

CARLOS ALBERTO DE PAULA

**A MÚSICA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
CURITIBA: APROXIMAÇÕES E PROPOSIÇÕES CONCEITUAIS À REALIDADE
CONCRETA**

**CURITIBA
2007**

CARLOS ALBERTO DE PAULA

**A MÚSICA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
CURITIBA: APROXIMAÇÕES E PROPOSIÇÕES CONCEITUAIS À REALIDADE
CONCRETA**

Dissertação apresentada como requisito à
Obtenção do título de Mestre em Educação, no
Programa de Pós-Graduação em Educação, na
Universidade Federal do Paraná, área de
concentração Educação, Cultura e Tecnologia,
linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientação: Prof. Dr Tânia Maria Baibich-Faria.

**CURITIBA
2007**

Catálogo na publicação
Sirlei R.Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

- P324 Paula, Carlos Alberto de
A música no ensino médio da escola pública do município de Curitiba: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta / Carlos Alberto de Paula. – Curitiba, 2007.
123 f.
- Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- Música. 2. Música – estudo e ensino – ensino de segundo grau - Curitiba. 3. Música – ensino de segundo grau. I. Título. CDD 780.7
CDU 78.01



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **CARLOS ALBERTO DE PAULA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados DR^a TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA, DR. JOSÉ HENRIQUE DE FARIA, e DR. ROGÉRIO BUDASZ argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A MÚSICA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CURITIBA: APROXIMAÇÕES E PROPOSIÇÕES À REALIDADE CONCRETA”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TÂNIA MARIA BAIBICH-FARIA		Aprovado
DR. JOSÉ HENRIQUE DE FARIA		APROVADO
DR. ROGÉRIO BUDASZ		APROVADO

Curitiba, 31 de agosto de 2007

Prof^a Dr^a Maria Tereza Carneiro Soares

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Paraná, que possibilitou um espaço para que a música fosse incluída nas pesquisas do campo da educação, tão necessárias no atual quadro da Escola Pública paranaense.

Em especial a minha orientadora Prof^a Dr^a Tânia Maria Baibich-Faria, que de orientadora assumiu a posição de companheira deste pesquisador, não medindo esforços para auxiliar, fundamentar, cobrar e interagir colocando a disposição seu vasto conhecimento, para a elaboração desta dissertação, assumindo por várias vezes um trabalho a quatro mãos, meu muito obrigado.

À Prof^a Dr^a Maria Inez Hamann Peixoto, que possibilitou minha entrada no programa de pós-graduação, aceitando na banca de seleção o desafio de orientar-me, abordando o ensino da música na Escola Pública, coerente e comprometida com o que nos ensina “*A arte e educação, um nexó necessário*”.

Aos professores Dr^o José Henrique Faria e Dr^o Rogério Budasz, que na banca de qualificação, com a serenidade dos mestres apontaram os equívocos e limites do trabalho e orientaram para as possibilidades de seu desenvolvimento, sem os quais não seria possível concluí-lo.

A Sr^a Darci Terezinha Preuss Tissi, aqui representando a todos os funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, os quais atenderam em todos os momentos, as solicitações e orientaram na resolução de problemas diversos.

Aos caros colegas da rede estadual de ensino: (a) aos professores Viviane Paduim, Marcelo Cabarrão Santos e Jackson Cesar de Lima companheiros da equipe de ensino da Secretaria, que além da colaboração nos debates, acumularam trabalho para que pudesse dedicar-me à dissertação; (b) aos professores das escolas, que mesmo submetidos a condições precárias de trabalho, foram extremamente solícitos, gentis e entusiastas deste trabalho, considerando-se co-participes do mesmo, o que de fato assim considero.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
1.1. OBJETIVO.....	4
1.2 JUSTIFICATIVA	6
1.3. ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO	8
2 A CONSTITUIÇÃO DA MÚSICA: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA 10	
2.1 A MÚSICA MODAL NA ANTIGUIDADE E IDADE MÉDIA	13
2.2 HEGEMONIA DA BURGUESIA E A MÚSICA TONAL	19
2.3 A MÚSICA DO SÉCULO XX, DISPERSÃO E CONFLUÊNCIA DAS FORMAS MUSICAIS	26
3 O ENSINO E A MÚSICA	32
3.2.1 A Constituição Histórica do Ensino Médio na Sociedade Ocidental.....	32
3.2.2 O Ensino Médio No Brasil e a Música	36
3.2.3 A Redemocratização do Brasil e o Refluxo Neoliberal	50
4 O ENSINO MÉDIO E A MÚSICA NOS COLÉGIOS PÚBLICOS DE CURITIBA 58	
4.1 O MARCO LEGAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE MÚSICA .	60
4.2 A MÚSICA É PARA QUEM TEM DOM, MAS NO PEITO DE UM DESAFINADO TAMBÉM BATE UM CORAÇÃO.	63
4.3 NA ESCOLA TEM MÚSICA OU TEM ARTE? MÚSICA É ARTE, E ARTE TAMBÉM É TEATRO, DANÇA E ARTES VISUAIS	72
4.4 QUAL A MÚSICA QUE O JOVEM GOSTA, MPB? ROCK? RAP? ISSO É DIFÍCIL DE DIZER, TODO ANO MUDA!	78
4.5 E PARA VOCÊ, JOVEM, O QUE É A MÚSICA? SEI LÁ, É DIFÍCIL IMAGINAR MINHA VIDA SEM MÚSICA.....	86
4.6 MAIS OU MENOS MÚSICA, MÚSICA PARA MENOS GENTE	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	116

RESUMO

Este trabalho se propôs a elaborar uma construção teórica que auxilie a compreensão do atual estágio do ensino de Música nas escolas públicas de Ensino Médio no Município de Curitiba. Procurando com a pesquisa de campo e à luz de referenciais teóricos que dêem suporte a análise dos dados coletados, fundamentar aproximações e proposições conceituais que auxiliem na compreensão do cotidiano e das práticas escolares do ensino de Música nas Escolas Públicas. Como objetivo menor, mas não menos importante, este estudo pretendeu formular, mediante a organização de dados de pesquisas atuais e de dados teóricos, clássicos e contemporâneos, um guia orientador para os professores de música em geral e de outras disciplinas em particular, sobre o ensino de Música no Ensino Médio na Escola Pública paranaense, tomando como base as Escolas Públicas de Curitiba. Como resultado foram levantadas algumas questões que merecem debate mais aprofundado dos sujeitos que, na escola e nos órgãos administrativos de gerência escolar, são responsáveis pelo ensino. Dentre elas destaca-se: a) o paradoxo existente entre a importância que tem a música no cotidiano do jovem e o que (não) se ensina na escola; b) o significado atribuído ao mito do dom para aprendizagem da música e o ensino; c) a relação do jovem com a música contemporânea; d) o lugar do ensino de Música em relação às outras disciplinas escolares.

Palavras-chave: Música, educação, cotidiano, mitos e preconceitos.

ABSTRACT

This project intends to formulate a theoretical construction that would aid the comprehension of the actual phase of the music teaching in the public middle-schools in the city of Curitiba. Based on research and theoretical references which support the analysis of the collected data, this projects aims on substantiating approximations and conceptual propositions that could help with the understanding of the every-day life, and also help with the schooling practices in Music in the Public Schools. Last and not least, with the organization of actual, theoretical, classic and contemporary data in mind, this study has tried to formulate a teaching guide for music professors in general and also for other subjects, in particular the ones regarding music teaching in the public middle-schools in the state of Paraná. As a result, some issues have been raised, issues that deserve a more in-depth debate among the people that are responsible for tutorship at schools and scholar-managed administrative institutions. Among which, it should be considered: a) the existing paradox between the importance music has in the everyday life of the youth and what is (not) taught in school; b) the meaning given to the myth concerning a music gift of learning and teaching; c) the relation of the youth and contemporary music; d) the position of music in relation to other school subjects.

Key-words: Music, education, every-day life, myths and prejudice.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o ensino de Música nas Escolas Públicas de Ensino Médio de Curitiba-PR. A motivação desta pesquisa é a já longa e, às vezes, cansada trajetória deste pesquisador e de professores da disciplina de Arte, na Escola Pública, que no seu cotidiano necessitam constantemente, na forma de um *ostinato*¹, justificar para os alunos, colegas professores, equipe pedagógica, enfim a toda comunidade escolar, a presença da disciplina no currículo devido a importância da Arte na educação.

Esta necessidade permanente de auto justificação, introjeta em nós professores² de Arte um sentido de menos valia da própria disciplina, materializada em práticas pedagógicas difusas e assistemáticas, que visam enfrentar as dificuldades impostas pelo sistema educacional para sua operacionalização.

Esta percepção confirma-se já que é tema recorrente nos seminários e simpósios de ensino de Arte. Na literatura com o clássico “Educação Artística: luxo ou necessidade?” (PORCHER, 1982) além de outros mais recentes, como “Arte pra quê” (AMARAL, 2003) e nos textos escritos pelos professores da rede estadual de ensino³.

Tais textos fazem parte do Projeto Folhas⁴ da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que propõe aos professores a elaboração de material direcionado aos alunos, desenvolvendo um ou mais conteúdos de suas aulas. Estes denominados de Folhas são publicados no site da SEED (www.diadiaeducacao.pr.gov.br), dos quais vinte foram selecionados para a publicação do Livro Didático Público (LDP) de Arte. O mesmo processo foi realizado para as outras onze disciplinas do currículo e distribuídos para todos os alunos do Ensino Médio.

¹ Termo musical que se refere a repetição constante de um som.

² Me permito, neste momento do trabalho, o uso da primeira pessoa do singular e do plural, dado as auto-coletiva-biográficas considerações que nascem, como no dizer de Freire, molhadas de prática vivida.

³ Rede estadual de ensino são os estabelecimentos de ensino que têm como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

⁴ O Projeto folhas faz parte do Programa de Formação Continuada da SEED, o qual atribui pontos ao professor autor para fins de avanço na carreira.

Durante o processo de seleção dos autores que participariam do LDP, a equipe de Arte⁵ da SEED, que procedeu a escolha mediante análise dos textos apresentados pelos professores, observou que a maioria dos textos tinha como título, questões relacionadas à função e a necessidade do ensino de Arte na escola.

Como consequência destas observações o enfoque desta pesquisa no ensino de Música (que compõe junto com Dança, Teatro e Artes Visuais⁶ a disciplina de Arte na escola), e a delimitação do estudo para os Colégios do Ensino Médio no Município de Curitiba, deve-se aos seguintes aspectos:

- a formação deste pesquisador, Licenciado em Música e da carreira profissional em Teatro, mas com maior tempo e ênfase em Música;
- da música ser entre as modalidades da Arte, a que enfrenta as maiores dificuldades para sua efetivação na Escola Pública, como será analisado neste trabalho;
- do Ensino Médio ser um nível de ensino em expansão e da necessidade de formar uma identidade própria;
- e principalmente pelo fato da música ser uma das formas de arte mais presentes no cotidiano dos jovens, alunos da Escola Pública.

Por isso aqui serão abordadas algumas características sobre o ensino de Arte e de Música na Escola Pública para uma melhor compreensão deste estudo.

No contexto da sociedade contemporânea capitalista, o Ensino Médio tem sua matriz curricular organizada para atender à expectativa dos alunos em relação ao vestibular ou ao mercado de trabalho. Em consequência deste fato, segundo dados consolidados nos departamentos⁷ da SEED, as disciplinas científicas, a Matemática e a Língua Portuguesa são as que detêm o maior tempo na carga horária das escolas. Esta

⁵ A equipe de Arte da Educação Básica da SEED é composta pela professora Viviane Paduim, licenciatura em Artes Plásticas, pelos professores Marcelo Cabarrão Santos em Teatro e de Jackson Cesar de Lima e deste pesquisador, licenciados em Música.

⁶ Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Artes Plásticas passou a ser denominada como Artes Visuais, denominação esta incorporada pelo mercado editorial. Mas muitos professores foram e continuam sendo formados em cursos denominados de Artes Plásticas e no meio artístico o termo Artes Plásticas é utilizado, por isso nesta dissertação serão mantidas as duas denominações.

⁷ Departamento de Estrutura e Funcionamento, Recursos Humanos e Departamento de Educação Básica.

configuração decorre de demandas dos alunos, dos pais e da própria comunidade escolar: professores, direção, funcionários e técnicos.

Como decorrência desta situação às aulas da disciplina de Arte da matriz curricular resta menor espaço/tempo, e, portanto poucas aulas durante os três anos do Ensino Médio. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada pelo Congresso Nacional em 20/12/1996, os estabelecimentos de ensino tiveram a autonomia para definir a carga horária das disciplinas. Na última década a maioria dos colégios no Estado do Paraná estabeleceu uma aula de arte por semana⁸, em somente um dos três anos do Ensino Médio⁹, em poucos colégios de maior porte encontrava-se duas aulas e em raríssimos casos três aulas, sendo uma para cada ano letivo da matriz curricular.

Diante desta realidade em 2003, o Secretário de Estado da Educação determinou por Resolução Secretarial, que todos os estabelecimentos de ensino público da rede estadual deveriam ter no mínimo duas aulas por disciplina (aulas por semana), incluindo entre elas a disciplina de Arte. Essa situação demonstra o quanto a desvalorização do Ensino de Arte, está incorporado na comunidade escolar.

Alguns aspectos relacionados à prática pedagógica do professor corroboram e incrementam as dificuldades que dizem respeito à prática do ensino de música. Por vezes o professor tende: a) parte da sua própria experiência musical e formação, centrando o conteúdo das aulas na música europeia, impondo uma única referência musical; b) prioriza as músicas que os alunos ouvem, sem a análise de sua origem e estrutura, não apresentando outras formas musicais; c) desenvolve uma prática de ensaio, como um treino mecânico, para atender às apresentações pontuais solicitadas pela escola ou pela mantenedora da instituição.

As questões da prática e metodologia são agravadas porque são raros os livros disponíveis aos professores sobre música para o Ensino Médio, a maioria das publicações é destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. O que reforça a hipótese da desimportância dada a Música para a faixa etária da população “não

⁸ Todas as referências a “aula por semana”, significa que durante todas as semanas do ano letivo haverá o mesmo número de aulas, das mesmas disciplinas.

⁹ Dados levantados pela equipe de Arte da SEED, no início de 2003.

privilegiada”, que frequenta a escola pública, cuja idade é próxima ao mercado de trabalho.

Outra característica importante, que amplia o conteúdo musical e exige dedicação e estudo do professor, é a diversidade de formas de produção musical contemporânea que rompeu com a hegemonia da música tonal¹⁰ européia, na qual se baseia a maioria dos métodos de ensino de música.

A referência musical do jovem e a disseminação da produção musical pela indústria cultural¹¹ configuram-se hoje, não apenas por uma grande heterogeneidade de formas, mas principalmente por um caráter de simultaneidade, pois a música contemporânea traz em si antagonismos históricos como a música tonal e modal¹² ou música ocidental e oriental, clássica, popular e folclórica, consubstanciadas no conjunto das músicas produzidas. Ao mesmo tempo em algumas composições, várias destas formas musicais estão presentes simultaneamente.

Esta realidade foi constatada na pesquisa realizada com jovens de Curitiba (SALLAS) em que os pesquisadores relatam que “*Muitos entrevistados chamam a atenção para a multiplicidade de seus gostos musicais, incluindo alguns estilos em detrimento de outros*” (1999 p. 102). Esta foi uma pesquisa de porte que envolveu 900 entrevistas, em sua maioria com jovens de extratos sociais diversos e de várias regiões de Curitiba.

1.1. OBJETIVO

Este trabalho propõe-se, portanto a elaborar uma construção teórica que auxilie a compreensão do atual estágio do ensino de música nas escolas públicas de Ensino Médio no Município de Curitiba. Procurando com a pesquisa na escola e à luz de referenciais teóricos que dêem suporte a análise dos dados coletados, fundamentar

¹⁰ Música tonal é organizada por tonalidade, ou seja, pelo sistema musical que dá a uma determinada nota (a tônica) uma ênfase maior e é governado pelo princípio da tensão e do relaxamento. É o sistema musical padrão da cultura ocidental e será explicitado no capítulo II.

¹¹ Indústria cultural neste trabalho refere-se a todo o processo de produção, disseminação e consumo da música, através da mídia e do sistema produtivo. (ADORNO, 1999).

¹² Música modal é a música tradicional de povos africanos, indianos, chineses e diversos outros que não seguem o sistema ocidental baseado na tonalidade, e nenhum sistema padrão para todos. Será explicitado no Cap. II.

aproximações e proposições conceituais¹³ que auxiliem na compreensão do cotidiano e das práticas escolares do ensino de música nas escolas públicas. Como objetivo menor, mas não menos importante, este estudo pretende formular, mediante a organização de dados de pesquisas atuais e de dados teóricos, clássicos e contemporâneos, um guia orientador para os professores de música em geral e de outras disciplinas em particular, sobre o ensino de Música no Ensino Médio na Escola Pública paranaense, tomando como base as Escolas Públicas de Curitiba.

A partir de dados empíricos de professores em sala de aula, coletados pela equipe de Arte da SEED, constatou-se o baixo índice de aulas de Música, menor inclusive que os professores formados nesta área atuantes na Rede. A pesquisa elaborada por Doriane Rossi (2006) também do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR revelou que dos 106 colégios no município de Curitiba, somente três estabelecimentos de ensino mantinham aulas regulares de música na matriz curricular, sendo predominante as ações extra curriculares, caracterizadas como esporádicas, sem continuidade e desvinculada da proposta pedagógica dos colégios.

Ao mesmo tempo tanto pela observação empírica por parte dos professores e dos pais de jovens, no seu cotidiano escolar e familiar, como nas pesquisas elaboradas com jovens de Curitiba, que serão explicitadas nesta dissertação, a música é a atividade mais presente em suas vidas, afirmação esta dita pelos mesmos.

Esta contradição é a questão central do objeto de estudo desta dissertação, as dificuldades do ensino de uma área do conhecimento (Música) na Escola Pública, que é justamente uma das mais próximas do aluno e do seu cotidiano.

Para se pensar uma educação musical para o jovem (brasileiro, e mais especificamente o paranaense) como um sujeito histórico e social, deve-se ter em vista algumas características importantes para compreender o cotidiano musical ao qual este jovem está inserido bem como as formas de organização, concepções e métodos de ensino presentes nos colégios.

¹³ O termo “aproximações”, neste trabalho, é no sentido de procurar um diálogo entre a prática cotidiana das escolas e a teoria, ao mesmo tempo procura marcar os limites de se alcançar à totalidade da realidade concreta, tendo em vista que a mesma é um processo em constante movimento. O termo “proposições conceituais” visa apontar a finalidade deste trabalho, que além de constatar uma parte da realidade, pretende conceituar algumas categorias importantes para que esta realidade possa ser compreendida.

Neste sentido pretende-se contribuir para os estudos no campo educacional, abordando questões centrais sobre a educação em geral ou da arte ou da música neste nível de ensino, que ainda carece de uma identidade própria.

1.2 JUSTIFICATIVA

Como justificativa e explicitação da forma de organização e desenvolvimento desta dissertação é necessário apontar inicialmente três categorias importantes que serão um ponto de partida para a análise deste trabalho¹⁴, que são: (1) o conceito de sujeito, para se pensar o aluno, o professor e demais educadores da escola e do sistema; (2) o de particularidade da obra de arte, para uma primeira delimitação do conceito de arte e (3) do conceito de cotidiano e história, para aproximar sua importância na elaboração das ações pedagógicas e de entendimento de como essas ações se produzem e reproduzem.

