de Villa-Lobos e seu posicionamento frente ao governo Vargas, “os resultados mostram que a política educacional autoritária de Vargas e o projeto de nacionalização influenciam diretamente a educação musical nas escolas, introduzindo a aula de música obrigatória para todos os níveis” (SOUZA, 1999, p. 18 apud SILVA, 2007, p. 42).

Dessa forma, é possível verificar que, mesmo com os problemas relacionados à formação de professores e à concepção do projeto, a implantação do canto orfeônico produziu

vários efeitos positivos na educação musical do país, possibilitando que muitos brasileiros pudessem vivenciar uma experiência musical.

Antes de prosseguir nesse curso histórico acerca do ensino da música nas escolas brasileiras, vale ressaltar o importante papel desempenhado pela escola normal na educação musical. Essa Instituição criada no ano de 1835, foi, até a implementação da Lei 5692/71, a escola responsável pela formação de professores e pelo primeiro segmento do 1º grau (FUKS, 1991). “Na escola normal, a música e o seu professor sempre estiveram presentes, seja através das comemorações, seja pela obrigatoriedade das aulas de música que a acompanham desde a sua criação no Brasil” (FUKS, 1991, p. 45). Porém, em seus primeiros anos, qualquer indivíduo que possuísse certo conhecimento musical poderia ser considerado professor, uma vez que a escola buscava, a todo custo, utilizar o canto como forma de integração e comunicação, havendo certo relaxamento com os aspectos musicais (FUKS, 1991).

Desse modo, a obrigatoriedade do ensino da música nessa escola caracterizou-se pela presença constante do canto e pela ausência de maiores cuidados com essa atividade musical, produzindo aulas de música de qualidade “questionável”, apesar da permanência do professor especialista na escola (FUKS, 1991). No entanto, durante um bom tempo, a escola normal desempenhou um papel vital na educação musical brasileira, pois foi por meio dela que, durante muitos anos, foram formados os professores que atuavam com música na escola regular.

Voltando ao movimento orfeônico, sabe-se que com a saída de Villa-Lobos do SEMA e o fim do Estado Novo, as aulas de música começaram a enfraquecer, perdendo muito espaço no contexto escolar. Nesse momento, a atuação do SEMA torna-se menos eficiente “em relação à orientação que dava aos professores de música, e a maioria destes, sem esta realimentação diretiva, não soube o que ensinar. Portanto, pouco a pouco, as escolas, principalmente as públicas, foram calando o seu canto” (FUKS, 1991, p. 124). Assim, a grande maioria dos educadores musicais, os que tiveram uma formação incipiente, começou a aderir a uma nova metodologia - a criatividade, que “surge no pós-guerra, articulada às mudanças estético-musicais deste período e às propostas da arte-educação, dando ao ensino de música um ‘caráter experimental’” (PENNA, 2008b, p.123). Para esses professores, a atuação com essa nova metodologia dispensava o conhecimento específico, ou seja, tornou-se um modo de acobertar suas deficiências formativas.

O movimento criatividade<sup>25</sup> surge, então, como uma saída ideal para a situação incômoda na qual se encontravam os professores, que precisavam desenvolver um trabalho estritamente musical com o mínimo de conhecimento específico, dando início, a partir daí a uma prática polivalente do ensino de arte, que se fortaleceria anos depois com a implementação da Educação Artística.

A educação musical nas escolas do Brasil, após a era orfeônica, passou por grandes transformações. No ano de 1961 foi decretada a primeira Lei de alcance nacional que buscava abarcar todos os níveis de ensino e sua organização escolar, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 4.024 (BRASIL, 1961). Essa Lei já não faz qualquer menção à presença do canto orfeônico na educação básica. No entanto,

Tem sido recorrente na área da educação musical publicações que citam a LDB 4.024/61 como a Lei que instituiu a “educação musical” nas escolas, conforme o texto do próprio PCN que afirma: “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). Todavia, essa lei não faz qualquer referência ao termo educação musical, mencionando apenas, no seu art. 38, que “na organização do ensino de grau médio serão observadas”, entre outras, a norma definida no parágrafo VI, qual seja: o oferecimento de “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961) (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 61– grifos dos autores).

Desse modo, evidencia-se que a partir da LDB de 1961 o ensino da música deixa de estar presente de modo específico na legislação educacional do país, possuindo apenas um espaço potencial através das atividades complementares de iniciação artística.

Uma década após a promulgação da Lei 4.024/61, ela seria alterada pela Lei nº 5.692, sancionada em 11 de agosto de 1971, que tratava apenas do 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Essa nova Lei institui, em seu Art. 7, a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus. Porém, não houve uma definição clara acerca das modalidades contempladas na Educação Artística, apenas que a polivalência foi prevista para sua prática pedagógica. No entanto, como discutido anteriormente, a prática polivalente surge bem antes da publicação desta Lei, com o movimento criatividade, mas sem

---

<sup>25</sup> “É importante assinalar que o conceito de criatividade não estava nascendo naquele momento [década de 50-60]. Ele foi surgindo lentamente, como efeito das transformações que, desde o final do século XIX, foram aparecendo nos diversos níveis da sociedade e que atuaram fortemente na educação como um todo e, em particular, na educação musical. Esta nova forma de se pensar a educação fazia parte do movimento Escola Nova, que era produto deste conjunto de mudanças sociais. No caso específico do ensino musical, isto resultaria em alterações representativas em sua pedagogia, que, a partir de então, passaria a se preocupar com um ensino intuitivo e ativo de música” (FUKS, 1991, p. 136).

sombra de dúvidas “a polivalência marca a Educação Artística, contribuindo para a dissolução dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2008b, p. 123).

Pouco depois da publicação da Lei 5.692/71, foram criados os primeiros cursos superiores de Educação Artística com caráter polivalente; licenciatura curta que era de dois anos e proporcionava uma formação geral de todas as linguagens da área; e a plena com formação em quatro anos. Esta última, além da formação geral, oferecia ao estudante a escolha de uma linguagem específica na qual iria especializar-se, aprofundando-se nos dois anos finais do curso. Esses cursos acabaram colocando no mercado “professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão pouco tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impede o aprofundamento em qualquer uma delas” (FONTERRADA, 2005, p. 202).

A partir desse momento, o ensino da música nas escolas brasileiras começou a passar por uma fase extremamente complicada, que resultaria, anos mais tarde, num grande esvaziamento dos conteúdos musicais, causado principalmente pela deficiência na formação docente. Vale ressaltar que, diferentemente do que certos autores da área defendem, colocando a Lei 5.692/71 como responsável pela saída da música da educação básica, alguns preceitos normativos publicados na época (CFE nº 540/77) incluíam a música no campo da Educação Artística, garantindo assim, seu espaço potencial na prática escolar (PENNA, 2008b).

Nos anos seguintes, houve uma grande contestação desse ensino polivalente e do esvaziamento pedagógico que a Educação Artística sofreu após sua implantação, gerando, inclusive, um repúdio pelo termo “Educação Artística” em prol do “Ensino de Arte”, que se consolidaria com a nova LDB no ano de 1996 (PENNA, 2008b).

A Lei nº 9.394 foi homologada em 20 de dezembro de 1996, estabelecendo em seu Art. 26 que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A partir desse momento, as aulas de música na educação básica passam a ser realizadas dentro do componente curricular Arte.

É importante destacar que, após a publicação da LDB de 1996, o Ministério da Educação – MEC elaborou, entre outros documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o ensino fundamental e médio, um documento extremamente importante que, apesar de não possuir caráter obrigatório, configura-se como uma orientação oficial para a prática pedagógica no país. Nos PCN foram apontadas quatro modalidades artísticas para a área de Arte: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Embora a disciplina continue sendo chamada pelo nome genérico – Artes –, há uma clara tendência a tratar as diferentes linguagens em suas especificidades, apresentando-se, cada uma delas, como um corpo de conhecimento próprio e peculiar (FONTERRADA, 2005, p. 218).

Assim, intensificaram-se cada vez mais as discussões acerca do tratamento específico das modalidades artísticas na escola.

Após pouco mais de dez anos da publicação da atual LDB, consolidou-se um fato extremamente significativo para a educação musical brasileira. No dia 18 de Agosto de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.769, que altera o Artigo 26 da Lei 9.394/96, acrescentando novos parágrafos que estabelecem a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Artes” (BRASIL, 2008). Para a implementação dessa Lei foi instituído o prazo de três anos, que se encerra em agosto de 2011.

Portanto, a partir deste ano, a música será um conteúdo obrigatório na educação básica brasileira, devendo estar presente no ensino infantil, fundamental, médio e na EJA<sup>26</sup>. Sem dúvida, essa é uma grande conquista da área, e embora já se tenha discutido muito a respeito do real valor desta Lei, a sua importância é inegável. Porém, sabemos que ela gerou um grande desafio para o sistema educacional brasileiro, pois, além de o prazo para sua implantação estar, praticamente, finalizado, conhecemos as dificuldades relacionadas à grande dimensão geográfica do país e ao reduzido número de professores qualificados para o ensino da música. Estamos em um momento crucial, onde ainda se tem muito que discutir, mas é preciso agir rapidamente para que esta Lei possa, realmente, “sair do papel”.

A seguir, apresento a análise de alguns trabalhos que tem discutido o ensino da música na educação básica brasileira.

## **A música na escola sob a ótica dos estudos brasileiros**

Na Educação Musical, os estudos brasileiros que giram em torno do ensino da música na educação básica têm se intensificado cada vez mais, e essa temática tornou-se um dos principais focos das discussões na área nos últimos anos. Vários estudiosos vêm se dedicando a essa questão, desenvolvendo investigações nesse contexto sob diversas abordagens, o que tem nos ajudado a compreender melhor essa realidade. Aqui, selecionei dois aspectos fundamentais no que diz respeito ao ensino da música na educação básica: a formação de professores e a análise das políticas educacionais e termos normativos.

---

<sup>26</sup> Educação de Jovens e Adultos.

### *Formação de professores*

Um dos primeiros aspectos a se destacar, quando se trata da realidade do ensino da música nesse espaço educacional, é a formação de professores da/para educação básica. A formação do educador musical, em geral, também tem sido muito discutida ultimamente, tendo em vista os múltiplos contextos possíveis para a atuação desse profissional, como foi evidenciado<sup>27</sup>. Por isso, vem-se buscando uma formação abrangente que contemple diversos espaços de atuação existentes. No tocante, especificamente ao contexto da educação básica, os estudos da área têm focado tanto a formação do professor especialista (BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003b; MATEIRO, 2003; SANTOS, 2005; PENNA, 2007), como a preparação de professores não especialistas (FIGUEIREDO, 2004; BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009; FIGUEIREDO; MACHADO; SILVA, 2006; QUEIROZ; MARINHO, 2007). Essas investigações têm discutido a formação desses professores nas modalidades inicial e continuada.

Com relação à formação do professor especialista, apesar da literatura da educação musical defender uma formação ampla para esses profissionais, preparando-os para atuar em diversos contextos, esses estudos também enfatizam que as licenciaturas são voltadas, principalmente, para a formação do professor de música da educação básica, conforme ressaltam os documentos oficiais que tratam das diretrizes para a formação de professores (DEL BEN, 2003b). Assim, apesar de haver várias possibilidades, o licenciado em música deve atuar segundo as diretrizes, sobretudo, nas escolas de educação básica. No entanto, algumas investigações têm apontado que, de uma forma geral, há uma falta de compromisso com a educação básica por parte dos licenciados em música, que em sua grande maioria tem optado por atuar em escolas específicas (PENNA, 2002a). Contudo, essa é uma realidade que parece estar mudando paulatinamente. Esse “descompromisso”, como se sabe, não surge por acaso, são inúmeros os argumentos dos professores especialistas em música pela não escolha da educação básica como campo de atuação: “salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e falta de estrutura física adequada para as aulas de música iniciam a enumeração das possíveis causas” (SOBREIRA, 2008, p. 50). Além do mais, a formação desses professores muitas vezes não tem preparado, efetivamente, esses profissionais para atuarem na educação básica, e esses professores têm sentido grandes dificuldades de adaptação a essa realidade educacional. Como aponta Del Ben (2003b), “os cursos de licenciatura não estão preparando os professores de música de maneira adequada para atuarem

---

<sup>27</sup> No tópico “Educação Musical na Contemporaneidade” na p. 10.

nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem, principalmente nos contextos escolares” (p. 29). Apesar disso, é possível perceber que essa realidade tem mudado significativamente nos últimos anos.

A formação do professor não especialista também tem estado bastante presente nas discussões da área sobre o ensino de música na educação básica. Nesse âmbito, a formação continuada tem sido apresentada como a principal estratégia para a preparação desses profissionais e, via de regra, essa formação é ofertada por meio de programas de formação continuada. Acerca desses programas, Figueiredo e outros comentam que:

Resultados positivos de cursos de formação musical para professores das séries iniciais estão apresentados na literatura, incluindo diversos contextos nacionais e internacionais. [...] O que estes resultados demonstram é que ao receberem formação adequada, os professores dos anos iniciais podem desenvolver atividades musicais na escola (FIGUEIREDO; MACHADO; SILVA, 2006, p. 319-320).

Essa formação continuada pode abranger não somente os professores generalistas dos anos iniciais do ensino fundamental, como também professores de Arte dos anos finais que não possuem uma formação específica e que já trabalham na educação básica. Sabemos que não é pequeno o contingente desses profissionais que atuam nessa disciplina sem nenhuma formação em música, professores que vem das mais diversas áreas (Português, História, Geografia, Educação Física, etc), alguns buscando uma complementação de carga horária, enquanto outros acabam assumindo definitivamente a disciplina.

A formação dos professores generalistas, especificamente, tem ganhado um grande enfoque entre esses estudos de formação de professores, e hoje no Brasil há diversos pesquisadores que se dedicam a essa temática. Quando se trata da formação dos generalistas, geralmente, se discute mais sobre a formação continuada dos professores já atuantes em sala de aula. No entanto, tem crescido o interesse por pesquisar a formação inicial desse profissional nos cursos de pedagogia. Inclusive, foi realizado um estudo acerca desse tema na cidade de Mossoró, intitulado “A formação musical no Curso de Pedagogia da UERN: concepções sobre educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas de seus egressos<sup>28</sup>”. A pesquisa traz algumas reflexões sobre as concepções de educação musical que permeiam o curso de Pedagogia da UERN e que fundamentam a prática pedagógica de seus egressos nas escolas municipais de Mossoró, evidenciando que a formação musical oferecida nesse Curso é, praticamente, inexistente, uma vez que há apenas uma disciplina de Arte em

---

<sup>28</sup> Esse estudo é um trabalho de conclusão de curso de autoria de José de Oliveira Miranda Junnior, egresso da Licenciatura em Música da UERN e atualmente docente desse Curso.

todo o Curso. Essa realidade ainda é encontrada na maioria dos cursos de pedagogia no país (ver: FIGUEIREDO, 2004). Segundo Miranda Junnior (2008), os egressos do Curso de Pedagogia da UERN sentem-se despreparados para trabalhar com a música, tendo em vista que

[...] a maioria delas [professoras] desconhece as possíveis funções da música na educação, sobretudo o valor dela como uma área de conhecimento autônoma, e por isso mesmo ela aparece nas suas práticas pedagógicas de forma limitada, ou seja, apenas como suporte para atingir objetivos não musicais (MIRANDA JUNNIOR, 2008, p. 57).

De forma geral, esses trabalhos têm apontado que, mesmo sem uma formação específica na área, os professores generalistas – através de cursos de formação continuada – podem desenvolver propostas significativas para o ensino e aprendizagem da música nas escolas. Deste modo, a discussão sobre a formação e atuação desse profissional torna-se essencial, na medida em que esse profissional é, potencialmente, o primeiro professor de música de qualquer estudante.

No entanto, nunca é de mais lembrar:

É preciso ficar claro que a atuação desses professores não substitui o trabalho de um profissional com formação específica na área de música, mas sim se apresenta como mais uma possibilidade para efetivarmos ações concretas de ensino da música nas escolas (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 75).

Sendo assim, a atuação do professor especialista em música pode estar associada à de professores não especialistas que já atuam nas escolas, pois, através de ações conjuntas e concretas como essa, a música poderá vir a ocupar, efetivamente, seu espaço no ensino regular.

#### *Análise das políticas educacionais e termos normativos*

Além da formação de professores, à luz da literatura, outro aspecto que merece destaque são os estudos que analisam as políticas educacionais e termos normativos que tratam diretamente do ensino da música na educação básica.

Os trabalhos desenvolvidos nessa esfera têm analisado, profundamente, os impactos e dilemas causados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1971, Lei nº 5.692, e pela LDB de 1996, Lei nº 9.394, na atuação dos profissionais da área, buscando refletir sobre a influência desses dois momentos históricos no ensino de música na educação básica brasileira. A LDB de 1971 instituiu a Educação Artística e a de 1996 foi responsável pelo

estabelecimento do Ensino de Arte. Penna (2004a) enfatiza a importância da análise dessas duas Leis, entendendo que, em nossa área, elas são postas em oposição: “a primeira sendo vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, e a atual LDB como tendo resgatado o ensino de música” (p. 20). A autora, em sua análise, não vê uma distinção significativa entre elas, no que diz respeito à garantia da presença da música na escola.

Com relação à análise dessas duas leis, algumas questões parecem já consensuais na área, como, por exemplo, o entendimento de que através da LDB de 1971, “a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2004a, p. 21). Assim, a concepção polivalente, há um bom tempo, não é vista como o modelo ideal de atuação na área de Arte, no entanto, essa prática se perpetuou e nos últimos 30 anos “a presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambiguidade e multiplicidade”, reflexos dessa concepção (PENNA, 2004a, p. 20).

Já “a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que apresenta o Ensino de Arte como obrigatório, deixa a cargo da escola a decisão por qual ou quais modalidades de arte pretende desenvolver” (ANDRAUS, 2008, p. 67), delegando assim, total autonomia às instituições de ensino. Isso pode ser considerado um aspecto positivo, tendo em vista as dimensões geográficas do país, as características e necessidades locais, mas ao mesmo tempo também é preocupante, pois, uma grande responsabilidade é posta sobre essas instituições, que muitas vezes não estão preparadas para lidarem com esses direcionamentos, uma vez que

O uso da expressão “arte”, ainda de forma genérica e abrangente, apresenta alguns problemas, pois não deixa clara a importância e a necessidade de que sejam trabalhados, especificamente, o ensino de artes visuais, de música, de teatro e de dança. Esse fato tem gerado interpretações diversas dos profissionais que atuam nas definições da estrutura escolar, e que, muitas vezes, ainda pensam num ensino artístico polivalente e com carga horária excessivamente reduzida, o que o torna desprovido de profundidade em cada uma das linguagens das artes (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 71).

Dessa forma, “continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade [de entendimentos], uma vez que a expressão ‘ensino da arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (PENNA, 2004a, p. 23). Nessa conjuntura, o que se pode perceber é que “o ensino de música continua submetido ao campo múltiplo da Arte com uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas

vezes nas mãos de professores sem formação específica” que não possuem nenhum tipo de preparação (PENNA, 2004b, p. 9).

Assim, é possível evidenciar que

[...] a maior diferença entre esses dois momentos históricos – décadas de 1970 e 1990 – encontra-se nas indicações para a formação do professor: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, ao determinar uma formação de caráter específico, indicam a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em música, o que já vem sendo realizado em diversas instituições de ensino superior (PENNA, 2008b, p. 134).

Realmente, essa formação específica pode fazer toda a diferença, pois, apesar da concepção polivalente ainda estar muito em voga, esses profissionais formados nesse novo modelo devem passar a atuar, especificamente, na área em que foram formados, e a tendência, com o passar do tempo, é que a concepção polivalente, através da atuação desses profissionais, enfraqueça progressivamente.

Os autores da área de Educação Musical também têm buscado analisar as políticas educacionais elaboradas para o ensino de arte e música no âmbito das redes municipais e estaduais de ensino (ARROYO, 2003; FERNANDES, 2004; PENNA, 2008a). Arroyo (2003), por exemplo, buscou desvelar as representações de artes, música e suas práticas escolares de ensino e aprendizagem, no âmbito das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia entre 1970-2002. Já Fernandes (2004) analisou as propostas curriculares de educação musical de todos os estados e capitais estaduais mais representativas de cada região geoeconômica do Brasil, tendo como amostra final 21 estados e 10 capitais. Penna (2008a) destacou as conquistas no município de João Pessoa, evidenciando o processo que levou à aprovação, pelo Conselho Municipal de Educação, de uma resolução determinando a implantação do ensino de artes nas linguagens específicas. Essas análises tornam-se significativas à medida que é fundamental conhecer as realidades locais<sup>29</sup> para que se possam desenvolver ações concretas de ensino de música na educação básica. Como afirma Almeida (2006), “não adianta traçar planos de Educação Musical, em outras palavras, projetos e pacotes prontos, se não se conhece a realidade das instituições escolares públicas”, tendo em vista que

Modelos totalizantes e universalizantes de ensino e aprendizagem formais de música têm apresentado dificuldade de serem implementados na sociedade contemporânea. O que se tem considerado como mais adequados são

---

<sup>29</sup> Tanto as dimensões políticas como o contexto das próprias escolas.

modelos locais que atendam a especificidades sociais e culturais (ARROYO, 2002b, p.468).

Penna (2008a) discutindo a questão da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica defende esse mesmo posicionamento, entendendo que

[...] diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais deste nosso país de dimensões continentais, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais – como o caso das conquistas em João Pessoa –, do que atos legais de alcance nacional, mas que correm o risco de não resultarem em efeitos palpáveis sobre a prática pedagógica nas escolas (PENNA, 2008a, p. 63).

Aproveitando essa reflexão de Penna (2008a) acerca da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, não posso deixar de discutir a promulgação da Lei nº 11.769/08 e seus reflexos na realidade educacional brasileira. Antes de essa Lei ser promulgada, Penna (2007; 2008a), já fazia reflexões acerca dessa obrigatoriedade. Naquele momento essa autora entendia que

[...] qualquer determinação de obrigatoriedade em nível nacional do ensino de música nas escolas de educação básica seria simplesmente inócua – ou até mesmo nociva, na medida em que poderia incentivar práticas voltadas apenas para atender formalmente às exigências legais, como já ocorre nas aulas de arte (PENNA, 2008a, p. 60).

No entanto, em agosto de 2008 a Lei foi sancionada, e hoje, o prazo para sua implementação, que era de três anos, já está praticamente esgotado. Como aponta Sobreira (2008), há poucos estudos relacionados à obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, apesar das discussões acerca desse tema se fazerem presentes constantemente nos congressos e encontros da área.

Sobreira (2008), assim como Penna (2008a), ressalta os “riscos” existentes com a promulgação da Lei 11.769, comentando que existe

[...] uma precaução a ser tomada para evitar que surjam cursos de formação nos moldes implementados pelo SEMA ou das licenciaturas curtas promovidas durante a implementação da Lei 5.692/71, pois já se sabe que os resultados daquelas políticas são discutíveis: capacitação aligeirada para preencher os novos cargos (SOBREIRA, 2008, p. 51).

Essas preocupações são naturais, na medida em que o desafio posto através da obrigatoriedade do ensino da música deve nos conduzir a reflexões sistemáticas, e através do

amadurecimento dessas reflexões, ao desenvolvimento de ações consistentes que levem a música a ocupar efetivamente esse espaço na educação básica.

Em seguida, através da análise de alguns estudos, verificaremos como se encontra a atual realidade do ensino da música nas escolas de educação básica do país.

### **A inserção da música na educação básica na realidade educacional brasileira atual**

Agora vamos deslocar nossa atenção para investigações que têm buscado uma maior aproximação com as realidades escolares brasileiras, tanto por meio de mapeamentos e levantamentos quantitativos, quanto através de investigações mais aprofundadas acerca das concepções e ações dos diversos participantes da comunidade escolar, sejam professores, diretores, alunos ou pais.

Essas pesquisas têm revelado aspectos importantes, apontando, por exemplo, que a música não saiu da escola. É possível citar vários trabalhos que verificaram a presença da música nas escolas de educação básica. O mapeamento realizado por Del Ben (2005), junto a 74 escolas estaduais de Porto Alegre, evidenciou que “em 71,62% das escolas investigadas havia algum tipo de atividade musical sendo desenvolvida.” (DEL BEN, 2005, p. 83). Da mesma forma, a pesquisa realizada por Hirsch (2007) com professores de Arte/Música de 104 escolas estaduais de ensino fundamental e médio pertencentes à 5ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, demonstrou que a música estava presente nas práticas de 81,4% dos professores investigados. Em Curitiba, através da pesquisa de Araújo (2002), foi possível observar que o ensino da música também se faz presente em grande parte das escolas da Rede Municipal de Ensino, “das 84 escolas que responderam ao questionário, 58 afirmaram ensinar música” (ARAÚJO, 2002, p. 5). É evidente que, na maioria das escolas brasileiras, os índices da presença da música não são tão altos assim; em Aracajú, por exemplo, “das trinta e uma instituições [privadas] pesquisadas, o ensino de música foi encontrado em quinze escolas (48,39%)”, e nas “vinte e quatro escolas estaduais [...], apenas uma, até o ano de 2009, incluía em seu currículo o ensino de música.” (HARDER et al., 2010, p. 1767 e 1772). São realidades distintas, mas que comprovam a presença da música na educação básica, com maior ou menor frequência.