A **primeira categoria** é a de que o indivíduo não age apenas a partir de suas próprias forças, mas está circunscrito pelas determinações sociais e históricas. O conceito de sujeito elaborado por Charlot (2000, p. 33) pode ser um ponto de partida para a nossa análise, ele argumenta que um sujeito é:

- Um ser humano, resultado de determinantes históricas e aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora.
- Um ser social, que tem um sentimento de pertencimento ao grupo social, que nasce e cresce em uma família (ou substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social e que está inscrito em relações sociais.
- Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo e dá um sentido a esse mundo e a sua singularidade.

Este conceito nos mostra as múltiplas relações que podem ser analisadas para nos aproximarmos de nosso intento. Dentre elas, ressalta-se a relação da música com o jovem e com a escola. Tanto os professores e administradores das escolas na forma de pensar o ensino de música, como os alunos e sua relação com a música, são

constituídos historicamente, tendo como referência o caráter da condição humana¹⁵, e ao mesmo tempo constroem suas próprias práticas pedagógicas e formas de pensar o ensino e a música a partir de suas relações sociais e de suas singularidades.

No que se refere à **segunda categoria**, entende-se que a obra de arte, como resultado do trabalho humano traz diversas dimensões dos fenômenos da vida, Lukács (1970, p. 189) em seus escritos sobre a histórica contraposição entre a universalidade e a singularidade do fenômeno artístico, argumenta que a arte situa-se no campo da **particularidade** (tipicidade), em uma posição central entre a universalidade, o genérico humano, e a singularidade do artista. Argumenta que esta posição não é fixa, mas móvel, aproximando-se de um ponto ou de outro de acordo com o trabalho de alguns artistas, como Goethe que em suas obras aproxima-se mais da universalidade ou de filósofos como Kant que propunha a produção artística como uma atividade inteiramente inconsciente, do gênio. Neste sentido argumenta que:

A particularidade como categoria central da estética, por um lado, determina uma universalização da pura singularidade imediata dos fenômenos da vida, mas, por outro, supera em si toda universalidade; uma universalidade não superada, que transcendesse a particularidade, destruiria a unidade artística da obra (LUKÁCS, 1970, p. 189).

Esta centralidade na particularidade e sua unicidade da singularidade e universalidade na arte apontam para a sua importância no processo educativo, pois “Por apreender a vida na sua pujança e concretizá-la numa particularidade (a obra de arte), a arte pode contribuir de modo eloqüente para ampliar, aprofundar e enriquecer a consciência humana” (Peixoto, 2003, p. 72).

A terceira categoria relevante para justificar a estrutura deste trabalho é a de cotidiano e história. Em diversas teses acadêmicas sobre o ensino de música e de propostas pedagógicas é acentuada a preocupação do trabalho com o cotidiano dos alunos. Neste sentido será salientada a importância da música para o jovem na

¹⁴ Tendo em vista a diversidade teórica de autores que discutem sobre a música e a educação, tais categorias básicas são importantes para que este trabalho tenha consistência teórica sem, no entanto, ser dogmático ou restrito para a análise dos dados levantados na pesquisa.

¹⁵ O termo condição humana é tomado de Hannah Arendt, que designa três atividades humanas fundamentais, estas correspondem às condições básicas diante das quais a vida foi dada ao homem na Terra, que são: o **labor** (o homem e suas necessidades corporais), o **trabalho** (sua capacidade e criação artesanal) e a **ação** (fonte de significado da vida humana). (Arendt, 2004, p. 15)

contemporaneidade.

Ao se pesquisar sobre a música no cotidiano da escola e do jovem é necessário ter em vista que este cotidiano é resultado de múltiplas determinações e não se resume somente a aparência do aqui e agora ou de temas emergentes, veiculados pelo imediatismo da mídia. Heller (1972, p. 20) defende que a história é a substância da sociedade e que, ao mesmo tempo, é estruturada e amplamente heterogênea.

Sobre a importância do cotidiano para nossa vida e como ele está no centro da história, Heller argumenta que:

As grandes ações não-cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu efeito na cotidianidade. O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas 'em si' (HELLER, 1972, p. 20).

Para iniciar um aprofundamento e aproximações sobre as questões propostas, é necessário um estudo do cotidiano da escola, com o recurso da história para compreendê-lo em uma dimensão mais próxima de sua totalidade.

Neste estudo além da compreensão do processo que constituiu a música que os jovens ouvem e as suas formas de ensino e de organização na escola, pode também apontar possibilidades de uma integração da música no currículo do ensino médio, ou seja, delinear como o conhecimento sobre música pode constituir-se na interação com os outros campos do conhecimento. Considerando-se que a matriz curricular das escolas disponibiliza um tempo restrito para as aulas de Arte, entre as doze disciplinas desse nível de ensino, é importante que tanto o professor de arte como das outras disciplinas, percebam as relações de conteúdo entre as disciplinas.

1.3. ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO

Para encaminhar este estudo no segundo capítulo será desenvolvida uma análise sobre alguns momentos da história da música para sua compreensão na atualidade, bem como de compreender elementos abordados na pesquisa realizada na escola. Serão três períodos abordados. Primeiramente sobre seu caráter físico e metafísico na antiguidade; em segundo lugar a hegemonia da música tonal consolidada

no processo de constituição da classe burguesa europeia e em terceiro lugar o rompimento desta hegemonia com a música do século XX e sua confluência e dispersão de formas musicais, bem como da forma de apropriação desta pelo jovem.

No capítulo três serão tratados do processo de constituição do ensino médio e sua histórica dicotomia entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Também do fato de ser um ensino que nunca no Brasil, atendeu à totalidade dos jovens, como constatado ainda neste ano de 2007, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da própria SEED, que demonstram não atender a todos os jovens na faixa etária para este nível de ensino. Ao mesmo tempo serão abordadas as diversas formas que assumiu o ensino de música que, de alguma modo sempre estiveram presentes na educação do ocidente e do Brasil.

No quarto capítulo será desenvolvida uma análise dos dados coletados na pesquisa realizada em Colégios Estaduais do Município de Curitiba. Este levantamento foi feito através de questionário semi-estruturado, com perguntas fechadas e abertas, por entrevistas orais com membros da comunidade escolar, e dados de profissionais da SEED e Núcleo Regional de Educação (NRE) de Curitiba.

Nas considerações finais serão abordados alguns mitos e preconceitos existentes em relação à música e ao seu ensino, que além de prejudicar sua incorporação ao currículo, são formas de distanciar os jovens do espaço escolar. Bem como de outras dificuldades deste ensino na Escola Pública e as possibilidades de superação desta realidade, tendo como referência um aporte teórico para fundamentar proposições conceituais, e ao mesmo tempo apontar algumas ações desenvolvidas pelos professores, para a melhoria e efetivação deste ensino na Escola Pública.

Nos anexos estão relacionados alguns termos específicos de música para auxiliar na compreensão do texto, por profissionais e estudantes de outras áreas, e o questionário utilizado na pesquisa com os professores.

2 A CONSTITUIÇÃO DA MÚSICA: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

A música sempre exerceu grande influência sobre a mente humana, sendo parte do imaginário dos povos, através de mitos, lendas, formas de organização social e para exprimir sentimentos e exteriorizar o júbilo, a tristeza, o amor, os instintos belicosos, a crença nos poderes supremos e a vontade de dançar.

Agindo sobre o indivíduo, grupo de pessoas ou a sociedade, a música encontra-se presente na história das revoluções, das guerras e em grandes acontecimentos sociais. Ela tem um efeito que pode despertar os mais nobres sentidos até o desencadeamento dos mais baixos instintos, desde a concentração devotada até a perda da consciência que parece embriaguez, da veneração religiosa até a mais brutal sensualidade (PAHLEN, 1965, p. 15).

Estas inúmeras facetas da música presentes na história da humanidade são recorrentes na cultura de diversos povos em tempos e espaços diferentes. A função desempenhada pelas práticas musicais pode ser de evocar os espíritos ou de assegurar as condições necessárias para a preservação das estruturas sociais.

A abordagem da história da Música tem a função de ressaltar o sentido metafísico, transcendental e ao mesmo tempo o seu sentido físico, social e material. Isto é, no nosso entender, importante para a compreensão de seu significado pelos jovens e as possibilidades de abordagem no processo educativo.

Como ilustrações sobre os poderes atribuídos à música, serão citadas inicialmente algumas lendas e mitos registrados por pesquisadores, como esta da cultura chinesa.

Nos primeiros tempos, Dshu-Siang-Shi dominava o mundo. Eram muitos os ventos que sopravam. As forças da luz se concentravam e todas as coisas derretiam. Os frutos e as sementes já não chegavam a amadurecer. Então veio Shi-Da e construiu a harpa de cinco cordas, para conclamar as forças da escuridão, a fim de consolidar a vida de todos os seres (SCHURMANN, 1990, p. 26).

Nessa lenda chinesa, Shi-Da com sua harpa conclama os espíritos para dar forma à existência, caracterizando a música e o som como gênese da vida.

Nas religiões a música é elemento fundamental, no hinduísmo, por exemplo, a respiração e a voz constituem-se no ritual que a caracteriza, a sílaba OUM (ou AUM),

entoadada em forma de mantra (canto) tem o poder de ressoar a gênese do mundo. A música ocupa um lugar entre a obscuridade da vida inconsciente e a clareza das representações intelectuais (WISNIK, 2004, p.38).

Nesse contexto ritual e mítico, a música é um sacrifício que deve ser realizado para nutrir os deuses e esses cantando darão vida ao mundo, os monges hinduístas cantando simultaneamente a nota fundamental e os seus harmônicos, penetram na dimensão subjacente da ressonância cósmica (WISNIK, 2004, p.38).

Este sentido dado à música, que prioriza a voz e a respiração, é uma permanência, com inúmeras variações, das formas de como os rituais religiosos, tanto do oriente como do ocidente se realizam, na contemporaneidade.

Ao mesmo tempo em que a música desde o início da história humana tem esse caráter transcendental ela é uma referência também no mundo social, extremamente relacionado à organização da sociedade e manutenção das estruturas sociais. Na Música tradicional chinesa as notas musicais correspondem à ordem social e política, sendo que a nota kong (fá) representa o imperador; chang (sol) os ministros; kyo (lá), o burguês; tchi (dó), o funcionário e yu (ré) o camponês, demonstrando o enraizamento da Música na vida pública (PAHLEN, 1965, p. 24). Para os chineses tradicionais esta forma de ordenamento musical não deve mudar, sob pena de infligir graves danos à ordem social.

No campo da Antropologia e história da música existem diversos registros da música nos momentos de trabalho, como os cantos de trabalho das mulheres búlgaras, das lavadeiras do Rio São Francisco (Brasil) ou dos negros colhedores de algodão no Mississipi nos Estados Unidos da América (USA). Bem como em festividades coletivas, para a comemoração da colheita e seu plantio, presentes nas culturas de todo o planeta, como nas comunidades indígenas das Américas, na cultura africana, no oriente e demais regiões do ocidente. No Paraná, o Fandango é a música, a dança e a comida (barreado) que integra um ritual de comemoração ao trabalho de mutirão para o plantio e a pesca, realizado pela comunidade na propriedade do fandangueiro.

Outra função da música na história é sua utilização nas guerras e nos conflitos bélicos em geral. As pesquisas no campo da Arqueologia descobriram vários objetos, murais e construções onde estão inscritos ou desenhados instrumentos de percussão e

de sopro como as cornetas, trompas e outros, acompanhando os exércitos. Um dos antigos registros é uma banda militar assíria com cítara, címbalo e tímpanos, em relevo de alabastro do século VII a.C. Também foram descobertos outros registros iconográficos na Babilônia e no Egito antigo, elaborados em baixo relevo, representando como os músicos acompanhavam o movimento dos exércitos.

Dentre estas formas mais gerais de pensar a música, da origem da humanidade até a contemporaneidade, deve-se ressaltar a oposição entre duas idéias básicas a respeito do que a música é, ou deveria ser, estes são os conceitos dionisíaco e apolíneo da música. Neste sentido dois mitos gregos explicam a origem da música:

Nas *Doze odes píticas*, Píndaro nos conta como a arte de tocar o *aulos*¹⁶ foi inventada por Palas-Atena quando, após a decapitação da Medusa, ela se comoveu com o choro das irmãs e criou um *nomos*¹⁷ em sua honra. Num hino homérico em louvor a Hermes, uma origem alternativa é mencionada. Diz-se que a lira foi inventada por Hermes quando ele percebeu que a carapaça de uma tartaruga, se fosse utilizada como caixa de ressonância, poderia produzir som (SCHAFER, 2001, p. 21).

O primeiro é o mito dionisíaco, no qual a música é concebida como emoção subjetiva, como um som interior que irrompe do peito do homem. Os aulos são os instrumentos da exaltação, da tragédia e dos festivais de Dionísio. O segundo é o mito apolíneo, resultado da descoberta das propriedades sonoras dos materiais do universo, que irão fundar as teorias da música. A lira é o instrumento de Homero e de Apolo, da epopéia e da serena contemplação do universo. Nesta visão a música é exata, serena, matemática e associada às visões transcendentais da Utopia e da Harmonia das Esferas. É análoga a teoria hindu, base da especulação de Pitágoras, dos teóricos medievais, bem como da técnica de composição de Schoenberg.¹⁸ (SCHAFER, 2001, p. 21).

A permanência desses sentidos atribuídos à música historicamente, de diferentes formas, mas mantendo sua essência humana, é possível ser verificada no cotidiano da sala de aula. Por exemplo, os alunos que já têm uma experiência musical, como instrumentistas e cantores, aprendem música em escolas públicas ou privadas de

¹⁶ Aulos: instrumento de palheta dupla, antecessor do Oboé, muito utilizado na Grécia antiga.

¹⁷ Melodias inalteráveis às quais se atribuía influência mágica ou ritual, somente um grande artista tinha o poder de recebê-los. Os nomos eram designados pelo Deus que louvavam.

¹⁸ Sobre a Harmonia das Esferas, Pitágoras e Schoenberg, serão abordados no decorrer deste capítulo.

música, igreja, em grupos de jovens ou mesmo por tradição familiar e comunitária, tem como repertório músicas diversas como o rock, rap¹⁹, choro, clássica, religiosa ou outro estilo. Mas o que efetivamente tem aumentado em número expressivo nos colégios, são os alunos que aprendem música nas igrejas evangélicas e católicas carismáticas, restaurando o sentido funcional religioso da música. Outra forma de aprendizagem que se mantêm, de forma mais permanente, são as bandas e fanfarras nos colégios de municípios grandes e médios do Estado do Paraná, como atividade extracurricular orientada por músicos profissionais ou militares músicos, tanto da ativa quanto aposentados.

Além da importância do conhecimento musical desses alunos, no planejamento e na prática escolar, é relevante constatar essa histórica contradição no sentido atribuído à música, uma de caráter metafísico, espiritual e outra de caráter físico, social, cívico e disciplinador, demonstrando uma impressionante permanência secular do sentido atribuído à música, presente nas escolas públicas.

Neste capítulo pretende-se desenvolver uma brevíssima história da música, focando duas dimensões que são importantes para o ensino de música, o seu conteúdo formal e o social: a) a história da música é vasta e complexa, assim a abordagem terá um olhar para o conteúdo formal, que são as estruturas e elementos formadores da música; b) o conteúdo social, é o fato que a música e a arte em geral têm como objeto o ser humano e suas relações com os outros homens e a natureza. Ambas as abordagens possibilitam relacionar a base material da qual é constituída a música, que são os conhecimentos das ciências exatas, e do seu sentido social estudado pelas ciências humanas, apontando possibilidades de trabalhos interdisciplinares ou transdisciplinares na escola.

2.1 A MÚSICA MODAL NA ANTIGUIDADE E IDADE MÉDIA

Na história da humanidade os diferentes povos precisaram selecionar alguns sons da totalidade de sons presentes em sua cultura, para determinar o que é música.

¹⁹ Rhythm and poetry, (rap), originário da Jamaica, desenvolve-se nos EUA (New York) a partir dos anos 70 e no Brasil nos anos 80. Integra junto ao Grafite e a Dança Break a cultura HIP HOP.

Diversas culturas estabeleceram essa seleção sonora através de um fenômeno acústico presente no seu cotidiano, denominado de série harmônica do som. (WISNIK, 2004). Tendo o ritmo e o canto (melodia) como formas comuns, esta se tornou o princípio acústico fundamental no qual foi constituída de forma acentuada, a identidade musical de muitos destes povos.

A série harmônica pode ser definida como o som resultante de um objeto vibrando, que produz uma freqüência, ressoando outras freqüências que são seus múltiplos e que também são progressivamente mais rápidas. A diferença entre estas freqüências são os intervalos de alturas sonoras e estabelecem a escala musical.

No Ocidente foi Pitágoras (matemático e filósofo) na Grécia do século VI antes de Cristo, quem primeiro teorizou e estabeleceu uma relação numérica da série harmônica. Como referência para o entendimento deste fenômeno acústico, será utilizado o instrumento de corda denominado por Pitágoras de Monocórdio, que em latim quer dizer de uma só corda.

Variando o comprimento e a tensão usada na corda do monocórdio, estabeleceram-se matematicamente os intervalos entre as notas musicais, definindo com isto, a série harmônica que constitui a base das primeiras escalas do mundo ocidental.

É importante termos em vista que o som é ocasionado pela vibração de um objeto qualquer e essa vibração é denominada de freqüência, a unidade da freqüência é denominada "Hertz"²⁰. Quanto mais tensa uma corda estiver, ela produzirá uma freqüência mais rápida, aumentando o número de Hz. No ouvido humano, por exemplo, o tímpano vibra e conseguimos ouvir sons com a freqüência de 20 a 20.000 Hertz. A nota musical tem a sua freqüência variando em torno de 440 Hz, que é a nota "lá" da escala musical utilizada no ocidente.

Ao mesmo tempo os harmônicos são vibrações mais rápidas, como múltiplos do mesmo pulso do som fundamental, portanto a série harmônica é uma progressão de freqüências (progressão freqüencial) no espaço sonoro. (TIPLER, 2006)

²⁰ Denominação em homenagem ao físico alemão Heinrich Rudolf Hertz, pelas contribuições no campo do electromagnetismo.

Para calcular a medida dos intervalos harmônicos do som, foi dividida a corda do monocórdio de acordo com sua ressonância, da seguinte forma.

O primeiro harmônico do som fundamental é a mesma nota repetida uma oitava acima (intervalo de oito teclas brancas do piano). Ao prender a corda, na sua metade ($1/2$), ela terá o dobro de sua tensão de estiramento, mas soará a mesma nota, com uma frequência mais rápida, produzindo um som mais agudo.

Com a divisão de $2/3$ da corda, formará o segundo harmônico que é o intervalo de quinta em relação ao som fundamental.

O terceiro harmônico será com a divisão em $3/4$ da corda que se constituirá em um intervalo de quarta em relação ao segundo harmônico.

O quarto e o quinto harmônico, são medidos com a divisão de $4/5$ e $5/6$ da corda respectivamente, produzindo os intervalos de terça maior e de terça menor.

Esses cinco harmônicos constituem as notas musicais com os seus respectivos intervalos.

A série harmônica é importante porque estabelece os intervalos sonoros que através de diversas combinações irão compor um conjunto mínimo de notas que formam a melodia da música.

Este conjunto mínimo de notas que compõe a melodia é chamado de escala (ou modo, ou gama) e varia muito de acordo com o contexto cultural em que ela é produzida. Por exemplo, ao ouvirmos trechos melódicos, podemos identificar não conscientemente o modo escalar, reconhecendo um território, uma paisagem sonora, seja da música nordestina, indiana, japonesa, eslava ou outra. (WISNIK, 2004, p.72).