Na educação infantil, a realidade não é diferente, podemos, em diversos estudos, constatar a presença da música nas aulas das professoras atuantes nesse nível de ensino. Por exemplo, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, “a grande maioria das professoras, 99,19%, diz que a música faz parte de suas práticas pedagógicas” (DINIZ, 2005, p. 54).

Entretanto, sabe-se que nesse nível as dificuldades para a implementação do ensino da música são maiores, principalmente, relacionadas à formação docente.

Essas pesquisas têm evidenciado também o reduzido número de licenciados em música atuando na educação básica. No mapeamento realizado em Curitiba, foi possível verificar que “dos professores com curso superior, indicados como responsáveis pelo ensino da música nas escolas, 91% não possuíam formação na área” (ARAÚJO, 2002, p. 6). Em Belo Horizonte, dos 45 professores que afirmaram dar aula de música, apenas 17 tem graduação ou pós-graduação em música (MARINO, 2005). Essa realidade pode estar relacionada tanto à falta de compromisso dos professores especialistas, quanto à pequena quantidade de professores formados na área. No entanto, é importante evidenciar que alguns desses dados são antigos, uns possuem quase 10 anos.

Além desses aspectos, esses estudos quantitativos nos mostram ainda que, em poucas escolas, a música é trabalhada como uma disciplina autônoma. Na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, “a Música como disciplina autônoma não consta explicitamente nos currículos formais de mais de 90% das escolas” (MARINO, 2005, p. 4). Assim como em Curitiba, que “apenas 14 [escolas] afirmaram ensinar música como área específica, enquanto que 34 escolas indicaram que o ensino da música ainda é desenvolvido dentro da área da Educação Artística” (ARAÚJO, 2002, p. 5). Talvez por esse motivo, esses trabalhos apontem que a polivalência ainda exerce influência nas práticas educativas na área de Arte/Música, pois, como constatou Marino (2005), nas escolas de Belo Horizonte “há influência da formação polivalente (cursos de Educação Artística) sobre a prática pedagógica e as concepções docentes sobre o ensino de música” (MARINO, 2005, p. 5), assim como “a concepção de arte como suporte para as outras disciplinas” (MARINO, 2005 p. 5).

Por outro lado, os estudos centrados em realidades particulares<sup>30</sup>, desenvolvidos na educação básica, têm buscado compreender o que, efetivamente, os participantes da comunidade escolar pensam e fazem no que diz respeito ao ensino da música. Tratando especificamente do alvo desse estudo, que são os professores, esses trabalhos procuram verificar, entre outras coisas, quais as concepções que norteiam as práticas desses profissionais e os tipos de conteúdos e atividades que eles costumam desenvolver em sala de aula.

Várias dessas investigações mostram que muitos professores de música da educação básica tem justificado a presença da música na escola recorrendo somente a aspectos que ela

---

<sup>30</sup> Estudos de caso, etnografias, etc.

compartilha com as demais disciplinas curriculares (DEL BEN; HENTSCHE, 2002; SOUZA et al., 2002). Assim,

A música parece ser valorizada pelo que ela possui de comum com as outras disciplinas em relação a metas e objetivos gerais do processo educacional. Isso sugere que a música não parece se justificar por seu caráter único, como área do conhecimento, disciplina ou conteúdo curricular específico, visto que seus valores e benefícios também poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares (SOUZA et al., 2002, p. 70).

Essas justificativas dos professores podem estar sendo fundamentadas na ideia de que a educação musical escolar deveria servir a algum fim que não ela própria (DEL BEN; HENTSCHE, 2002; SOUZA et al., 2002; SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005). “Dito de outra forma, as atividades educativo-musicais deveriam conduzir ao desenvolvimento de algo diferente da própria música; deveria ser meio e não fim” (SPARSHOTT, 1980 apud DEL BEN; HENTSCHE, 2002, p. 53; SPARSHOTT, 1980 apud SOUZA et al., 2002, p. 70). Partindo dessa perspectiva,

As professoras<sup>31</sup> parecem não reconhecer como algo valioso o desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar música como uma dentre as várias atividades humanas, como uma dimensão fundamental da cultura, algo que permeia a vida de seus alunos, tanto na escola quanto fora dela, seja tocando um instrumento ou cantando, seja assistindo a apresentações musicais, comprando e ouvindo CDs, discos, fitas, ouvindo música no rádio, na Internet, na televisão ou nos filmes (SOUZA et al., 2002, p. 70-71).

Dessa forma, esses posicionamentos ainda muito presentes entre os professores de Arte/Música, podem dificultar a justificativa da presença da música na educação básica, tendo em vista que não reconhecem a música como uma área de conhecimento autônoma, mas como um recurso pedagógico utilizado no auxílio das demais disciplinas.

No trabalho desenvolvido por Souza et al. (2002), também são apresentadas algumas concepções recorrentes acerca do ensino de música na escola, tais como a relação entre teoria e prática, a crença no dom musical e a ênfase dada ao canto. As autoras detectaram, nos depoimentos das professoras, a existência de uma dicotomia entre a teoria e a prática, entendendo que essa relação “faz com que algumas professoras vejam o ensino de música como aplicação da teoria na prática. Outras, ao contrário, parecem conceber que atividades como cantar ou executar um instrumento são destituídas de teoria ou teorização”, talvez,

---

<sup>31</sup> As autoras utilizam o termo “professoras” porque nesse estudo tratam dos profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, que em sua grande maioria são mulheres.

acreditando que o ensino da teoria seja o momento de trabalhar efetivamente o conteúdo musical. (SOUZA et al., 2002, p. 80). Essa questão, como outras que veremos a seguir, revelam as deficiências formativas de professores que atuam com música na educação básica.

A crença no dom musical, na noção de talento ou tendência, ainda encontra-se muito em voga entre professores de Arte/Música atuantes na escola. Dois exemplos extraídos de Souza et al. (2002) mostram bem como alguns docentes enxergam o ensino da música nesse contexto educacional. O primeiro exemplo apresenta uma professora respondendo a um questionamento a respeito da presença da música no currículo escolar, e o segundo, mostra outra docente afirmando que trabalha com música em sala de aula:

Ah! Deve! E até uma boa. Sabe-se lá se não está escondido aí alguém que tem tendências e que, amanhã ou depois, não vai-se tornar um músico (SOUZA et al., 2002, p. 84).

Trabalho sempre que dá, quando eu vejo que a turma tem uma tendência muito forte, a famosa batucada, a música popular (SOUZA et al., 2002, p. 85).

Portanto,

O primeiro depoimento sugere que, ao professor, cabe descobrir alunos com tendências ou talentos musicais, os quais, no futuro, poderão tornar-se músicos. Tornar-se músico parece depender da existência de “tendências”. No segundo depoimento, a professora diz que trabalha com música sempre que existe uma tendência forte, sinalizando a concepção de que o ensino de música e o trabalho do professor estão condicionados à capacidade genética dos alunos (SOUZA et al., 2002, p. 85).

Essas concepções são contrárias ao que a área da educação musical vem discutindo e buscando nos últimos anos, qual seja, um ensino de música democrático. A discussão em torno da presença da música na educação básica é alicerçada, justamente, nessa democratização do ensino da música, direcionamento que acaba sendo comprometido por concepções como essas. Portanto, “o ensino de música na escola precisa ser desmistificado. Não é mais aceitável a antiga concepção de que só alguns ‘talentosos’ possuem capacidades para serem músicos ou professores de música” (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 92).

Outra concepção subjacente na fala dessas professoras é a ênfase dada ao canto em grande parte das aulas de música. Nos depoimentos, o canto “foi a atividade mencionada com maior frequência. Isso sugere que, para boa parte das professoras, o ensino da música nas escolas está associado à atividade de cantar” (SOUZA et al., 2002, p. 87). Talvez isso aconteça porque “a voz parece ser vista como um elemento comum a todos os alunos e

professoras, ao contrário dos instrumentos musicais. O uso da voz, assim, viabiliza o trabalho com música em sala de aula” (SOUZA et al., 2002, p. 88). Muito já se discutiu a respeito da utilização da voz como instrumento em sala de aula, e parece já consensual o discurso de que a voz é um instrumento que todo ser humano possui e, portanto, um recurso que todos os professores têm à sua disposição. Essa é a grande justificativa, geralmente, utilizada para a explicação desse fenômeno. No entanto, sabe-se que o ensino da música não pode ser reduzido somente à atividade de cantar, ele deve envolver muitas outras experiências musicais. Essa ênfase dada ao canto nas aulas de música também foi encontrada em diversas outras pesquisas realizadas no âmbito da educação básica (ARAÚJO, 2002; FERNANDES, 2004; DINIZ, 2005; DEL BEN, 2005; HIRSCH, 2007).

Apesar dessa prevalência do canto, “a execução instrumental [também] está presente nas concepções das professoras, mas parece distante da educação musical escolar como prática em sala de aula” (SOUZA et al., 2002, p. 88). De forma abrangente, nas concepções dessas professoras “a execução instrumental parece ser o ideal; o canto, a realidade, aquilo que é possível trabalhar com os alunos da escola fundamental” (SOUZA et al., 2002, p. 88).

Além da realização de atividades de execução, quase que exclusivamente vocais, as professoras também afirmaram que desenvolvem atividades de apreciação musical, uma atividade pouco mencionada que “parece ser concebida como audição passiva, pois as professoras comentaram que apenas ‘ligam o rádio’ ou ‘mostram’ uma peça musical” (SOUZA et al., 2002, p. 100). Já “as atividades de composição, incluindo improvisação e arranjo, estão praticamente ausentes das práticas educativo-musicais das professoras entrevistadas” (SOUZA et al., 2002). Talvez essas docentes não abordem efetivamente a apreciação e composição em suas práticas musicais “por desconhecerem que estas também são formas de vivenciar música e desenvolver o conhecimento musical” (SOUZA et al., 2002, p. 101).

Outro aspecto a se destacar nas práticas educativo-musicais dessas professoras, que também é possível encontrar, comumente, na atuação de muitos professores de música, é a existência de uma relação estreita entre o ensino da música e as datas comemorativas da escola. Quando isso acontece, o ensino de música fica subordinado à existência de apresentações em momentos festivos. Dessa forma, “o professor, muitas vezes, acaba por assumir a função de *animador cultural* ou *preparador de festas*, o que dispensaria qualquer planejamento participativo para as aulas de música. Em outras palavras, a aula de música prescindiria de um planejamento” (SOUZA, et al., 2002, p. 98 – grifos nossos). Além de que,

na preparação dessas apresentações, dificilmente as músicas são trabalhadas de forma musical, geralmente, são apenas reproduzidas automaticamente.

Vale ressaltar ainda que, muitos dos conteúdos e objetivos assinalados pelas professoras para suas aulas de música, “não faziam referência à matéria sonora, sua organização e seus significados” (SOUZA, et al., 2002, p. 102-103). Isso acontece, como já comentei, porque muitas vezes as professoras desconhecem diversos conteúdos musicais e formas de vivenciar a música, e assim acabam trabalhando mais os elementos não sonoros.

As grandes deficiências e dificuldades verificadas na atuação dos professores de música da educação básica, como foi possível observar, estão relacionadas aos problemas de formação. Como a formação específica em música de grande parte desses professores é praticamente inexistente, e quando há é extremamente inconsistente, as lacunas encontradas nas aulas de música desenvolvidas por esses profissionais são enormes. De forma geral, essa ainda é a realidade identificada na grande maioria das escolas brasileiras.

### **Perspectivas para a atuação profissional em música no contexto das escolas de educação básica**

Como acabamos de verificar, ainda é grande a ausência de professores com formação específica em música atuando na educação básica, e isso ocorre mesmo em cidades que possuem cursos de formação de professores de música<sup>32</sup>. Vale ressaltar que esses cursos ainda não estão presentes em muitas localidades do país. Consequentemente, em alguns lugares, profissionais com outras formações tem assumido o desenvolvimento das atividades musicais nas escolas brasileiras.

De forma geral, “a educação básica parece ser um espaço pouco atrativo para muitos professores licenciados em música, uma vez que muitos desses professores parecem conseguir, mais facilmente, adequar seus saberes profissionais a outros contextos educacionais” (ABREU, 2008, p. 3). Por outro lado,

[...] as escolas especializadas “confirmam” uma concepção de música e de prática pedagógica que não é compatível com as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio, sendo certamente mais “atraentes e protetoras” do que o espaço de trabalho da escola regular, com seus inúmeros desafios (PENNA, 2002a, p. 17).

Assim, parece que há

---

<sup>32</sup> Lembrando mais uma vez que alguns desses estudos são um pouco mais antigos, e que essa realidade esta em constante transformação.

[...] uma preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica – ou seja, em detrimento do ensino de música no espaço curricular de Educação Artística ou de Arte, que tem, a princípio, um maior alcance social (PENNA, 2002a, p. 17).

Além desse aspecto, outro elemento tem dificultado a presença de professores especialistas em música na educação básica: os concursos da área de Arte<sup>33</sup>. Desde a promulgação da LDB em 1996, há uma tendência para a formação específica do professor de Arte em uma das quatro modalidades artísticas. Esse direcionamento é evidenciado pelos PCNs e, também, através das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que afirmam que o “ensino do teatro, da música, da dança, das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas” (BRASIL, 2006, p. 202). A partir de então, as instituições de ensino superior passaram a formular seus cursos de formação de professores de Arte baseados nesses direcionamentos e não mais nos moldes dos cursos polivalentes de Educação Artística, ou seja, foram desenvolvidos cursos de Licenciatura em Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.

No entanto, equivocadamente, a grande maioria dos concursos realizados na área de Arte atualmente, ainda privilegia a formação polivalente dos cursos de Educação Artística, em detrimento da formação específica nas quatro modalidades artísticas. Inclusive, muitas vezes os profissionais formados nesses “novos” cursos são impedidos de participarem dos concursos da área.

Realmente, “os licenciados em música, formados para a atuação na educação básica, não têm tido expressivas oportunidades de realizarem concursos públicos para o quadro profissional, restando-lhes o espaço privado da educação básica ou outros espaços” (BELOCHIO, 2003, p. 20). Diversos editais de concursos para professores de Arte/Música publicados nos últimos anos comprovam essa situação. Em alguns desses, o cargo ainda é nomeado de “Professor de Educação Artística”, tendo como requisito para concorrê-lo o Curso de Licenciatura em Educação Artística. Esse é o caso dos concursos realizados pelos municípios de Araçaguama-SP (Edital N° 001/2008) e Sossego-PB (Edital N° 001/2010). Outros utilizam o termo “Professor de Artes” para o cargo, exigindo diploma de Licenciatura em Artes, como ocorreu nos concursos realizados pelos municípios de Recife-PE (Edital N°

---

<sup>33</sup> Como a música, a partir da atual LDB, passou a estar inserida na educação básica como um dos conteúdos do componente curricular Arte, os concursos para professor de música, assim como de artes visuais, teatro e dança, passaram a ser realizados com essa nomenclatura.

001/2010) e Chapecó-SC (Edital Nº 001/2009). No entanto, alguns concursos já contemplam a formação específica nas modalidades artísticas como requisito para concorrer ao cargo, entretanto, suas provas, geralmente, são polivalentes, não abrangendo conteúdos musicais em sua grande maioria. Os concursos realizados pelas secretarias do Estado do Maranhão (Edital Nº 01/2009) e da Bahia (Edital Nº 02/2010), bem como pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN (Edital Nº 01/2010) são exemplos dessa natureza.

Como se pode perceber, há um enorme descompasso entre o que preveem os documentos normativos e norteadores do Ministério da Educação para os currículos do Ensino Fundamental e Médio e o que, realmente, acontece nos concursos públicos para a área de Arte. É impressionante verificar que ainda há concursos realizados atualmente que exigem como titulação, exclusivamente, a Licenciatura em Educação Artística, um curso que já não existe há alguns anos. Assim como, constatar que os direcionamentos para a atuação específica nas modalidades artísticas não são acatadas pelas instâncias Federal, Estaduais e Municipais.

As indicações para o ensino da música existentes na atual LDB, que já garantem sua presença de forma efetiva no currículo da educação básica, juntamente com publicação da Lei 11.769/08, que altera o Art. 26 dessa Lei, vem garantir sua presença de forma obrigatória, proporcionando assim um significativo aumento do campo de trabalho no ensino regular para os professores licenciados em música. Desde a promulgação da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica em 2008, temos presenciado a abertura de vários concursos específicos para professores de música, bem como a contratação desses profissionais em escolas privadas. O Município de João Pessoa<sup>34</sup>, por exemplo, abriu concurso público no ano de 2007, destinando 34 vagas para professores de música (Edital Nº 001/2007). Em 2010, o Município de Natal-RN realizou um concurso público oferecendo 15 vagas para professor de música (Edital Nº 001/2010). Já em 2011, a Prefeitura de Olinda-PE lançou um edital com 23 vagas para professores de música, sendo oito para o Centro de Educação Musical de Olinda (CEMO) e 15 para as escolas municipais (Edital Nº 01/2011). Acredito que parte desses concursos sejam reflexos da implementação da 11.769/08, que se efetiva através das ações de grupos e profissionais da área da educação musical, que junto ao poder público lutam pela presença de um ensino de música de qualidade nas escolas.

---

<sup>34</sup> Vale ressaltar que, em João Pessoa, antes mesmo da publicação da 11.769/08, foi aprovada uma Resolução (009/2006) pelo Conselho Municipal de Educação, que dispunha sobre a “implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental de João Pessoa” (PENNA, 2008).

Portanto, apesar das dificuldades existentes, é possível perceber que o mercado de trabalho da educação básica para os professores de música está totalmente aberto e em pleno desenvolvimento. Várias são possibilidades de atuação com música nesse contexto. O licenciado em música pode, entre outras coisas, “ministrar cursos de formação musical em escolas, atuando como professor de música, regente de coros, pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical” (KATER; JOLY, 2004, p. 160).

A entrada desse profissional na educação básica não se dá somente pelos concursos públicos, eles podem trabalhar através de projetos e contratos. Por outro lado, sua atuação não se restringe à sala de aula com o componente curricular, podendo desenvolver uma série de trabalhos extracurriculares, principalmente com a formação de corais e grupos musicais. Em muitos contextos, a presença do ensino de música nos trabalhos extracurriculares tem sido mais constante do que nos próprios currículos. Numa pesquisa realizada em João Pessoa<sup>35</sup>

[...] foi encontrado um grande número de atividades específicas (como canto coral, fanfarras, percussão, orquestras) vinculadas a projetos diversos, seja desenvolvidos pelo próprio setor de música da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC), seja relacionados à proposta de expansão da jornada escolar, como o Programa Mais Educação e o Juntos pela Educação (PENNA, 2010, p. 1922).

Programas como o “Mais Educação” e “Juntos pela Educação<sup>36</sup>”, configuram-se como mais uma oportunidade de atuação profissional em música na educação básica. O Programa “Mais Educação”, por exemplo, foi criado pela Portaria Interministerial nº17/2007 com o objetivo de fortalecer a política de educação de tempo integral no país. As atividades do Programa são agrupadas nos macrocampos meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica (BRASIL, 2007). Fazem parte do macrocampo “Cultura e artes” as seguintes atividades de música: banda fanfarras, canto coral, percussão e flauta doce (PENNA, 2010). Nas escolas municipais de João Pessoa

---

<sup>35</sup> A investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos – PENSAMUs tem como título: “Educação musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município”. Um trabalho que teve como objetivo inicial realizar um levantamento e, subsequentemente, uma categorização dos contextos músico-educacionais existentes na capital paraibana.

<sup>36</sup> Juntos pela Educação é um projeto vinculado à iniciativa privada. Uma parceria entre empresas privadas e o Projeto Vitae, que desde 2003 financiava ações de parceria entre ONGs e instituições educacionais públicas, resultou na constituição do Fundo Juntos pela Educação, que visava ampliar as investidas do Programa pela Educação em Tempo Integral. Atualmente, a proposta contempla dois territórios: a cidade de Campinas/SP e a Região Metropolitana de João Pessoa/PB, onde 47 organizações parceiras financiam projetos com ações voltadas para letramento, esporte, cultura, oficinas profissionalizantes, etc., nos municípios de João Pessoa, Santa Rita e Lucena (PENNA, 2010, p. 1922).

[...] são desenvolvidas atualmente três atividades musicais: canto coral, presente em 24 escolas; banda fanfarra, em 16 escolas e percussão, em 16 escolas. Considerando-se que uma escola pode ter mais de uma atividade musical, são 56 oficinas de música do ME [Mais Educação] distribuídas em 43 escolas (PENNA, 2010, p. 1926).

Como se pode verificar, esse Programa tem gerado mais um expressivo espaço para atuação profissional com o ensino de música nas escolas de educação básica na capital paraibana, assim como deve ocorrer em várias cidades do país.

Por fim, é sempre importante ressaltar que a atuação com música na educação básica não se restringe à participação de professores com formação específica em música, uma vez que os professores não especialistas tem atuado de forma efetiva nesse contexto. Inclusive, em programas como o “Mais Educação”, é forte a presença de “oficineiros” ou “monitores”, que em sua grande maioria, não possuem formação específica<sup>37</sup>. Além, é claro, da atuação dos unidocentes e professores de Arte, que, geralmente, não se restringem somente à música. Os unidocentes são responsáveis pela grande maioria das disciplinas no ensino infantil e anos iniciais do fundamental. E os professores de Arte, que não possuem formação específica, comumente atuam de forma polivalente.

Todavia, espera-se que os professores especialistas em música sintam-se cada vez mais atraídos pela educação básica como espaço de atuação profissional, e que a atuação desses docentes, contribua, efetivamente, para o aumento da “qualidade” das práticas de educação musical desenvolvidas nas escolas de educação básica do país.

No capítulo seguinte é apresentado um panorama histórico da cidade de Mossoró, o cenário das dimensões culturais do município, a trajetória da presença da música na sociedade local e as características do ensino da música nas escolas da cidade.

---

<sup>37</sup> Aqui, não quero entrar nas discussões a respeito da formação e atuação pedagógica desses profissionais, mas apenas ressaltar a presença dos mesmos.

## CAPÍTULO III

### Mossoró, suas dimensões culturais e o ensino da música

#### A cidade de Mossoró e a cultura local

De acordo com alguns historiadores norte-rio-grandenses, o atual município de Mossoró tem sua origem com a chegada dos frades Carmelitas na comunidade denominada Serra do Carmo<sup>38</sup>, no ano de 1701 (CASCUDO, 2010; COSTA, 2010). No entanto, os maiores relatos a respeito do surgimento dessa cidade datam do ano de 1772, quando se iniciou a construção da capela na Fazenda Santa Luzia, dando origem ao Povoado. Certamente, sua história não começa em 1772 com a capela de Santa Luzia, mas, este ano “ficou sendo a data histórica de Mossoró, a inicial de sua fixação demográfica. A licença para construir a Capela e a autorização para benzer-se o edifício votado ao culto divino eram sinal consagrador de sua existência como povoação organizada e cristã” (CASCUDO, 2010, p. 66).

No ano de 1810 um viajante inglês chamado Henry Koster passou pelo então “Povoado de Santa Luzia do Mossoró”. Segundo Câmara Cascudo (2010), o escrito de Koster é o primeiro e melhor depoimento sociológico e etnográfico da região, a mais antiga descrição de Mossoró. Vejamos um trecho desse relato: “A 7 de dezembro, às dez horas da manhã, chegamos ao arraial de Santa Luzia, que consta de duzentos ou trezentos habitantes. Foi edificado em quadrângulo tendo uma igreja e casas pequenas e baixas” [sic] (HENRY KOSTER apud CASCUDO, 2010, p. 39).

Esse povoado de cerca de 300 habitantes, receberia anos mais tarde o título de vila, por meio da Lei 246 – Decreto provincial, no dia 15 de março de 1852. Nesse momento, Mossoró tornou-se independente politicamente, desvinculando-se do poder de Assú - RN (COSTA, 2010). Quase 20 anos depois, em nove de novembro de 1870, passaria à categoria de cidade, conforme a Lei 620. Assim, a Vila de Santa Luzia do Mossoró, já autônoma politicamente, torna-se uma cidade. Segundo Costa (2010), essas duas datas costumam confundir os cidadãos mossoroenses a respeito da data correta da emancipação política da cidade, que se deu efetivamente em 1852, pois, em 1870, a Vila emancipada foi apenas elevada à cidade.

A Mossoró que nasceu como uma vila para criação de gado, também foi favorecida por sua proximidade com as salinas, pois teve, na extração do sal, “o seu primeiro modelo comercial: pessoas vinham de vilas, povoados, lugarejos e dos recônditos mais longínquos

---

<sup>38</sup> Localizada aproximadamente a 30 km do atual município de Mossoró.

para comprarem o referido minério e comercializá-lo em outras partes do nosso país” (COSTA, 2010, p. 127).

A partir da segunda metade do séc. XIX, o município experimentou um desenvolvimento comercial extremamente significativo, pois “Mossoró contava com uma promissora Praça Comercial. O Ciclo do Gado já não era mais a economia hegemônica, a Cidade cumpria a função de Empório Comercial<sup>39</sup>” (ROCHA, 2005, p. 38). Por meio desse desenvolvimento comercial, o município “passou a vivenciar um crescimento urbano bastante significativo para a época, a ponto de o historiador Luís da Câmara Cascudo considerar o intervalo de dez anos, que vai de 1860 a 1870, como a ‘*década do expansionismo*’” (ROCHA, 2005, p. 33). Esse crescimento demográfico também se intensificou em função de uma das maiores secas que a região Nordeste vivera em sua história, a partir do ano de 1877 (RIBEIRO, 2009). Os moradores das localidades menores fugiam para os centros maiores, principalmente para as capitais e para o litoral. Por meio de um ofício enviado ao Presidente da Província do Rio Grande do Norte, podemos verificar qual a situação que se instalava naquela ocasião:

A seca sacode para a cidade uma multidão das províncias vizinhas da Paraíba e Ceará. [...] “São tão tristes e lamentáveis as circunstâncias em que se acha a população indigente desta cidade, superior a quarenta mil (40.000) emigrantes de diversas províncias, aqui chegados, quase que por um milagre – nus, famintos e afetados de inchação das extremidades inferiores” (CASCUDO, 2010, p. 136).

Essa catástrofe gerou um processo de êxodo rural, no qual grande parte dessa população acabou migrando para os centros urbanos. No entanto, boa parte dessa população indigente da cidade foi dizimada pela seca.

Outro acontecimento histórico que marcou a cidade de Mossoró foi a abolição da escravatura. No final do séc. XIX, “alguns Estados foram libertando seus escravos, antes mesmo da promulgação da Lei Áurea, 1888. A cidade de Mossoró foi uma das primeiras a libertá-los” (COSTA, 2010, p. 215). Foi escolhido o dia 30 de setembro de 1883 para a libertação oficial dos escravos em Mossoró, cinco anos antes da Lei Áurea (ROSADO, 2006). Esse episódio se configura como um dos acontecimentos de maior orgulho do povo

---

<sup>39</sup> O rápido crescimento em Mossoró fez nascer o título de “empório comercial”, situada entre o litoral e o sertão, Mossoró foi privilegiada com a transição das economias tanto do litoral como do sertão. O “Centro Urbano” nordestino, as cidades “empório comercial” como Campina Grande, Mossoró, Sobral e Caruaru é produzido num primeiro momento desta divisão territorial do trabalho pela transitoriedade entre o Sertão (espaço de produção) e o litoral (espaço de consumo e escoamento) (FELIPE, 1986, p. 11 apud RIBEIRO, 2009, p. 43-44).

mossoroense. Atualmente, o dia 30 de setembro é feriado municipal, no qual se comemora a libertação dos escravos na cidade.

Com a chegada do séc. XX, a ferrovia, considerada sinônimo de revolução industrial, trazia consigo um aceleramento no desenvolvimento urbano e econômico das cidades (RIBEIRO, 2009), principalmente, através do rápido escoamento das produções locais. A Estrada de Ferro de Mossoró “chega em 1915, já, portanto, tardiamente em relação a outros Empórios Nordestinos, como o de Campina Grande e os demais no restante do País” (ROCHA, 2005, p. 44). Portanto, “esse ‘atraso’ na construção da Ferrovia teve repercussões negativas na Economia, não só de Mossoró, mas de todo o Estado” (ROCHA, 2005, p. 43). A Cidade acabou perdendo

Um pouco sua força como “empório comercial” a partir dos anos de 1920 até os anos de 1960. Entretanto, vale salientar que isso não retirou seu status de segunda maior e mais importante cidade do estado do Rio Grande do Norte, posição ocupada antes mesmo do início do século XX (RIBEIRO, 2009, p. 43-44).

É possível verificar tal fato num relato do IBGE do ano de 1971, que apresenta duas fases que caracterizam a expansão industrial de Mossoró: “A primeira fase desse processo vai de 1920 a 1954, quando a Cidade chega a ter 30 unidades industriais; a fase seguinte vai de 1954 a 1968, quando são instaladas 132 unidades produtivas nos mais diversos ramos industriais” (IBGE, 1971 apud ROCHA, 2005, p. 48).

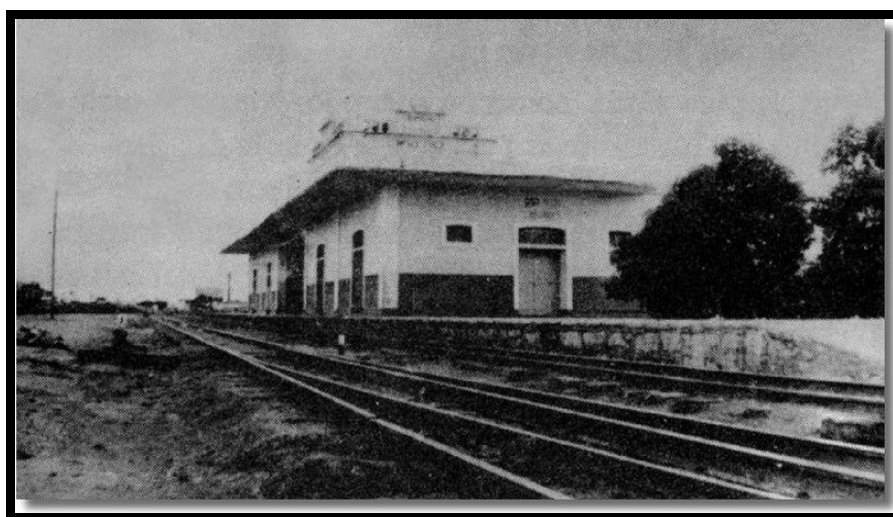


Figura 1 – A Estação Ferroviária de Mossoró foi inaugurada no ano de 1915.  
Fonte: [www.prefeiturademossoro.com.br](http://www.prefeiturademossoro.com.br)

Ainda no início do séc. XX foram fundadas algumas das primeiras e importantes escolas da cidade. Em dois de março de 1901, Mossoró ganha seu primeiro educandário

secundário, o Colégio Santa Luzia, hoje denominado Colégio Diocesano Santa Luzia, com 110 anos de existência (FIG. 2) (CASCUDO, 2010). O Colégio Sagrado Coração de Maria é fundado em dois de agosto de 1912, prestando “altos serviços à educação feminina em toda a região” (FIG.3) (CASCUDO, 2010, p. 169). Essa instituição educacional também se encontra em funcionamento até hoje. Já no ano de 1922 deu-se a inauguração da Escola Normal de Mossoró<sup>40</sup>, criada pelo Decreto 165 de 19 de janeiro do mesmo ano. Dois anos depois, em 1924, 11 professores eram formados como a primeira turma dessa instituição (CASCUDO, 2010).



Figura 2 – Colégio Diocesano Santa Luzia  
Fonte: [www.panoramio.com](http://www.panoramio.com)



Figura 3 – Colégio Sagrado Coração de Maria  
Foto: Manuelito Pereira

---

<sup>40</sup> A Escola Normal funcionou onde hoje está localizada a faculdade de enfermagem (FAEN) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (RIBEIRO, 2010).

A partir da década de 1980, Mossoró começou a passar por grandes transformações, causadas, principalmente, pela chegada da Petrobras à cidade. “Podemos inclusive dizer que existem duas ‘Mossorós’, uma antes e outra depois da PETROBRAS” (RIBEIRO, 2009, p. 45). No relato de um funcionário da Petrobras, no ano de 1987, pode-se verificar como a chegada dessa empresa modificou significativamente o cenário existente até então:

No [bairro] Alto de São Manoel [...] o comércio era pouco, a iluminação pública precária. Para comprar a gente tinha que se valer do comércio do Centro. Com a chegada da Petrobras aqui e das terceirizadas, e os funcionários contratados... tudo mudou [...] a cidade de Mossoró depois da chegada da Empresa mudou. Não dá pra pensar Mossoró hoje sem a Petrobras (JORGE LUÍS apud ROCHA, 2005, p. 102).

Com a instalação definitiva da Petrobras em Mossoró e a construção de sua sede própria, houve uma ocupação intensa nos bairros Bom Jesus, Alto do Sumaré e Planalto 13 de Maio<sup>41</sup>, que a partir de então apresentaram um maior contingente populacional, aumentando a demanda de infraestrutura, indispensável ao seu funcionamento. Também, foi possível verificar que dezenas de empresas do ramo petrolífero se instalaram na cidade, muitas nas imediações dos bairros citados. Com a chegada dessas empresas, Mossoró recebeu intensivos incrementos populacionais, principalmente, pela chegada de funcionários de outras cidades, o que acabou gerando uma grande demanda por acomodações imediatas - hotéis, pousadas, imóveis residenciais (ROCHA, 2005).

Como podemos perceber, a chegada da Petrobras à Mossoró desencadeou uma série de acontecimentos que geraram emprego, renda, crescimento urbano, infraestrutura, desenvolvimento social, entre outras coisas. É importante ressaltar também as significativas quantias que o município recebe dessa empresa através dos *royalties*<sup>42</sup>. Hoje, Mossoró está entre os municípios do Estado que mais recursos têm recebido, o que se constitui num diferencial na economia local (ROCHA, 2005).

Atualmente, além da exploração do petróleo, duas outras principais atividades completam a formação do tripé de sustentação econômica de Mossoró: a atividade salineira e a fruticultura irrigada (ROCHA, 2005). A Salinicultura, desde os primórdios da cidade, faz parte de sua base econômica, apesar de na década de 1950 ter passado por uma crise em função do surto industrializante que se processava no país (ROCHA, 2005). A fruticultura irrigada da cidade, “a partir da década de 1970, com a consolidação da empresa Mossoró

---

<sup>41</sup> A sede da Petrobras foi construída no bairro Bom Jesus, esses outros dois bairros são localizados nas proximidades dessa sede.

<sup>42</sup> Royalties é o pagamento de qualquer natureza decorrente da exploração, do uso ou da concessão de um direito autoral. Nesse caso específico, é o benefício recebido pela exploração do petróleo (RIBEIRO, 2009, p. 45).

Agroindustrial S/A MAISA”, torna-se “um pólo na produção de frutas tropicais e destaca-se como o maior produtor de melão do País” (ROCHA, 2005, p. 153).

Esse tripé vem sustentando a economia local, no entanto uma série de outras atividades compõe a variada economia mossoroense, tais como a exploração do gesso, do cimento, o beneficiamento de castanhas de caju, o turismo de eventos e a grande expansão que vive o mercado imobiliário no município, “riquezas essas que aliadas a outras produções industriais, fazem de Mossoró, uma cidade polo de crescimento na região Nordeste” (COSTA, 2010, p. 99).

A cidade de Mossoró também tem consolidado-se como um polo educacional, que abrange toda a região oeste do Rio Grande do Norte e boa parte dos estados do Ceará e Paraíba, atendendo a milhares de estudantes. Mossoró recebe esses estudantes, oriundos de outras cidades, desde o ensino fundamental, contudo, a vinda dos mesmos se intensifica a partir do ensino médio, passando pelos cursos profissionalizantes e, principalmente, pelos cursos superiores. Atualmente,

Mossoró possui duas universidades públicas (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA), um centro tecnológico federal (um campus do Instituto Federal do Rio Grande do Norte), uma universidade privada, a UNP (Universidade Potiguar, Campus de Mossoró), além de várias faculdades com graduações e pós-graduações. Tal situação faz com que milhares de estudantes e professores mantenham residência na cidade (RIBEIRO, 2009, p. 45).

Não somente a educação vem contribuindo para o crescimento populacional do município. Mossoró como centro regional oferece uma gama de serviços à sua população e às pessoas das cidades vizinhas, tais como: “saúde, educação, comunicação, serviços científicos e tecnológicos e de assistência técnica especializada, e também como centro comercial” (ROCHA, 2005, p. 220). Além das pessoas que escolhem morar na cidade, há o “movimento da população dita flutuante na atualidade em Mossoró, que é de 30 mil pessoas. Na sua grande maioria, são pessoas que veem a cidade como um centro comercial e principalmente como o local onde podem ser encontrados [esses] serviços especializados” (ROCHA, 2005, p. 220). Para se ter uma ideia desse crescimento populacional da cidade, “ela passou de 97.245 pessoas em 1970 para 213.845 em 2000. Isso representa a duplicação da sua população nesse período” (ROCHA, 2005, p. 243). De acordo com o censo realizado pelo IBGE em 2010, a população da cidade de Mossoró atualmente é de 259.886 habitantes distribuídos nas zonas urbana e rural.

Mossoró também tem se destacado através de seu cenário cultural, possuindo uma vida artística e intelectual bastante ativa. A cultura mossoroense tem como base uma história muito expressiva, possuindo quatro fatos que marcam sua trajetória: No ano de 1875, um grupo de mulheres se revolta contra a lei que obrigava o alistamento militar para os jovens, aproximadamente 300 mulheres participaram do movimento que ficou conhecido como “Motim das Mulheres”; Em 1883, a cidade antecipou-se em cinco anos à abolição da escravidão no país; Mossoró combateu e resistiu ao ataque do bando do cangaceiro Lampião, em 1927; O município também marcou a luta mundial dos movimentos feministas no início do século XX, sendo a pioneira na América Latina em ter uma mulher eleitora, a professora Celina Guimarães Viana, no ano de 1927.

Essas histórias são contadas e representadas em importantes espetáculos realizados na cidade, tais como o “Chuva de bala no país de Mossoró” (FIG.4), encenado por atores mossoroenses que conta a resistência da cidade ao bando de Lampião<sup>43</sup>, e o “O Auto da Liberdade” (FIG. 5), um dos espetáculos cênicos mais grandiosos e importantes do país<sup>44</sup>, onde são mostradas as quatro passagens mais emblemáticas da história da cidade: o Motim das Mulheres, o Primeiro Voto Feminino, a Resistência à Lampião e, principalmente, a Abolição dos Escravos.



Figura 4 – Espetáculo Chuva de Balas no País de Mossoró  
Fonte: [www.prefeiturademossoro.com.br](http://www.prefeiturademossoro.com.br)

<sup>43</sup> O Espetáculo é encenado no adro da Capela de São Vicente, que foi palco da batalha vencida pelo povo de Mossoró, em 13 de junho de 1927. O “Chuva de Balas” vem crescendo e ganhando uma proporção não imaginada, com forte destaque na mídia nacional.

<sup>44</sup> Em 2002, foi classificado através do Guinness Book (livro dos recordes), como o maior espetáculo teatral do mundo realizado ao ar livre, no qual participaram 2200 atores em um palco que media 2500 metros quadrados (COSTA, 2010).



Figura 5 – Espetáculo Auto da Liberdade  
Fonte: [www.maiscenografia.com.br](http://www.maiscenografia.com.br)

Esses espetáculos estão inseridos num calendário artístico-cultural já consolidado na cidade. Em junho, é realizado o “Mossoró Cidade Junina”, uma das maiores festas juninas do país, composta por vários eventos, dentre os quais podemos destacar o “Chuva de balas”, a realização de shows de várias bandas em praça pública<sup>45</sup>, o concurso de quadrilhas juninas, passeios de charrete, concursos de sanfoneiros, forró-pé-de-serra, entre muitos outros atrativos. O “Mossoró Cidade Junina” tem atraído todos os anos milhares de turistas para a cidade, consolidando o turismo de eventos.

Em Agosto, há a “Festa do Bode”, com exposição e feira de animais, comidas típicas, artesanato, festival de violeiros e repentistas e shows artísticos culturais.

Já em setembro, dentro da programação alusiva às comemorações da abolição dos escravos, que ocorre na última semana do mês, além do espetáculo “Auto da Liberdade”, são realizados shows musicais com artistas nacionais, o “Seminário Novas Liberdades<sup>46</sup>” e o “cortejo da liberdade que ocorre durante o desfile cívico-militar, no dia 30 do mesmo mês, data [de] quando foi decretada a abolição dos escravos em terras mossoroenses (1883)” (COSTA, 2010, p. 369).

Para fechar o ano, em dezembro acontece a Festa de Santa Luzia, padroeira da cidade, uma das maiores festas religiosas do Nordeste. Dentro dos festejos da padroeira é realizado o “Oratório de Santa Luzia” (FIG. 6), um espetáculo teatral que conta a história da Virgem Luzia, nascida no final do séc. III da era cristã, na cidade de Siracusa, região da

<sup>45</sup> Esses shows são realizados na Estação das Artes Eliseu Ventania durante todo o mês de junho, com públicos que ultrapassam as 100 mil pessoas em um único dia.

<sup>46</sup> O “Seminário Novas Liberdades” trata-se de um evento de cunho científico que se propõe a partir de um consistente ciclo de palestras, debates, apresentações culturais e lançamentos de livros, refletir sobre o estado contemporâneo em que se encontra o princípio da liberdade (Prefeitura Municipal de Mossoró).

Sicília, Itália<sup>47</sup>. O Oratório de Santa Luzia é realizado no Adro da Catedral durante aproximadamente 10 dias, entre os dias três e 13 de dezembro. O Espetáculo é um misto de teatro, música e dança, reunindo um elenco de dezenas de atores e bailarinos mossoroenses. Todas as noites, após o término do espetáculo, são realizados shows musicais, principalmente, com artistas da terra. Ainda dentro das comemorações da padroeira da cidade, há mais de 40 anos é realizado o concurso “A Mais Bela Voz”, que envolve cantores de toda a região oeste do Estado<sup>48</sup>. Esse Concurso é promovido pela Rádio Rural de Mossoró, tendo descoberto e consagrado grandes cantores da região.



Figura 6 – Oratório de Santa Luzia  
Foto: Fernando Leite

Como podemos perceber, na cidade de Mossoró são realizados anualmente pelo menos três grandes espetáculos teatrais, que envolvem dança e música. Assim, a cidade começa a se destacar no cenário nacional pela promoção de eventos culturais de grande porte como o Mossoró Cidade Junina, o Auto da Liberdade, o Chuva de Bala e o Oratório de Santa Luzia. A partir desse contexto, a Prefeitura Municipal vem tentando difundir a imagem da cidade como a capital cultural do Estado. Inclusive, no ano de 2007, Mossoró concorreu ao título de Capital Brasileira da Cultura (FIG. 7), premiação realizada pela ONG “Capital Brasileira da Cultura - CBC”.

---

<sup>47</sup> Luzia era uma jovem bela, única herdeira de uma família rica e nobre, educada segundo os princípios cristãos. Naquela época o Cristianismo ganhava espaço entre os pagãos, mas as leis do Império Romano ainda proibiam essa prática. Luzia renunciou ao casamento, fez votos de castidade para dedicar-se a sua fé. Um de seus pretendentes revoltado pela rejeição, denuncia a fé de Luzia ao prefeito de Siracusa. Para livra-se do amor desse seu pretendente, Luzia arranca seus próprios olhos, renunciando a vaidade do corpo. Por não ter negado a Cristo, Luzia foi decapitada no dia 13 de dezembro do ano 304.

<sup>48</sup> São realizadas algumas etapas preliminares em cidades vizinhas, e os vencedores dessas etapas vão para a fase final que acontece em Mossoró.



Figura 7 – Material da campanha de Mossoró à Capital Brasileira da Cultura.  
Fonte: [www.capitalbrasileiradacultura.org/cbc/](http://www.capitalbrasileiradacultura.org/cbc/)

De acordo com a ONG CBC, além desse calendário de eventos culturais, Mossoró possui cinco teatros, tendo um dos melhores e mais modernos do Nordeste – o Teatro Municipal Dix-Huit Rosado (FIG. 8), um museu<sup>49</sup>, bibliotecas e diversos equipamentos e espaços culturais à disposição da população. Destaca-se também pela quantidade de livros editados, totalizando até hoje mais de 4.300 títulos<sup>50</sup>, possuindo a maior bibliografia sobre secas do mundo, com cerca de 700 títulos.

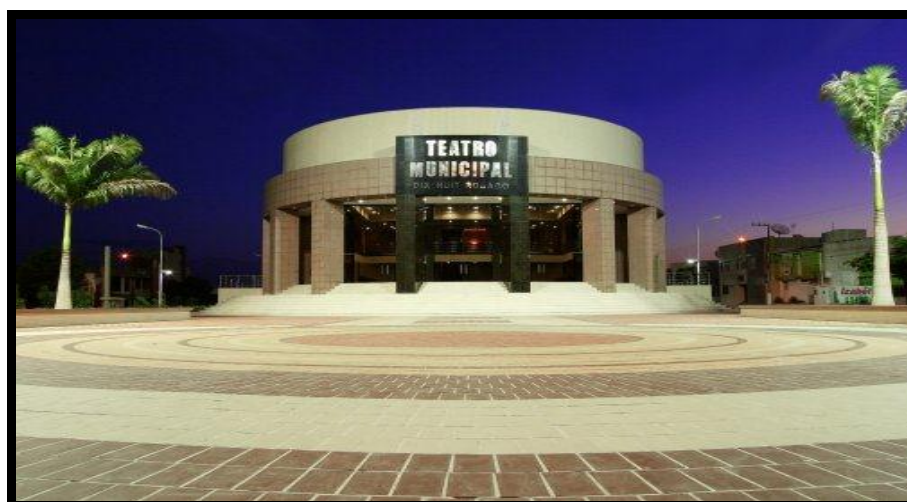


Figura 8 – Teatro Municipal Dix-Huit Rosado  
Foto: Ricardo Lopes

<sup>49</sup> Encontra-se temporariamente desativado.

<sup>50</sup> Grande parte dessas publicações é da “Coleção Mossoroense” da Fundação Vingt-Un Rosado.

## O cenário musical mossoroense

Apesar de Mossoró ser uma cidade relativamente nova, próxima de completar 160 anos de emancipação política, há poucos documentos e relatos acerca da música no início da sociedade local. A obra da Professora D'alva Stella Nogueira Freire<sup>51</sup> intitulada “A História da Arte Musical em Mossoró”, publicada no ano de 1957, apresenta-se como a principal fonte da história da música na cidade. Além desse trabalho, o Jornal “O Mossoroense” fundado em 1872, também tem contribuído significativamente para essa história, através das matérias que fazem referência à música, contando de que forma ela se fazia presente no contexto sociocultural da cidade.

Segundo D'alva Stella, a presença da música nos primeiros anos da cidade praticamente não foi registrada, pois a “crônica da época pouco se refere a êsse particular, ficando os primórdios a cargo da tradição e dos relatos dos poucos sobreviventes que, para gáudio nosso, ainda conseguimos localizar e entrevistar” [sic] (FREIRE, 1957, p. 6-7). De forma geral, “a história da música na cidade de Mossoró é marcada por muitas lacunas e interrogações” (RIBEIRO, 2009, p. 48). No entanto, sabe-se que por volta do início do séc. XX, o cenário musical da cidade

Estava dividido entre as bandas de música, grupos orquestrais e pianistas. Era muito comum na época as moças de família tocarem piano. O professor Eliseu Viana escrevia revistas musicais para a sociedade mossoroense, marcando assim um espaço para a música entre as pessoas (FREIRE, 2008 apud RIBEIRO, 2009, p. 48-49).

Contudo, a presença das bandas de música marcou decisivamente o cenário musical mossoroense desse período. Foram esses grupos musicais que compuseram esse cenário e era, principalmente, através deles que ocorria a principal forma de ensino-aprendizagem musical, especialmente, através da figura do maestro, o grande responsável pelo ensino de música na cidade (RIBEIRO, 2009).

De acordo com o trabalho “A Charanga e a Fenix” de Raimundo Nonato da Silva:

Em Mossoró, em outros dias, existiam duas bandas de música, bem organizadas, as quais eram amestradas por José Lopes Bastos e Estevam Guerra. Essas charangas eram conhecidas pelos nomes de Macáu e Mossoró.