Estas propriedades harmônicas do som foram estudadas por diversos povos, a partir dos instrumentos musicais que lhes eram comuns: na Grécia, Pitágoras constrói o monocórdio a partir das cordas utilizadas nas liras, harpas e cítaras, os chineses utilizaram as cordas e o comprimento dos bambus e os povos da Oceania as marimbas, gongos e sinos.

O primeiro registro de uma escala musical aparece no oriente, segundo Pahlen (1965, p. 19) foi o chinês Ling Lun, por volta de 2.500 antes de Cristo, que ordenou os cinco tons da música oriental, o nome de cada tom refere-se a uma classe social, como citado na introdução deste capítulo.

Essa escala denominada de pentatônica é encontrada na China, na Indonésia, na África e na América (música nativa), ela é organizada a partir de uma série de quintas (2^o harmônico) sucessivas e encadeadas.

Esses intervalos são produzidos dividindo uma corda em 2/3 e depois dividindo a parte menor em 2/3 novamente e assim sucessivamente. Batendo ou pinçando a corda, ressoará uma nota, indo para o alto e o agudo (com a corda cada vez menor), constituindo-se em uma seqüência de intervalos de quinta. A escala pentatônica é composta com essa série de intervalos até formar as cinco notas da escala. É possível perceber-la tocando as notas pretas do piano, que são coincidentes com as notas da escala pentatônica.

Esta série de intervalos de quintas sucessivas e encadeadas é o parâmetro para a construção das escalas mais conhecidas no mundo, como a pentatônica (escala de cinco notas) e a diatônica (escala de sete notas, que desde os gregos é o modelo escalar do Ocidente).

Uma característica importante na música modal é que as notas não têm uma altura definida, elas designam relações intervalares de um tom, podendo iniciar em inúmeras alturas, constituindo dezenas de escalas e centenas de derivados escalares.

Sobre a afinação na música modal, Wisnik (2004, p. 92) comenta que “Os instrumentos modais eram afinados, de modo geral, segundo as propriedades da série harmônica”, argumentando ainda que “a intuição do fenômeno da ressonância seria a base e a referência para o jogo das relações intervalares, tanto na música instrumental como no canto”.

Portanto, na música modal não é utilizada a afinação fixa, denominada de afinação de temperamento igual, atualmente baseada no diapasão (na forma de garfo, de apito ou eletrônico), que é padrão para a música ocidental. Cada "modo" (por isso música modal) de executar a música está relacionado a um deus, uma estação do ano, uma cor, um animal, um astro.

Esta música tem um caráter ritual e terapêutico, sendo capaz de exaltar, levar ao transe ou ao êxtase, a relação entre as escalas e as formas de organização da sociedade, como a chinesa tradicional, determinam que a música não deve ser mudada, sob pena de infligir graves danos à ordem social. Por isso, mesmo com a

ampliação dos meios de comunicação e a disseminação pelo nosso planeta da cultura ocidental e capitalista, na China e na Índia, por exemplo, ainda é possível perceber que há uma forma musical própria e que nos parecem muito estranha, sem sentido, aparentando ser coisa do passado.

No Ocidente os Pitagóricos além de calcular a medida dos intervalos da série harmônica, também forneceram as bases para os fundamentos estéticos da música. Sobre os princípios nos quais acreditavam e sua relação com a música, Aristóteles argumentou que:

Os chamados Pitagóricos foram os primeiros que se aplicaram à matemática, e não só as fizeram progredir o seu estudo, mas também, adestrados como estavam nele, julgaram que os seus princípios eram os princípios de todas as coisas. Como, de tais princípios, os números são por natureza os primeiros, e lhes parecia ver nos números muitas semelhanças com as coisas que são e vêm a ser – mais do que no fogo, na terra e na água (...); como, por outro lado, viam que as modificações e as razões da escala musical podiam ser expressas em números; e como, em suma, todas as coisas pareciam ser modeladas em sua natureza integral pelos números, e os números se afiguravam ser as primeiras coisas da Natureza como um todo, supuseram eles que os elementos dos números fossem os elementos de todas as coisas, e que o céu inteiro fosse uma escala musical e um número. (ARISTÓTELES, 1969, p. 46).

Pitágoras não deixou registrados escritos, seu trabalho foi preservado por seguidores que eram denominados ou se auto denominavam Pitagóricos. Como não é possível distinguir o pensamento de Pitágoras de seus discípulos, considera-se não o seu pensamento individual, mas o dos Pitagóricos, tomados globalmente. (REALE, 2003, p. 26).

A descoberta da progressão numérica (anexo 7.1) do som teve grande influência no conhecimento Ocidental, sendo que as relações entre som, números e astros, constituíram-se com a astronomia, a música, a aritmética e a geometria as disciplinas básicas do conhecimento na Grécia antiga e por toda a idade média. Com o nome de "Quadrivium" foi estudada nas escolas dos mosteiros medievais, até o período do renascimento; por cerca de 2.000 anos foi a principal forma de pensar a música.

Foram os Pitagóricos, os primeiros a estabelecerem uma escala de sons adequados ao uso musical ocidental, denominada de escala diatônica. Formando uma série a partir da fração de $\frac{2}{3}$ (que corresponde ao intervalo musical de "quinta"), conseguiram definir doze notas musicais, sendo sete "naturais" (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá

e Si) e mais cinco "acidentes": Dó#, Ré#, Fá#, Sol#, e Lá# (o símbolo # é chamado de "sustenido", que é a elevação de meio tom da nota, ou seja, metade do intervalo de som entre uma nota e outra). Nestes estudos estabeleceram os intervalos e as notas musicais, mas estas notas só tiveram a denominação de "dó, ré, mi, fá, sol, lá, si" a partir do séc. XI com o músico Guido de Arezzo.

Este caráter metafísico da música, pensado pelos gregos, foi retratado por Robert Fludd (1574-1637), filósofo inglês, no seu Divino Monocórdio (anexo 1), onde a nota correspondente a cada planeta é associada a uma divisão da corda do monocórdio. Tal como Cícero (séc. I a.C.), filósofo romano, que combinava as notas agudas e graves ao movimento das próprias esferas (estrelas) também neste modelo o som associado a cada planeta é tanto mais agudo quanto maior for a distância entre o do planeta e a Terra.

Essa música produzida pelo cosmos, inaudível e indicativa da ressonância entre os astros, o corpo e a alma de cada ser humano foi chamada de Música das Esferas. Platão (séc. V a.C.) filósofo grego dizia que não podemos ouvir esta música porque ela faz parte do nosso ser desde sempre, ou seja, o ser humano é parte constituinte desta harmonia cósmica.

Na fase inicial da idade média no Ocidente, a parte de execução musical que a história registra e acentua por parte da classe que dominava a escrita e o conhecimento formal, era o Cantochão, organizado e instituído pelo papa Gregório VI (séc. V). Essa música é uma oração cantada nos mosteiros, só por homens (monges), com todos cantando uma mesma linha melódica (em uníssono), executando uma sucessão de notas concebidas e combinadas linearmente, de forma mono dimensional. Esta música é uniforme, maciça e isenta de ornamentações e suas frases melódicas são extensas como grandes arcos, reminiscência das monumentais catedrais românicas, para as quais foram compostas.

É importante registrar que, nesta pesquisa, foi constatado que muitos livros sobre música relacionam o Cantochão e o Canto Gregoriano como sendo a mesma coisa. O correto é que o Cantochão é a forma musical, descrita acima, e o Canto Gregoriano é o repertório instituído pelo papa Gregório VI, a partir de cantos em hebraico, grego e latim.

Para demonstrar a materialidade em que é produzida a música e formados seus trabalhadores na história do mundo Ocidental, Raynor (1982) argumenta que:

A mais antiga organização musical de que possuímos uma história ininterrupta é o Coro Papal, cujos integrantes eram cantores preparados na Schola Cantorum romana que assumiu a sua forma definitiva durante o papado de Gregório, o Grande, que durou de 590 a 604. A sua história recua pela tradição ao pontificado de São Silvestre, entre 314 e 335, mas sem dúvida existia e foi aparentemente reorganizada durante o pontificado de Santo Hilário, de 461 a 468 (RAYNOR, 1982, p. 30).

A Schola Cantorum forneceu tutores a toda a Europa, para os mosteiros, catedrais e igrejas colegiais, disseminando o padrão de execução da nova música, assegurando que fosse cantado somente o canto reformado e não as músicas tradicionais locais. Com a expansão do catolicismo e a fundação de mosteiros distantes de Roma, o centro da igreja e sede da Schola Cantorum, a pureza do canto romano era mais mesclada com as tradições locais, quanto maior a distância dos mosteiros de Roma.

Nos primeiros séculos da idade média foi praticamente a única forma reconhecida de trabalho para os músicos e de educação musical. A igreja católica como espaço de educação musical e de trabalho para os músicos, permaneceu como central na Europa até os séculos XV e XVI, e no Brasil até o início do século XIX, ainda era o principal meio de trabalho para esses profissionais.

Neste período, em que a Igreja Católica era o poder político e espiritual, a música era estudada como expressão matemática e espiritual nos mosteiros e cantada como forma de comunicação com Deus. Ainda hoje é possível ouvir o canto gregoriano em missas tradicionais, filmes históricos ou em CDs dos monges beneditinos do Mosteiro da Ressurreição no Município de Ponta Grossa, Paraná.

2.2 HEGEMONIA DA BURGUESIA E A MÚSICA TONAL

A partir do séc. IX e principalmente nos séculos XII e XIII, a música começou a passar por transformações, influenciada pela constituição de pequenas cidades em torno dos castelos, denominada de burgos, caracterizada pelo trabalho coletivo e corporativo de seus habitantes e principalmente por uma economia mercantilista. Uma

das características desta música urbana é o organum, que acrescenta mais uma voz a melodia cantada, iniciando de forma rudimentar a polifonia (música a várias vozes).

Ao mesmo tempo no Canto-chão de uma só melodia, é também, acrescentada outra voz, mais aguda (em geral de crianças), cantada uma oitava ou uma quinta acima. Desta forma a igreja católica aos poucos e com forte resistência vai incorporando em sua música estas inovações da música secular²¹.

Este processo é uma transição entre dois grandes períodos da história do ocidente, o primeiro é o da Idade Média e o segundo é o do Renascimento e da idade moderna.

Durante a Idade Média (que abrange a fase primitiva do cristianismo e os estilos românico e gótico na arte), toda arte era o reflexo do relacionamento homem-Deus, um ato religioso de comunicação com o divino.

Neste mundo teocêntrico, Deus era o grande tema, e a música, como toda arte, a expressão de uma correspondência recíproca entre Deus e o homem. Um mundo de símbolos, no qual ambos os pólos complementavam-se mutuamente, e formavam, enquanto experiência psíquica, uma unidade.

Uma das principais músicas deste período, o Canto Gregoriano, não enfatiza o pessoal, mas o impessoal, não revela o nome do compositor, tornando-se uma música anônima. Ela não enfatiza o “eu”, mas o “nós”, a forma qualitativa da existência coletiva, a comunidade. Este caráter evidencia-se na expressão vocal, isenta de ornamentos, de instrumentos musicais e no cantar uníssono das vozes.

Sobre esta música que se originou no início da Idade Média, Fischer (1979) argumenta que:

A função da música, naquela época, era a de levar os crentes a um estado de contrição e drástica humildade, apagando qualquer traço de individualidade nêles e diluindo-os numa coletividade submissa. Na verdade, cada homem se via em face dos seus próprios pecados individuais, mas a música o fazia ver-se em face do pecado universal e o desejo universal de redenção. (FISCHER, 1979, p. 213)

²¹ O sentido de música secular é de música do povo, que são transmitidas através do tempo por sucessivas gerações.

Gradativamente o espaço emergia na consciência humana, tornando-se a mais importante preocupação da época, tendo em vista que a compreensão do homem como sujeito pressupõe a compreensão do mundo e do ambiente (natureza) como objeto.

Nesse período realizam-se conquistas revolucionárias para a época, na arte e nas ciências, com Copérnico contrapondo-se às teorias do céu geocentricamente limitado, descobrindo o espaço heliocêntrico. Colombo rompe com as ligações circundantes e aprisionadoras do oceano, descobrindo o espaço terrestre, ampliando o comércio marítimo. Kepler refuta a concepção de universo circular e bidimensional do mundo clássico, provando que os planetas se movem em elipses e não em círculos.

Leonardo da Vinci sistematiza os estudos da perspectiva, provocando um grande avanço na arquitetura e nas artes plásticas, a pintura até então, limitava-se ao suporte de parede, desenvolvendo-se a pintura sobre tela e Galileu consolida a apreensão do espaço, através da descoberta do telescópio.

Na música esta transformação na concepção de espaço, deu-se na alta Idade Média quando as vozes começaram a se tornar independentes, com uma melodia que se partia em duas, três, oito ou mais linhas sonoras que corriam umas ao lado das outras e, no entanto, se juntavam numa unidade musical.

As vozes entravam quase sempre umas depois das outras, quando então elas se individualizavam, apresentando cada uma um material melódico e rítmico diferente, o resultado era o que se chama “contraponto”. Contraponto significa “ponto contra ponto”, sendo que a cada ponto ou nota (o ponto era o aspecto gráfico da nota) correspondia outro ponto simultaneamente, fundindo-se numa unidade harmônica.

Em relação à dimensão formal de estrutura e organização da música, uma importante referência é a música da Igreja, primeiro por ser o espaço central da educação e conseqüentemente do registro e manutenção de acervo que possibilita o estudo da música destes períodos. Em segundo pelo fato de que esta música religiosa não é estática, ela transformou-se continuamente no tempo, incorporando as formas da música secular e ao mesmo tempo influenciando-a também.

A música da Igreja que na alta Idade Média era o cantochão e os estudos teóricos, fundamentados na matemática, gradativamente incorpora e cria novas formas

musicais, sendo introduzidas no serviço religioso, entre elas, a antífona²², o moteto²³ e a música polifônica e suas formas contrapontísticas.

Essas transformações na música não foram aceitas de forma passiva pela totalidade dos religiosos, houve uma grande resistência às modificações do cantochão. No Concílio de Trento, que durou de 1545 a 1563, com reuniões intermitentes, havia um sentimento contrário a “secundarização” da música religiosa, que tinha se tornado extremamente sofisticada, ao ponto, de substituir o próprio culto, em relação ao interesse dos fiéis.

Mesmo com a música polifônica sendo uma sobreposição de vozes formando sons verticais, a estrutura desta música continuava a ser modal, no entanto, no início do século XVI, já adquiria contornos tonais, como cita Haynor (1982, p. 136) sobre a música protestante neste período.

As que faziam parte dos serviços religiosos – os hinos de *tempore* – já muito antes de Bach ensejavam ciclos de prelúdios corais em que as melodias conhecidas eram aprimoradas, variadas e submetidas a todos os modos adequados de tratamento polifônico. Na maioria, as melodias eram fortemente tonais, e as que sobreviveram do passado modal evoluíram, como muitas melodias populares, para o tonal (RAYNOR, 1982, p. 136).

Apesar da resistência de setores da Igreja Católica a polifonia renascentista, e com o incentivo a música nos ritos religiosos difundidas pela reforma protestante, a polifonia prossegue sendo desenvolvida tanto na música religiosa, como na música das cortes e da burguesia.

O sentido antropocêntrico do Renascimento é acentuado em meados do século XVI com o estilo musical do Barroco, que gradativamente substituiu os grandes coros polifônicos pelo canto individual, formando uma homofonia, com acompanhamento musical. No sentido de retornar às grandes tragédias gregas cantadas, desenvolvendo-se a ópera, principalmente nas cidades da Itália, que foi o seu grande centro.

O canto da ópera era centralizado na voz de um único cantor, que se apoiava nos acordes de um instrumento. Esse acompanhamento instrumental é denominado de baixo contínuo, que consiste de uma única melodia, sobre a qual os outros

²² Forma musical baseada em textos bíblicos (normalmente os Salmos) em que um grupo ou pessoa recita um trecho e o outro responde, constituindo-se parte da liturgia católica.

²³ Uma das formas de música polifônica, de c.1250 até 1750. Consistia em acrescentar palavras à voz ou vozes superiores de uma cláusula, com um tenor em cantochão.

instrumentos acrescentam as notas musicais necessárias para completar a harmonia que o baixo sugeria.

Para a execução da ópera foi ampliada a construção de teatros, iniciando um espaço para a classe média cultivar sua música, antes restrita a corte e a Igreja. O aprimoramento do canto solo gerou uma nova categoria para a profissão de músico na época, que são os castrati.

A Igreja Católica ainda fazia oposição às manifestações de mulheres nos cultos e para não contrariar esta determinação, mesmo nos teatros públicos eram os homens que deveriam fazer as vozes agudas, característica das vozes femininas.

Como o padrão da voz masculina é ser grave, para que pudessem alcançar as notas agudas, as crianças eram castradas (tinham os testículos cortados) antes da puberdade, para que mantivessem a voz aguda. Os castrati alcançaram muito reconhecimento e estabilidade financeira, até o final do século XVIII, quando começou a existir um excesso de músicos deste tipo disponíveis e ao mesmo tempo com as mudanças na música que não mais necessitavam desta tessitura vocal.

Existem registros de cantores castrati até o século XX, na Igreja Católica o último castrati conhecido foi Alessandro Moreschi (1858 – 1922) que serviu na Capela Sistina, entre 1902 a 1904. Esse cantor inclusive realizou cerca de dez gravações em disco no início do século XX.

Apesar da música no Renascimento e no Barroco ter característica polifônica, com aproximações da estrutura tonal, ela até o século XVI é uma justaposição de escalas modais. Até este período a escala musical era organizada usando a progressão aritmética com razão unitária, como vimos 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6, mas em 1614 o matemático e banqueiro John Napier, Barão de Merchinston, publicou o *Mirifici logarithmorum canonis descriptio* (Uma descrição da maravilhosa regra dos logaritmos) fundando as bases de uma nova maneira de contar. (BOYER, 1996, p. 213)

A nova forma de multiplicação foi baseada em uma progressão geométrica, utilizando o sistema denominado de logaritmo, reduzindo complicadas contas que chegavam a levar anos, contribuindo para as negociações mercantis e bancárias, os estudos de astronomia, da navegação e das ciências naturais. Esta operação matemática é chamada potenciação, por exemplo, $2^3 = 2.2.2$, que é igual a 8, isto é, a

base 2, elevada ao expoente 3 resulta na potência 8. Potenciação é a multiplicação de um número (chamado de base) tantas vezes quantas for o expoente.

No final do séc. XVII e início do séc. XVIII, a música tonal é sistematizada e o músico Johann Sebastian Bach, compõe uma série de músicas denominada “O cravo bem temperado” utilizando a divisão da escala em logaritmos e Jean-Philippe Rameau escreve o estudo “Tratado de Harmonia”, que consolida esta nova forma de compor música.

Os músicos dividiram a escala temperada (Dó, Dó# Ré, Ré#, Mi, ..., Si) em 12 partes logarítmicas, diferente da forma matemática de Pitágoras. No quadro do anexo 1 está relacionada a nota da escala temperada, com o logaritmo e a freqüência (Hz) correspondente.

As 12 notas da escala cromática, denominada de temperamento igual, correspondem aos logaritmos de base 2: $20/12$, $21/12$, $22/12$ e em todos os instrumentos as notas devem ser afinadas de acordo com a freqüência estabelecida como padrão.