---

<sup>51</sup> D'alva Stella Nogueira Freire, natural da Vila União (atual cidade de Jaguaruana) Estado do Ceará, nasceu em oito de janeiro de 1924. Formou-se na Escola Normal de Mossoró e no Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba. É também licenciada pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará e pelo Conservatório de Música Alberto Nepomuceno – Ceará. Atuou efetivamente no ensino da música em Mossoró, como veremos em seguida. Inclusive, foi homenageada com o nome do Conservatório de música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Ignora-se até que tempo existiram precisamente [sic] (SILVA, 1954, apud FREIRE, 1957, p. 8-9).

A Charanga e a Fenix foram duas bandas de música que marcaram a história de Mossoró entre os anos de 1900 e 1912, abrilhantando a vida social e artística da cidade. A Fenix era a Banda de Música do Mestre Alpiniano Justiniano de Albuquerque e a Charanga era comandada pelo Maestro Canuto Alves Bezerra (FREIRE, 1957). Essas bandas de música, como outras que viriam em seguida, possuíam grande afinidade com as duas forças políticas militantes da cidade, tornando-se grandes rivais. A partir dessa rivalidade gerada e fortalecida através dos grupos políticos, “não foram poucos os encontros em que as músicas [bandas] chegaram às vias de fato, havendo pancadaria, ‘rasga-roupa’, ‘empurra-empurra’, instrumentos amassados e bofetões a torto e a direito” [sic] (FREIRE, 1957, p. 12).

Essa conjuntura se manteria até o final da década de 1920, quando o poder público municipal assumiria pela primeira vez uma banda de música na cidade. Isso se deu em 1927 quando, a convite do Prefeito Rodolfo Fernandes, Joaquim Ribeiro Freire<sup>52</sup> vem para Mossoró fundar e comandar a Banda Santa Luzia<sup>53</sup>. Até então, o governo municipal ainda não havia influído diretamente em nenhuma das organizações musicais. Segundo Freire (1957), essa ocasião “foi muito propícia, pois a adesão das autoridades determinou o início de nova fase na história musical da terra” [sic] (p. 24). A partir desse momento,

Fecha-se, conseqüentemente, a página marcada pelo ardor partidário e pelas rixas políticas, encerrando êsse movimento capítulo na história de nossas agremiações musicais para dar ensejo ao nascimento da nova era, em que a Arte é chamada a sobreviver por si, para as belezas de seu régio domínio [sic] (FREIRE, 1957, p. 24).

Com o auxílio do poder municipal, Joaquim Ribeiro comandou a Banda e o Grêmio Musical Santa Luzia entre os anos de 1927 e 1936, mantendo-a sempre em ordem e apresentando-a a altura das necessidades e contratos. Em dois de agosto de 1936, o “Mestre Ribeiro” entrega o comando da Banda, “o instrumental passa ao patrimônio da Prefeitura

---

<sup>52</sup> Joaquim Ribeiro Freire nasceu em três de agosto de 1887, na Vila União (atual cidade de Jaguaruana), Estado do Ceará. Prestou grandes serviços à música em Mossoró, dentre os quais destacamos que: “De 1927 a 1936, exerceu a direção da Banda e do Grêmio Musical Santa Luzia, uma vez que a agremiação anterior passou a se chamar “Banda Municipal”. [...] De 1927 a 1942 lecionou música, em sua própria residência, a uma clientela de jovens da sociedade local. Em 1937 preparou uma Banda de Música no Ginásio Diocesano Santa Luzia. Em 1938 realizou igual trabalho no Seminário Santa Terezinha. De 1942 a 1945 prestou os mesmos serviços à Banda de Música da Casa de Menores mantida pela LBA” (FREIRE, 1989, p. 34-35).

<sup>53</sup> Conjuntamente com a fundação da Banda Santa Luzia, Joaquim funda o Grêmio Musical Santa Luzia. “Essa entidade tinha como fim representar a Banda oficialmente, dando-lhe assistência moral e financeira, o que foi muito bem aceito por toda a sociedade mossoroense” (FREIRE, 1957, p. 25).

Municipal, que organiza uma corporação com o nome de Banda de Música Municipal<sup>54</sup>, sendo a regência confiada a Artur Paraguai” [sic] (FREIRE, 1957, p. 31).

Além dessas bandas que marcaram fortemente o cenário musical da cidade e seus maestros que atuaram diretamente no ensino da música, nesse período existiram também em Mossoró alguns professores de música que fizeram parte dessa história, atuando, principalmente, no ensino de instrumentos. No ano de 1906, chega a Mossoró o Maestro Raimundo Correia<sup>55</sup> para trabalhar com o ensino da música. Em “O Mossoroense”, encontram-se algumas notas que divulgam os serviços desse professor:

31-10-1906, na quarta página do jornal; - MAESTRO RAIMUNDO CORREIA – Acaba de chegar da União, com sua exma. família, o inteligente e distinto artista cujo nome epigrafa esta notícia. S. S. vem dedicar-se ao ensino de música, e, estamos convictos que, grande impulso tomará em nosso meio a sublime arte de Euterpe, pela competência do digno profissional. Enviamo-lhes o nosso cartão de visitas.

15-11-1906, na primeira página do jornal: - ENSINO DE MÚSICA – O Professor Raimundo Correia pede-nos para cientificar ao respeitável público, notadamente aos Snrs. Chefes de Famílias, que poderá ser procurado para os misteres de sua profissão á rua do Graff, nesta cidade, onde reside, ou no Atelier Escóssia. Encarrega-se de lecionar piano, violino, bandolim e canto, nas respectivas casas de famílias, mediante contribuições módicas [sic] (O MOSSOROENSE, 1906 apud FREIRE, 1957, p. 36).

O Maestro Raimundo Correia permaneceu em Mossoró apenas até o ano de 1908. Em seguida, “vem a fase da Exma. Sra. Dona Maroca Melo que, com suas filhas Inah, Cléia e Lília, ensinaram piano a tantas gerações de mossoroense” [sic] (FREIRE, 1957, p. 36). Muitos outros, além desses, atuaram no ensino de música na cidade. Freire (1957) apresenta uma lista com o nome de muitos desses professores:

De 1917 a 1918, o professor Raimundo Palácio; a Srta. Chaguinha Freire, de 1927 a 1934; o Sr. Rosalvo Abreu, em 1929; Joaquim Scipião de Albuquerque Maranhão, de 1932 a 1934; Joaquim Ribeiro Freire e seus filhos José e Maria Nogueira Freire; as snrtas. Maria Pêsoa de Sema e Adalgiza Paula; o Sr. Dr. Pedro Ciarlini e sua filha Mozarina; a Exma. Sra. Dona Maria Consuêlo de Medeiros Ribeiro e a Srta. Zilah Hollanda de Mello, estas últimas dedicadas ao ensino de acordeón [sic] (FREIRE, 1957, p. 36).

<sup>54</sup> Hoje intitulada de “Banda Municipal Artur Paraguai”, possuindo 75 anos de existência.

<sup>55</sup> Raimundo Correia, primo de Joaquim Ribeiro Freire, “foi um exímio instrumentista de teclado, regente e arranjador musical, professor conceituado, tendo exercido o magistério de música em Manaus, Fortaleza, Mossoró e União. Sua formação sólida foi adquirida em Manaus e em Roma, no Seminário (FREIRE, 1989, p. 18).

O ensino da música também se fez presente, a partir da primeira metade do século passado, em duas instituições de ensino da cidade: na antiga Escola Normal de Mossoró e no Colégio Diocesano Santa Luzia.

De acordo com Freire (1957), na Escola Normal de Mossoró havia aula de música e de canto orfeônico. Entre os professores que lá atuaram estão Irineu Wanderley dos Santos, que lecionou de 1922 até 1946, quando foi substituído por sua filha Maria do Carmo Santos. Em seguida, sua outra filha, Maria de Lurdes Santos Menezes, assume, juntamente com D'alva Stella Nogueira Freire, as aulas de música e canto orfeônico.

Segundo Ribeiro (2010), “O Mossoroense” dos anos 1950 faz menção ao canto orfeônico como cadeira de música do Colégio Diocesano Santa Luzia. O referido “jornal datado do dia 2 de março de 1957 na matéria ‘Novo Corpo Docente para o Santa Luzia’ registrava D'alva Stella como parte do corpo docente da Escola Santa Luzia” (RIBEIRO, 2010, p. 27). De acordo com o relato de alguns estudantes da época, no “Santa Luzia”, D'alva Stella tanto dava aulas de música quanto regia o coral da escola, e além dela, havia um padre holandês que ministrava aulas de teoria (RIBEIRO, 2010). A presença da música no Colégio Diocesano Santa Luzia é ratificada pela própria D'alva Stella, numa entrevista concedida a Giann Mendes Ribeiro em 2008:

Em Mossoró, no Colégio Diocesano Santa Luzia, o diretor Cônego Amâncio Ramalho realizava encontros mensais, ou talvez algumas vezes por ano, com as famílias da alta sociedade para realizarem uma noite musical. As moças cantavam, outros tocavam, alimentando a vida musical na sociedade mossoroense (FREIRE, 2008 apud RIBEIRO, 2009, p. 48-49).

São pouquíssimos os relatos existentes sobre o ensino da música em Mossoró, seja ele formal ou informal. Depois da publicação do trabalho de D'alva Stella em 1957 há um grande hiato, pois, só se veio escrever, efetivamente, sobre esse tema a partir dos anos 2000, inicialmente, com um maior foco no processo de expansão do choro na cidade (RIBEIRO, 2002; SOUZA, 2002).

Contudo, sabe-se que o cenário musical mossoroense passa por um momento de grande transformação a partir do final da década de 1980, quando é criada a primeira instituição pública especializada no ensino de música na cidade: o Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire. No ano de 1988, o Conservatório é criado como uma extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, tendo um papel fundamental no desenvolvimento da educação musical mossoroense, pois, até então, só existiam como

instituições formais de música a Banda Municipal Artur Paraguai, a Banda da Polícia Militar e o Coral da UERN (ALVES, 2008). Portanto,

Desde a criação do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire (CMDSNF), através da Portaria N°. 454/88-GR e aprovação através da Resolução N°. 12/89-CONSUNI, fez-se notória a ascensão artístico-musical não só em Mossoró, mas também, nas cidades circunvizinhas, fato este comprovado pela migração dos alunos que, após concluírem seus estudos nesta Instituição, buscavam a graduação em Música, como forma de dar continuidade aos seus estudos na capital de nosso estado ou em Estados vizinhos (UERN, 2008, p. 3).

Esse desenvolvimento educativo-musical da região atravessa toda a década de 1990, período em que o Conservatório se consolida como o principal espaço formal de formação musical. A formação propiciada pelo Conservatório esteve, desde seu início, centrada numa concepção “tradicional” do ensino de música. Entretanto, um aspecto fundamental o diferenciou de grande parte das escolas de música que utilizam esse modelo: a forte inserção da música popular em seu currículo. Assim, “apesar do Conservatório em Mossoró ter sido moldado nas tendências tradicionais de ensino, em seu quadro de professores, havia muitos músicos que obtiveram formação nos diversos contextos, inclusive nos não-formais” (RIBEIRO, 2009, p. 65). Isso acabou gerando uma convivência entre a música popular e a erudita no ambiente dessa escola (RIBEIRO, 2009).

Além da forte atuação do Conservatório nesse contexto, na década de 1990 foi criada a Escola Municipal de Música Dr. Pedro Ciarlini, por meio da Fundação Municipal de Cultura<sup>56</sup>. Essa Instituição tem trabalhado, efetivamente, a formação musical, através das práticas da música popular, sobretudo na formação instrumental. Nessa Escola são oferecidos cursos livres de instrumentos, tais como violão, teclado, cavaquinho, flauta, sanfona, percussão, entre outros. Dessa forma, “a Escola Dr. Pedro Ciarlini tem contribuído para inserir a instrução formal da música popular na cidade de Mossoró” (RIBEIRO, 2009, p. 88).

Esse crescimento do cenário do ensino formal de música em Mossoró se consolida no ano de 2004, com um acontecimento extremamente significativo para a educação musical mossoroense: a criação do curso de Licenciatura em Música da UERN, primeira licenciatura em Música do Estado do Rio Grande do Norte. Esse Curso surge com o objetivo de

Suprir a necessidade existente na cidade de profissionais capacitados para atuarem no ensino da música na região, principalmente daqueles que buscavam esta formação em outros lugares. Quase 100% dos alunos das primeiras turmas da graduação já estavam inseridos no mercado de trabalho

---

<sup>56</sup> Órgão da Prefeitura Municipal de Mossoró.

quando ingressaram no Curso, o que mostra a grande necessidade existente do surgimento da licenciatura em Mossoró (ALVES, 2008, p. 15-16).

Portanto, a partir da criação dessa Licenciatura, o número de profissionais habilitados para o ensino da música na cidade está aumentando consideravelmente, além das reflexões e ações que um curso desta natureza pode gerar. Como por exemplo, a realização do XVIII Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, no ano de 2009, e do Festival Oficina de Música em 2010, no qual, dentre outras atividades, foi oferecido um minicurso para as professoras generalistas do município.

Atualmente, o cenário do ensino da música na cidade oferece aos professores formados nesse Curso, e aos demais profissionais, um mercado de trabalho em constante crescimento. As possibilidades e oportunidades são bastante variadas, como o trabalho em bandas marciais, que sempre tiveram uma força muito grande na região; a formação de corais em escolas, empresas e instituições públicas, que também representam outra área relevante; a atuação em projetos sociais, ONGs e igrejas; além é claro, do ensino formal da música em escolas especializadas e, principalmente, em escolas de educação básica, foco principal de atuação de um licenciado (ALVES, 2008).

Apesar de o ensino formal de música ter se firmado na cidade somente a partir das últimas duas décadas, podemos considerar esse contexto educativo musical bastante desenvolvido para esse curto período. Em seguida, procuro discutir um pouco o cenário do ensino da música, especificamente, na educação básica de Mossoró.

### **Trajatória e características da educação musical nas escolas de Mossoró**

Como discutido anteriormente, pouquíssimos são os registros existentes sobre o ensino da música em Mossoró ao longo dos tempos. Apesar de esse quadro começar a ser modificado a partir do início dos anos 2000, as discussões sobre o ensino da música nas escolas da educação básica praticamente não foram incluídas nos trabalhos produzidos. Inclusive, o presente estudo figura como um dos primeiros a tratarem desse tema em âmbito municipal.

Tudo indica que, assim como ocorreu no cenário nacional, na primeira metade do século passado a música esteve presente de forma efetiva em algumas escolas de Mossoró (Escola Normal e Diocesano Santa Luzia), sendo inserida em seus currículos principalmente através do canto orfeônico. Porém, com o processo desencadeado a partir da LDB de 1971, o município parece ter sofrido os mesmos efeitos das demais cidades brasileiras: um

esvaziamento dos conteúdos artísticos, especificamente dos conteúdos musicais. No entanto, há mais um complicador nesse contexto, pois em Mossoró nunca existiu um curso de Educação Artística que, apesar de suas deficiências formativas, era o responsável pela formação dos professores de arte e de música no país. Assim, durante um longo período, a cidade ficou desprovida de uma formação específica para o professor de música, pois a Licenciatura da UERN surgiu apenas em 2004.

Tendo em vista esse cenário, pouco se sabe a respeito de quem vem atuando no ensino de música nas redes pública e privada da cidade. Talvez, mesmo sem uma formação adequada, alguns profissionais formados pelo Conservatório tenham assumido esses cargos, visto que por mais de 20 anos esse foi o único espaço formal de formação musical da cidade.

Alguns concursos realizados nos últimos anos pela RMEM, para a área de Arte, foram elaborados ainda numa perspectiva polivalente. De acordo com o relato de um dos participantes da presente pesquisa<sup>57</sup>, quando prestou concurso para área de Arte na rede municipal de Mossoró, no ano de 1999, o edital indicava que, para concorrer ao cargo, era preciso ser graduado em “Letras e Artes”. Esse professor acredita que essa indicação é uma referência ao curso de graduação em Letras e Artes da UERN<sup>58</sup>. Dessa forma, parece que o sistema educacional mossoroense buscava nesse Curso uma alternativa para suprir a necessidade de formação do professor de Arte, como veremos detalhadamente no próximo capítulo.

No ano de 2007, a RMEM realizou outro concurso para a área de Arte, o Edital N° 001/2007 indicava como escolaridade mínima para concorrer ao cargo de professor de Arte: “Ensino Superior com Licenciatura Plena em Artes”. Nesse caso, pode-se perceber que mesmo passados mais de dez anos da publicação da atual LDB em 1996, os concursos realizados na cidade ainda buscam um perfil polivalente para o professor de Arte, apesar de na cidade nunca ter existido o curso de Educação Artística. Além dessa perspectiva polivalente, esses concursos, muitas vezes, não trazem em seus programas de prova, conteúdos estritamente musicais, como podemos verificar no programa desse Edital da RMEM para a área de Arte:

1. A Arte na Educação Escolar 1.1 Fundamentos e tendências pedagógicas do ensino de Arte no Brasil. 1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Arte. 1.3 Procedimentos pedagógicos em Arte: conteúdos, métodos e avaliação. 1.4 Expressividade e representação da arte infantil e

---

<sup>57</sup> Esse participante, que no próximo capítulo denominá-lo-ei de “Carlos”, entregou-me um relato escrito sobre as suas experiências e vivências profissionais.

<sup>58</sup> Fato que será confirmado no próximo capítulo.

adolescente. 2. A Arte na História 2.1 Universal: da pré-história à atualidade. Principais manifestações artísticas, características das tendências e artistas representantes. 2.2 Brasileira: do período colonial à contemporaneidade. 3. Arte, Comunicação e Cultura 3.1 as linguagens artísticas na atualidade. 3.2 Manifestações artístico-culturais populares. 3.3 Elementos da visualidade e suas relações compositivas. 4. Questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. 5. Ética profissional. 6. Noções básicas de administração pública e direitos e deveres do servidor público municipal de Mossoró-RN (PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, 2007).

Até o presente momento, não foram realizados concursos públicos para a área de Arte, em suas especificidades, nas redes estadual e municipal, ou seja, ainda não houve concursos específicos para professores de música. Nesse contexto educacional, como em boa parte do país, a música não é tratada como uma disciplina autônoma da grade curricular, mas faz parte do componente curricular Arte que está presente no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio.

Toda essa conjuntura me fazia supor que praticamente não existem professores com formação específica em música atuando nas redes pública e privada da cidade. Uma exceção a essa regra é o Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, que desde o ano de 2001 possui um professor de música com formação específica, além de bolsistas<sup>59</sup> que trabalham em projetos dessa Instituição.

No entanto, sabe-se que algumas ações isoladas, no tocante ao ensino da música, vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos em escolas de educação básica da cidade, principalmente em forma de projetos. Selecionei dois desses projetos para exemplificar essas ações: o Projeto Oficina do Choro, desenvolvido na Escola Estadual Vingt Rosado, e o Projeto de Musicalização, realizado na Escola Estadual Monsenhor Raimundo Gurgel. Na Escola Vingt Rosado,

No ano de 2001, foi desenvolvida uma ação comunitária através do Plano de Desenvolvimento Escolar. O professor Marcondes Meneses foi contratado naquele ano para desenvolver atividades de música na referida escola. De 2003 até os dias atuais, Marcondes tem coordenado voluntariamente o projeto Oficina do choro, cujas aulas ocorrem diariamente, das dezessete às dezenove horas, inclusive nos finais de semana e nos feriados. Esse projeto tem se configurado como um dos principais projetos sociais na área de música em Mossoró, uma vez que, com ele, é realizado também um trabalho com crianças que vivem em situação de risco. Esse trabalho sempre priorizou a iniciação musical, através do ensino de instrumentos característicos do choro (flauta transversal, violão, cavaquinho). O projeto é desenvolvido pelos alunos da escola Vingt Rosado e do Projeto Flauta

---

<sup>59</sup> Alunos da Licenciatura em Música da UERN.

Mágica<sup>60</sup>. A instrução é caracterizada pela informalidade e pelos métodos não-convencionais de ensino-aprendizagem, que, nas palavras do professor Marcondes de Melo, são contrários às práticas conservatórias (RIBEIRO, 2009, p. 89).

Já o projeto da Escola Monsenhor Raimundo Gurgel, foi desenvolvido a partir da iniciativa da professora Alvanir Garcia, professora de Artes da escola, que tendo como base suas experiências musicais adquiridas no Conservatório, deu início no ano de 2001, ao Projeto de Musicalização com aproximadamente 400 alunos. Inicialmente, a professora trabalhava, basicamente, com o ensino de flauta doce, mas com o passar do tempo os alunos foram se interessando por outros instrumentos. Após alguns meses de trabalho, o Projeto acabou gerando um grupo de choro, que em seu período de existência realizou várias apresentações musicais na cidade (RIBEIRO, 2009).

Além de projetos dessa natureza, verifiquei também que diversas escolas, principalmente da rede privada, oferecem cursos de instrumentos e formam corais de alunos. Apesar de sabermos que várias ações desse tipo são realizadas nas escolas de educação básica de Mossoró, é notória a pequena presença da música nos currículos formais dessas instituições educacionais.

No que diz respeito, especificamente, as escolas da RMEM que foram selecionadas para a investigação realizada<sup>61</sup>, torna-se significativo apresentar, mesmo que sucintamente, algumas características que constituem essas instituições educativas, expondo aspectos como a localização dessas escolas e suas estruturas físicas.

Como ressaltado anteriormente, as escolas selecionadas para a pesquisa estão situadas na zona urbana da cidade. No entanto, vale destacar que mais da metade dessas 18 escolas que compuseram o universo dessa investigação, estão localizadas na periferia de Mossoró, em Bairros como Belo Horizonte, Ouro Negro, Bom Jardim, Bom Pastor, Barrocas e Santo Antônio. Poucas escolas são situadas em regiões centrais e nobres da cidade, tais como Centro e Alto de São Manoel. Portanto, em sua grande maioria, essas instituições educacionais tem atendido a população mais carente da cidade.

De forma geral, as características estruturais dessas escolas são bem semelhantes, muitas delas possuem praticamente a mesma estrutura física. As salas de aula são bem organizadas e limpas, proporcionando um bom ambiente para a aprendizagem. Comportam entre 25 e 30 alunos. Dispõem de bibliotecas, salas de vídeo e algumas de laboratórios de

---

<sup>60</sup> O “Flauta Mágica” é um projeto da Escola de Música Dr. Pedro Ciarlini, comandado também pelo professor Marcondes Menezes.

<sup>61</sup> As escolas localizadas na zona urbana que oferecem o Ensino Fundamental II.

informática, equipados com computadores e data-show. Contudo, não há nenhum espaço específico para as aulas de Arte e Música na maioria dessas instituições.

Esse é um pouco do cenário do ensino da música encontrado nas escolas de educação básica da cidade de Mossoró. No próximo capítulo, analiso mais detalhadamente a realidade existente na RMEM, especificamente, no Ensino Fundamental II.

## **CAPÍTULO IV**

### **A educação musical nas escolas de Mossoró**

#### **A formação dos professores de Arte da Rede Municipal de Mossoró**

Através da pesquisa de campo foi possível verificar que, atualmente, nas 18 escolas onde há o Ensino Fundamental II, existem 24 professores atuando na disciplina Ensino da Arte. Vale ressaltar que na época da pesquisa de campo, iniciada nas primeiras semanas do ano letivo de 2010, uma das 18 escolas ainda encontrava-se sem professor de Arte. Dos 24 professores identificados, somente um se recusou a responder o questionário, alegando que estava assumindo a disciplina há pouco tempo e que, por esse motivo, não gostaria de participar. Apenas três professores não devolveram os questionários. Portanto, consegui receber 20 questionários respondidos, o que corresponde a um percentual de 83,33%, um índice significativo para uma pesquisa dessa natureza.

Desse universo, composto por 20 professores, há uma predominância de mulheres, sendo 15 professoras e apenas cinco professores. De forma geral, essa é uma realidade fortemente encontrada na educação básica brasileira, confirmando a existência da feminização do magistério (Ver: DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; HIRSCH, 2007).

A faixa etária desses profissionais está entre 31 e 55 anos, com média de 44 anos. No estudo desenvolvido por Del Ben (2005), encontrou-se uma faixa etária semelhante, no qual

Um percentual de 41,38% dos professores está acima dos 45 anos. Esse dado pode indicar que os jovens professores de música ou das demais modalidades artísticas não têm se sentido atraídos para atuar como docentes nas escolas públicas estaduais de educação básica. Ou, ainda, que têm sido escassos os concursos para professores nessas áreas (p. 73).