Estas modificações foram fundamentais para que fosse possível fazer música com várias vozes e instrumentos, estabelecendo a base para a música tonal, que é o parâmetro musical ouvido até hoje.

Toda essa modificação foi necessária porque a escala pitagórica, baseada nos sons naturais e divididos numericamente não fechavam o ciclo de oitos notas. Seguindo a série harmônica, partindo da nota dó, quando chegar ao próximo dó mais agudo, ele estará um pouco acima do que deveria, ou seja, a sua própria oitava, o ciclo nunca se fecha, não se reencontra numericamente. A música indiana e chinesa tradicional até hoje segue esta escala, porque ao se fazer uma experiência sonora com sons naturais, é sempre possível chegar à série harmônica.

Na escala temperada igual ou cromática, utilizando os logaritmos, foi alterada a sonoridade natural e de ordem numérica da escala, modificando artificialmente o comprimento inteiro da corda e dividindo-a exponencialmente em doze partes, baseado na raiz duodécima de 2. Isso fez com que a diferença fosse ajustada, possibilitando uma ampliação das relações entre as notas musicais para a composição, bem como possibilitou a execução conjunta dos mais diversos instrumentos musicais.

No período Barroco, havia um caos reinante, onde a complexidade dos conjuntos harmônicos dificultava cada vez mais a formação de um critério geral de afinação, neste sentido Wisnick (2004) argumenta:

A redução cartesiana do campo das alturas, levada a efeito pelo temperamento igualado, 'determinação matemática exata, embora acusticamente inexata, dos intervalos', serve a uma condução de tipo lógico das relações sonoras (melódicas-harmônicas), desprezando aquelas nuances que davam às músicas modais muito do seu poder psicossomático (WISNICK, 2004, p. 131).

Esta música baseada em tons, notas com sons fixos e a escala cromática que estrutura a música tonal, é a música padrão de audição no mundo ocidental e que está disseminado por praticamente todo o planeta, pelos meios de comunicação, tendo como base a expansão do modo de produção capitalista.

Todo esse processo foi construído por sujeitos que viviam um cotidiano relacionado às suas necessidades de subsistência, inserido em um modo de produção que se transformava continuamente, alterando as relações de poder que haviam se estabelecido no início da Idade Média. O poder terreno e espiritual da Igreja Católica da alta Idade Média são gradativamente transferidos para outro centro de gravidade, inicialmente para a corte e a nascente burguesia, constituída no sistema econômico do mercantilismo. Posteriormente alteram-se estas relações de poder com os ideais da reforma, o surgimento do liberalismo e o nacionalismo da segunda metade do século XIX.

Com a constituição dos burgos, houve um grande progresso na vida urbana, criando o desejo pela música e as instituições para seu desenvolvimento. A relação entre prosperidade e o estado das artes, é citado por muitos autores, sobre esta questão Raynor (1981, p. 52) argumenta que "*Os fatos econômicos podem não ter efeito imediato nas artes, mas criam condições que as artes podem utilizar como trampolim*". Possibilitando espaços de produção, educação e veiculação da arte, como as regiões de maior desenvolvimento econômico da Europa nos séculos XII e XIII, que foram os centros de inovação e propagação da arte.

A música, além de ser uma prática na igreja, sempre fez parte da aristocracia, ligada às formas de culto e de diversos tipos de entretenimento, originalmente a música era função dos comediantes palacianos, que também eram dançarinos, acrobatas,

jograis, domadores de animais do circo e outras funções de entretenimento. Nos registros redigidos sobre a função dos músicos ambulantes de entretenimento na Alemanha medieval, estabelecia que o menestrel tinha de:

saber inventar, fazer ritmos e ser bom espadachim; jogar pequenas maçãs para cima e apará-las na ponta de uma faca; imitar canto de pássaros, fazer truques com cartas de baralho e saltar através de argolas; tocar cítara e bandolim, cravo e guitarra, viola de sete cordas, acompanhar bem com a rabeca, falar e cantar agradavelmente (RAYNOR, 1982, p. 57).

A função de menestrel existiu desde as primeiras cortes, mas o envolvimento dos membros da aristocracia com a música, parece ter sido com o surgimento dos trovadores do sul da França, os trovistas, no norte, nos séculos XI e XII, e os Minnesänger na Alemanha um século depois. Apesar da existência de plebeus entre os trovadores, trovistas e Minnesänger, em sua maioria eram aristocratas, o que possibilitou a partir do XIII e XIV, os primeiros registros de como essa música se realizava, com a elaboração de coletâneas e cópias escritas.

No segundo grande período histórico, que inclui os estilos artísticos da Renascença, do Barroco, do Rococó, do Classicismo e do Romantismo, bem como seus estágios finais, o Impressionismo e o Expressionismo. A arte foi predominantemente uma tentativa de estabelecer um relacionamento, não mais entre o homem e o divino, mas entre o homem e o próprio homem. Entre ele e a sua realidade do mundo exterior.

2.3 A MÚSICA DO SÉCULO XX, DISPERSÃO E CONFLUÊNCIA DAS FORMAS MUSICAIS

Na primeira Revolução Industrial, no início da Era Moderna, os modos de compor artístico transformaram-se de forma acentuada, como consequência do acelerado desenvolvimento tecnológico. Os instrumentos musicais que no início eram de madeira e com poucos recursos, através do desenvolvimento de técnicas de trabalho com a madeira e posteriormente com a tecnologia, passaram a ser produzidos com amplos recursos, possibilitando abranger um campo maior de execução melódica e harmônica.

Os instrumentos musicais tiveram grandes transformações, dando maior elasticidade e alcance acústico à execução, no momento em que os espaços de apresentação, antes restritos aos ambientes familiares e das cortes, passaram a ser de teatros, para um público cada vez maior composto pela burguesia.

Do mesmo modo a organização de grupos instrumentais e vocais passaram a se constituir seguindo as formas de organização do trabalho nas fábricas. Os quartetos de cordas e pequenos grupos vocais “a capella²⁴”, da época da manufatura têxtil, tornaram-se grandes orquestras divididas por vários naipes²⁵, com primeiro e segundo solistas e um regente, formando um todo, subdividido em diversos setores, com um responsável por cada setor.

Este processo nos séculos XVIII, XIX e até metade do século XX, criou e ampliou um amplo campo de trabalho para músicos, editores, fabricantes de instrumentos e de diversas profissões derivadas desta atividade artística.

No início do século XX, vários compositores criam novas formas musicais, contrapondo-se à hegemonia da burguesia e de sua música tonal, através da música serial, eletrônica, minimalista e outras. Muitos elementos desta nova música foram incorporados pela indústria cultural, ouvida pelos jovens no seu cotidiano.

Estas características que constituem o repertório disseminado pela indústria cultural foram abordadas por alguns teóricos e/ou artistas, dentre eles, Adorno (1999) e Benjamin (1994).

Sobre este processo de contraposição aos cânones clássicos da arte, Adorno²⁶ (1974) diz que:

Essa separação da objetividade, própria da pintura moderna, que nessa esfera representa a mesma ruptura que a atonalidade representa na música, esteve determinada por uma posição defensiva contra a mercadoria artística mecanizada, sobretudo contra a fotografia. A música radical, em sua origem, não reagiu de outra maneira contra a degradante comercialização do idioma tradicional. Foi o obstáculo colocado frente à expansão da indústria cultural em sua esfera. (ADORNO, 1974, p. 15)

²⁴ Música cantada a uma ou mais vozes, sem acompanhamento instrumental.

²⁵ Naipes, denominação dos grupos de instrumentos em uma orquestra, agrupados de acordo com as características dos instrumentos, cordas, sopros, percussão e outras sub-divisões.

²⁶ Da obra de Adorno será tomado, neste trabalho, o conceito de indústria cultural, fundamental para a compreensão da música contemporânea, principalmente, a disseminada para os jovens. No entanto, a definição de música séria e música ligeira tratada por Adorno, não será uma referência neste trabalho, como é possível ser observado em todo o seu desenvolvimento.

A globalização econômica e o progresso na área informacional provocaram alterações significativas na vida social, com a disseminação dos bens de consumo e da expansão da indústria cultural. Houve um processo de internacionalização das culturas, apontando para o fenômeno da homogeneização da cultura, a partir dos princípios culturais dos países centrais, denominados de primeiro mundo. Carvalho (1997) argumenta que:

ao mesmo tempo em que há uma verdadeira imposição da cultura dos países desenvolvidos sobre outros países, seja através dos meios de comunicação, seja através de pressões sociais e econômicas há, por outro lado, uma resistência das nações dominadas que lutam para manter sua identidade cultural (CARVALHO, 1997).

Este movimento está presente na produção cultural direcionada aos jovens, principalmente através da música, marcada por um movimento dialético de reprodução e resistência, no sentido de uma afirmação de sua identidade cultural, tanto no ambiente da cidade como no do campo.

Após a segunda Guerra Mundial, houve uma intensificação do desenvolvimento tecnológico em várias áreas. Com a eletrônica e o acesso da eletricidade a um grande número de pessoas, fez-se possível a formação de um mercado para a indústria fonográfica, direcionada aos jovens, que passaram a ser tratados como um grupo consumidor.

Na década de 60, os instrumentos musicais passaram a utilizar a eletrônica para os amplificadores e a eletricidade como fonte de energia, possibilitando atingir ao mesmo tempo um grande número de espectadores. No Brasil o movimento tropicalista²⁷ e o de contracultura em vários países ocidentais²⁸, utilizam estes recursos tecnológicos no sentido de se contrapor à indústria cultural e ao sistema capitalista. Após os grandes movimentos de contracultura, articulados com os movimentos estudantis, nos anos 60, o rock e as músicas de protesto são transformadas em objeto de consumo, descaracterizando a intenção de resistência ao sistema, que constituiu seu sentido original.

²⁷ Tropicália, tropicalismo ou movimento tropicalista, movimento cultural de vanguarda com influência da cultura pop nacional e internacional, mais conhecido pela música, tendo como principais músicos Caetano Veloso, Gilberto Gil, os Mutantes e Tom Zé, abrangeu também as Artes Plásticas, o Cinema e o Teatro.

²⁸ Dentre eles Estados Unidos, França, Alemanha e Brasil.

O controle do conhecimento e da informação técnico-científica pelos grupos dominantes têm possibilitado a incorporação e a descaracterização da produção musical de resistência a esses mesmos grupos. No entanto a população que não tem acesso a esse conhecimento tecnológico recria constantemente novas formas de expressão musical.

A partir dos anos 70, a música do campo, passa a ser de interesse da indústria cultural e gradativamente rompe com o preconceito pelo “breganejo²⁹” por parte das elites. É bom salientarmos que a música do campo sempre esteve presente na indústria fonográfica, desde das primeiras gravações na década de 1920, denominada de música caipira, quando era valorizada pelo movimento da semana de 22³⁰, e posteriormente mantendo-se como um estilo constante de venda de discos. Em relação às gravadoras, Tinhorão (2001), cita uma realidade que o humorista e compositor Ariowaldo Pires, o Capitão Furtado, gostava sempre de repetir:

Uma gravadora, no Brasil, é como uma casa que tem na frente um belo jardim – o da música estrangeira e da nacional produzida por esses moços universitários – mas no fundo tem uma roça cultivada com muito cuidado para manter a tal fachada e o tal jardim (Pires apud Tinhorão).

Esta afirmação de Ariowaldo no período de governo de Getúlio Vargas, quando ocorreu o início da industrialização do país, subsidiada pela agricultura, pelo trabalho do campo, presta-se a uma analogia das condições econômicas e sociais do país na época, o que nos remete a pensar que a *“a obra de arte é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem”* (KOSIK, 2002, p. 139).

Esta música caipira, elaborada por sujeitos do campo, passa a ser denominada de música sertaneja, adquirindo um estilo importado da música “Country” Norte Americana. Musicalmente a maioria destas músicas denominadas de sertanejo pop, mantém apenas algumas características, como de ser cantada a duas vozes em terças (intervalo musical) do seu original que é a música do campo.

²⁹ Termo preconceituoso utilizado pelas elites e classe média urbana para ridicularizar a música sertaneja e a suburbana da cidade.

³⁰ A Semana da Arte Moderna ocorrida em São Paulo marcou o movimento modernista, também denominado de antropofágico, envolveu artistas de vários campos da Arte, como Música, Artes Plásticas, Poesia e Literatura.

Como consequência dos movimentos musicais dos anos 60 (tropicália e música engajada), a música do campo e a Música Popular Brasileira (MPB)³¹ passam a se intercambiar, com Milton Nascimento (Cio da terra), Elis Regina e muitos outros gravando músicas de autores do campo. Ao mesmo tempo artistas do campo como Renato Teixeira e Almir Sater passam a morar por um tempo na cidade, retornando à vida do interior e no chaco mato-grossense, onde também atuam para popularizar a música originada no campo.

Ainda nos anos 70 com o órgão eletrônico e o sintetizador, há uma sofisticação dos equipamentos musicais e o início da substituição dos instrumentos tradicionais por efeitos sonoros destes recursos tecnológicos. Em contraposição nasce o movimento Punk, utilizando instrumentos básicos (guitarra, baixo e bateria), com estruturas musicais elementares, mas com vigor estilístico e abordando temáticas das classes marginalizadas das cidades. Este movimento marginal, de sentido anárquico, subsistia no submundo das grandes cidades, mas já na década de 80, passa a integrar o repertório para consumo de massa da indústria cultural, criando subprodutos como roupas, formas de penteados, acessórios, caracterizando os chamados Punks de boutique.

Nos anos 90 com o declínio do poder de mobilização política dos negros norte-americanos e o aumento dramático de sua marginalização social e econômica, são criadas manifestações desta cultura negra, denominada de hip-hop, que se caracteriza pela dança, grafite, técnica de discotagem e o rap. Esses grupos sociais marginalizados e que não têm acesso aos bens de consumo da indústria cultural, recriam suas próprias formas de identidade cultural.

Na década que finaliza o século XX, com o desenvolvimento da microeletrônica, são criados programas de música digital e do consumo da tecnomusic³², disseminada

³¹ A denominação de MPB em letras maiúsculas aparece em meados dos anos 60. “A MPB será um elemento cultural e ideológico importante na revisão da tradição e da memória, estabelecendo novas bases de seletividade, julgamento e consumo musical, sobretudo para os segmentos mais jovens e intelectualizados da classe média. A ‘ida ao povo’, a busca do ‘morro’ e do ‘sertão’, não se faziam em nome de um movimento de folclorização do povo como ‘reserva cultural’ da modernização sociocultural em marcha, mas no sentido de reorientar a própria busca da consciência nacional moderna”. (Napolitano, 2002, p. 64)

³² Derivada da música eletrônica, nos anos setenta da discoteca, é uma música realizada com recursos tecnológicos sem instrumentos musicais e atualmente apreciada pelos jovens em festas rave.

nas grandes cidades da maioria dos continentes³³. Por outro lado na periferia das grandes cidades norte-americanas e brasileiras (principalmente Rio de Janeiro e São Paulo), o rap é a expressão das classes marginalizadas e constitui-se em uma improvisação verbal que se assemelha aos trovadores medievais, recitadas sobrepondo-se a base (estrutura da música) de músicas tocadas no rádio, portanto desprovida dos recursos tecnológicos disponíveis.

As transformações dos meios artísticos estão ligadas ao desenvolvimento das forças produtivas, na medida em que os modos de representação, de composição, como também o modo de percepção (gosto), são conseqüências dos modos de produção, distribuição e consumo da arte e variam não só de acordo com estas, mas também com os modos de produção social. No entanto, argumentando sobre o fator ideológico da arte, Vasquez (1978, p. 27) propõe que a obra de arte supera este húnus histórico-social que a faz nascer.

O domínio do conhecimento tecnológico do grupo dominante incorpora pela indústria da música, os movimentos musicais de resistência. Estes não tendo acesso ao conhecimento tecnológico e nem a possibilidade econômica de consumi-los, reelabora de forma criativa novas manifestações de afirmação de sua identidade.

Esta situação é uma realidade para os jovens da Escola Pública em Curitiba que são oriundos de diversas regiões e em sua maioria já tem uma familiaridade com a diversidade de músicas tocadas no rádio, TV, e outros aparelhos sonoros. Este processo de colonização cultural atinge o aluno e a comunidade escolar que é reflexo de um movimento mundial, mas ao mesmo tempo, estes sujeitos afirmam com suas práticas que pela música uma outra identidade, não hegemônica é possível.

³³ O caráter mundial da tecnomusic pode ser ressaltado pelo fato dos mais renomados DJ, serem de origem israelita e outros de origem árabe, argentina, brasileira, fora do eixo entre os Estados Unidos e a Europa.

3 O ENSINO E A MÚSICA

Neste capítulo serão abordados os processos de constituição do Ensino Médio e sua histórica dicotomia entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, da sua legislação e das formas de como se encontram na atualidade. Ao mesmo tempo será analisado o ensino de Música, que de alguma forma esteve presente na educação dos jovens na história do ocidente e do Brasil.

Com a Lei n. 5692/71 do regime militar, ocorreu um esvaziamento do caráter pedagógico da arte, com um ensino profissionalizante voltado para a técnica na preparação de mão de obra operária. Após a década de oitenta, retomaram-se as propostas de ensino com o conhecimento artístico. Da década de noventa até a atual política do Ministério de Educação (MEC), seguindo às orientações do Banco Mundial atreladas aos financiamentos para a educação, a arte continua, apesar dos discursos humanistas, direcionada para o mercado de trabalho, com ênfase nas competências e habilidades, conceitos estes disseminados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (Brasil, 1996).

A relação educação-trabalho revela que historicamente vem deixando sua marca na educação como um todo e de forma mais evidente no que hoje denominamos de Ensino Médio.

3.2.1 A Constituição Histórica do Ensino Médio na Sociedade Ocidental

No mundo ocidental a escola é organizada de forma a atender aos alunos de acordo com a classe social à qual pertencem, isso ocorre antes mesmo de se instituir um sistema público de ensino. Desde o século VII, argumenta Ponce (1988, p. 91), encontramos monastérios em todos os territórios que constituíram o Império Romano. Com o fim das escolas pagãs, a Igreja toma para si a responsabilidade da instrução (pública).

As escolas monásticas eram de duas categorias: uma destinada à formação dos monges, chamada de “escola para oblatas” e outra para a “instrução” da plebe. Nestas escolas para a plebe não se aprendia a ler e escrever, pois sua finalidade era

familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas.

No entanto a “escola para oblatas” era organizada através das sete artes liberais, definidas no quarto século a.C. na Grécia e que perdurou por dois milênios e dominam o pensamento pedagógico até nossos dias, e constituem-se no *Trivium* (Gramática, Dialética e Retórica) e no *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música) (BOYER, 1996, p. 57).

Como eram estas as únicas formas de ter contato com o conhecimento e só os monges tinham acesso a elas, gradativamente os mesmos foram criando junto a estas escolas as chamadas escolas externas, destinadas ao clero e a alguns nobres que queriam estudar, mas que não pretendiam dedicar-se à vida religiosa.

O ensino de música nos monastérios era um estudo teórico, abordando as relações entre o som, os números e os astros. Considerava-se que a música era produzida pelo cosmos, inaudível e indicativa da ressonância entre os astros, o corpo e a alma de cada ser humano, sendo chamada de Música das Esferas. A aprendizagem prática realizava-se somente através do canto gregoriano. Os instrumentos musicais e as vozes femininas eram proibidos nos ritos religiosos.

No início da alta Idade Média o ensino dos monges nas áreas rurais passou também a ser ministrado pelo clero secular nas cidades ou burgos, que se constituíram neste período. Aumentando o número de escolas catedrais (que já existiam há alguns séculos) tendo seu ensino centrado no “*Amar e venerar a Deus*” através do canto coral, mais importante que as sete artes liberais juntas.