Portanto, parece haver um número reduzido de jovens professores de Arte/Música atuando como docentes nas escolas públicas.

Através dessa pesquisa, procuro apresentar um panorama geral sobre a formação inicial dos professores de Arte da RMEM, para que assim, através do conhecimento dessa realidade, seja possível verificar quem é o profissional que atua na disciplina Ensino da Arte, pois, como já comentado, até bem pouco tempo não existiam cursos de formação de professores de Arte na cidade de Mossoró e região oeste do estado.

Primeiramente, é importante destacar que todos os professores participantes da pesquisa são licenciados, estando assim em consonância com a atual LDB, que exige

formação superior na modalidade de licenciatura para a atuação no Ensino Fundamental e Médio. A TAB. 1 apresenta dados referentes à graduação desses docentes:

**TABELA 1**  
**Graduação dos professores de Arte da RMEM**

GRADUAÇÃO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Letras	10	50%
História	4	20%
Teologia	2	10%
Educação Artística <sup>62</sup>	1	5%
Geografia	1	5%
Ciências Sociais	1	5%
Não respondeu	1	5%

Como se pode observar, apenas um entre os 20 professores possui formação na área de Arte, especificamente, no curso de Educação Artística com Habilitação em Música. Uma realidade diferente da encontrada em outras cidades brasileiras, como em Porto Alegre, onde “60,34% de todos os 58 professores participantes da pesquisa possuem formação específica para atuar na área de artes” (DEL BEN, 2005, p. 75), e João Pessoa, onde já no ano de 2002 “a grande maioria dos professores [possuía] formação específica: 86% (160 em 186) dos entrevistados informam ter cursado ou estar cursando uma licenciatura em Educação Artística” (PENNA, 2002b, p. 22)<sup>63</sup>.

Constatei também que a metade dos professores que atua na disciplina de Arte possui formação na área de Letras. Esse fato parece ter relação com o título que o Curso de Letras da UERN<sup>64</sup> possuía até pouco tempo, denominado de “Letras e Artes<sup>65</sup>”. Esse Curso funcionava oferecendo uma ou duas disciplinas optativas na área de Arte e talvez passasse a impressão de habilitar, efetivamente, o professor para atuar nessa área<sup>66</sup>. Como aponta um dos professores de Arte da RMEM, “apesar de ser chamado de Letras e Artes, o curso não traz essa formação especificamente” (P8)<sup>67</sup>. No entanto, outro professor acredita que “o Curso de Letras e Artes, habilita para ensinar Português, Inglês e Artes” (P5). Pelo que se pode perceber, com a falta de cursos específicos para a formação de professores de Arte na cidade, esse parece ter sido o curso que, durante algum tempo, assumiu o papel dos cursos formadores

<sup>62</sup> Habilitação em Música.

<sup>63</sup> Ver também: (ARAÚJO, 2002; ALMEIDA, 2006; HIRSCH, 2007).

<sup>64</sup> Principal Curso formador de professores de Letras da região.

<sup>65</sup> Hoje o curso possui somente o nome de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa, Espanhola e suas respectivas literaturas.

<sup>66</sup> Informação dada pelos professores formados nesse Curso.

<sup>67</sup> P – Refere-se a uma numeração utilizada neste capítulo para identificação dos 20 Professores.

de professores da área na região. Inclusive, um dos docentes participantes da pesquisa afirmou que assumiu o cargo de professor de Arte na RMEM através de concurso público para a área. Assim, apesar de o referido curso ter a palavra “Arte” em sua nomenclatura, é possível evidenciar que já existiram concursos públicos no município, nos quais, professores sem formação específica puderam concorrer e assumir o cargo. Contudo, essa realidade é totalmente compreensiva, tendo em vista a conjuntura desse contexto educacional, pois a formação oferecida por esse curso buscava suprir uma lacuna existente na cidade e região, e apesar de não ser a formação ideal, contribuía para a atuação desses docentes com o ensino de Arte.

Os demais professores possuem formações diversas: quatro em História, que também é uma quantidade significativa (20%); dois em Teologia<sup>68</sup>; um em Geografia; um em Ciências Sociais; e apenas um não respondeu a essa questão. Apesar de existirem alguns contextos diferenciados, como os apontados anteriormente, essa ainda é a realidade do ensino de Arte encontrada em grande parte das escolas brasileiras, nas quais a grande maioria dos professores não possui formação para atuação na área:

De acordo com o trabalho, baseado no Censo Escolar da Educação Básica 2007, o Brasil possui cerca de 124 mil professores de Artes. A grande maioria (92%) tem licenciatura. Mas o dado preocupante é que Artes é a disciplina com menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação: 25,7%, nos anos finais do ensino fundamental. Destes, só 2,4% lecionam a disciplina correspondente ao curso em que se formaram na graduação. O trabalho do MEC informa ainda que 50,2% dos professores que lecionam Artes são formados em outras áreas (BOLETIM ARTE NA ESCOLA, 2010, p. 6).

Em Mossoró, a situação é ainda mais complicada, pois só existe um profissional com formação específica para trabalhar na área de Arte em toda a rede municipal. Atualmente, de acordo com o EDUCACENSO<sup>69</sup>, a RMEM atende a uma demanda de mais de 21 mil alunos matriculados da educação infantil ao último ano do ensino fundamental.

Outro aspecto importante é que, dos 20 professores identificados, apenas dois atuam, exclusivamente, na disciplina de Arte: o professor formado em Educação Artística e o que é formado em Letras concursado na área de Arte. Os demais professores também ministram aula de outras disciplinas, geralmente, relacionadas a seu campo de formação.

---

<sup>68</sup> Assim como o Ensino da Arte, a disciplina Ensino Religioso é pouco valorizada no contexto escolar. Talvez, por isso, esses professores tenham o costume de trabalhar um na área do outro.

<sup>69</sup> Censo Escolar realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Nesse contexto, o que tem levado a maioria desses professores de outras áreas a trabalharem com o ensino de arte é a necessidade da complementação de suas cargas horárias. Dez professores (50%) apontaram que esse é o principal motivo que os levaram a trabalhar com essa disciplina, como se pode verificar na TAB. 2:

**TABELA 2**  
**Motivação dos professores para trabalhar com Arte**

MOTIVOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Complementação de carga horária	10	50%
Se sentem preparados	3	15%
Não responderam	3	15%
Identificação com a área	2	10%
Necessidade da escola	1	5%
Aprovação em concurso público na área	1	5%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Apenas três assinalaram que se sentem preparados para ensinar na área (incluindo o professor que tem formação específica) e dois que possuem, de fato, alguma identificação com a disciplina. Esses dados são preocupantes, primeiramente porque os profissionais não possuem formação para a atuação, mas como já apontei essa não é a realidade apenas de Mossoró, mas de boa parte do país. E segundo, porque 11 professores assumiram a disciplina em função de uma circunstância empregatícia e não por se sentirem preparados ou pelo menos identificarem-se com a área. Desses 11 docentes, 10 assumiram em função da complementação da carga horária e um por necessidade da escola.

Com o intuito de conhecer detalhadamente a atuação desses professores, procurei verificar em quais das quatro modalidades artísticas eles se sentem melhor preparados para trabalhar. A maioria dos professores apontou mais de uma modalidade<sup>70</sup>. Como era de se esperar, a maior parte afirmou que se sente preparada para atuar com Artes Visuais, num total de 15 professores. Essa tendência, após a LDB de 1971, tem sido muito forte nas aulas de Arte, chegando ao ponto de poder configurar-se apenas como “Ensino de Artes Visuais” (ver: PENNA, 2008b). Dos 20 professores, 12 acreditam também estarem preparados para trabalhar com Música, 13 com Teatro e apenas cinco com Dança.

<sup>70</sup> Essa questão era de múltipla escolha, na qual os professores poderiam eleger quantas modalidades quisessem, entre as quatro existentes (Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança).

Por terem sua formação fundada em outras áreas, é interessante observar que esses professores demonstram sentirem-se preparados para atuarem nas diversas modalidades artísticas, alguns chegando a apontar as quatro modalidades. São dados que nos levam a refletir acerca das concepções que embasam as aulas de Artes desenvolvidas por esses profissionais, pois essas práticas educativas parecem estar baseadas numa concepção polivalente.

Para verificar essa situação, solicitei aos professores que apontassem quais as modalidades artísticas que eles, efetivamente, trabalham em sala de aula. Suas respostas confirmaram a concepção da atuação polivalente, que parece acontecer em grande parte das aulas de Arte, como podemos verificar na TAB. 3:

**TABELA 3**  
**Modalidades artísticas trabalhadas pelos professores**

MODALIDADES	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Música e outras modalidades (Artes Visuais, Teatro e Dança)	13	65%
Outras modalidades (Artes Visuais, Teatro e Dança)	3	15%
Somente Artes Visuais	3	15%
Somente Música	1	5%
Somente Teatro	0	0%
Somente Dança	0	0%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Somente três professores trabalham exclusivamente com Artes Visuais e um com Música, o restante atua ensinando mais de uma modalidade artística. Um aspecto positivo que ressalto nesses dados é que 14 professores afirmam trabalhar com Música, 13 de forma polivalente e um de forma exclusiva. Discutirei mais profundamente essa questão um pouco mais adiante.

Essa tendência do ensino polivalente de Arte foi reforçada pelos próprios professores, quando a maioria afirmou acreditar e defender essa prática. De forma geral, o problema não é a polivalência em si, mas as consequências dela.

Dos 20 professores, 15 se dizem adeptos dessa concepção. Vejamos alguns posicionamentos desses professores:

*Deverá explorar todos os “tipos” de artes (P2)<sup>71</sup>.*

*A diversidade deve fazer parte do mesmo, pois dá oportunidade a outras habilidades (P9).*

*Seria o ensino ideal, pois proporcionaria além das demais modalidades, o desenvolvimento das mais variadas habilidades e tendências artísticas nos alunos (P10).*

*Por que o trabalho de Arte, ele é uma disciplina que envolve toda uma conjuntura interdisciplinar (P19).*

Através desses depoimentos, os professores parecem querer justificar a presença das quatro modalidades artísticas no componente curricular Arte. No entanto, a reflexão girava em torno da atuação do professor de Arte sendo responsável pelas quatro modalidades. Nesse caso, parece que falta um pouco de esclarecimento dos professores acerca de discussões básicas da área, pois os debates sobre a atuação polivalente vêm sendo extremamente enfatizados ao longo das últimas décadas no campo da Arte. No entanto, o cerne da questão é que eles não veem nenhum problema na atuação polivalente, pois demonstram se sentirem preparados para atuar dessa forma.

Os cinco professores que discordaram da prática polivalente apresentaram um discurso mais consistente em relação à atuação do professor de Arte. Esses profissionais parecem ter concepções em consonância com o que as áreas de Arte e Educação Musical vêm discutindo nos últimos anos, pois, além de não concordarem com essa prática, conseguem justificar melhor sua posição. Observemos alguns desses posicionamentos:

*Para você fazer um trabalho na área de artes, é bom você se especializar em uma modalidade artística (música, teatro, etc.). Caso contrário, sempre ficará faltando algo (P7).*

*O professor teria de ter habilidade nas quatro modalidades e nem sempre isso é possível (talvez quase impossível) (P11).*

*Como o ensino da arte é muito abrangente, é impossível o professor saber de tudo com propriedade, sempre acontecem falhas (P15).*

Como se pode verificar nos discursos desses professores, eles não acreditam que é possível desenvolver um trabalho consistente na área de Arte sendo responsável pelas quatro modalidades, entendem que isso é praticamente impossível. Diferentemente do modo como os

---

<sup>71</sup> Nesse capítulo, a maioria dos depoimentos dos professores serão apresentados em parágrafos independentes e recuados.

professores citados anteriormente parecem enxergar essa atuação, pois demonstram se sentirem preparados para atuarem de forma polivalente.

Como é possível perceber, a influência da polivalência nas aulas de Arte ainda é muito forte atualmente. Pude verificar também que, em diversos estudos realizados em escolas brasileiras, a influência da formação e da concepção polivalente esteve presente em grande parte deles. No estudo desenvolvido por Del Ben (2005) em Porto Alegre, “os dados indicam que a maioria dos professores investigados atua concomitantemente nas áreas de artes plásticas, artes cênicas e música” (p. 77). Do mesmo modo, na região Sul do Rio Grande do Sul,

Nota-se que ainda há a presença de uma atuação polivalente, quando o somatório de 33,1% dos professores afirma trabalhar com mais de uma modalidade artística, contra o somatório de 59,0% dos professores que declaram trabalhar com apenas uma modalidade artística (HIRSCH, 2007, p. 48).

Na pesquisa realizada em Belo Horizonte, pôde-se evidenciar que “ainda há influência da formação polivalente (cursos de Educação Artística) sobre a prática pedagógica e as concepções docentes sobre o ensino de música” (MARINO, 2005, p. 5).

Todo esse cenário reflete, no mínimo, que os profissionais que estão sendo formados nas novas licenciaturas (Licenciatura em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), ainda não estão presentes, efetivamente, na educação básica, pelo menos é o que se pode evidenciar na realidade de Mossoró.

Aproveitando essa rápida discussão sobre as concepções dos professores de Arte<sup>72</sup>, procurei verificar se esses profissionais conhecem ou, pelo menos já ouviram falar, da Lei 11.769/08, para ter uma ideia da repercussão e discussão dessa Lei nesse contexto educacional. Apenas quatro professores afirmam conhecê-la, sendo que um deles desconhece o seu texto. Portanto, os demais 16 professores de Arte da RMEM (80%) nunca ouviram falar das discussões sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, após mais de ano da promulgação dessa Lei<sup>73</sup>.

Essa realidade não deixa de ser impactante, e por mais que esses profissionais não possuam formação nas áreas de Arte e Música, seria importante que estivessem atentos às discussões que envolvem suas áreas de atuação, das quais a Música faz parte. Portanto, se os professores de Arte, potenciais professores de música desse contexto, desconhecem as

---

<sup>72</sup> Mais à frente discutirei mais profundamente as concepções de alguns professores de Arte que trabalham música.

<sup>73</sup> Ressaltando que esses dados foram coletados no início de 2010.

discussões que tratam da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, é provável que, praticamente, não existam reflexões e ações a respeito desse aspecto no âmbito da RMEM.

Mesmo os três professores que ouviram falar da Lei não demonstraram entusiasmo, pois acreditam que, assim como acontece com outras disciplinas que se tornaram obrigatórias na educação básica recentemente, tais como Espanhol e Filosofia, ocorrerá com o ensino da música, para o qual não haverá professores formados para a demanda existente. Deste modo, acreditam que professores sem formação acabarão assumindo a disciplina<sup>74</sup>, o que por sinal já ocorre com eles mesmos no Ensino da Arte, como acabamos de verificar.

Portanto, o que se pode evidenciar de todo o exposto até o momento é a urgente necessidade de formação existente nesse contexto educacional, tanto na área de Arte, quanto em Música especificamente, pois praticamente não há profissionais especializados nessas áreas. Como podemos notar o quadro é bastante preocupante, pois a discussão realizada até o momento girou em torno apenas da formação do professor de Arte. A partir de agora, tratarei, especificamente, da atuação desses professores de Arte no ensino da música.

### **A presença da música na atual realidade da RMEM**

Ao longo da pesquisa busquei, também, identificar os professores de Arte que trabalham com música em suas aulas. Para minha surpresa, os dados foram bem diferentes daquilo que esperava encontrar, considerando que apenas um professor possui formação inicial na área. Nesse sentido, a grande maioria dos professores afirmou ensinar música, como podemos verificar na TAB. 4:

**TABELA 4**  
**Afirmam trabalhar/ensinar música em suas aulas de Arte**

	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Sim	15	75%
Não	5	25%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Tendo em vista que cada realidade educacional pode ser considerada um mundo à parte, compreendo que esse contexto deva ser tratado de modo único, considerando as características que o constituem. Pois, como verificamos, esse cenário educacional possui essa característica peculiar, diferentemente do que apresenta grande parte dos estudos dessa

<sup>74</sup> Talvez entendendo que a criação de uma disciplina para a Música seja obrigatória.

natureza (ARAÚJO, 2002; ALMEIDA, 2006; HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005), nos quais boa parte dos professores possui formação, pelo menos na área de Arte.

Ao examinar esses dados, inicialmente me questionei sobre a formação musical desses professores, pois, se eles não possuem formação inicial na área, podem ter adquirido as competências em outros espaços, tais como escola específica de música, formação continuada, aulas particulares de instrumento, vivenciando a música em grupos musicais, cantando ou tocando nesses espaços. Ou, talvez, essas práticas educativo-musicais sejam trabalhadas superficialmente, podendo não possuir objetivos musicais bem definidos, servindo somente a outros fins.

A partir desses questionamentos, pude constatar que quatro professores (26%)<sup>75</sup> apontaram que obtiveram algum tipo de formação musical. Todos esses passaram por escolas específicas de música, um participou também de formação continuada na área e outro de aulas particulares. Esses dados são significativos, pois essas experiências com certeza podem ter contribuído para o desenvolvimento de conhecimentos e competências importantes para o ensino da música.

Outro aspecto relevante, que pode ajudar a elucidar esses dados, tem relação com experiências que esses professores tiveram diretamente com a música. Oito (53%) afirmaram que cantam ou tocam algum instrumento musical, e dez (66%) que já participaram ou participam de algum tipo de grupo musical (coral, banda, etc). Essa vivência musical também pode ter colaborado com a ampliação de habilidades para a atuação com a música.

Analisando esses dados, eles parecem indicar que a formação musical adquirida pode ajudar a explicar a existência de 15 professores trabalhando com música, apesar de apenas um possuir formação inicial. No entanto, quando questionados a respeito de que tipo de atividades musicais costumam desenvolver nas aulas, as respostas de muitos professores me deram outra impressão. Vejamos exemplos das atividades musicais citadas pelos professores:

*Versos, rimas. . . (P2).*

*Na introdução de tema; como motivação da aula (P12).*

*Cantos para o natal e outras datas comemorativas (P13).*

*Análise poética (P16).*

*Costumo trabalhar música com uma coreografia ou tema de algum assunto relacionado ao cotidiano da sala de aula ou teatro (P19).*

---

<sup>75</sup> Em relação aos 15 que trabalham com música, que são os que nos interessam a partir de agora.

Como se pode observar, nessas práticas educativas, a música parece servir somente a outros fins que não a ela mesma. Ou seja, as atividades educativo-musicais conduzem ao desenvolvimento de algo diferente da própria música, funciona como meio e não como fim (SPARSHOTT, 1980 apud DEL BEN; HENTSCHKE, 2002). É utilizada no estudo de versos, rimas e análise poética; na introdução de um tema, como motivação para a aula; como suporte para coreografias, etc. Como também, a música é empregada em uma prática extremamente recorrente na educação básica, servindo de suporte para festas escolares comemorativas (Natal, São João, dia das mães) – o professor de Arte atuando como o “festeiro da escola”. Como endossa Andraus (2008), “a música ainda é vista [e trabalhada] como recurso para auxílio a outras disciplinas [e conteúdos], ou como cantos de comandos e ainda como musiquetas para datas comemorativas, porém raramente é utilizada como linguagem de ensino musical” (p. 66). Contudo, algumas dessas práticas podem ter sido pensadas e trabalhadas como uma atividade interdisciplinar, que envolvem, por exemplo, a poesia, a dança e o teatro.

Sabe-se que a música, assim como os demais campos de conhecimento presentes na educação básica, possui funções que ultrapassam o domínio de conhecimentos específicos, ou seja, deve ter objetivos que não estão focados na própria música (DEL BEN, 2008). No entanto, numa aula de música que não tenha objetivos musicais claros e definidos, o desenvolvimento dos aspectos musicais não estará garantido, ficando à mercê da casualidade.

Assim, esses dados levaram-me a refletir sobre a finalidade das atividades musicais desenvolvidas por esses professores, pois, como aponta Del Ben (2005) acerca do levantamento realizado em Porto Alegre:

Em 71,62% das escolas investigadas há algum tipo de atividade musical sendo desenvolvida. Isso revela que, embora ausente dos currículos escolares, “a música não saiu das escolas.” [...] Por outro lado, isso não significa que a música seja, necessariamente, trabalhada de modo *consistente, sistematizado e permanente* (p. 83 – grifos nossos).

Desse modo, o que posso evidenciar é que a música, enquanto prática educativa, também se faz presente na realidade educacional mossoroense e, diferente do que muitos afirmam; “a música não saiu da escola”. Entretanto, como aponta Del Ben (2005), isso não garante que ela esteja sendo trabalhada de uma maneira efetiva, de forma constante e bem estruturada, principalmente, porque os professores que atuam em Mossoró não são habilitados na área.

Contudo, essas práticas musico-educacionais precisam ser consideradas, pois, mesmo que não possuam objetivos bem definidos, podem de uma forma ou de outra, acabar propiciando experiências musicais significativas para os alunos envolvidos. Discutirei mais acerca desse assunto um pouco mais adiante, quando abordarei, de forma mais detalhada, as práticas musicais desenvolvidas em sala de aula.

É preciso ressaltar ainda que a presença da música no contexto escolar não está restrita às disciplinas da grade curricular, nesse caso a disciplina Ensino da Arte<sup>76</sup>, pois, além desse espaço, existe o ambiente das atividades extracurriculares que são importantes para os trabalhos artísticos e culturais. Assim, o ensino da música dispõe de mais um espaço potencial na educação básica.

Portanto, apesar de não ser foco central da presente pesquisa, procurei verificar se os professores de Arte investigados desenvolvem alguma atividade extracurricular na área de Música. Pude constatar que existem pouquíssimos trabalhos sendo desenvolvidos nessa esfera: somente três professores indicaram que realizam alguma atividade dessa natureza. Um desenvolve trabalho prático com canto e violão, voltado, principalmente, para apresentações na escola. O outro trabalha a música inserindo-a em dramatizações de peças escolares. E o último afirmou que utiliza a música em eventos culturais, mas não especificou de que forma isso se dá. O ensino de música na RMEM parece não se fazer presente significativamente em trabalhos extracurriculares, assim como na grade curricular. Pelo menos, tais trabalhos não vêm sendo desenvolvidos pelos professores de Arte.

No entanto, sabe-se que, com a implantação de programas como o “Mais Educação”, por exemplo, o ensino da música tem tido um espaço maior em atividades extracurriculares das escolas de educação básica, uma vez que o Programa configura-se como mais uma estratégia do Governo Federal para a implementação da educação de tempo integral no país. Conseqüentemente, o “Mais Educação” abre um grande espaço para a área da Arte, e da Música, principalmente, através do oferecimento de oficinas de percussão, canto coral, fanfarras e flauta doce (ver: PENNA, 2010), como discutido no Capítulo II. Em Mossoró, já identifiquei vários professores de música atuando nesse Programa, entres esses alguns profissionais formados na Licenciatura em Música da UERN e também estudantes desse Curso. Assim, é possível constatar que já existem professores especialistas em música atuando na rede municipal, através do “Mais Educação”<sup>77</sup>, ao passo que na disciplina de Arte da grade curricular a presença desses profissionais ainda é escassa.

---

<sup>76</sup> Ou a disciplina específica de Música nos contextos já existentes.

<sup>77</sup> Em Mossoró, o Mais Educação tem atendido tanto a rede municipal como a estadual.

Como o foco da pesquisa não esteve centrado na análise de atividades extracurriculares, não me aprofundi aqui em tais discussões. Trouxe esses dados apenas como uma informação relevante acerca da educação básica de Mossoró.

Para discutir e entender um pouco mais a atuação desses professores de Arte com o ensino da música, procurei também identificar as principais dificuldades que esses profissionais encontram para o desenvolvimento de suas aulas. De forma geral, quando se discute a presença da música na educação básica, a principal dificuldade apontada são os problemas relacionados à formação docente para atuação na área (ARAÚJO, 2002; DINIZ, 2005; HIRSCH, 2007). Em Mossoró, a discussão caminhou nessa mesma direção. Questionados a respeito das maiores dificuldades encontradas para trabalharem música em suas aulas, os professores apontaram a formação como principal aspecto, apesar de os problemas relacionados aos materiais e equipamentos ter sido também muito citado, como podemos verificar na TAB. 5<sup>78</sup>:

**TABELA 5**

**Dificuldades encontradas para ensinar música**

DIFICULDADES	Nº DE VEZES APONTADAS
Formação	18
Materiais e equipamentos	17
Espaço Físico	11
Apoio institucional	11
Carga horária da disciplina	9
Tamanho da turma	5
Outras	4

A formação foi apontada por 18 dos 20 professores como uma das principais dificuldades existentes no desenvolvimento do ensino da música, assim como no estudo realizado por Diniz (2005), no qual:

A formação musical mostrou ser o maior obstáculo encontrado pelas professoras. Elas sentem falta de conhecimentos teóricos e práticos. Esse fato faz com que, muitas vezes, as professoras sintam insegurança para realizar o ensino de música, pois elas não têm certeza se a forma como o realizam está correta (p. 81-82).

Definitivamente, não há como falar em um ensino de música significativo sem pensarmos a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. A realidade encontrada

<sup>78</sup> Os professores podiam apontar quantas alternativas julgassem necessárias.

em Mossoró é extremamente complexa, pois, como salientei anteriormente, até o ano de 2004 não existiam cursos formadores de professores de Arte na cidade. O primeiro criado foi a Licenciatura em Música da UERN. Por esse motivo os profissionais de outras áreas acabaram tendo que assumir essa disciplina, muitas vezes contra a própria vontade, pois precisavam complementar sua carga horária, conforme destacado anteriormente.

A Licenciatura da UERN, até o presente momento, formou três turmas, cerca de 30 profissionais. Praticamente nenhum desses professores está atuando na educação básica, apesar de esse espaço ser, teoricamente, o principal campo de atuação de um licenciado em música. Para que isso aconteça, se faz necessária a abertura de concursos para a área de Música e que esses profissionais realmente queiram trabalhar nesse espaço. Como também, é preciso, urgentemente, pensarmos em estratégias para a formação dos professores que estão em exercício nos anos finais do ensino fundamental e dos professores generalistas, pois, como já verificado, essa tem sido uma das principais ações desenvolvidas no país para o fortalecimento do ensino da música na educação básica.

Além do problema da formação, a falta de materiais e equipamentos foi apontada por 17 professores como outra grande dificuldade. A carência de materiais didáticos e instrumentos foram as duas principais reivindicações apontadas, pois, de equipamentos como DVD, aparelho de som e computador, as escolas, em sua grande maioria, já dispõem.

O espaço físico existente e a falta de apoio institucional também foram citadas por 11 professores como obstáculos para a implementação do ensino da música. Para se pensar em práticas educativo-musicais na educação básica é preciso levar em consideração a realidade existente. Sabe-se que na maioria das escolas não existem salas adequadas e equipadas para o ensino musical<sup>79</sup>, o que às vezes acaba gerando uma série de conflitos dentro da própria escola, pois, para se fazer música é preciso emitir som, e esse som muitas vezes acaba atrapalhando as outras aulas que acontecem nas salas vizinhas. Talvez essa seja a principal dificuldade, pois é possível realizar uma aula de música em salas tradicionais. No entanto, isso não significa que não é preciso buscar um espaço ideal para essas aulas, pois, sem dúvida, elas se tornariam mais “ricas” em um ambiente propício e equipado<sup>80</sup>.

No tocante à falta de apoio institucional, isso pode refletir o desconhecimento por parte dos gestores escolares (secretário, diretor, supervisor) acerca dos objetivos e da importância da formação artístico/musical na vida do cidadão. Como também da falta de

---

<sup>79</sup> Como acontece na realidade da RMEM.

<sup>80</sup> Há um movimento da Faculdade de Artes do Paraná que reivindica junto ao Conselho Estadual de Educação a inclusão, no espaço escolar, de uma sala de Artes.

informação acerca da complexidade da formação docente na área de Arte/Música. Todavia, sabemos que tal fato pode estar relacionado a diversas outras razões, uma vez que áreas valorizadas como a Física e a Química, muitas vezes não dispõem de uma estrutura adequada. Como não focalizei nessa pesquisa as concepções dos gestores, não pude aprofundar as discussões nesse âmbito.

Com relação ao tamanho da turma, verifiquei que apenas cinco professores apontaram esse aspecto como complicador para o desenvolvimento das aulas de música. Isso pode ter acontecido porque a grande maioria desses professores também atua em outras disciplinas, estando já adaptados a essa realidade, pois, se é difícil ministrar uma aula de música para 30 alunos, na aula de português ou de história não deve ser diferente. Precisamos desmitificar algumas questões que norteiam as discussões sobre o ensino da música na educação básica, pois as dificuldades existem, não apenas em nossa área, mas na educação brasileira como um todo. Assim, se continuarmos mitificando a área da música, dificultaremos cada vez mais o seu fortalecimento no ensino básico.

Quatro professores ainda apontaram outras dificuldades, como a falta de uma política por parte do governo, a própria polivalência e a inexistência de uma proposta pedagógica comprometida com a ampliação e valorização dessa modalidade artística<sup>81</sup>, questões que estão sempre presentes quando se discute o ensino de arte e música na escola.

Como a formação foi apontada pelos próprios professores como a maior dificuldade existente para o desenvolvimento do ensino da música em suas aulas de Arte, procurei identificar quais deles, realmente, estariam interessados e dispostos a se aperfeiçoarem na área de Música, principalmente, através de uma formação continuada. Vale ressaltar que, de acordo com a afirmação desses professores, ainda não foi oferecido pela RMEM nenhum tipo de formação continuada específica na área de Música, quando há algum curso para a área de Arte, sempre é de forma geral, abrangendo todas as modalidades<sup>82</sup>.

Dos 20 professores, 14 afirmaram que têm interesse de participar de cursos de formação continuada na área de Música. Esse interesse foi justificado basicamente por três

---

<sup>81</sup> Procurei na Gerência Executiva da Educação algum documento que norteasse a atuação dos professores de Arte, mas nada foi encontrado. Um dos professores participantes da pesquisa me informou que estava trabalhando junto à Gerência, na elaboração de uma matriz curricular para a área de Arte. Mas até o término dessa pesquisa esse documento ainda não havia sido concluído. Como não há nenhum documento que direcione o trabalho desses professores em nível municipal, eles usufruem de toda a autonomia para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas de Arte. Essa liberdade tem um lado positivo, mas nesse caso torna-se mais um complicador, pois como os professores não são da área, seria importante a existência de um documento que direcionasse o seu trabalho. Contudo, sabemos que os PCNs devem exercer essa função em nível nacional.

<sup>82</sup> É importante destacar que em outubro de 2010, a UERN realizou um evento intitulado 1º Festival Oficina de Música, no qual foi oferecido o minicurso “Estratégias de ensino musical para professores generalistas”, destinado às professoras da RMEM.

motivos: a busca de aprimoramento profissional; por identificação com a área; e para utilização da música como recurso didático nas aulas de arte e em outras disciplinas. É importante destacar que mais uma vez os professores ressaltaram o uso da música como suporte para outros conteúdos e disciplinas, uma concepção que efetivamente pode estar norteando as práticas com a música nesse contexto. Apenas seis professores não demonstraram interesse na formação continuada, principalmente, por causa da indisponibilidade de tempo. Da mesma forma, nos trabalhos de Del Ben (2005) e Diniz (2005), a maioria dos professores mostrou-se interessada em participar de cursos de formação continuada em música.

Assim, independentemente dos motivos que levam esses profissionais a se interessarem pela formação em música, esses dados são extremamente significativos, pois apontam a disponibilidade desses profissionais para a atuação na área. Essa abertura é confirmada também pelos cinco professores de Arte que afirmaram não trabalhar com música, pois, todos eles indicaram que pretendem algum dia atuar com essa modalidade artística, porque também enxergam na música a possibilidade de enriquecer suas aulas, de um aprimoramento profissional e de utilizá-la como recurso didático.

É preciso agir em função da realidade do ensino de música existente nas escolas municipais de Mossoró. Os professores em sua grande maioria são formados em outras áreas, no entanto demonstram interesse e disponibilidade para atuarem de forma efetiva com música. Portanto, se do lado dos professores existe o interesse, é preciso também haver a oferta dessa formação, que pode ser viabilizada através de parcerias entre universidades e secretarias de educação, como tem apontado a literatura da área (DEL BEN, 2005; HIRSCH, 2007). Essa parceria poderia viabilizar a formação, tanto dos professores que atuam no Ensino Fundamental II, com a disciplina Ensino da Arte, como também dos professores generalistas dos primeiros anos, podendo, através de uma ação desta natureza, fortalecer significativamente o ensino de música nas escolas da RMEM.

A partir dessa realidade encontrada, senti a necessidade de conhecer mais de perto o perfil profissional desses professores, as concepções que norteiam sua atuação e as práticas educativo-musicais desenvolvidas em sala de aula por esses profissionais. Como esclareci na metodologia, selecionei três professores para esse momento da pesquisa, no qual realizei entrevistas e observações em sala de aula, para que assim pudesse verificar como eles têm desenvolvido essas aulas de música. A seguir apresento e discuto o perfil profissional e a atuação dos três professores selecionados para essa fase.

## Os professores selecionados

Selecionei três professores com formações e experiências bem distintas, profissionais que representam o perfil de grande parte dos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Elegi dois professores que não possuem formação inicial na área, mas que, como boa parte desses docentes, tiveram algum tipo de formação e experiência musical ao longo de suas vidas, e o professor que possui formação específica em música. Para preservar a identidade desses docentes, adotei nomes fictícios para a identificação dos mesmos. Foram selecionados dois professores e uma professora. A professora será chamada de “Marina”, e os outros dois professores de “Eduardo” e “Carlos”.

A professora Marina é formada na área de Letras, tem experiências cantando em coral, estudou durante um determinado período no conservatório de música da cidade e participou também de algumas formações continuadas na área de música. Trabalha com o ensino de arte/música na educação básica há aproximadamente oito anos. Na RMEM, atua somente na disciplina Ensino da Arte.

O professor Eduardo também se graduou na área de Letras e estudou durante dois anos e meio no conservatório. No entanto, esse docente atuou como músico profissional na noite durante 25 anos, cantando e tocando em bandas, uma experiência musical extremamente significativa. Esse professor ensina arte/música na escola regular há cerca de 10 anos. No município, além de trabalhar com artes, atua também na disciplina de Língua Inglesa.

O professor Carlos é o único docente da RMEM que possui formação específica na área de Artes, é licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música. Atua no ensino de arte/música na educação básica há 11 anos. Entretanto, esse professor me informou que há vários anos não vem trabalhando sistematicamente a música em suas aulas de arte, apesar de possuir formação específica para tal<sup>83</sup>. Ele afirmou que começou a trabalhar a música apenas esporadicamente por ter tido alguns desentendimentos na escola:

*Quando eu terminava a parte teórica que ia começar a parte prática era sempre um incômodo na escola, né? Incomodava as outras turmas, incomodava outros professores, eles começavam a dizer que era uma bagunça e não entendiam que era aula de música (CARLOS, 2010).*

A partir de então, o professor Carlos passou a trabalhar a música mais de forma interdisciplinar com as outras artes, ou quando é solicitado pelos alunos e/ou pela escola.

---

<sup>83</sup> Essa informação foi obtida somente durante a entrevista, no questionário o professor Carlos apenas afirmou que trabalhava com música.

Vale destacar aqui que, quando combinei com o professor Carlos a observação de suas aulas, naturalmente procurei deixá-lo totalmente à vontade no direcionamento de como ele trabalharia essas aulas de arte/música, para não alterar o transcorrer natural desse processo. Porém, o professor acabou mudando a forma como vinha abordando a música, pois, nas aulas observadas, ela foi trabalhada de forma específica, como veremos em seguida.

## **Concepções dos professores**

Procurei verificar e compreender o que esses três professores pensam a respeito da música e seu ensino, analisando também que tipo de objetivos eles definem para suas aulas, a importância atribuída a elas, as dificuldades encontradas no desenvolvimento das práticas e os aspectos positivos que podem ser evidenciados a partir de sua atuação com a música na educação básica.

### *As concepções de música e de ensino de música*

Através do discurso dos professores busquei identificar suas concepções a respeito da música<sup>84</sup>, a função e o poder atribuídos a ela, além de concepções de ensino musical. Vale salientar que nas falas dos professores, muitas vezes, eles utilizaram o termo “Arte” enquanto discutiam questões relacionadas somente à música. Isso pode ter acontecido em função de não terem costume de discutir uma das modalidades artísticas isoladamente.

A professora Marina falou, sucintamente, sobre a natureza da música, apresentando um pouco da sua forma de concebê-la:

*[...] a música não é só você abrir a boca e cantar, existe também alguns procedimentos que ajudam, que você tem que trabalhar (MARINA, 2010).*

Nesse discurso, é possível evidenciar que a visão dessa professora a respeito da música está intimamente relacionada à prática vocal, pois, ela a coloca como parte central da música, os “outros procedimentos ajudam”, ou seja, as demais dimensões do conhecimento musical servem para dar suporte a essa prática. Essa concepção será reforçada mais adiante através da análise das observações participantes.

---

<sup>84</sup> Para a identificação das dimensões conceituais da música, não realizei nenhum questionamento específico a respeito do que eles entendiam por música, mas procurei verificar essas questões nas entrelinhas de seus discursos.

Além dessa concepção de música centrada nas práticas vocais, dois professores também fizeram menção a uma concepção extremamente recorrente em nossa área, a noção de arte/música como linguagem:

*[...] porque a gente sabe que Artes é uma linguagem, né? (MARINA, 2010).*

*Ela [a música] tem que ter uma ideia a se passar, tem que comunicar (CARLOS, 2010).*

Essa concepção também foi identificada em outros estudos realizados na educação básica, como o desenvolvido por Del Ben (2001):

As concepções e ações da professora Flora, por exemplo, são sustentadas por construtos que definem a música como “uma forma de comunicação”, como “uma linguagem especial” que toca a alma humana e que se constitui como “sons à nossa volta”. [...] O trabalho da professora Rita, por sua vez, é sustentado e orientado pela definição de que a música é uma “linguagem” (p. 74-75).

Como aponta Fonterrada (1994), “na área do ensino de música, tanto a tendência mais tradicional (de caráter técnico-profissionalizante) quanto aquela mais próxima das propostas da arte-educação utilizam com frequência o termo ‘linguagem’” (FONTERRADA, 1994. p. 30-31 apud PENNA, 2008b, p. 64). Contudo,

*[...] tal noção é frequentemente utilizada sem uma clareza de definição, sem delimitar o modelo da linguagem que está sendo tomado, sem consciência das implicações conceituais e teórico-filosóficas decorrentes dos diversos posicionamentos que podem estar subjacentes ao uso desse termo. É em sua imprecisão e ambiguidade, portanto, que a noção da linguagem tem circulado em nossa área (PENNA, 2008b p. 65).*

Assim, tais imprecisões e ambiguidades podem também estar norteadando o ensino de música desenvolvido por esses professores, uma vez que estes parecem utilizar a noção de música como linguagem sem estabelecer claramente qual o conceito de linguagem que empregam.

Com relação ao “poder” atribuído à música, os três professores foram unânimes em destacar a forte influência que ela exerce sobre os alunos, como podemos verificar nos depoimentos a seguir:

*[...] ela sensibiliza, ela pode acalmar, como ela pode agitar, ela pode deixar o ser humano sensível... (CARLOS, 2010).*

*[...] como a música toca, como a música sensibiliza, como ela alivia, como ela enche o espírito. Enfim... a questão de estar bem, né? (EDUARDO, 2010).*

*[...] o aluno que gosta realmente de Arte ele tem capacidade de pensamento, ele se expressa melhor, ele tem capacidade de escrever melhor... Eu acho que Arte desenvolve muito intelectualmente e psicologicamente o aluno, é muito importante (MARINA, 2010).*

Como se pode observar, segundo os três professores, a música tem o poder de modificar, entre outras coisas, o comportamento, o estado de espírito, o grau de sensibilidade, a intelectualidade e até mesmo aspectos psicológicos de alunos envolvidos em práticas musicais. A atribuição desse tipo de poder à música, por parte dos professores, é bastante comum. Souza et al. (2002) aponta que algumas professoras justificaram a presença da música na escola com “o argumento de que a música é importante porque acalma, relaxa, libera e tranquiliza os alunos (p. 58), enquanto “outras professoras justificaram a presença da música no currículo argumentando que esta trabalha e desenvolve a expressão, a sensibilidade, as emoções e ‘até o estado de espírito’” (p. 59).

Nessa mesma direção, o professor Carlos atribuiu uma função de cunho emocional à música:

*[...] eu acho que a arte ela é pra isso, ela modifica o meio, ela modifica o ambiente, ela tem que provocar uma sensação, uma emoção, né? (CARLOS, 2010).*

Portanto, os professores atribuem funções e poderes à música relacionados a questões terapêuticas e emocionais, e, dessa forma “parecem preocupadas[os] em integrar os sentimentos dos alunos como parte do trabalho pedagógico, além de desenvolver aspectos expressivos e afetivos de suas vidas” (Souza, et al., 2002, p. 60).

No discurso do professor Eduardo foi possível identificar também duas concepções recorrentes acerca do ensino de música: a dicotomia existente entre teoria e prática; e a utilização da música como meio para se atingir outros objetivos que não o próprio desenvolvimento musical.

A existência de uma dicotomia entre teoria e prática nas concepções e nas aulas do professor Eduardo ficou muito clara. Esse professor possui uma formação musical que talvez tenha lhe propiciado essa concepção dicotômica entre a prática, vivenciada muitos anos como músico profissional, e a teoria musical, aprendida mais tarde no conservatório. Isso fica evidente no seguinte comentário:

*Então, o conservatório veio me trazer, digamos assim, na teoria, aquilo que a gente sabia na prática (EDUARDO, 2010).*

Essa dicotomia aparece a todo momento durante o discurso desse professor, e como verificaremos mais adiante, essa concepção direciona suas aulas, nas quais ele parece privilegiar a parte teórica, talvez por acreditar que as atividades práticas sejam destituídas de teorização (SOUZA, et al., 2002).

Como o professor Eduardo também atua na disciplina de Língua Inglesa, ele acaba utilizando a música nesse contexto como um recurso pedagógico:

*[...] eu faço no caso a chamada interdisciplinaridade. Aí eu pego a Língua Inglesa que eu trabalho, junto com a música e boto no telão... eu trabalho ali a tradução da música, a letra e também a questão artística... (EDUARDO, 2010).*

Todavia, essa utilização da música como “meio” é feita enquanto ele trabalha outra disciplina e não no âmbito da aula de música. Como afirma Del Ben (2008), a música na educação básica deve servir também a outros fins que não a ela própria. Vale ressaltar ainda que dos três professores, apenas o professor Eduardo fez menção à utilização da música como recurso didático. Isso pode ter ocorrido pelo fato de os outros dois docentes atuarem, exclusivamente, na disciplina de Arte.

### *Objetivos*

A compreensão dos objetivos traçados pelos professores para suas aulas de música foi essencial, na medida em que me proporcionou uma ideia clara do que eles buscam com essas aulas. E, por conseguinte, o entendimento de porque realizam essas ou aquelas práticas musicais e trabalham esses ou aqueles conteúdos de música.

O professor Carlos e a professora Marina apontaram como um dos objetivos centrais de suas aulas propiciar conhecimento musical aos seus alunos:

*[...] pra que eles conheçam o código musical, conheçam qual o conceito de música, qual o conceito de pauta, quais são as notas musicais (CARLOS, 2010).*

*[...] eu não tenho muita formação, mas se a gente ler, estudar, procura entender o que é um timbre, altura, duração, volume... (MARINA, 2010).*

Independente dos conhecimentos citados serem teóricos ou práticos é significativo verificar que esses professores buscam, como prioridade, trabalhar conteúdos musicais em suas aulas. É importante notar também que a professora Marina, consciente de que não tem uma formação específica, aponta que pode desenvolver uma aula de música significativa através de um esforço pessoal.

A professora Marina comentou ainda que, através de suas aulas, busca despertar o interesse dos alunos pela música, para que, em seguida, eles procurem se aprimorar em escolas específicas e quem sabe passem a atuar profissionalmente na área. Também afirmou que tem por objetivo possibilitar aos alunos uma “boa” apreciação musical:

*[...] levar o aluno também a escutar uma boa música, né? Como você sabe, hoje infelizmente as músicas que tem tocado mais nas rádios não são músicas legais, não tem um bom conteúdo para o aluno e a gente incentiva através dessas aulas a ouvir essas [outras] músicas e até convence muitas vezes. A gente percebe que depois o aluno chega: “Ah! Professora esse final de semana eu escutei um Vinicius de Moraes” [simulando fala do aluno]. Quer dizer... um artista que você citou na aula, que você comentou, que você cantou... [sic] (MARINA, 2010).*

Sabe-se que um dos principais objetivos do ensino da música na educação básica é ampliar o universo sonoro dos alunos, propiciando o acesso à maior diversidade de manifestações musicais possíveis (PENNA, 2008b). Contudo, ao ignorar o repertório que faz parte do universo cultural dos estudantes, a professora Marina poderá privá-lo de mais uma experiência musical significativa. Swanwick (2003) defende como um de seus princípios de educação musical: considerar o discurso musical dos alunos; ou seja, trabalhar também as músicas que os alunos “trazem” para a escola. Esse autor acredita que é preciso haver “algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal” (SWANWICK, 2003, p. 67).

O professor Carlos assinalou como um de seus objetivos, justamente, ampliar o universo musical de seus alunos:

*[...] deixar o ser humano mais sensível à música, deixar que ele perceba outros estilos de música, outros ritmos (CARLOS, 2010).*

Já o professor Eduardo objetiva para suas aulas “despertar no aluno a sensibilidade” (EDUARDO, 2010). Outro objetivo apresentado por esse professor foi a busca de talentos

dentro da escola. O professor Eduardo afirmou que, além de buscar descobrir alunos com “dons” musicais, procura fazer com que os alunos tenham consciência de seu dom:

*[...] eu gosto de descobrir, de pesquisar aqueles alunos que cantam bem, que tem a voz bonita [...]. Eu procuro descobrir talentos (EDUARDO, 2010).*

*O objetivo é como eu já disse descobrir no aluno, que eu descubra, mas que ele se descubra que ele tem um dote musical e que precisa ser desenvolvido, que precisa ser trabalhado. [...] essa música que a gente ensina na escola ela é muito limitada, muito superficial. Então, eu tento despertar [...] pra ver se ele toma interesse e aí da parte dele buscar lá fora... estudar, conservatório, enfim... uma faculdade (EDUARDO, 2010).*

Essa ideia de dom musical presente nas concepções do professor Eduardo, provavelmente, tem uma forte relação com sua vivência enquanto músico profissional, pois essa é uma visão muito presente entre profissionais da noite.

A desmitificação em torno do ensino da música só poderá ser efetivamente concretizada se os professores atuantes na escola possuírem formações que lhes proporcionem concepções em torno da democratização desse ensino, distanciando-se dessa concepção de que apenas os “talentosos” possuem capacidades para estudarem música e serem músicos (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005).

De forma geral, pude verificar que os professores apontaram, para suas aulas de música, tanto objetivos que buscam trabalhar especificamente aspectos musicais (propiciar conhecimento musical, possibilitar uma apreciação musical significativa, ampliar o universo sonoro dos alunos, etc), como objetivos mais amplos que contribuem para a formação global dos alunos (sensibilizar os alunos). No entanto, percebi que houve um maior enfoque nos objetivos estritamente musicais, o que pode indicar que esses profissionais têm trabalhado a música como um conhecimento específico.

#### *A importância das aulas de música*

Busquei também identificar a importância que esses profissionais atribuem às suas aulas de música na educação básica. Boa parte dessa importância foi conferida à concretização dos objetivos traçados para as aulas, ou seja, como a professora Marina e o professor Eduardo afirmaram, por exemplo, que tinham como objetivo despertar o interesse dos alunos pela música, as suas aulas de música se tornam importantes porque despertam os alunos para a música:

*[...] alguns até tem vontade de se inserir nessa área, mas não teve a oportunidade das descobertas, então, as aulas têm contribuído muitas vezes pra isso. [...] os alunos já se despertaram para a música e já procuraram a escola de música, eu tenho dois alunos na outra escola que eles fazem parte daquela orquestra sanfônica, né? E muitos daqui já participam do conservatório [sic] (MARINA, 2010).*

*Olhe... eu acredito que seja importante pra despertar no nosso aluno o interesse pela disciplina em música. Inclusive, é um sonho... A gente imagina que um dia a música possa ser uma matéria da grade curricular das escolas. Está muito distante ainda, muito aquém, mas eu acredito nessa possibilidade, eu acredito que música ainda vai ser uma disciplina da grade curricular das escolas, espero por isso (EDUARDO, 2010).*

Isso demonstra que há uma coerência no discurso desses professores, pois eles apontam como objetivos para suas aulas questões que acreditam ser realmente importantes, apesar de alguns desses objetivos não serem “adequados” segundo os estudiosos da área, como, por exemplo, a busca de alunos talentosos.