A nova burguesia passa a exigir sua parte na instrução, e as escolas das catedrais tornam-se o germe da universidade, o que irá caracterizar entre o século XI ao XVIII a lenta ascensão da burguesia. Ponce (1988, p. 101) diz que “*A fundação das universidades permitiu que a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhe tinham sido negadas*”.

Desde o início da constituição da classe burguesa há uma diferenciação entre as artes liberais, destinadas às funções de comando, as artes manuais para os artesões

ligados às corporações e guildas³⁴ e nenhuma instrução para a maioria da população constituída de trabalhadores nas cidades e no campo.

Na educação da Idade Média o comum era os jovens nobres servirem em casa de família alheia, sob a responsabilidade de um preceptor, da mesma forma que os artesãos que acolhiam crianças alheias para ensinar-lhes o ofício. Enguita (1989, p.108) defende que *“O ideal educativo da nobreza feudal não passava pelas letras, mas por aprender a montar a cavalo, a usar as armas e, talvez, a tocar um instrumento musical”*. Com a constituição dos burgos, por toda a atual Europa existem registros de corporações de inúmeros ofícios, como as corporações de músicos, onde alguns filhos de trabalhadores podiam aprender música, preparando-se para exercê-la como ofício.

Com a consolidação do capitalismo, a partir do século XVIII, na primeira fase industrial foram criadas escolas politécnicas, junto às fábricas, para prover uma educação superior aos peritos industriais que necessitavam de uma aprendizagem para operar os novos equipamentos. Ao povo era destinada uma educação primária, à qual a maioria não tinha acesso pelas condições das longas jornadas de trabalho nas fábricas. Contudo aos seus próprios filhos, esta burguesia destinava uma outra forma de educação, dissociada da vida real e do trabalho, com um saber livresco.

A orientação geral deste ensino para os jovens é uma expressão de classe³⁵, pois permitia o ingresso na universidade e, por isso mesmo, às altas posições governamentais e de comando nas indústrias.

O discurso liberal³⁶, como expressão maior da classe burguesa e do modo de produção capitalista, aponta para uma igualdade social, de uma educação para todos, mas que na prática mantém e consolida as diferenças.

No início do século XX, Antonio Gramsci (1891-1937), elabora uma importante contribuição para superar essa dicotomia entre o ensino propedêutico e humanista e o ensino voltado à preparação para o trabalho, propondo que a formação oferecida na escola pública deveria basear-se nos fundamentos da chamada *“escola do saber*

³⁴ Associação de auxílio mútua constituída na Idade Média entre as corporações de operários, artesãos, negociantes ou artistas. (Aurélio Virtual, Nova Fronteira, 3.0)

³⁵ Exclusivo para os filhos da classe dominante, proprietários de terras e dos meios de produção.

³⁶ Discurso de que todos têm as mesmas oportunidades, acentuando a individualidade como proposta de ação dos sujeitos.

desinteressado”, que se contrapõe a um saber “*interesseiro, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista*”. (NOSELLA, 1992, p. 18).

Trata-se da proposta de uma educação humanista e tecnológica, que ofereça uma formação pluridimensional, para além do humanismo clássico e da profissionalização³⁷ específica. Uma proposta de educação que possibilite ao estudante condições tanto de se inserir no mundo do trabalho quanto de continuar seus estudos, ingressando no ensino superior.

Em sua concepção a educação deve oferecer ao estudante uma formação ampla, porém rigorosa, sem superficialidades ou generalidades que se mostram, sempre insuficientes para o enfrentamento da realidade social, econômica e política. Sobre o pensamento de Gramsci, Nosella afirma que:

A referência ao humanismo renascentista é a marca registrada de Antônio Gramsci. Será uma de suas idéias chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele, sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação das grandes idéias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista trabalhando como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais [...] (NOSELLA, 1992, p. 20).

A referência ao espaço do conhecimento e o atelier-biblioteca-oficina, presente na citação, propõe uma educação de formação humanista e tecnológica. É neste sentido que Gramsci pensa a escola unitária, de formação humanista (entendido este termo em seu sentido amplo e não apenas tradicional), que promova a capacidade intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático produtivo (indústria, burocracia, organização de trocas, etc.) (GRAMSCI, 1991, p. 124).

Apesar de seus escritos, terem sido realizados em grande parte na prisão, a realidade que sempre se apresentou foi a divisão de uma escola propedêutica e

³⁷ O princípio da escola do saber desinteressado para a Educação Básica defende: “A estrutura da escola unitária, inspirada no trabalho moderno de forma desinteressada, [que] formará a nova geração desde os 6 anos de idade até os 16 ou 18, isto é, até o limiar da escola profissionalizante que será a universidade (onde se ensinam as profissões intelectuais) ou a academia (onde se ensinam as profissões da produção prática)”. (NOSELLA, 1992, p. 114).

preparatória para a formação universitária e uma educação direcionada às atividades práticas como o ensino industrial, agrícola e comercial para a classe trabalhadora.

3.2.2 O Ensino Médio No Brasil e a Música

O processo de constituição da classe burguesa e da industrialização no Brasil ocorreu apenas a partir do século XIX, quando também foram instituídas as primeiras legislações estabelecendo um sistema de ensino público no país.

É importante, para esta pesquisa, abordar alguns aspectos da educação dos jovens e do ensino da música nestes trezentos anos anteriores de colonização do país. Este período constituiu um fator decisivo na formação da cultura brasileira, tanto no aspecto educacional como musical.

Por isso será realizada uma breve análise, com ênfase no período jesuítico dos primeiros séculos de colonização e de três estabelecimentos de ensino para jovens do início do século XIX, que marcam o processo de constituição do ensino público no Brasil, os estabelecimentos de ensino são: o Seminário de Olinda em Pernambuco, o Colégio Caraça em Minas Gerais e o Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro.

A música e o seu ensino constituíram-se em um dos principais instrumentos de catequização utilizados pelas ordens religiosas que vieram ao Brasil. No início da colonização, Ellmerich revela que vieram junto com Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500, o frei Pedro Neto, um corista e o Frei Maffeo, um organista italiano. A música executada e ensinada pelos primeiros portugueses era de caráter religioso, o cantochão ou canto gregoriano (ELLMERICH, 1964, p. 139).

Em 1549 os jesuítas chegam ao Brasil e passaram a desenvolver atividades didáticas, monopolizando o ensino na colônia até sua retirada em 1759. Apesar do cantochão ser muito citado como única forma musical neste período, segundo Budasz (2003) outras formas musicais, também eram utilizadas para a doutrinação religiosa, sobre as matérias ensinadas pelos jesuítas para cumprir com seus propósitos, diz ainda que:

Entre estas matérias secundárias estava a música, ensinada aos meninos índios primeiramente com o propósito de formar cantores para suprir as necessidades do culto – a música nas missas e ofícios – mas também para as

festas e procissões religiosas e o teatro jesuítico. É possível ainda que, mais tarde, os índios educados pelos jesuítas tenham sido utilizados também nos serviços religiosos das vilas, engenhos e fazendas dos colonos portugueses (BUDASZ, 2003, p. 14).

De acordo com Budasz além do cantochão, existem relatos que mencionam cantigas, chasonetas, romances e danças, pois a música não poderia ser desprezada como um instrumento no trabalho missionário. Alguns instrumentos musicais também eram ensinados como a flauta e a viola (guitarra), instrumento este que se torna a marca principal da música popular.

José de Anchieta traduziu para o tupi, orações, textos para a catequese, pequenas peças teatrais, compondo a correspondente música, que os índios representavam, cantavam e tocavam. É importante relatar que além dos jesuítas, outras ordens religiosas atuaram no Brasil, dentre elas os franciscanos que foram os primeiros a chegarem e permaneceram por mais tempo. No início da colonização dedicavam-se prioritariamente ao interior do país e após a saída dos jesuítas, tornaram-se referência como mestres, sendo requisitados para os colégios seminários e mesmo laicos que passaram a ser constituídos no início do século XIX.

Ellmerich relata que os primeiros historiadores, como o francês Jean de Léry e o alemão Hans Staden, são unânimes em apontar a atração que a música exercia sobre os índios. Cita ainda a narrativa de Simão de Vasconcelos a respeito das aptidões musicais dos nativos.

São afeiçoadíssimos à música e os que são escolhidos para cantores de igreja, prezam-se muito do ofício, e gastam os dias e as noites em aprender, e ensinar outros. Saem destros em todos os instrumentos, charamelas, flautas, trombetas, baixões, cornetas e fagotes; com eles beneficiam em canto de órgão vésperas, completas, missas, procissões, tão solenes como entre os portugueses (Simão de Vasconcelos, in ELLMERICH, 1964, p. 142).

Com certeza essa visão da época e do colonizador não retrata as diversas facetas deste processo de aculturação e de catequese, para refletir sobre este ensino de música, algumas questões são relevantes. Uma delas é como esse processo de catequização pela música, que separava o índio de suas referências culturais e não o integrava a cultura do colonizador, provocava um sentido de não pertencimento a uma identidade cultural.

Neste início de colonização o primeiro contato entre a Europa e o Brasil é registrado por Budasz (2005), como marcado pelos relatos de prática de canibalismo dos índios Tupinambás. Argumenta que não se tratava de uma relação orgânica de alimentação, mas sim do que denomina ser uma “razão antropológica”, de assimilar a cultura do outro para compor a sua própria cultura. Este conceito para a música é uma permanência e principal característica da música brasileira, sua capacidade de assimilar padrões externos e reelaborar com suas referências uma nova forma musical.

Nos dois séculos e meio em que os jesuítas estiveram no Brasil, constituíram-se na principal forma de ensino sistemático que existia, abrangendo vários grupos étnicos, como os índios, os negros e os portugueses que viviam nas vilas e cidades. Este fato é importante, pois se constituiu na base de nossa formação, não só para o ensino, mas principalmente para o que veio a constituir-se na música popular e folclórica em nosso país.

Os jesuítas tiveram uma forte presença através das missões, nos territórios onde hoje são os estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, e dos países vizinhos como Argentina e Paraguai. Nas missões havia intensa atividade musical, como a de São João Batista (1697) no Rio Grande do Sul, onde os índios fabricavam instrumentos como os usados na Europa daquela época, tais como, harpas, clavicórdios, flautas, fagotes e órgão.

Nas Vilas inauguram colégios, como o Colégio Nossa Senhora do Terço em Paranaguá, o Colégio dos Meninos de Jesus, na cidade de São Vicente em 1553, onde estava presente na inauguração o Irmão Antônio Rodrigues, mestre de canto e de flauta, que, posteriormente passa a lecionar no colégio de Piratininga, fundado em 1554 por Manuel da Nóbrega, em companhia de José de Anchieta.

Até o ano de 1759, em que foi determinado pelo Marques de Pombal a expulsão dos Jesuítas, estes ainda fundavam escolas, como o Seminário dos Órfãos no Rio de Janeiro, onde se ensinava gramática, latim, música e cantochão. (ELLMERICH, 1964, p. 147). Nota-se nesta citação a separação dos estudos de música e cantochão, segue a forma de estudo de música da Idade Média europeia, em que a música é estudada teóricamente e sua prática é o cantochão.

Este método é ainda aplicado em alguns seminários até o século XXI, nos seminários dos monges beneditinos do Mosteiro da Ressurreição no Município de Ponta Grossa, dos monges Trapistas em Campo de Tenente e mesmo na cidade de Curitiba, aos domingos às 10:00 horas, na Igreja da Ordem a missa é acompanhada de um grupo de cantores de cantochão.

Nos estudos de Alves (1993) sobre o caráter burguês dos estatutos do Seminário de Olinda, que orientaram os trabalhos pedagógicos no período de 1800 a 1836, retrata de forma bem elaborada esta fase de constituição da classe burguesa como hegemônica na Europa e da forma como foi apropriada nas condições históricas do Brasil Colônia. Argumentando desta forma sobre a reforma pombalina:

Mesmo tendo resultado da conciliação política, as reformas pombalinas devem ser reconhecidas na condição de realizadoras dos ideais educacionais burgueses, dentro dos limites do reino lusitano. Por meio delas, foram superados o *trivium* e o *quadrivium* medievais. Também acrescentaram aos conteúdos escolares as armas com as quais a burguesia vinha operando o domínio do mundo material: a *ciência* e a *técnica*. Basta essa sucinta exposição para demonstrar o caráter progressista da política educacional pombalina, assim como seu enraizamento no Iluminismo (ALVES, 1993, p. 88).

Neste contexto o bispo Azeredo Coutinho, representante da oligarquia rural pernambucana, propõe uma reforma educacional por intermédio do Seminário de Olinda, em que a educação do clérigo, até então, voltada apenas para a preparação espiritual e a catequese, fosse substituída por uma formação baseada nos conhecimentos das ciências naturais, tendo em vista o incremento da atividade econômica da Colônia.

Em relação ao currículo do Seminário de Olinda, os estudiosos levantam duas contradições em suas pesquisas, a primeira é de ser uma escola secundarista, mas com disciplinas que se equivaleriam a um curso superior, atendendo não só aos indicados para a vida sacerdotal, mas também para a formação de magistrados e profissionais liberais. A segunda contradição é de o currículo ser uma justaposição dos estudos clássicos ou tradicionais e as ciências naturais. Alves contrapõe-se a esta hipótese argumentando que:

A preocupação burguesa com o *útil* e o *aplicado* passa a ser a raiz da seleção dos conteúdos didáticos. Decorrem dessa postura mudanças radicais. A língua nacional passa a ser entendida como o fundamento dos estudos de gramática latina. São estimulados os estudos de línguas estrangeiras modernas,

principalmente as dos países materialmente mais desenvolvidos, visando favorecer o comércio internacional. Na área de retórica, a preocupação com a formação do diplomata, o homem que abre mercados para o capital, supera em importância a relativa à formação do orador sacro. Daí a valorização dos estudos de história e de geografia. A prioridade dada às ciências modernas ou, o que representa a mesma coisa, a prioridade dada à filosofia natural faz com que esta sobrepuje a filosofia racional e a filosofia moral. Mas nem por isso a ética, a metafísica e a lógica deixam de tomar novos rumos, passando a ser tributárias da visão de mundo burguesa. Num universo que se aburguesa, inclusive a parte “tradicional” ou “clássica” do currículo sofre transformações profundas. Buscam, essas transformações, atender demandas que emergem do próprio amadurecimento do novo modo de produção (ALVES, 1993, p. 164).

O ensino de música também apresenta uma mudança em relação ao ensino jesuítico, os Estatutos do Seminário determinavam que o ensino de canto restringir-se-ia à harmônica, parte da música que “ensina a combinar as vozes, e os sons, e a formar por mil modos as consonanciais, e armonias”. O canto coral nas escolas jesuíticas era o canto gregoriano e as variações do cantochão. Como o nome sugere é uma música horizontal, de apenas uma linha melódica (uma voz), a harmonia é a sobreposição de várias vozes, com em geral três linhas melódicas executadas simultaneamente, por isso denominada de música vertical, esta forma musical é constituída historicamente e apropriada como sua pela classe burguesa européia. Pelo texto do Estatuto percebemos que há uma prevalência pelos estudos desta nova música característica da burguesia em detrimento ao estudo tradicional da música que perdurou na Idade Média.

As aulas de canto não eram oferecidas a todos os alunos, elas destinavam-se segundo o Estatuto “*aos Estudantes, que Nós, ou o Reitor mandarmos, ou aos que de Nós tiverem licença*”. Deslocando a música do currículo comum, característica das organizações curriculares centradas na racionalidade, que priorizam as ciências.

O Seminário de Olinda teve uma breve existência, até 1817 funcionou com grande prestígio, mas neste ano com o envolvimento de alunos e professores nos acontecimentos da Revolução Pernambucana, foi fechado junto à repressão ao movimento.

Em 1822 foi reaberto, tendo a determinação de afastar-se dos ideais republicanos do movimento, funcionou até 1836, quando foi transformado em estabelecimento pio, voltado exclusivamente para a formação de sacerdotes. Neste período foram abertos em Recife os colégios leigos, Liceu Provincial de Pernambuco e

o Colégio das Artes, onde os jovens concluíam os estudos preparatórios para o ensino superior de artes liberais ou para a vida sacerdotal.

O Seminário de Olinda não foi uma experiência isolada, o Seminário Franciscano do Rio de Janeiro, aberto em 1776 e funcionando provavelmente até 1805, teve em seus Estatutos uma orientação que rompia com a Escolástica e centrava-se nas ciências naturais. Mesmo sem as dificuldades do Seminário de Olinda o do Rio de Janeiro também foi fechado com poucas décadas de funcionamento. Alves argumenta sobre o fim desses Colégios Seminários, com um currículo de caráter iluminista em pleno período colonial brasileiro, dessa forma: “*De fato, transformações muito mais amplas e profundas colocavam por terra os projetos educacionais daquele segmento do clero que aderiu à perspectiva burguesa, na segunda metade do século XVIII e início do século XIX*”. (ALVES, 1993, p. 184).

É importante destacar que havia outras formas de aprendizagem musical, além dos colégios seminários, como as corporações de músicos instituídas em cidades de Minas Gerais e Bahia, Carvalho alerta sobre esta questão:

Outro aspecto importante é que esses músicos atuavam como profissionais liberais, pois o fato de estarem filiados a uma irmandade não significava necessariamente que deviam fazer música para ela. As irmandades e confrarias abriam concorrência através de uma espécie de edital, para que os músicos arrematassem a música para uma determinada ocasião ou período. ... Os músicos, assim, poderiam ter outras funções além da atuação musical para as igrejas, grande parte deles era também militar (CARVALHO, 1988, p. 231).

Outro Colégio importante neste período é o Caraça no Estado de Minas Gerais, inaugurado em 1821, nele os Lazaristas imitavam os métodos dos Padres Jesuítas, dando aos alunos uma sólida formação cultural e religiosa. Segundo Pe. Zico (pesquisador sobre o colégio) no Regimento estabelecia que “*Nos nossos Colégios haverão aqueles estudos que se julgarem preliminares não somente para os moços que aspirarem ao estado eclesiástico, mas também à Magistratura*” (1982, p. 30).

Da mesma forma que dos outros Colégios Seminários, eram preparados jovens tanto para a vida religiosa como civil, isto determinava que mesmo com um currículo clássico, havia um direcionamento para o estudo das ciências naturais. Em relação ao estudo de música, em todas as suas fases esteve presente, desde o canto gregoriano,

como a música barroca e clássica, no canto coral e com instrumentos musicais, em especial o órgão da igreja do colégio.

O Colégio Caraça teve três fases importantes e distintas, a primeira durante o primeiro Império e regência, funcionou por 22 anos com um ensino centrado no humanismo. A segunda fase foi de 1856, quando sua proposta pedagógica foi equiparada ao do Colégio Dom Pedro II e funcionou até 1912, com um currículo padrão para os Colégios no país centrado nas ciências naturais. A terceira fase foi da Escola Apostólica ou Seminário Menor, de 1905 a 1968 quando houve um grande incêndio e o Colégio foi fechado, este período foi exclusivamente para a formação de religiosos.

No início do século XX, o Colégio Caraça perde alunos, devido a sua distância da cidade e difícil acesso, pois se localiza em meio a montanhas. Outro fator foi a criação dos Colégios pelo governo central e de outras Congregações Religiosas que chegavam ao Brasil para a formação dos jovens, como dos Padres Salesianos (Colégio Dom Bosco em 1895, em Cachoeira do Campo), dos Irmãos Maristas (em Congonhas), dos Padres do Verbo Divino (Colégio Arnaldo, da Capital Mineira, em 1912), dos Padres Franciscanos (Colégio Santo Antônio, em São João Del-Rei, 1903), do Colégio Nossa Senhor de Sion, de Curitiba em 1905 e outros.

Em sua pesquisa Pe. Zico relata que nestas três épocas o Colégio Caraça formou mais de dez mil alunos internos, *“Entre eles encontramos: 500 sacerdotes, 15 bispos e 114 deputados ou senadores por Minas Gerais, 28 altos postos do Governo do País ou dos Estados foram ocupados por alunos caracenses”* (1982, p. 73).

O fim destes e outros Colégios Seminários, na forma como se constituíram tiveram seu momento derradeiro a partir da criação dos liceus e dos Colégios Públicos, depois da Independência. Somente nas regiões mais desenvolvidas existiram poucos Colégios Seminários, até a metade do século XX.

O mais importante destes Colégios Públicos foi o Colégio Dom Pedro II, que retrata bem esse processo de mudança. Sua origem é em 1739, quando o Bispo Dom Antônio de Guadalupe, por uma provisão do prelado, instituiu o Seminário de órfãos e desamparados junto à igreja de São Pedro, na cidade do Rio de Janeiro. Nesta provisão estabelece o ensino da doutrina cristã, a ler, escrever e contar, bem como ao ensino do latim, cantochão, da música e dos instrumentos pertencentes a ela.

Cita ainda nesta provisão a quem se dirige este atendimento, estabelecendo que *“com cuja licença serão recebidos os meninos de pouca idade, e cristãos velhos, e que sejam brancos de geração, e de nenhuma sorte mulatos...”*, o órfão e desamparado é somente da classe dos brancos e cristãos-velhos, não atendendo aos judeus, negros e mulatos (PROVISÃO DO PRELADO apud COARACY, 1964, p. 305).

Em 1766, com doações de proprietários de terras, sua sede é transferida e ampliada, passando a chamar-se Seminário de São Joaquim. Neste período passa a atender além dos desamparados, a alunos contribuintes que os pais confiavam ao Seminário pela fama de seu ensino e da severa disciplina.

O Seminário funcionou normalmente até 1817, neste ano foi fechado para alojar soldados recém-chegados, da corte de Dom João VI. Após três anos foi reaberto por pressão da sociedade do Município e em 1831 passou à administração da Câmara municipal, convertendo-se em um esboço de liceu de artes e ofícios, ministrando também o manejo de armas. Estas mudanças provocaram a decadência do ensino no Seminário e em 1837 o governo da Regência, assumiu a instituição, realizando uma grande reforma, transformando o antigo Seminário de São Joaquim no Colégio D. Pedro II.

O Colégio Dom Pedro II, torna-se o padrão de ensino secundário dos Colégios Públicos abertos nas províncias, como o Liceu de Curitiba, criado por lei em 1846, sendo a origem do Colégio Estadual do Paraná e pela Escola Normal, fundada em 1876 para a formação de professores, embrião do Instituto de Educação do Paraná.

Este período marca o fim dos Colégios-Seminários, com o ensino fundado na escolástica e o Colégio Dom Pedro II, passa a ser o padrão de ensino secundário a ser adotado nas províncias, com predominância do ensino literário de base clássica. Segundo Azevedo o novo regulamento de 1841 a orientação do currículo foi acentuada.

Nos quatro primeiros anos do curso que passou a ser de sete anos, além das línguas antigas e modernas (latim, grego, francês, inglês e alemão) não se ensinavam senão o desenho, a geografia e a música; o estudo de gramática geral e nacional só figura no 1º ano; as matemáticas e as ciências físicas, químicas e naturais amontoam-se nos três últimos, enquanto o grego é ensinado em quatro, e o latim, o francês e o inglês se estendem pelos sete anos, apresentando o latim maior número de lições do que o de quaisquer outras disciplinas (AZEVEDO, 1971, p. 579).

O autor aponta para todas as transformações pelas quais passou, contudo o Colégio manteve o seu caráter de cultura básica, necessária às elites dirigentes do país.

Nestes relatos sobre o ensino ficam evidentes as relações sociais e políticas que explicitadas na forma de organização dos currículos escolares, evidenciam o projeto econômico defendido para uma sociedade ou nação. No Brasil colônia a fase de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, o ensino jesuítico e os Colégios Seminários visavam atender aos da Igreja e do poder monárquico, atendendo jovens da elite agrária e dos burgueses das cidades. A partir do século XIX, com a República e a consolidação do sistema capitalista no país, novas configurações determinam o currículo do ensino secundário.

Na República houve a construção de grandes colégios, situados nas regiões centrais das cidades, apresentando um caráter de monumentalidade e sobriedade, Veiga (2003) relata sobre esta função estética da educação republicana, discutindo sobre o seu currículo:

No Brasil republicano, as belas artes estiveram presentes nos currículos das escolas primários, escolas normais e secundárias. A reforma de Benjamin Constant, de 1890, estabeleceu para o primário de primeiro grau desenho, música e trabalhos manuais; para o primário de segundo grau, apresenta a especificação do ensino de desenho: ornato, paisagem, figuras e topográfico. Na escola normal previa-se também música, desenho e trabalhos de agulha e no ensino secundário, para todos os anos o desenho e a música ocupam duas horas semanais no currículo. Nos pareceres de Rui Barbosa, foi destacado o ensino de música e canto. O autor afirmava ser esse ramo do ensino praticado de forma grosseira e que a “cultura vocal” deveria estar associada à educação física e moral. Cita exemplos da importância da música nos “países civilizados” como na Alemanha, onde a associação canto e ginástica são uma “revolução salutar nas disposições estéticas do povo alemão” e, nos Estados Unidos, onde a música “deixa assinalada influências na saúde, na inteligência, na disciplina geral e no procedimento dos alunos”. Para ele, a educação estética cumpre o papel de “civilizar as classes inferiores”. Os mestres deveriam ter gosto artístico, sentimento e a inteligência do canto (VEIGA, 2003, p. 412).

Este ideal republicano foi realizado somente nas grandes cidades, e dirigido à classe dominante, da mesma forma como ocorrido na Europa quando da consolidação do modo de produção capitalista, o ensino dos jovens foi organizado direcionando a formação do aluno para o mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos. Essas duas possibilidades determinavam, aos diferentes sujeitos, a posição a eles

reservada, na divisão social e técnica do trabalho, mantendo a educação atrelada a organização e a permanência da sociedade de classes.

Neste período o Brasil continuava um país fortemente agrário, e para atender as classes populares começaram a ser criadas as primeiras escolas de artes e ofícios³⁸.

Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2000, p. 27).

No final do século XIX foram criados os liceus de artes e ofícios nos grandes centros urbanos como o Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Manfredi relata que esses cursos eram livres, exceto para os escravos e que *“As matérias que constituíram os cursos eram divididas em dois grupos, o de ciências aplicadas e o de artes”* (2002, p.78). O sentido de artes para este ensino direcionado ao atendimento da indústria descola a tradição humanista de ensino da música para o de artes plásticas centrado nas técnicas e artes manuais. O currículo é denominado desta forma por Cunha:

As ciências aplicadas envolviam as seguintes matérias: Aritmética, Álgebra, Geometria plana e no espaço, descritiva e estereotômica, Física, Química e Mecânica aplicadas. As artes envolviam: desenho da figura humana, desenho geométrico, desenho ornamental, desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil e regras de construção, escultura de ornatos e arte cerâmica, estatuária, gravura, talho-doce, água-forte, xilografia e pintura (CUNHA, 2000, p. 124).

Esta forma de currículo direcionava para a inserção do Brasil no modo de produção capitalista, para isso era necessário formar um contingente de trabalhadores para suprir as necessidades do início da industrialização do país, formando uma classe operária para atender a essa demanda. Tal educação proposta às classes trabalhadoras tinha um caráter higienista e disciplinizador.

Em relação ao ensino de música nos Colégios de ensino secundário neste período, existem poucos registros, este ensino foi secundarizado pelas escolas

³⁸ Estas escolas, na década de 40, transformar-se-iam em escolas técnicas.

técnicas, como também em parte, pelos Colégios propedêuticos de orientação positivista³⁹.

Com a influência das orientações educacionais originárias dos Estados Unidos, dos estudos de psicologia, da pedagogia da Escola Nova; e dos movimentos culturais no país como a Semana de Arte Moderna de 1922, houve uma renovação no ensino musical, principalmente direcionado para as crianças do ensino primário.

O músico Villa-Lobos a partir de 1932 passa a dedicar-se ao trabalho por uma educação musical nas escolas públicas, assumindo como Superintendente de Educação Musical do Distrito Federal e Diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, desenvolvendo um expressivo repertório e ações voltadas a música coral. Neste período de caráter nacionalista e depois com o regime autoritário de Getúlio Vargas (1930 a 1945), este ensino de música era direcionado para o desenvolvimento do caráter cívico e para a disciplinarização das crianças e jovens. Apesar da característica ideológica deste período o ensino de música através do canto, conhecido como Canto Orfeônico, foi de grande importância para as escolas de educação básica e de ensino superior, contribuindo e influenciando o ensino de música por muitas décadas.

Através do Canto Orfeônico e da iniciação musical o ensino de música absorveu, o discurso modernista de musicalizar a todos, embora por caminhos diferentes: o primeiro, por intermédio da educação de massa, buscando musicalizar os alunos da escola pública; o segundo, a partir do ideário escolanovista, voltava-se para o atendimento individualizado da criança.

No Estado Novo (1937-1945), se acentua o caráter classista do ensino secundário, quando o desenvolvimento do setor secundário e terciário da economia, fizeram surgir vários ramos profissionais, multiplicando-se o ensino técnico (escolas e cursos), sendo regulamentado como um sistema paralelo ao ensino clássico.

³⁹ Positivismo, conjunto de doutrinas de Augusto Comte, filósofo francês (1798-1857), caracterizado sobretudo pelo impulso que deu ao desenvolvimento de uma orientação científica do pensamento filosófico, atribuindo à constituição e ao processo da ciência positiva importância capital para o progresso de qualquer província do conhecimento. (Dicionário Aurélio, Nova Fronteira)

Na Constituição de 1937, no artigo nº. 129 é estabelecido que “*O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.*”, e em relação ao ensino secundário estabelece que :

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (CUNHA, 1978, p.237).

Os diferentes níveis de cursos para formação de trabalhadores não davam acesso às etapas seguintes dos estudos, institucionalizando a separação do ensino por classes sociais. As quatro séries finais do que hoje denominamos de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)⁴⁰, denominava-se Curso Médio de 1º Ciclo - que era procurado pelas classes menos favorecidas e não dava acesso aos cursos técnicos da etapa seguinte. O Curso Médio de 2º Ciclo - correspondente ao que hoje é denominado de Ensino Médio, eram oferecidos em duas modalidades:

- a) o clássico, com três anos de duração, procurado pela elite e;
- b) os cursos profissionalizantes Agro-Técnico, Comercial-Técnico, Industrial-técnico e Normal, procurados pela classe média. Cursos estes que não possibilitavam o acesso à universidade.

A partir desta legislação do Estado Novo, foram elaboradas diversas outras durante a década de 50, até chegar ao texto da Lei 4.024/61, a primeira que regulamentou a educação em nível nacional.

No Paraná esse período foi marcado por intensa atividade musical, durante a gestão de Erasmo Piloto, como Secretário de Estado da Educação, a artista e professora Emma Koch contribuiu significativamente para o ensino de Arte ao participar da criação do Departamento de Educação Artística da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, propondo a instituição de clubes infantis de cultura e a assistência técnica às escolas. Participou também da concepção da Escola de Arte na Educação Básica do Paraná em 1957, no Colégio Estadual do Paraná (C.E.P.), com o ensino de Artes Plásticas, Teatro e Música, que já era ministrada como Canto Orfeônico

pelo Maestro Bento Mossurunga, desde 1947. Com o passar do tempo essas atividades foram incorporadas às classes integrais e implantadas no calendário escolar do C.E.P., onde permanecem até os dias atuais.

Neste período várias organizações artísticas atuaram em conjunto com as escolas, como a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI) de 1944 a 1976, a Juventude Musical Brasileira de 1953 a 1963, idealizada pelo maestro Eleazar de Carvalho, no sentido de desmitificar a música erudita e mantendo no ano de 1956, aproximadamente 47 instituições filiadas ao movimento, destas participavam os principais colégios públicos e privados de Curitiba. A partir de 1963 foi instituída a Pró-música de Curitiba que continua atuante. (MENON, 2004).

Com a promulgação da Lei 4.024/61, a nível nacional, foi mantida a dualidade da educação, com uma vertente voltada para a formação do trabalhador e outra para a formação da classe dirigente. Em termos administrativos, ao MEC caberia administrar as escolas regulares e as escolas de formação profissional. O sistema de ensino profissional – SENAI E SENAC – continuaria mantido pelas empresas, com recursos públicos e com autonomia e, ajustando-se à lei poderiam equivaler seus cursos aos níveis fundamental e médio do ensino oficial regular.

Esta legislação permaneceu pelos conturbados anos 60 até o início da década de 70 quando, a parcela da burguesia que pretendia o desenvolvimento do Brasil via industrialização dependente, tomou o governo em 1964 e encaminhou a internacionalização da economia do país.

Neste período o curso propedêutico – médio – foi considerado excessivamente acadêmico e por isto incapaz de atender as necessidades do mercado de trabalho. Baseando-se na teoria do capital humano⁴¹ o investimento na formação do trabalhador seria a forma de maximizar os lucros futuros das empresas, via qualificação pela escola pública.

Em 1969 foram elaborados dois pareceres pelo Conselho Federal de Educação, pedindo a revisão da Lei 4.024/61. Ainda naquele ano, por decreto presidencial,

⁴⁰ Em 2005 foi ampliado por legislação federal, o Ensino Fundamental para nove anos, sendo a idade de entrada na primeira série de seis anos.

formou-se uma comissão do MEC para propor o texto da nova lei. Em 1970 o anteprojeto de lei ficou pronto e no ano seguinte foi promulgada a lei 5.692/71, com bastante alarido, sob a euforia do milagre brasileiro.⁴²

A lei 5.692/71 estabeleceu que: a escolaridade obrigatória passava a ser de oito anos, correspondendo a faixa etária dos sete aos catorze anos (fusão do ensino primário com o médio de primeiro ciclo), formando o Primeiro Grau onde as quatro primeiras séries desenvolveriam conteúdos gerais e as quatro últimas contemplariam, no currículo, disciplinas de sondagem vocacional para o trabalho. O ensino médio de segundo ciclo tornou-se o Segundo Grau, generalizadamente profissional, com cursos distintos, desdobrados a partir de um núcleo comum e com caráter de terminalidade. Partindo destes pressupostos a lei 5.692/71, extinguiu a dualidade estrutural e estabeleceu o ensino técnico compulsório para o segundo grau. O curso propedêutico – clássico colegial – deixou de existir, sobre o argumento de resolver dentro da escola a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e as diferenças de classe.

O ensino de Arte foi modificado nesta legislação, pela primeira vez foi normatizada a obrigatoriedade do ensino de Arte, que passou a ser denominado de Educação Artística. Nesse momento de repressão política e cultural o ensino de arte torna-se obrigatório e apesar da importância de estar na legislação o ensino de Música, Artes Plásticas e Teatro que compõe a Educação Artística, este ensino caracterizou-se por um processo de despolitização da arte, esvaziamento de seu caráter social e do conhecimento que a estrutura. Dentre as estratégias para esse processo podemos citar:

- Direcionamento para o ensino de técnicas e artes manuais, com a construção nas escolas de oficinas de marcenaria, mecânica, corte e costura e outras de caráter técnico.

- O professor torna-se responsável por três modalidades da Arte (música, teatro e artes plásticas), mas os cursos de formação de professores em Educação Artística só passaram a existir após três anos de promulgada a lei.

⁴¹ Teoria economicista, que propõe a escola como preparação de mão de obra, para atender os investimentos em grandes obras, financiadas pelo capital excedente internacional neste período. Em síntese é um processo de coisificação do aluno como mercadoria para o sistema produtivo.

⁴² O milagre brasileiro foi a propaganda oficial do Governo Militar, apoiado por mecanismos financeiros internacionais para uma política de grandes obras de infra-estrutura, mas com um endividamento extremo.

- Inclusão da Educação Artística na grande área de Comunicação e Expressão, direcionando a arte para seu caráter mais utilitário e pragmático, da mesma forma que a produção artística ficou sujeita aos atos que instituíram a censura militar.
- Especialmente a música foi um instrumento ideológico do regime militar, restringindo-se ao canto em festas cívicas e Hinos Oficiais nos estabelecimentos de ensino.

Apesar destes direcionamentos, o ensino de Canto Orfeônico permaneceu em muitas escolas públicas até meados dos anos oitenta, sendo gradativamente abandonado nas escolas pelo seu direcionamento meramente técnico de ensino de solfejo e teoria musical, realidade esta constatada em entrevistas com professores que atuaram nas décadas de 1970 e início da década de 1980, bem como de alunos deste período.

A obrigatoriedade de oferecer cursos técnicos em nível médio tornava a grade curricular propedêutica pobre e, essas escolas, sofriam a falta de recursos para implantar a parte técnica do currículo. Diante desta realidade as reações das diferentes classes sociais e a própria realidade produtiva do país colocaram em cheque os princípios de educação para o trabalho, presentes na lei 5.692/71. Como consequência, em 1982 com a lei 7.044/82 foi extinta a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, como única forma na escola pública.

3.2.3 A Redemocratização do Brasil e o Refluxo Neoliberal

Durante os anos oitenta houve uma grande mobilização pela redemocratização do país e pela constituinte de 1988, no campo educacional duas concepções de educação distinguiram-se como comprometidas com as causas populares: a primeira vinculada aos movimentos sociais e Organizações Não Governamentais, e de educação não formal fundamentadas no pensamento de Paulo Freire; a segunda vinculada às universidades e direcionada a Escola Pública, pautava-se no pensamento de Dermeval Saviani, denominada de pedagogia histórico crítica.

Neste contexto foi elaborado em 1990 o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná, para o primeiro e segundo graus. Esta proposta fundamenta-se na pedagogia histórico crítica e propõe que a escola seja um espaço que participe da transformação social. É uma das primeiras tentativas de organizar um currículo de Arte na perspectiva do materialismo histórico dialético⁴³.

Nesse currículo, o ensino de Arte retoma o seu caráter artístico e estético visando a formação do aluno pela humanização dos sentidos, pelo saber estético e pelo trabalho artístico.

Nessa mesma época, professores de Arte das escolas de educação básica, das universidades e profissionais da área que atuavam em museus, organizaram-se em seminários, simpósios nacionais e internacionais, constituindo a FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil, a ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical e outras instituições regionais. Além de propor novas formas de ensino de arte nas escolas, principalmente públicas, esses profissionais mobilizaram-se pela manutenção da obrigatoriedade do ensino de Arte no texto da LDB, promulgada em 1996.

A LDB que mantém a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de Educação Básica e em 1997 as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior estabelece que os cursos de graduação em Educação Artística passem a ser licenciatura plena em uma habilitação específica (Artes Plásticas ou Visuais, Dança, Teatro e Música).

No período de 1997 a 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que passam a considerar a disciplina de Arte (Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança) no Ensino Médio, a Arte é um componente da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias junto com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física, reproduzindo o mesmo enquadramento da arte na Lei 5.692/71, na área de comunicação e expressão.