Foi possível constatar ainda que a professora Marina enfatizou a importância das aulas de música pela sua utilização como recurso pedagógico, pois, segundo essa professora, a aula de música também é importante porque leva os alunos a refletirem e atrai a atenção dos mesmos para a aula:

*Às vezes, tem até a questão de trazer o aluno para a aula, né? Na parte da contextualização eles ficam assim meio voando, mas depois quando você começa a colocar música aí voltam novamente... e aí a gente percebe que o interesse também surge... (MARINA, 2010).*

Como comentei anteriormente, esses aspectos extramusicaux que a música pode trabalhar dentro da educação básica são necessários e significativamente importantes, se não forem tomados, exclusivamente, como o objetivo final das aulas de música.

Outro aspecto interessante foi que o professor Carlos apontou que a aula de música torna-se importante por que ele acaba conhecendo o gosto musical de seus alunos:

*[...] o que é mais interessante é que nós professores nos aproximamos mais ao gosto musical dos alunos, a esse ambiente que ele vive, qual é esse bairro, o que que eles escutam naqueles mp3, mp4, o que é que eles tem no celular que eles trocam muito por bluetooth, o que é aquilo... Então, geralmente, reclama-se muito que o aluno tá pouco participativo na aula, porque imagino que o conteúdo do professor não é muito significativo (CARLOS, 2010).*

Talvez esse professor entenda que através do conhecimento das preferências musicais de seus alunos ele passe a conhecê-los melhor, e assim possa desenvolver uma aula de música (e de arte de uma forma geral) mais significativa para eles.

### *Dificuldades*

Procurei verificar ainda as principais dificuldades que esses três professores encontram para o desenvolvimento de suas aulas de música<sup>85</sup>. Como era de se esperar, dois professores apontaram questões relacionadas à formação como uma das principais dificuldades existentes. A professora Marina afirmou:

*[...] eu ainda deixo a desejar, eu acho que se eu tivesse uma formação da música, eu teria muito mais a dar. [...] eu acho que pra que a aula fosse melhor era necessário que eu tocasse algum instrumento, sabe?* (MARINA, 2010).

O outro professor que apontou sua formação como uma dificuldade para a realização das aulas de música foi o professor Carlos, justamente o único a possuir formação específica na área:

*[...] eu acho que eu não me sinto preparado para trabalhar música, por quê? Porque eu tive uma formação muito polivalente, via poucos códigos musicais, era muito dedicada à licenciatura, e quem estudava música era ligado ao bacharelado na escola de música da UFRN* (CARLOS, 2010).

O professor Carlos demonstra ter consciência das lacunas existentes em sua formação, uma vez que a reconhece como polivalente, afirmando que estudou poucos conteúdos musicais. Ao falar sobre o seu perfil de atuação, ele comenta:

*[...] eu me identifico como arte-educador, eu poderia me identificar como professor de música, como professor de teatro, como professor de artes visuais... Eu acho que o ideal é esse, mas pela minha formação, eu gosto da nomenclatura arte-educador* (CARLOS, 2010).

Além dos problemas de formação, outra dificuldade identificada pelo professor Carlos e pela professora Marina foi a existência de concepções equivocadas sobre o ensino de arte e música no contexto escolar:

---

<sup>85</sup> Anteriormente havia discutido as dificuldades que todos os participantes da pesquisa sentiam para desenvolver práticas educativo-musicais. Aqui, procurei analisar mais detalhadamente a situação desses três docentes.

*[...] eles diziam muito assim “professora vamos pintar” [simulando a fala dos alunos], e eu dizia pintar o que? “pintar o que a gente quiser” [simulando a fala dos alunos]. Quer dizer, qualquer coisa, ainda aquela velha concepção de Artes, que Artes era qualquer coisa... e aí se era qualquer coisa, não tinha uma qualidade (MARINA, 2010).*

*Se você dá aula de música, elas [diretoras] querem sempre uma peça musical pra apresentar no dia do estudante, no dia das mães e tudo mais... e não entendem que o nosso ensino é pra levar os conceitos globais do ser humano, pra ele ficar mais culto, pra se tornar crítico-participativo na sociedade (CARLOS, 2010).*

Duas concepções bem recorrentes podem ser identificadas nas falas desses professores e de seus alunos. A primeira é a de uma prática polivalente caracterizada pelo “laissez-faire” (deixar-fazer), prática de caráter experimental<sup>86</sup> que foi identificada no discurso dos alunos da professora Marina. Como a docente afirma, essa é aquela velha concepção que na aula de artes pode-se “fazer qualquer coisa”. A segunda concepção ainda presente na escola, encontrada pelo professor Carlos, é a que coloca o professor de música como “animador cultural ou preparador de festas” (SOUZA et al., 2002). Segundo esses professores, tais concepções têm dificultado significativamente seus trabalhos com música na educação básica, uma vez que essas visões estão já cristalizadas e sua desconstrução torna-se complexa, necessitando do desenvolvimento de um trabalho consistente em longo prazo.

É importante ressaltar que apenas o professor Eduardo destacou dificuldades relacionadas aos aspectos físicos. Segundo esse docente, a falta de materiais e instrumentos musicais dificulta o desenvolvimento de suas aulas de música:

*Se cada aluno tivesse o seu instrumento... Não que a escola desse, digamos assim, mas que ele tivesse em casa. Porque quando nós trabalhamos na sala de aula com instrumentos musicais... então, dois, três alunos tem o violão, dois ou três tem um teclado e os outros não tem. [...] É porque você fica só na voz... né? [...] quando você traz o instrumento todo aluno quer pegar no instrumento, todos querem tocar, e fica muito difícil, se cada um tivesse o seu ficaria melhor, mais fácil (EDUARDO, 2010).*

Mais uma vez pode-se verificar como a formação musical desse professor caracteriza suas aulas de música, pois, além de ter experiências como instrumentista, ele também possui uma formação conservatorial, baseada no ensino técnico do instrumento. Dessa forma, essa experiência parece contribuir com a necessidade relacionada à utilização do instrumento em

---

<sup>86</sup> Ver: PENNA, 2008b.

sala de aula. Apesar de sabermos que outros fatores também cooperam para essa visão, como o impacto que a presença de um instrumento causa sobre os alunos.

A professora Marina ainda fez menção a um problema relacionado à valoração de suas aulas por parte dos alunos, tendo em vista a relação entre a não existência de nota na disciplina de Arte e o interesse dos alunos por essas aulas:

*[...] no município também não é atribuído nenhuma nota, quer dizer, é uma aula que você dá, e o professor ele tem que fazer com que o aluno assista a aula, mas o aluno não tinha interesse, porque a gente sabe que hoje é muita a questão do ter, se não tem nota, pra quer assistir? Pra quê isso? Então, até colocar os objetivos, pra quê que serve, convencer o aluno, foi muito difícil [...]. Então, até a gente conseguir convencer o aluno que Arte tem um valor... (MARINA, 2010).*

Realmente, essa é uma grande dificuldade que os professores de arte, e de música especificamente, enfrentam dentro desse universo escolar, pois, se apenas as disciplinas que atribuem nota e reprovam são valorizadas e respeitadas pelos alunos, como o professor de música deve se portar nesse contexto? Segundo essa professora, quando ela iniciou suas aulas de arte no município, os alunos se comportavam da seguinte maneira:

*[...] porque era assim... uma rodinha de alunos de costas pra você e você ali na frente como se você não fosse nada e nem ninguém, como se você não trouxesse nada pra o aluno, né? Então, eu mostro que até ganhar essa confiança do aluno foi muito difícil [sic] (MARINA, 2010).*

Apesar das dificuldades existentes nesse contexto, diversos autores acreditam que esse processo de convencimento do valor e da importância das aulas de música, depende, essencialmente, da forma como o professor trabalha essas aulas. Como afirma Penna (2008a),

*[...] a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Este é, a nosso ver, o grande desafio a enfrentar: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis – e progressivamente ampliá-los (p. 63).*

Além desses problemas já apontados, o professor Carlos encontrou outras dificuldades: a escola como um ambiente não sensível à música; gestores educacionais que desconhecem as discussões sobre o ensino de música; e, barreiras/paradigmas pré-estabelecidas que se opõem ao desenvolvimento de aulas de música na escola.

### *Aspectos positivos*

Finalizando essa rápida análise sobre as concepções desses professores, busquei ainda identificar os aspectos positivos que eles vislumbram a partir do desenvolvimento de suas aulas de música no contexto da educação básica.

A professora Marina destacou dois pontos positivos principais. O primeiro, mais objetivo, foi que através de suas aulas os alunos passaram a estudar música:

*[...] mesmo eu não tendo formação na área de música, eu percebo que eu contribuo pra que eles se interessem por essa área, e indico a escola de música, falo da minha experiência no coral, né? Falo da minha vontade de aprender um instrumento musical (MARINA, 2010).*

O segundo aspecto positivo foi que os alunos passaram a ter um posicionamento crítico frente às músicas:

*[...] a partir desse trabalho a gente tem conseguido que eles já comecem a fazer uma reflexão do que eles estão ouvindo, do que estão dizendo, do que estão até mesmo querendo passar através da música [sic] (MARINA, 2010).*

Para o professor Carlos, através de suas aulas de música, os alunos tornam-se mais participativos nas aulas, se posicionam de uma maneira mais “social” e tem uma postura mais crítica no mundo. Já o professor Eduardo afirmou que, por meio de suas aulas de música, os alunos tornam-se mais sensíveis e ele consegue descobrir talentos na escola.

É possível verificar que somente os aspectos citados pela professora Marina não poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares, ou seja, os pontos positivos apontados tanto pelo professor Carlos quanto pelo professor Eduardo, não são aspectos desenvolvidos, unicamente, pela música. Como afirma Del Ben e Hentschke (2002),

*Não se trata de questionar a capacidade da música de contribuir com o desenvolvimento da personalidade, sensibilidade, corpo e intelecto ou com a aquisição de conhecimento em outras áreas curriculares. Mas os argumentos apresentados pelas[os] professoras[es] sugerem que a música não parece se justificar como disciplina escolar específica, visto que seus valores e benefícios também poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares. A música pode ser algo benéfico aos alunos e não algo necessário ou fundamental à formação dos mesmos (p. 53).*

Com base nesses argumentos, é possível evidenciar que apesar desses profissionais conceberem a música como um conhecimento específico, eles parecem ainda não ter um entendimento claro da função primordial do ensino da música na educação básica.

## **Conteúdos e atividades**

Até o momento tenho discutido sobre o que esses profissionais pensam a respeito do ensino da música. A partir de agora, passarei a analisar o que, efetivamente, esses professores fazem em sala de aula, ou seja, que atividades e conteúdos musicais eles trabalham em suas aulas de música.

### *Atividades*

É importante ressaltar, mais uma vez, que o período de observação das aulas foi significativamente curto, cerca de três semanas, e que essas aulas de música acontecem no âmbito da disciplina Ensino da Arte, como bem esclarece o professor Eduardo:

*[...] procuro incluir música nas aulas de Arte, não que seja essencialmente música, mas eu incluo a música nas aulas de Arte. (EDUARDO, 2010).*

Pelo que os três professores me informaram, essas práticas musicais não estão presentes de forma sistemática em suas aulas, mas são desenvolvidas apenas esporadicamente. Tendo em vista essa conjuntura, acredito que é preciso levar em consideração todas essas questões na análise das atividades e conteúdos musicais trabalhados por esses docentes.

Nas atividades de execução, foram mais enfatizadas as práticas vocais, que estiveram presentes nas aulas dos três professores. Nas aulas da professora Marina, por exemplo, o canto constituiu-se na atividade central de suas práticas, estando presente em todas as aulas observadas. As demais atividades realizadas durante as aulas dessa professora giravam em torno da prática vocal, funcionando como uma espécie de suporte, como verificamos em suas concepções. Durante o desenvolvimento dessas atividades, essa professora trabalhou diversos aspectos de técnica vocal, como respiração, alongamento, relaxamento e trava-línguas. Foi possível observar que, por essa professora ter tido algumas experiências musicais cantando em corais, ela demonstrava ter um bom domínio vocal, e talvez, por esse motivo, se sinta mais preparada para trabalhar suas aulas de música direcionando-as mais para as práticas vocais.

Apesar de não ter sido trabalhada como uma atividade central nas aulas do professor Carlos, a execução vocal também esteve presente de forma efetiva e significativa nas práticas

desse docente. Em uma das aulas observadas, esse professor trabalhou em forma de coral, com canto e resposta, algumas músicas folclóricas. Executou um arranjo de um *pout pourri* utilizando variações melódicas, dinâmicas e modificando o tempo das entradas das músicas, resultando numa prática musical extremamente expressiva.

Já nas aulas do professor Eduardo, o canto foi utilizado mais como uma forma de exemplificar auditivamente as escalas diatônicas. No entanto, enquanto a turma cantava a escala, aconteceu um fato que me chamou muito a atenção. Uma aluna surpresa com o resultado sonoro daquela atividade, subitamente comentou: “*Ai! Formou uma música*”. Através dessa cena, é possível evidenciar que, por mais simples que seja a atividade de execução realizada, ela pode proporcionar aos alunos envolvidos uma experiência musical significativa, pois os leva a vivenciar, efetivamente, a música.

Apesar de se fazer presente nas aulas dos três professores observados, o canto foi mais enfatizado apenas nas aulas de um dos docentes, diferentemente do que ocorre em grande parte das aulas de música da educação básica, onde, geralmente, se dá uma maior ênfase a essa atividade (ver: ARAÚJO, 2002; FERNANDES, 2004; DINIZ, 2005; DEL BEN 2005; HIRSCH, 2007).

No tocante à execução instrumental, somente a professora Marina trabalhou essa atividade em suas aulas. Antes de iniciar essas práticas, ela desenvolveu com os alunos uma atividade de construção de instrumentos alternativos<sup>87</sup>, utilizando material reciclável como copo descartável e garrafa pet. Esses instrumentos alternativos, junto com instrumentos percussivos tradicionais, foram utilizados no acompanhamento rítmico das peças cantadas. Contudo, essa prática instrumental foi desenvolvida de forma livre, pois a professora não orientava os alunos na execução e eles acabavam acompanhando as músicas da forma como bem entendiam, como podemos verificar num relato do diário de campo:

*Os alunos, intuitivamente, tentam acompanhar ritmicamente a música, alguns conseguem, enquanto outros ficam perdidos, principalmente por não haver nenhuma orientação por parte da professora [...]. A professora tenta conduzir o grupo, mas parece não possuir habilidades para isso, então, fica observando e tentando orientar de alguma forma (ALVES, 2010).*

Foi possível perceber que a professora Marina sabia muito bem o que queria fazer nessas práticas, porém demonstrava não ter domínio de algumas habilidades e competências

---

<sup>87</sup> Essa professora começou a desenvolver essa atividade de construção de instrumento alternativo após participar de um minicurso no VIII Encontro Regional da Abem Nordeste, realizado em Mossoró no ano de 2009.

necessárias para a orientação de algumas atividades, como por exemplo, a escolha de uma célula rítmica simples para que os alunos executassem nos instrumentos. Dessa forma, pude verificar que a concepção dessa atividade era muito interessante, porém, a formação da professora não lhe fornecia a preparação necessária para uma realização efetiva da mesma.

As outras atividades de execução identificadas nas aulas observadas foram: a execução de padrões rítmicos, utilizando sons corporais, vocais e de objetos; e uma exploração sonora livre, também empregando sons do corpo, dos objetos e a própria voz. Essas atividades foram desenvolvidas somente pelo professor Carlos, talvez por serem práticas que exigem uma formação mais sólida do professor.

As atividades de apreciação, que geralmente estão muito presentes nas aulas de música da educação básica, foram trabalhadas apenas pela professora Marina. Entretanto, a apreciação foi desenvolvida nas aulas dessa professora mais como um recurso para os alunos aprenderem a letra e a melodia das canções que seriam executadas em seguida.

*A gente vê essa contextualização, depois escuta a música e depois tentamos também fazer uma apresentaçõzinha [sic] (MARINA, 2010).*

No entanto, em certos momentos da aula, a professora Marina procurava fazer com que os alunos escutassem atentamente algumas músicas, que não seriam executadas, comentando o contexto em que cada uma foi criada, mas nessas atividades eles não se envolviam e não se concentravam. Isso pode ter acontecido porque a professora não direcionava, efetivamente, essa apreciação.

Essa perspectiva tem conexão com as reflexões de Souza et al. (2002), quando afirma que “embora seja, provavelmente, a mais acessível das atividades musicais, a apreciação, na opinião das[os] professoras[es], parece não ser uma forma de propiciar a construção do conhecimento musical” (p. 100). Ou seja, talvez esses profissionais não concebiam a apreciação como um momento de vivenciar a música e trabalhar um conteúdo musical, uma vez que, praticamente, não utilizaram essa atividade.

As atividades de composição foram desenvolvidas apenas pelo professor Carlos. Praticamente em todas as aulas desse professor houve momentos de criação e improvisação. É mais um aspecto que tem relação com a formação desse docente, que sendo graduado na área, deve conhecer a importância dessas atividades criativas em uma aula de música. Esse professor desenvolveu, basicamente, dois tipos de atividades de composição: a primeira era realizada através da improvisação de células rítmicas, que eram repetidas por toda a turma

logo em seguida; a segunda consistia em criar uma música a partir de uma gravura, que o professor entregava aos alunos. Nessa atividade, alguns alunos criaram uma espécie de fundo musical para a imagem, enquanto outros compuseram músicas, com letra e melodia, a partir da gravura. Para a realização dessas composições os alunos utilizaram os sons disponíveis na sala: sons do corpo, das cadeiras, a voz, etc. Essas práticas integradas com outras artes, nesse caso com as artes visuais, também foram identificadas no estudo desenvolvido por Souza et al., (2002). Durante a realização dessas atividades de composição, principalmente da segunda, o professor Carlos procurou orientar os alunos lhes mostrando algumas alternativas sonoras que poderiam ser utilizadas, como também discutiu um pouco sobre a forma musical, afirmando que as composições dos alunos precisariam ter começo, meio e fim.

Partindo da perspectiva de que diversos autores da educação musical na contemporaneidade têm enfatizado as atividades de apreciação, execução e composição como as três principais formas de se relacionar com a música (SWANWICK, 1979), pude verificar que a professora Marina, trabalhando a apreciação e a execução, e o professor Carlos, execução e composição, desenvolveram pelo menos duas, dessas três principais atividades. Somente o professor Eduardo trabalhou apenas uma dessas formas de vivenciar a música – a execução. Isso denota que, embora não trabalhem sistematicamente as atividades musicais em suas aulas de arte e não atuem especificamente somente com a música, esses professores desenvolvem aulas de música em consonância com o que os estudiosos da área da Educação Musical vêm buscando nos últimos anos. Evidente que suas limitações formativas prejudicam o desenvolvimento dessas atividades, como apontado por eles mesmos.

Além dessas atividades de apreciação, execução e composição, os professores também realizaram outras práticas. Antes das atividades de execução, a professora Marina buscava contextualizar as músicas que seriam executadas, falando um pouco sobre a vida do autor e o contexto em que as obras foram compostas.

Os professores Carlos e Marina, após as atividades de execução, realizaram atividades de reflexão sobre as performances, abrindo um espaço para os alunos expressarem sua visão a respeito dessa prática. No entanto, a professora Marina explorava esse momento para discutir aspectos mais ligados ao comportamento e comprometimento dos alunos com as aulas.

O professor Carlos buscou trabalhar ainda a percepção dos alunos acerca da paisagem sonora, desenvolvendo atividades semelhantes às propostas pelos educadores musicais da chamada “segunda geração”, tais como Murray Schafer, George Self e John Paynter, educadores que, de forma geral, estavam interessados mais diretamente pelo “som”

como matéria prima (FONTERRADA, 2005, p. 164-165). Como se pode verificar no relato abaixo:

*O professor pede para os alunos tentarem perceber os sons do próprio corpo (os batimentos cardíacos, sons produzidos pelas enzimas, pela circulação sanguínea), algum som provocado pelo movimento do corpo, ampliando essa audição para os sons da sala, para o corredor da escola, para todo o colégio, para o bairro e para o restante da cidade (ALVES, 2010).*

Dessa forma, é possível verificar que os professores também trabalharam atividades como contextualização, reflexão das performances, além de propostas contemporâneas de educação musical como a paisagem sonora.

Os três professores também desenvolveram algumas atividades mais tradicionais, como a cópia de texto no quadro, a leitura e explicação de conteúdos. Foi possível perceber que, nos momentos das aulas que envolviam essas atividades mais tradicionais, os alunos ficavam mais quietos e atentos. Talvez por esse fato, os professores utilizem essas atividades como uma estratégia para controlar os alunos durante as aulas. Inclusive, ainda é comum a atividade em que o professor copia um determinado conteúdo no quadro e ao final da aula cobra essa cópia dos alunos, dando um visto para os que a concluíram. Essas atividades parecem ter o “poder” de acalmar e envolver os alunos na aula.

### *Conteúdos*

No que diz respeito aos conteúdos trabalhados nessas aulas de música, verifiquei, através das aulas observadas, que os três professores abordaram dimensões bem diferenciadas, reflexos de suas formações musicais. No entanto, todos os professores trabalharam os sons vocais e aspectos conceituais da música. É importante destacar que, no início das primeiras aulas, os três professores procuraram discutir com os alunos o que eles entendiam por música, trazendo para a reflexão alguns conceitos mais fechados, expostos pelo professor Eduardo, e outros mais abertos, discutidos pelo professor Carlos<sup>88</sup>.

Essa discussão conceitual no início das primeiras aulas pode denotar que esses professores há um bom tempo não trabalhavam com música nessas aulas de arte, pois esses primeiros encontros observados pareciam aulas introdutórias ao ensino da música. Esse fato

---

<sup>88</sup> Isso reflete, no mínimo, a formação desses dois docentes, o professor Eduardo formado pelo conservatório, traz consigo conceitos fechados de música, enquanto o professor Carlos graduado em Educação Artística apresenta conceitos mais flexíveis.

revela que as aulas de música parecem, realmente, não estar sistematicamente presentes nessas escolas investigadas, pois essas observações foram realizadas no segundo semestre do ano letivo.

A professora Marina trabalhou, além dos conteúdos já citados, os aspectos históricos, sociais e culturais das peças executadas; sons corporais e instrumentais; elementos da técnica vocal, como respiração, postura, relaxamento, alongamento, trava-línguas; e aspectos comportamentais relacionados à aula de música, tais como atenção, concentração e trabalho em grupo. Apesar de ter trabalhado outros conteúdos musicais, como os de contextualização, os conteúdos trabalhados pela professora Marina estiveram mais relacionados às práticas vocais, assim como as atividades desenvolvidas por ela.

Os conteúdos trabalhados pelo professor Carlos abrangeram com maior ênfase os aspectos rítmicos. Ele também abordou os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre), sons de altura definida e indefinida e elementos da paisagem sonora. Além disso, também trabalhou, rapidamente, um pouco de dinâmica e forma musical. Apesar dessa ênfase dada ao ritmo, percebi que houve uma maior diversificação nos conteúdos musicais trabalhados por esse professor.

Já o professor Eduardo abordou conteúdos que refletem claramente sua formação musical do conservatório. Nas aulas observadas, esse professor trabalhou, basicamente, noções de teoria musical (notas musicais, escala diatônica, semitom, tom, oitava, sinais de alteração) e dimensões conceituais de organologia, discutindo um pouco as famílias dos instrumentos. Apesar de esse profissional ter uma grande experiência musical, pois atuou muitos anos como músico profissional, ele praticamente não utilizou nenhum elemento sonoro em todas as aulas, com exceção da execução vocal da escala diatônica. Isso sugere que sua formação musical formal exerce mais influência sobre suas aulas do que suas ricas experiências informais. Talvez esse professor entenda que os conteúdos teóricos sejam mais importantes de serem trabalhados no contexto da educação básica, pois, apesar de em seu discurso fazer menção a conteúdos sonoros, não trabalhou quase nenhum:

*Porque eles [os alunos] preferem a prática, mas a gente tem que trabalhar também a parte teórica (EDUARDO, 2010).*

Analisando as quatro dimensões do conhecimento musical definidas por Swanwick (1994): Materiais, Expressão, Forma e Valor<sup>89</sup>; percebi que, apesar de terem enfatizado a dimensão dos Materiais, os professores, mesmo que inconscientemente, também trabalharam Expressão e Forma. Apenas a dimensão do Valor não foi abordada, pois envolve uma reflexão mais complexa, através de uma avaliação pessoal da experiência musical.

Apesar de todas as lacunas encontradas nas práticas e conteúdos musicais trabalhados por esses professores, pode-se perceber que eles, dentro de suas limitações formativas, buscaram trabalhar a música enquanto conteúdo específico, não a utilizando somente para outros fins, como acontece em diversos outros contextos educacionais (ver: DEL BEN; HENTSCHKE, 2002; SOUZA, et al., 2002).