A elaboração e distribuição dos PCN's antes de promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, caracteriza uma contradição, pois primeiro deveria ser a lei, e esta indicar a forma de trabalho do

⁴³ Teoria fundada por Karl Marx, que tem entre um de seus conceitos fundantes, que é pelo trabalho que o homem com outros homens transforma a natureza para suas necessidades materiais, e ao mesmo tempo transforma a si mesmo, humanizando-se pelo trabalho e na relação com os outros homens.

MEC, segundo a LDBEN/96, no entanto o MEC importou da reforma espanhola uma pedagogia para ser disseminada no Brasil e servir de referência para a própria legislação.

Sobre os princípios desta pedagogia, Trojan em sua tese argumenta que o conceito de estética, presente nas DCN's é:

fundamentada na aparência e na superficialidade, que mascara as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora, para justificar a submissão e o conformismo, pois se prende apenas aos efeitos da divisão de classes e ignora a origem econômica das desigualdades (TROJAN, 2005, p. 169)

Não por acaso no Estado do Paraná no período de 1995 a 2002, os cursos ministrados aos professores eram pautados e organizados por empresas de capacitação de executivos⁴⁴. Da mesma forma que diversos grupos de profissionais liberais passaram a utilizar a arte e os conceitos de estética como meio e princípio nos seus cursos. Este padrão foi amplamente utilizado nas capacitações de professores da Rede Pública em Faxinal do Céu (Pinhão, PR) de 1997 a 2002, materiais institucionais foram produzidos e distribuídos aos professores com títulos como "A arte como meio de qualidade". Nesses eventos, eram constantes as atividades artísticas completamente desprovidas de conteúdo, sendo utilizadas, na maioria das vezes, como momentos terapêuticos e de alienação⁴⁵.

O processo de implementação desta política educacional de cunho marcadamente liberal foi muito bem articulado, principalmente na disciplina de arte, nos vários planos e em ações, tais como:

- No plano institucional com a promulgação das diretrizes curriculares dos níveis de ensino, concomitante com as diretrizes dos cursos de formação de professores, em 1997;

⁴⁴ Dentre elas a mais renomada é a Amana Key, especializada em gestão, com cursos para executivos e profissionais de empresas.

⁴⁵ Reprodução do conceito da estética como mercadoria, a arte nestes eventos tinha a função de relaxar, dar um verniz cultural para atividades centradas no enfoque à produtividade do trabalho do professor. Utilizando técnicas de encaminhamento comuns nos cursos para empresários e profissionais de empresas. A característica principal neste período foi o distanciamento das questões tratadas nos cursos e da realidade na escola e da prática escolar. A arte era tratada como meio e não como objeto de estudo.

- Na produção de material didático, com os parâmetros curriculares para os níveis e modalidades de ensino, entregues diretamente na casa dos professores e nas escolas, de todos os estados brasileiros.
- Com o condicionamento da compra do livro didático pelo MEC, de que os livros estivessem de acordo com os parâmetros curriculares, apesar do MEC não comprar livros de arte para as escolas, toda a indústria editorial investe em autores que produzem livros nesta perspectiva;
- A homogeneização dos livros para-didáticos, abordando a arte como linguagem, centrando a abordagem na perspectiva da semiótica, com o enfoque na leitura e releitura das obras de arte e na história da arte, realidade esta constatada nas inúmeras avaliações sobre o material didático utilizado pelos professores, realizadas a partir do ano de 2003;
- Nos investimentos da indústria lochpe, com sua fundação produzindo e distribuindo material áudio-visual para as escolas, vinculados a capacitações de professores ofertadas pelas universidades, que constituíram núcleos de estudos para difundir a proposta de ensino fundamentada nos PCN's.

Em relação à dualidade entre ensino técnico e propedêutico, a lei 9394/96 permitiu o seu retorno, com a possibilidade de organização do Ensino Médio “*em distintas modalidades de organização, inclusive a habilitação profissional, [ainda que] com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidade, para que possam ser iguais*” (KUENZER, 2000, p. 36).

Em 1997 novas orientações são postas para a educação profissional. O decreto 2.208/97, ao regulamentar o Art. 36 - §2 - e os artigos 39 a 42 da lei 9.394/96, possibilitou a organização de cursos técnicos em três níveis:

- a) o básico, independente de escolaridade prévia, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores, podendo ser ministrado em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho;
- b) o técnico, que confere habilitação profissional aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este;

c) o tecnológico, curso de nível superior, na área tecnológica, para os egressos do ensino médio.

Esta nova normatização leva a situações não muito diferentes daquelas ocorridas em outros períodos históricos. Segundo Kuenzer (1999) esta forma de organização do Ensino Médio mantém as diferenças de classe, sendo que para o curso básico encaminham-se os grupos sociais mais carentes, em busca de uma formação profissional rápida, na ilusão de um emprego futuro. Para o técnico e o tecnológico irão aqueles que, pelas mais diversas razões, não entraram na universidade. O nível tecnológico é mais valorizado que o técnico, mas mesmo assim não corresponde no mercado de trabalho, às promessas de retorno financeiro e reconhecimento próprio de um curso superior.

Além do equívoco de imaginar que um curso rápido de formação profissional [com ou] sem escolaridade básica resolve o problema da inserção do trabalhador no mundo do trabalho, esta proposta cria a falsa representação de que se resolve o problema do emprego através da educação (KUENZER, 1999, p.104).

O Estado do Paraná antecipou-se às reformas e em 1996, através do Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio/PROEM – financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID, através do contrato 950/OC- BR, assinado em dezembro de 1997, são suprimidos os cursos profissionalizantes em nível médio que são transformados em Ensino Médio e Ensino de Pós-Médio. A partir do decreto 2.208/97 o PROEM passou a financiar apenas o Ensino Médio uma vez que os cursos profissionais passaram a ser financiados pelo Programa de Expansão da Educação Profissional/PROEP também com financiamento parcial do BID.

Desta forma o Estado, neste período, ao adotar esta política contrariava a proposta de Ensino Médio da lei 9.394/96, uma vez que a profissionalização poderia ser desenvolvida paralelamente ou posteriormente ao Ensino Médio, rompendo qualquer perspectiva de integração entre formação geral e formação para o trabalho, contrariando a concepção de escola unitária, tecnológica ou politécnica e pública. Assim, constituiu-se uma regressão, uma oficialização da dualidade que mantém duas redes bem diferenciadas de ensino: a propedêutica e a profissional, destruindo a equivalência e a integração entre elas.

A dicotomia entre ensino profissionalizante e propedêutico é uma permanência na história ocidental, ou seja, "uma escola de cultura geral para as classes dirigentes e uma escola do trabalho produtivo e alienado para os jovens das classes populares, filhos dos trabalhadores" (FRIGOTTO, 2004, p. 58).

Em 2004 houve a revogação do decreto 2.208/98 e em seu lugar foi publicado o decreto 5.154/2004, que possibilitou a consolidação da base unitária do Ensino Médio, com o Ensino Médio Integrado de quatro anos, onde o estudante cursa a educação geral e as disciplinas profissionalizantes de forma integrada.

Neste mesmo ano a SEED inicia a abertura de cursos de Ensino Médio Integrado, em atendimento a demandas regionais relacionadas a cursos profissionalizantes. A dicotomia, entretanto, persiste, pois estes cursos estão sendo implementados de forma gradativa, apontando para a urgência de discussões e reflexão contínuas, em todas as instâncias da Educação Pública Estadual.

Este é o desafio que se coloca para a definição de uma identidade para o Ensino Médio, que está em franco processo de expansão e necessita responder às necessidades de seus alunos e da sociedade.

Em julho de 2006 o MEC publica as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, reforçando ainda mais a política educacional liberal proposta pelos PCN's, mantendo a Arte na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, explicitando na introdução que o documento está em conformidade com a Lei n. 5.692/71, onde a arte integrava a área denominada de Comunicação e Expressão. Este enfoque da arte como comunicação é reiterada em todo o texto, no item 2 explica que "O ensino de Arte está inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que tem como eixo as faculdades de representação e comunicação."

Todo o conteúdo do documento é pautado nas teorias de comunicação, fundamentalmente nas teorias da lingüística, abordando a relação de emissor, canal e receptor, a obra de arte é tratada como um texto, e as principais categorias para a compreensão da Arte são os códigos, o canal e o texto.

Apesar destes documentos afirmarem a especificidade do conhecimento da arte, é praticamente inexistente sua referência nos textos, a ênfase é em tratar a arte como

um meio para a apreensão da cultura, fundamentada nas teorias da comunicação e da lingüística.

Se na ditadura militar era importante sufocar (por meio da Lei de Imprensa) a produção artística que tanto atuou nos movimentos sociais nos anos 50 e 60, perseguindo e controlando os artistas e reduzindo a arte na educação a um processo comunicativo que se inseria no controle das leis de censura, dos anos 90 até agora a abordagem da Arte somente no seu caráter de comunicação, é útil para formar o jovem consumidor, atendendo as necessidades do capital materializadas pela indústria cultural.

Este histórico sobre a dicotomia estrutural do Ensino Médio procurou deixar claro que é este o desafio a ser enfrentado: a busca de um currículo para este nível de ensino que, por um lado ofereça uma formação humanista consistente — no qual a arte e em especial a música recuperem sua importância na formação do aluno — e, por outro lado possibilite uma compreensão da lógica e dos princípios técnico-científicos que marcam o atual período histórico e afetam as relações sociais e de trabalho.

Ao mesmo tempo este estudo revelou que é uma realidade a constância do ensino da música na história da educação no Brasil apesar de seu afastamento dos currículos escolares nas últimas décadas. Principalmente no Ensino Médio que é direcionado para um processo pragmatista, visando atender aos atuais modos de produção capitalista. Como conhecimento constitutivo do ser humano e de socialização do jovem, contraditoriamente a música tem sido trabalhada mais em atividades extracurriculares nas escolas, desvinculadas do currículo.

Paradoxalmente é a música a forma artística mais desenvolvida por Organizações não Governamentais que trabalham com os jovens, que no discurso de seus patrocinadores, em grande parte demonstra estar mais preocupado em proteger as classes mais favorecidas da violência, do que na formação dos jovens que vivem em favelas e nas ruas.

Ao finalizar estes dois capítulos, sobre uma breve história da música e do ensino de jovens, é importante retomar o sentido destes históricos para esta dissertação, que é de auxiliar na compreensão do objeto de estudo, tendo-o como base para fundamentar

a análise da pesquisa de campo, no sentido dado por Kosik, sobre as etapas históricas da humanidade.

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida *porque* a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a *práxis*, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto *aufgehoben* no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150)

4 O ENSINO MÉDIO E A MÚSICA NOS COLÉGIOS PÚBLICOS DE CURITIBA

Neste capítulo é analisada a situação do ensino de música nos Colégios da Rede Estadual no município de Curitiba. Para efetivar este trabalho foi desenvolvida uma pesquisa com os professores formados em música atuantes nos Colégios Estaduais, abrangendo um total de 17 professores em 14 Colégios. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário⁴⁶ seguido de entrevista oral com os professores e outros membros da equipe dos Colégios, tais como diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e funcionários. As primeiras entrevistas foram realizadas na semana pedagógica de fevereiro de 2007, prosseguindo nos meses de março e abril com visitas aos Colégios.

Dos 17 professores que responderam ao questionário, 04 são do Colégio Estadual do Paraná, 01 é do Município de Araucária, representando os Colégios da área metropolitana, sendo que a maioria destes professores leciona em 02 ou 03 Colégios, o que significa que a abrangência desta pesquisa é maior que unicamente a dos 14 Colégios registrados⁴⁷.

QUADRO 1 - COLÉGIOS ESTADUAS PESQUISADOS

COLÉGIO	REGIÃO
Colégio Estadual do Paraná	Centro
Instituto de Educação do Paraná	Centro
C. E. Leôncio Correia	Bacacheri
C.E. Santa Cândida	Santa Cândida
C. E. Pio Lanteri	Uberaba
C.E. Anibal Khury Neto	Uberaba
C. E. Alfredo Parodi	Uberaba
C.E. Victor do Amaral	Boqueirão
C. E. Prof. José Guimarães	Vila Hauer
C. E. Emílio de Menezes	Capão Raso
C. E. Homero Baptista dos Santos	Capão Raso
C. E. Doracy Cezarino	Parolin
C. E. Francisco Zardo	Santa Felicidade
C. E. Fazenda Velha	Araucária

⁴⁶ O questionário foi inicialmente apresentado para três professores da Rede Estadual, que apresentaram sugestões para melhorar as questões propostas, e posteriormente, participaram da pesquisa respondendo o questionário.

⁴⁷ Um dos sujeitos é formado em Artes Cênicas, mas respondeu, visto que também ensina música.

As questões oriundas da realidade dos dados coletados nesta pesquisa constituem-se no fio condutor dos tópicos desta análise, sendo que também serão referenciadas dissertações e teses, que bordeiam o tema, realizadas recentemente por pesquisadores do curso de pós-graduação em educação da UFPR e de outras Instituições de Ensino Superior. Entende-se desta forma, que ao recorrer a estas outras pesquisas ampliam-se as vozes dos múltiplos sujeitos que compõem o cotidiano das escolas: alunos, familiares, professores e membros da equipe pedagógica, procurando com o apoio destes trabalhos aprofundar ainda mais o objeto deste estudo.

A finalidade desta abordagem é, portanto, aproximar-se o máximo possível do cotidiano da escola, ou como o título desta dissertação anuncia, à realidade concreta da escola pública, da mesma forma que Legendre,

As ciências da educação são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, do seu laboratório *in vitro* e das suas reuniões político-administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, no seio das vivências escolares reais, dos laboratórios *in vivo*. (...) Para que as abordagens de estudo possíveis: investigações etnológicas, sociológicas, ecológicas, filosóficas, naturalistas, idiossincráticas, etc. (LEGENBRE apud LESSARD-HÉBERT *et al*, 2005, p. 177).

Esta citação pontua as dificuldades materiais, delimitadas pelas próprias condições de trabalho, não só da academia, mas dos gestores do sistema educacional, que de posse de um número substancial de dados sobre as escolas, não conseguem apreender às necessidades concretas do cotidiano das mesmas. Além disso, propõe-se a apontar a complexidade que reveste uma pesquisa de campo sobre o cotidiano das escolas, como explicita Azanha (1992) em seus escritos sobre a pesquisa educacional.

Neste trabalho, os dados obtidos nas entrevistas foram tomados por meio da aplicação de questionário semi-estruturado, com perguntas de múltiplas escolhas, algumas delas com pedidos de justificativas. Nas mesmas escolas foram realizadas, entrevistas orais no sentido utilizado por Bourdieu, “*de revelar as coisas enterradas nas pessoas que as vivem e ao mesmo tempo não as conhecem*” (1997, p. 708), o que demonstrou ser uma fonte rica de coleta de dados e de construção de hipóteses. A fala dos sujeitos na escola revelou o que não é dito ou assumido, mas que está presente no pensamento dos mesmos, sínteses do pensamento coletivo da escola e de mitos e preconceitos naturalizados.

Ao mesmo tempo foi desenvolvida uma análise documental, para confrontar e fundamentar as hipóteses levantadas nos questionários, e apesar de não ser realizada uma pesquisa de observação sistemática, foram também utilizados dados e informações do cotidiano de trabalho dos responsáveis pelo ensino de Arte da SEED e do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Curitiba.

As referências para o trabalho de pesquisa de campo e análise foram pautadas em Azanha (1992), principalmente, na pesquisa e tratamento de dados do cotidiano, Lessard-Hébert (2005) nos métodos de pesquisa e coleta de dados e Bourdieu (1997), em referência às entrevistas⁴⁸.

4.1 O MARCO LEGAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE MÚSICA

Como verificado no histórico do ensino de música, até o ano de 1971, a música constituía-se em uma disciplina nas escolas, mesmo que de forma intermitente e não na totalidade das escolas, foi uma constante na educação. Com a lei nº 5692/71⁴⁹, a Música passa a compor a disciplina de Educação Artística, abrangendo também o Teatro e as Artes Plásticas. Na LDB/96⁵⁰ e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/1998, além da Música, do Teatro e das Artes Plásticas (também denominada de Artes Visuais) é incluída a Dança, como mais uma das áreas da disciplina de Arte.

Ao mesmo tempo em que na legislação para a Educação Básica a disciplina é denominada como Arte, e composta por quatro áreas; para os cursos de licenciatura a formação passa a ser específica, segundo as Diretrizes normatizadas para estes cursos. Portanto as Instituições de Ensino Superior passam a formar professores licenciados em Música, ou em Artes Cênicas, ou Artes Plásticas (Visuais) ou em Dança,

⁴⁸ Bourdieu, neste trabalho, é referência na relação entre pesquisador e entrevistado, que envolve um mercado de bens lingüísticos e simbólicos em que se procurou evitar o domínio dos efeitos inerentes à entrevista para “*reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele. Procurou-se então instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto ao dirigismo do questionário*” (BOURDIEU, 1997, p. 695). A preocupação de se evitar uma comunicação “não violenta” deve-se também ao fato deste pesquisador ser membro da administração central da SEED.

⁴⁹ Referência a Lei no Capítulo 3 (3.3).

⁵⁰ Referência a esta Lei no Capítulo 3 (3.3)

contudo o contratado para trabalhar na rede pública será como professores de Arte e não de uma área específica, como em sua formação.

Esta situação constitui no entendimento que subjaz à concepção de ensino de música que suporta esta pesquisa, uma primeira dificuldade, gerando um grande embate sobre o sentido da polivalência do professor que é formado em uma área específica, já que na escola em que leciona, o currículo contempla quatro áreas de atuação. Apesar da resistência das associações de classe contra a polivalência⁵¹, os professores encontram uma realidade conflitante, entre o seu direito de trabalhar com o conhecimento para o qual foi formado e, ao mesmo tempo, o direito do aluno em ter acesso às quatro áreas que compõem o currículo de Arte.

Assim, ao mesmo tempo em que é instituída a formação do professor em uma área específica do conhecimento, é dele exigido conhecimento de todas as áreas, pois aos alunos é conferido o direito de acesso à totalidade do conhecimento dessas áreas. Desse modo, o mesmo sistema educacional que autoriza a formação específica do professor em uma área específica é o que exige dele o exercício da docência integral, na medida em que confere ao aluno o direito ao conhecimento nas quatro áreas.

O sistema educacional institui, portanto, um paradoxo ao formar para o específico e exigir a atuação para o geral. Esse paradoxo não é passível de solução por quem o vivencia no papel de sujeito e não de protagonista, que são os professores e alunos, mas poderoso o suficiente para servir de obstáculo aos alunos da Escola Pública, cujo acesso ao capital cultural da humanidade poderia ter ali sua única porta de entrada (BAIBICH-FARIA e PAULA, 2007⁵²).

Outro fator que é importante ressaltar, pois que também constitui uma dificuldade, é o número de disciplinas no Ensino Médio, que são 12 tradicionais disciplinas (Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Química e Sociologia), para um período de três anos. Sendo que, para o Ensino Médio Integrado⁵³, abrangendo a profissionalização, é estabelecido um período de quatro anos, o qual não modifica a realidade anteriormente referida posto que, são incluídas neste quarto ano, as disciplinas profissionalizantes de cada curso específico.

⁵¹ Pela importância e complexidade da polêmica sobre a polivalência do professor em sala de aula, esta questão será problematizada no próximo tópico da pesquisa.

⁵² Disciplina Seminário de Dissertação, não publicado.

⁵³ A definição de Ensino Médio Integrado encontra-se no capítulo 3.