---

<sup>89</sup> A dimensão dos Materiais relacionada mais especificamente aos sons e sua natureza, a Expressão correspondendo ao caráter expressivo da música, a Forma relacionada a como os gestos musicais se organizam e se relacionam, e a dimensão do Valor tratando da avaliação pessoal, da experiência musical em nível pessoal.

## CONCLUSÃO

A partir da abordagem teórico-metodológica e das estratégias de pesquisa de campo adotadas para esse estudo, foi possível compreender aspectos fundamentais que compõem o cenário educativo-musical das escolas municipais de Mossoró. Desse modo, o trabalho apresenta um breve levantamento da presença do ensino de música nas escolas investigadas, bem como uma análise de concepções e práticas musicais desenvolvidas em sala de aula.

O estudo realizado evidenciou que a trajetória do ensino de música nas escolas de Mossoró é marcada por muitas lacunas, pois há pouquíssimos registros acerca de sua presença na educação básica mossoroense. Alguns trabalhos de cunho histórico apontam apenas que, na primeira metade do século XX, o ensino da música esteve presente em algumas escolas da cidade. Com o passar dos anos, Mossoró parece ter sofrido também o efeito do processo desencadeado a partir da LDB de 1971, momento em que a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo decisivamente para o esvaziamento dos conteúdos específicos de cada linguagem.

Na Rede Municipal de Ensino, especificamente, até o presente momento, pouco se sabia a respeito de quem vem atuando com o ensino de arte/música nas escolas do município, uma vez que, até então, nenhum estudo dessa natureza fora desenvolvido nesse contexto. A cidade, durante muito tempo, não dispôs de cursos de formação de professores de Arte, somente em 2004 foi criada a Licenciatura em Música da UERN. Na última década foram realizados pelo menos dois concursos para a área de Arte na RMEM, elaborados ainda nessa concepção polivalente da Educação Artística.

Da mesma forma, esse cenário educativo musical se repete em grande parte das escolas de educação básica do Brasil, tendo em vista que vários concursos da área realizados nos últimos anos ainda tomam como base a formação polivalente da Educação Artística, o que tem dificultado fortemente a presença de professores com formação específica em música nas escolas brasileiras. Além, é claro, do reduzido número de profissionais licenciados em música existentes no país.

No entanto, diversos estudos que tem buscado uma maior aproximação com as realidades escolares brasileiras, por meio de mapeamentos e levantamentos quantitativos, tem revelado que o ensino da música continua presente de forma significativa em muitas escolas de educação básica, embora demonstrem que o número de licenciados em música, atuando nesse contexto, é reduzido.

Partindo do evidenciado, é possível inferir que a música, apesar de todas as dificuldades e restrições enfrentadas, esta presente na formação de parte dos cidadãos brasileiros. Evidente que as práticas que são desenvolvidas nas escolas do país, muitas vezes não estão em consonância com o que a área da educação musical tem pensando e buscado para o ensino de música, principalmente se levarmos em consideração uma realidade gigantesca e plural como a do Brasil.

Assim, a partir da imersão no universo da RMEM, pude concluir que, de forma geral, também há práticas de ensino de música sendo desenvolvidas nesse contexto educacional. Grande parte dos professores de Arte dessa rede de ensino afirma trabalhar música em suas aulas, apesar de a maioria desses profissionais não possuir, sequer, formação específica na área de Arte.

Entretanto, apesar de desenvolverem atividades musicais, muitos desses professores parecem utilizar a música mais como um recurso didático, como um meio para atingir outros fins. Além de não possuírem formação na área, isso talvez aconteça pelo fato de esses profissionais atuarem também em outras disciplinas e, enquanto professores de Arte, trabalhem de forma polivalente. Dessa forma, alguns desses docentes parecem não conceber a música como um conhecimento específico, não trabalhando conteúdos estritamente musicais.

Como aponta Del Ben (2005), a presença do ensino da música nas escolas de educação básica não garante que ela esteja sendo trabalhada de modo consistente, sistematizado e permanente. Deste modo, é possível evidenciar que nesse contexto educacional, embora sejam desenvolvidas atividades musicais nas aulas de arte, a formação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento dessas práticas parece comprometer o sucesso das mesmas.

Como se pode observar, é urgente a necessidade de formação desses professores, tanto na área de Arte, quanto em Música, uma vez que, praticamente, não há profissionais especializados nessas áreas em toda a RMEM. As deficiências formativas foram apontadas pelos próprios professores como a principal dificuldade existente para o desenvolvimento das aulas de música. A maioria desses profissionais passa a atuar na disciplina de Arte por uma circunstância empregatícia, pois necessitam complementar suas cargas horárias. Como não há profissionais com formação específica nessa área, vários desses professores são levados a trabalhar com uma disciplina para a qual não possuem muitas vezes afinidade e identificação.

Contudo, a partir de uma análise mais detalhada das concepções e práticas de parte desses professores, pude verificar que, que embora não possuam uma formação específica na

área, esses profissionais podem desenvolver práticas significativas de ensino de música. Apesar de esses professores não realizarem essas práticas educativo-musicais regularmente, como foi possível averiguar, o ensino da música tem potencialidade para estar presente de forma efetiva nesse contexto educacional.

Com relação às concepções desses docentes, verifiquei que eles apresentaram objetivos extremamente significativos para suas aulas de música, tais como: propiciar conhecimento musical aos alunos, despertar o interesse deles pela música, possibilitar uma boa apreciação musical e ampliar o universo musical dos estudantes. De forma geral, percebi que esses profissionais deram um maior enfoque aos objetivos estritamente musicais, o que fortalece a ideia de que esses professores têm potencialidades para desenvolverem, regularmente, práticas significativas de ensino de música.

Questionados a respeito dos aspectos positivos que vislumbram a partir do desenvolvimento de suas aulas de música, os docentes afirmaram que, por meio de sua atuação, seus alunos têm a oportunidade de estudar música, e através dessa experiência, podem também se posicionar de maneira crítica frente à produção musical que lhes é imposta. Como podemos observar, esses benefícios não poderiam ser desenvolvidos em profundidade por outros componentes curriculares, somente pela música. Assim, verifica-se que o ensino da música pode desempenhar um papel fundamental na formação dos alunos da RMEM, contribuindo de forma singular no desenvolvimento desses estudantes.

Portanto, essas concepções evidenciam que, apesar de terem trabalhado a música como recurso para o desenvolvimento de aspectos extramusicais, esses profissionais também a utilizaram de forma específica, procurando desenvolver conhecimentos e práticas estritamente musicais.

No tocante a essas práticas desenvolvidas em sala de aula, foi possível verificar que os professores utilizaram três formas de se relacionar com a música bastante difundidas na área da educação musical na atualidade, são elas: apreciação, execução e composição (SWANWICK, 1979). Porém, identifiquei uma maior ênfase nas atividades de execução, centradas, principalmente, nas práticas vocais, uma característica comum das aulas de música da educação básica no país (SOUZA et al., 2002; ARAÚJO, 2002; FERNANDES, 2004; DINIZ, 2005; DEL BEN, 2005; HIRSCH, 2007). Além da realização de outras atividades, como a construção de instrumentos alternativos e análise da paisagem sonora.

Essas atividades revelam que apesar de desenvolverem práticas atuais do ensino de música, esses profissionais parecem não conhecer outras possibilidades existentes, uma vez que centraram boa parte de suas aulas somente nas atividades vocais. Provavelmente, essas

práticas são desenvolvidas a partir das experiências musicais cotidianas desses docentes, que são centradas, geralmente, na atividade de cantar. Dessa forma, mais uma vez as deficiências formativas tornam-se claramente visíveis, pois apesar da boa intenção e interesse desses profissionais, essa limitação acaba comprometendo decisivamente suas aulas de música.

No que diz respeito, especificamente, aos conteúdos trabalhados, pude identificar uma grande variedade, tais como: aspectos históricos, sociais e culturais da música; elementos de técnica vocal; elementos rítmicos; parâmetros do som; sons de altura definida e indefinida; elementos da paisagem sonora; dinâmica; forma musical; noções básicas de teoria musical e organologia. Analisando esses conteúdos a partir das quatro dimensões do conhecimento musical definidas por Swanwick (1994): Materiais, Expressão, Forma e Valor; percebi que, apesar de haver uma ênfase nos Materiais, os professores também trabalharam Expressão e Forma.

Desse modo, apenas a dimensão do Valor não foi abordada por esses profissionais, o que indica novamente que esses docentes, em detrimento das dificuldades enfrentadas, podem desenvolver práticas significativas de educação musical no contexto de suas aulas de Arte.

Por fim, através da análise desse contexto educacional, é possível evidenciar que a música – enquanto prática educativa essencial na formação do indivíduo e patrimônio cultural que tem o poder de enriquecer a vida do cidadão – tem condições de ser inserida de forma efetiva na formação propiciada pela RMEM aos seus estudantes. Atualmente, as lacunas existentes nas concepções e práticas musicais desenvolvidas pelos professores, que são causadas, principalmente, por suas limitações formativas, acabam comprometendo decisivamente as aulas de música realizadas nessas escolas.

Espero que o presente trabalho possa contribuir para a compreensão das questões que envolvem o ensino da música na atual realidade educativo musical das escolas de educação básica brasileiras. De forma específica, que colabore para o conhecimento do cenário do ensino da música nas escolas da rede municipal de Mossoró, e conseqüentemente, possa servir de subsídio para as discussões e ações acerca da ampliação desse ensino na educação básica da cidade.

A partir da realização desse trabalho, espero que as questões que emergiram durante o desenvolvimento do estudo possam servir para instigar outros pesquisadores a buscarem conhecer mais profundamente esse cenário. Como por exemplo, a questão da atuação do Curso de Letras e Artes da UERN, que parece ter funcionado, durante um bom tempo, como o curso formador de professores de Arte na região. Da mesma forma, que possa haver uma ampliação de estudos dessa natureza para outros níveis educacionais (Ensino Fundamental I,

Ensino Médio e EJA) e para a rede Estadual e Privada da cidade, para que assim, possamos conhecer amplamente a realidade do ensino da música na educação básica mossoroense.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Educação básica: campo de atuação profissional em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais*. São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-8.

ALMEIDA, Poliana Carvalho de. A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 55-63.

ALVES, Elder Pereira. *O perfil de formação na Licenciatura em Música da UERN e as possibilidades de atuação no mercado de trabalho da cidade de Mossoró-RN e regiões circunvizinhas*. 2008. 84 f. Monografia (Licenciatura em Música). Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2008.

\_\_\_\_\_. *Diário de Campo*. Mossoró. Março a agosto de 2010.

ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 65-73, 2008.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. O ensino da música nas escolas da rede municipal de Curitiba. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 624-633.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2002, Goiânia. *Anais...*, 2002a. p. 18-29.

\_\_\_\_\_. *Música, escola e construção de políticas locais de educação musical: Um estudo na cidade de Uberlândia, MG*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002b, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, p. 466-473.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 586-594.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 10, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 11, 2004.

\_\_\_\_\_. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 12, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 14, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 15, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 16, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 17, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 18, 2007c.

\_\_\_\_\_. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 19, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 20, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Anais...* São Paulo: ABEM, v. 17, 2008c.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, 2003.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luis Ferreira de. *Cai, cai balão ...* Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.1, n.1, 2009.

BOLETIM ARTE NA ESCOLA. n. 57, 2010. ISSN 1809-9254.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, 17 fev. 1854. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html)>. Acesso em 23 de mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. *Decreto n. 981*, de 8 de novembro de 1890. Approva o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto n. 19.890*, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. *Decreto-lei n. 4.993*, de 26 de novembro de 1942. Institue o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=4406>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislação/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 10 de jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. v.6: Arte.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação... Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=26/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88> Acesso em 15 de fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.304, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em 10 jan. 2011.

CARLOS. Mossoró, 10 ago. 2010. Gravação em vídeo: 32 minutos. Entrevista concedida a Elder Pereira Alves.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Notas e documentos para a história de Mossoró*. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado. Coleção Mossoroense. Série C, v. 1571. 5 Ed., 2010.

COSTA, Almir Nogueira da. *Mossoró Nossa Terra*. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado. Coleção Mossoroense. Série C, v. 1585.2010.

DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, v. 12, n. 18/19, p. 65-93, 2001.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi* (UFMG), Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82, 2003a.

\_\_\_\_\_. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 29-32, 2003b.

\_\_\_\_\_. Um estudo com escolas da Rede Estadual de Educação Básica de Porto Alegre/RS: Subsídios para a elaboração de políticas de Educação Musical. *Revista Música Hodie*. Goiânia, V.5, nº 2, p. 65-89, 2005.

\_\_\_\_\_. O ensino de música na educação básica. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: FAEB, 2008. v. 1. p. 1-10.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, 49-57, 2002.

DINIZ, Lélia Negrini. *Música na Educação Infantil: Um Survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS*. Porto Alegre, 2005. 115f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação da UFRGS, Porto Alegre, RS, 2005.

EDUARDO. Mossoró, 13 ago. 2010. Gravação em vídeo: 27 minutos. Entrevista concedida a Elder Pereira Alves.

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

\_\_\_\_\_. A pesquisa em educação musical no Brasil: teses e dissertações: diversidade temática, teórica e metodológica. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 37-52.

FIGUEIREDO, Sérgio. Professores Generalistas e a Educação Musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria, Brasil: UFSM, 2001, p. 26-37.

\_\_\_\_\_. *The music preparation of generalist teachers in Brazil*. Tese de doutoramento (PhD), RMIT University, Melbourne, Austrália, 2003.

\_\_\_\_\_. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 55-61, 2004.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7letras, 2010. 172p.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MACHADO, Cecília Marcon Pinheiro; SILVA, Fernanda Rosa da; DIAS, Letícia Grala. Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino Fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 318-324..

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*. São Paulo, UNESP, 2005.

FREIRE, D'alva Stella Nogueira Freire. *A História da arte musical em Mossoró*. Mossoró: Ed. Comercial, 1957. *Coleção Mossoroense*, série B, nº 40.

\_\_\_\_\_. *Joaquim Ribeiro Freire*. A sinfonia de uma vida. Mossoró: Academia de Letras de Mossoró, 1989. *Coleção Mossoroense*, Série B, nº 632.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7letras, 2010. 172p.

FUKS, Rosa. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro, RJ: Enelivros, 1991.

GOLDEMBERG, Ricardo. *Educação musical: a experiência do canto orfeônico*. 2002. Disponível em: < <http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>>. Acesso em: 02 de fev. 2011

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Edital do Concurso Público – SAEB/02/2010.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Administração e Previdência Social. Edital do Concurso Público Nº001/2009.

HARDER, Rejane; NETO, Antonio Chagas; BARROS, Ítalo Wagner Santos; FERREIRA, Ricardo de Souza; SANTOS, Sandro D. Machado J. Panorama do ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Aracaju, Sergipe. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1763-1775.

HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: Um Survey com professores de Arte/Música de escolas estaduais da Região Sul do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação da UFRGS, Porto Alegre, RS. 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Edital do Concurso Público Nº01/2010.

KATER, Carlos; JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação musical na UFSCar: Relato de proposta para formação de um novo perfil de educador. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 158-163.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Revista em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

LISBOA. Alessandra Coutinho. *Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. São Paulo, 2005. 183f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação da UNESP, São Paulo, SP. 2005.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARINA. Mossoró, 04 ago. 2010. Gravação em vídeo: 28 minutos. Entrevista concedida a Elder Pereira Alves.

MARINO, Gislene. Educação musical escolar: análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 33-38, 2003.

MIRANDA JUNNIOR, José de Oliveira. *A formação musical no Curso de Pedagogia da UERN: Concepções sobre educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas de seus egressos*. 2008. Monografia (Licenciatura em Música). Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2008.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 113-134.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v.7, p. 7-19, 2002a.

\_\_\_\_\_. *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. Relatório de pesquisa. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002b.  
Disponível em:  
[http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/relatorio\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/relatorio_ensino_fundamental.pdf)

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, v. 10, p. 19-27, 2004a.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, v. 11, p. 7-16, 2004b.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, 2007.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu Ensino*. Sulina: Porto Alegre, 2008b.

\_\_\_\_\_. Programa Mais Educação: música nas escolas, mas como?. In CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 1921-1932.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. Edital do concurso público N°001/2007. Mossoró, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Edital do Concurso Público N°01/2007.

PREFEITURA DE ARAÇARIGUAMA. Edital do Concurso Público N°001/2008.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SOSSEGO. Edital do Concurso Público N°01/2010.

PREFITURA DO RECIFE. Edital do Concurso Público. 2010.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ. Edital do Concurso Público N°001/2009.

PREFEITURA DE OLINDA. Edital do Concurso Público N°001/2011.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UFRGS. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 16/17, 2000.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 18/19, 2001.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 20, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 21, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 22, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 23, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 24, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 25, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 26, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 27, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 28, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 29, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 30, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Revista em Pauta*. Porto Alegre, n. 31, 2007b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. *Claves: Revista do Programa de Pós-Graduação em Musica da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa*, n. 2, p. 87-98, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ensino de música em João Pessoa: a realidade dos espaços formais e não-formais de educação musical no município*. Projeto de pesquisa não publicado. 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, 2007.

\_\_\_\_\_. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, p. 60-75, 2009.

RIBEIRO, Giann Mendes. *O Conservatório de música D'alva Stella Nogueira Freire como elemento impulsionador para criação de grupos de chorinho nos anos 1990*. 2002. 46 f. Memorial (Especialização em Metodologia do Ensino de Artes) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2002.

\_\_\_\_\_. *A Transmissão do choro em Mossoró-RN*. João Pessoa, 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação da UFPB, João Pessoa, PB. 2009.

RIBEIRO, Antonio Junio de Oliveira. *Um breve histórico do canto orfeônico em Mossoró*. 2010. Monografia (Licenciatura em Música). Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2010.

ROCHA, Aristotelina Pereira Barreto. *Expansão urbana de Mossoró*. Natal: Ed.UFRN, 2005.

ROSADO, Vingt-un. *Mossoró*. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado. Coleção Mossoroense, Série c, v. 1521. 2 Ed., 2006.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, 2005.

SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo. Fundação editora da Unesp. 1991.

SILVA, Luceni Caetano. O canto orfeônico na Paraíba. *Claves: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba*, João Pessoa, n.3, p. 41-53, 2007.

SOUZA, Antônio Carlos Batista de. *O Choro em Mossoró antes do grupo Ingênuo*. 2002. 64 f. Memorial (Especialização em Metodologia do Ensino de Artes) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.

SOUZA, Jusamara. Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2001, p. 16-18.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002 (Série Estudos, n. 6).

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, 2008.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, 2005.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. Berkshire: Nfer-Nelson, 1979.

\_\_\_\_\_. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

\_\_\_\_\_. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto Político-Pedagógico*. Faculdade de Letras e Artes, Curso de Licenciatura em Música, Mossoró, 2008.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Questionário

#### I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do(a) professor(a): \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
3. Idade: \_\_\_\_\_

#### II. FORMAÇÃO

4. Qual sua formação? Assinale as alternativas que julgar pertinente para identificação das áreas e cursos de formação.

- ( ) Ensino Médio - curso: \_\_\_\_\_
- ( ) Ensino Superior incompleto - curso: \_\_\_\_\_
- ( ) Ensino Superior completo - curso: \_\_\_\_\_
- ( ) Especialização - área: \_\_\_\_\_
- ( ) Mestrado - área: \_\_\_\_\_
- ( ) Outros - especifique: \_\_\_\_\_

5. Se *não* tiver formação na área de Arte, aponte os motivos que o/a levaram a trabalhar com essa disciplina:

---

---

---

6. Quais modalidades artísticas você se sente preparado para trabalhar em suas aulas de Arte?

- ( ) Artes Visuais
- ( ) Música
- ( ) Dança
- ( ) Teatro

Justifique:

---

---

---

---

7. Você teve algum tipo de formação musical?

Sim. Especifique onde:  Não

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Graduação

Escola específica de música

Curso de formação continuada

Aulas particulares de música

Outros: \_\_\_\_\_

8. Você canta ou toca algum instrumento musical?

Sim. Especifique: \_\_\_\_\_  Não

9. Você tem ou já teve alguma experiência musical participando de algum tipo de coral, banda ou grupo musical?

Sim. Especifique: \_\_\_\_\_  Não

### III. ATUAÇÃO E CONCEPÇÕES

10. Nome da escola em que atua: \_\_\_\_\_

11. Bairro da escola: \_\_\_\_\_

12. Qual é o seu cargo nessa escola?

Professor de Educação Artística

Professor de Arte

Professor de Educação Artística com habilitação em Música

Professor de Música

Professor de outra área: \_\_\_\_\_

Estagiário

Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

13. Você ministra aula de alguma outra disciplina além de Arte?

Sim. Especifique: \_\_\_\_\_  Não

14. Você atua em alguma outra escola da rede municipal de ensino?

Sim. Qual: \_\_\_\_\_  Não

15. Você ensina/trabalha música em suas aulas de Arte?

Sim

Não. Por quê?

Não se sente preparado(a)

Não faz parte de sua formação

Não se interessa pela área

Nunca tentou

16. Se respondeu *sim* na questão anterior, aponte que tipos de atividades você costuma desenvolver nessas aulas de música.

---

---

---

17. Para quem respondeu *não* na questão 15, você deseja ou pretende algum dia trabalhar com música em suas aulas de Arte?

Sim

Não

Justifique:

---

---

---

18. Nesta escola, você desenvolve alguma atividade extracurricular na área de Música?

Sim. Especifique: \_\_\_\_\_  Não

19. Quais as modalidades artísticas que você trabalha em suas aulas de Arte?

Música

Teatro

Artes visuais

Dança

20. Você defende e/ou acredita no ensino polivalente de Arte? (o professor trabalhar mais de uma modalidade artística)

Sim

Não

Justifique:

---

---

---

---



## APÊNDICE B

### Roteiro de entrevista

#### Formação e experiências

1. Há **quanto tempo** você trabalha com a disciplina Ensino da Arte na educação básica?  
Há quanto tempo você trabalha com música em suas aulas de Arte?
2. Onde você acredita que se **preparou/capacitou** para trabalhar/ensinar música em suas aulas de Arte? (graduação, formação continuada, aulas particulares, cursos de música, experiências musicais, etc)
3. De que forma essa(s) experiência(s) **colaborou(raram)** efetivamente no desenvolvimento de suas aulas/atividades de música?
4. Você poderia falar um pouco (mais) sobre sua **experiência/vivência** com a música? (Você toca ou já tocou algum instrumento musical? Você participou ou ainda participa de algum grupo musical, como coral, banda, etc?)
5. Você acredita que essa vivência musical **contribuiu** para suas aulas de música? Se sim, de que forma?
6. Você poderia falar sobre sua **experiência/trajetória enquanto professor** de Arte e de música especificamente?

#### Dimensões pedagógicas

1. Quais os **conteúdos** que você trabalha nas suas aulas/atividades de música?
2. Que tipos de **atividades** musicais você costuma desenvolver com seus alunos?
3. Como você **planeja/prepara** essas aulas/atividades de música?
4. Na preparação das suas aulas/atividades de música você utiliza algum **material didático** (livros, CDs, DVDs)?
  - Se sim, quais?
  - Como esses materiais têm ajudado o seu planejamento?
  - Esses materiais são seus ou da escola?
5. Você utiliza ou já utilizou algum **instrumento musical** em suas aulas?
  - Se sim, quais?
  - Como esses instrumentos lhe ajudam/contribuem nas aulas?
  - Esses instrumentos são seus ou da escola?

6. Você utiliza algum tipo de **recurso audiovisual** nessas aulas/atividades de música (Som, TV, DVD, Computador)?

- Se sim, quais?
- Como esses materiais têm ajudado nas suas aulas?
- Esses recursos são seus ou da escola?

### **Concepções de educação musical**

1. Em sua opinião qual a **importância** dessas atividades/aulas de música que você desenvolve na disciplina Ensino da Arte?
2. Quais são os principais **objetivos** das atividades de música que você desenvolve nessas aulas?
3. Quais as principais **dificuldades** que você tem encontrado no desenvolvimento de suas aulas/atividades de música?
4. Quais os **aspectos positivos** que você destacaria no trabalho que tem desenvolvido em suas aulas/atividades de música?
5. Como você enxerga a questão da **obrigatoriedade do ensino de música** na educação básica? Se acha possível, quais os caminhos/estratégias que você acredita que deveriam ser seguidos?
6. Você deseja acrescentar mais alguma coisa sobre o seu trabalho com música nas aulas de Arte? Esteja à vontade.