No início da atual gestão do Estado do Paraná em 2003, foi constatada, pela SEED, uma enorme disparidade na divisão de carga horária das disciplinas, nas distintas escolas⁵⁴. A grande maioria dos colégios tinha em média seis aulas semanais de Língua Portuguesa e Literatura, em torno de cinco para a disciplina de Matemática, uma média de três aulas nas disciplinas de Física e Química (apesar da falta de professores formados) e pouquíssimas aulas das disciplinas de ciências humanas. Para a disciplina de Arte era comum ter somente uma aula por semana em apenas um dos três anos do Ensino Médio.

A partir desta realidade a equipe de ensino⁵⁵ da SEED, calculou que seria possível cada disciplina ter quatro aulas semanais durante os três anos e ainda sobriam algumas aulas para a escola aumentar a carga horária das disciplinas que reputasse como sendo mais importantes para este nível de ensino.

Através da Instrução Normativa número 4 (SEED/2005), foi determinado que os Colégios da Rede Estadual, organizassem a distribuição de aulas, de forma mais equilibrada, estabelecendo que todas as disciplinas deveriam ter no mínimo quatro aulas durante os três anos do Ensino Médio. Para o ano de 2007 foi expedida a Instrução número 15 (SEED/2006) determinando que todas as doze disciplinas do currículo deveriam ter, no mínimo, duas aulas e, no máximo, quatro aulas semanais por ano, cabendo a escola definir se estas aulas serão durante um, dois ou nos três anos do Ensino Médio, ou mesmo nos quatro anos do Ensino Médio Integrado.

Isto significa que os colégios passaram a ter autonomia para organizar seu currículo, no caso da disciplina de Arte, por exemplo, o mínimo permitido é de duas aulas por semana⁵⁶ somente em um dos três anos e o máximo seria de quatro aulas por semana em todos os três anos do Ensino Médio, nestes dois extremos é que se situa a decisão que a comunidade escolar deve pautar na distribuição de aulas.

⁵⁴ As escolas têm autonomia na divisão da carga horária entre as disciplinas.

⁵⁵ A equipe de ensino da SEED é composta por professores da Rede Estadual, sendo em média de três professores para cada disciplina. Até 2006 havia as equipes disciplinares do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Em 2007 as equipes foram unificadas, constituindo-se na equipe de Educação Básica, contando com quatro a cinco professores para cada disciplina.

⁵⁶ Todas as referências ao número de aulas, significam: as aulas em uma semana se repetem durante o ano, ou seja, as aulas programadas no sistema para uma semana são as mesmas durante todo o ano letivo.

Esta Instrução além de garantir ao menos duas aulas semanais em um dos três anos, possibilitou a ampliação das aulas para a disciplina de Arte e também reduziu o exagero de existir mais de quatro aulas semanais de uma disciplina em um único ano.

Este “sentido de desvalor” da disciplina de Arte, explicitado no momento de organização da matriz curricular, é conseqüência de um currículo pensado para atender a necessidades de caráter imediatista e pragmático, voltados à preparação para o vestibular e ao mercado de mão de obra barata.

O Ensino Médio é parte da educação geral, segundo a LDBEN/1986, que acentua o caráter formador que o ensino deve desenvolver, e do qual a Música e a Arte em geral constituem um dos elementos fundamentais no processo de humanização na escola.

4.2 A MÚSICA É PARA QUEM TEM DOM, MAS NO PEITO DE UM DESAFINADO TAMBÉM BATE UM CORAÇÃO⁵⁷.

A análise dos dados decorrentes dos questionários e das entrevistas, permite, “partindo do dito, do não dito, do dito nas entrelinhas e, muito especialmente, dos paradoxos manifestados, constatar os espaços e significados que o ensino da música nas escolas públicas de ensino médio da cidade de Curitiba, possui junto àqueles que são formados para ensiná-la e contratados para fazê-lo”. (BAIBICH-FARIA, 2007⁵⁸)

Dentre as contradições manifestadas, contradição esta apontada na literatura específica Vygotsky (2001) Bourdieu (1998), uma das muito significativas é a que trata do fenômeno do dom e sua relação com a aprendizagem.

A questão número dois do questionário respondido pelos professores, que pretendia saber se aprender música é para qualquer um ou só para quem tem dom, caracterizou duas unanimidades, com 90% das respostas coincidindo:

⁵⁷ A mudança no formato dos títulos desta parte do trabalho foi realizada porque propõem, a partir da fala dos entrevistados, coletar a matéria prima textual para a elaboração de um RAP ou Repente, Embolada e Desafio. Formas musicais que apesar de suas diferentes origens culturais apresentam uma semelhança de estrutura, proporcionando uma importante relação a ser trabalhada em sala de aula, enriquecendo o processo pedagógico musical.

⁵⁸ Conversa informal.

- A primeira é de que, segundo os professores, para a sociedade e comunidade escolar a capacidade de tocar um instrumento ou cantar constitui um dom, uma habilidade inata da pessoa, demonstrando uma permanência do sentido romântico dado aos músicos, da genialidade destes artistas. A concepção inatista, portanto, tem aqui sua manifestação clara, ainda que não necessariamente consciente da parte de quem a possui.

- Na segunda a maioria dos respondentes optou pela definição de que mesmo a pessoa sendo desafinada, ela pode aprender através da educação musical, justificando desta forma a própria existência de seu trabalho na escola, que é o de ensinar música para todos. Portanto, aqui, o interacionismo vigora, também não necessariamente como opção de natureza consciente, como concepção teórico-epistemológica.

Estas duas questões demonstram que para os professores, a sociedade e a comunidade escolar consideram o ato de fazer música um dom e ao mesmo tempo, contrariando esta opinião, demonstram que para eles não é necessária esta habilidade inata para aprender música, sendo acessível a todos que se interessarem em aprender.

Entretanto, os próprios professores, quando questionados sobre a existência de mitos e preconceitos em relação ao ensino de música nos Colégios (questão número 7), à exceção de dois professores, não identificam o mito do dom como constituindo um obstáculo, ao ensino de música na escola pública, como prejudicial para a valorização deste ensino nas escolas. O cruzamento destas duas questões, portanto demonstra que existe uma naturalização do senso comum do dom, que não é consciente para os professores, o que justifica, inclusive sua permanência enquanto tal.

Neste sentido, Peixoto argumenta que:

O mundo burguês, ao pautar-se por filosofias idealistas e metafísicas, compreende a arte como produto de individualidades. A obra, então, é tida como fruto da criação de indivíduos vocacionados, excepcionalmente dotados, que, por inspirações de ordem humana, religiosa ou mágica, criam obras únicas (PEIXOTO, 2003, p. 50).

Esta visão burguesa da arte é predominante em relação à música, deslegitimando sua presença na escola pública, caracterizando-a como um bem cultural restrito às classes privilegiadas, inacessível a grande maioria da população jovem que frequenta a escola pública.

Uma demonstração de como essa concepção está naturalizada entre os professores, pode ser percebido pelo músico e professor número 03, que no questionário respondeu que a música pode ser ensinada independente de pré-requisitos (como o dom), que não relacionou o dom como constituindo um mito que dificulte o ensino de música. Paradoxalmente, ao mesmo tempo, em sua Monografia do Curso de Especialização, inicia os agradecimentos da seguinte maneira: “Agradeço primeiramente a Deus pelo dom que me deu e pelas oportunidades de poder manifestá-lo em minha vida...”, reiterando assim o caráter divino, ou apriorístico de sua habilidade musical.

Sobre essa característica presente no pensamento dos professores Baibich-Faria e Teuber (2007) argumentam que “a idéia de que o talento artístico seja um dom configura-se como uma das marcas ‘tatuadas na alma’ dos professores de Arte” (TEUBER, 2007, p. 114).

Pela importância desta questão no processo educativo, em especial no ensino de música, mas também para as outras formas de Arte e das demais disciplinas escolares, considera-se ser necessário aprofundar um pouco o estudo deste assunto. Para tanto serão abordados algumas das experiências empíricas realizadas por Leontiev⁵⁹ e colaboradores em meados do século XX e de estudos recentes no campo da neurociência.

A contribuição teórica de Leontiev e colaboradores são importantes para superar esta concepção inatista do ser humano, presentes principalmente no campo da psicologia e nos sujeitos que constituem a comunidade escolar.

As pesquisas de Leontiev no campo da psicologia sócio-histórica procuram provar que os órgãos funcionais do cérebro são formados na vida do sujeito (ontogênese), sobre uma dada constituição biológica que, por sua vez, foi alcançada pelo enfrentamento histórico (filogênese), no qual o trabalho e a linguagem tiveram e vêm tendo papel central na vida humana.

O pesquisador mostra que as funções e faculdades psíquicas se acumularam progressivamente e foram transmitidas às gerações futuras não por transmissões

⁵⁹ Pesquisador russo, nascido em 1903 e morto em 1979. Formado em Ciências sociais, desenvolveu estudos de psicologia, iniciando seus trabalhos com o psicólogo russo Lev S. Vygotsky.

morfológicas, biologicamente dadas, mas por processos de apropriação e de aquisição, dados nas relações sociais ao longo da história humana. A partir do momento de passagem da sociedade humana do estágio da pré-história ao estágio do desenvolvimento histórico, dependente inteiramente de leis sociais objetivas, os progressos no desenvolvimento das aptidões psíquicas dos homens fixaram-se e transmitiram-se de geração em geração de uma forma material exterior, exotérica. (LEONTIEV, 1964, p. 252).

Portanto a criança ao nascer é apenas uma candidata à humanidade, para sua hominização, deve aprender a ser um humano na relação com outros seres humanos, assim tudo que é especificamente humano no psiquismo, forma-se no decurso da vida.

Leontiev pesquisou sobre o domínio da percepção acústica, como objeto de estudo experimental detalhado, para demonstrar que as funções sensoriais se produzem em uma constante reorganização e que dá origem a faculdades sensoriais absolutamente novas, próprias exclusivamente do homem. Estes estudos são importantes para esclarecer o processo de formação do sentido musical.

Inicialmente argumenta que os sons verbais e musicais constituem sistemas definidos, com componentes e constantes próprias, que o ouvido humano identifica. O som tem como elementos formadores a altura, o timbre, a intensidade e a duração, destes elementos segundo Leontiev, o timbre é o componente e constante da linguagem (ouvido verbal) e a altura é dos sons musicais (ouvido tonal).

Em laboratório procurou-se medir nas pessoas os limiares de percepção destes componentes e constantes, neste sentido, desenvolveram-se diversas e prolongadas experiências, das quais serão citadas apenas algumas de suas conclusões e métodos:

a) – Na primeira, as pessoas (adultos) foram submetidas a experiências de limiares de discriminação da altura de dois sons emitidos sucessivamente, mas que constituíram um espectral⁶⁰ diferente. Utilizou-se a vogal russa *ou* e o outro (variável) do *í*. O nível de intensidade (outro elemento formal que interfere nos resultados) foi padronizado em 60 db⁶¹, para não diferenciar a percepção de altura, que poderia

⁶⁰ Padrão de referência auditiva, caracterizado pelos elementos formadores do som, no exemplo houve uma diferença de timbre.

⁶¹ Decibel (db), medida para calcular a intensidade do som, a oscilação da pressão do ar que ouvido percebe, ou comumente denominado de “volume”. O nome é uma homenagem ao cientista Alexander

apresentar um complicador. O método foi de “excitantes constantes” nas bandas de frequência de 200 a 400 hz, que é uma altura média dos sons musicais e da capacidade de percepção do ouvido humano.

Desta experiência constatou-se que um grupo entoava as letras de acordo com a frequência fundamental, demonstrando ter um desenvolvimento satisfatório de ouvido tonal, já outro grupo, quando mudada a frequência normal da letra, prosseguia entonando-a da forma como a conheciam, demonstrando ser tonalmente surdos.

b) – No sentido de estabelecer a razão de porque, para uma grande parte de pessoas o ouvido tonal não se formara, procurou-se trabalhar com o processo da aquisição da língua e o desenvolvimento do ouvido tonal. Por exemplo, foi constatado que existem línguas para as quais a discriminação semântica é própria dos elementos tonais, para isso foram pesquisados vinte vietnamitas (que utilizam uma língua de tom). Após as análises deste agrupamento humano, não foi encontrado um só caso de surdez tonal ou de elevação brutal do limiar de separação. (LEONTIEV, 1964, p. 259).

c) – Procurando provar diretamente que as aptidões sensoriais não são inatas no homem, mas se formam a partir de uma aprendizagem destes fenômenos, experimentou-se formar estas aptidões em laboratório.

Prosseguindo com os mesmos sujeitos da primeira experiência, foi proposto medir os limiares de aproximação pela vocalização (entonação) de uma dada altura sonora, dentro de seu registro vocal, conveniente a cada um dos sujeitos. Após várias técnicas de treinamento constatou-se que o grupo que tinha um desenvolvimento do ouvido tonal, entoava a altura (frequência) solicitada sempre por aproximação, neste caso era mais rápida, na forma de ataque⁶², variando entre os sons graves (para baixo) e agudos (para cima) até acertar a afinação. No grupo dos sujeitos que não haviam demonstrado um desenvolvimento do ouvido tonal, o tempo de treinamento foi mais

Graham Bell, inventor do telefone e fundador do instituto que desenvolveu esta medida, utilizada também na acústica.

⁶² Termo utilizado em música para indicar, quando se procura no primeiro movimento de assoprar, dedilhar..., alcançar a nota ou altura exata que se quer.

extenso e o limiar de separação foi gradativamente abaixando, chegando próximo à afinação solicitada.

Destas experiências concluiu-se que sem um aperfeiçoamento da atividade vocal e sem a sua introdução no sistema receptor não se forma ouvido tonal propriamente dito. Para se produzir o discernimento da altura, o órgão do ouvido deve não apenas ser provocado por reações reflexas incondicionadas de adaptação e de orientação, mas é igualmente indispensável à atividade do aparelho vocal. (LEONTIEV, 1964, p. 265).

d) – Outras duas seqüências de experiências foram desenvolvidas, alternando artificialmente o órgão emissor e em outra série o receptor. No primeiro caso era emitido o som vocal, mas a recepção para verificar a afinação era um aparelho que registrava um sinal luminoso e no segundo caso a emissão não era vocal, sendo utilizada a força muscular, para pressionar uma placa, para corresponder à altura sugerida. Ambas as experiências não são naturais do complexo sonoro, causando dificuldades e um maior tempo para adaptação ao exercício. Em ambos os casos conseguiram-se constituir novas aptidões para cumprir com os liminares de aproximação à altura sonora proposta.

Dentre suas inúmeras conclusões Leontiev e seus colaboradores descrevem que o cérebro encerra virtualmente não as aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões. Isto quer dizer que as propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação das suas funções e faculdades psíquicas, a outra é o mundo de fenômenos e de objetos que rodeiam o homem, criado pelo trabalho e pela luta de inumeráveis gerações humanas (LEONTIEV, 1964, p. 275).

Argumenta ainda que esta “fatura” morfológica corresponde a sua forma e o socialmente constituído é o conteúdo, ressaltando que o aspecto decisivo é o conteúdo.

Em algumas de suas conclusões aponta uma questão central para educação e a sociedade em geral:

É por isso que a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais nada o problema de uma organização eqüitativa e sensata da vida em sociedade humana – de uma organização que dê a cada um a possibilidade prática de se apropriar das

realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações (LEONTIEV, 1964, p. 276).

A finalidade de aprofundar a explicitação destas pesquisas é para fundamentar a noção de que é possível aprender música, mesmo não tendo habilidades musicais. Na resposta dos professores percebe-se um tratamento diferenciado entre o que os outros pensam (a sociedade e a comunidade escolar considera um dom), e o que os próprios professores assumem (todos podem aprender música), mas os mesmos, não identificam o conceito de dom como um mito.

Este distanciamento de considerar no outro o que o próprio sujeito pensa, mas não assume como seu, é abordado por Baibich em um texto sobre o preconceito,

este reconhecimento ocorre facilmente quando o espaço referido é de caráter mais distante do que o do espaço próprio do sujeito que fala, isto é, no “fora”, ou quando o sujeito “dito preconceituoso” é outro que não o próprio sujeito da fala. Não parece haver crítica da parte do respondente, no sentido de avaliar que o espaço menor é contido em espaços maiores, ou seja, não tem a condição de ilha (2002, p. 124).

A sedimentação e naturalização do conceito eugenista de dom na escola, continua sendo muito forte, e a Arte é a disciplina que encarna este “pré-conceito”, tanto na sua depreciação, como algo já dado que não precisa ser estudado, como nos momentos festivos em que os alunos que se apresentam são tachados de talentosos e supostamente superiores aos demais.

Estudos contemporâneos, utilizando equipamentos como ressonância magnética e outros de alta tecnologia, principalmente da área de medicina, rompem com o conceito de que a organização tonotópica⁶³ é considerada fixa. Por estes estudos admite-se que esta organização efetua-se de maneira plástica, modificando-se de acordo com características pessoais de quem ouve.

O professor Zula (2006, p. 6) argumenta que o princípio fundamental para a captação das freqüências é que cada célula do cérebro individualmente responde melhor a uma determinada freqüência, no entanto este princípio pode mudar, e de fato

⁶³ A “tonotopia” é a organização sistemática pela qual, freqüências contíguas são processadas por estruturas anatomicamente contíguas, em várias instâncias do percurso auditivo desde a cóclea e até o córtex auditivo primário, fenômeno comparável a um grande piano fixado na cóclea e no córtex auditivo primário, em que a cada freqüência corresponde uma corda. Esse fenômeno evidencia-se em vários

mudam, de modo que a afinação original das células se ajusta à captação de outras frequências.

Diversos estudos são realizados em função do conceito da pessoa ser desafinada, ou de não ter um ouvido tonal desenvolvido, questão fundamental para a organização de corais e ensino de instrumentos musicais, bem como para a escola pública, em que as atividades musicais são freqüentemente realizadas de forma seletiva e altamente excludente.

Este processo de exclusão ocorre pelo fato de na escola pública não haver um programa que dê sustentação a um ensino de música para a maioria dos alunos. Quando ocorre uma atividade de coral escolar, é atendida uma minoria, sendo necessário um teste de aptidão para definir o grupo, o que exclui a maioria dos alunos.

Por exemplo, a professora número 9, da pesquisa, que ensaia e mantém um coral na escola, relatou que para não causar constrangimento ao grande número de interessados em fazer parte do coral, mas não podem por falta de vaga, durante o ano letivo convida alguns para o coral, alunos estes que percebe já terem um padrão de afinação mais elaborado. Estratégia esta que minimiza o constrangimento de ser recusado por ser desafinado, ainda que não deixe de ser um processo excludente.

Entre as análises realizadas, no campo da neurologia, estão as que verificam a capacidade auditiva mais elaborada que o padrão, como de pessoas cegas de nascença ou no percurso da vida, neste caso há estudos específicos sobre os músicos cegos. A ciência estabelece que é no lado direito do cérebro que se processa o som musical, mas com estímulos externos ficou provado que estas funções podem também ser constituídas no lado esquerdo, como em casos de pessoas que não têm de nascença a parte direita do cérebro ou a perderam em consequência de acidentes e seqüelas de guerras ou outros conflitos bélicos, demonstrando, desta forma, a enorme capacidade de plasticidade do cérebro.

Estes estudos que pesquisam a música e a percepção auditiva em Universidades de diversos países do ocidente e oriente, em campos como da radiologia, psicologia, neurologia e música, comprovam que a percepção musical e as

níveis do percurso pelos quais passam os estímulos auditivos até o córtex primário no lobo temporal do cérebro. (Zula, 2006, p. 3).

atividades de tocar um instrumento ou cantar demandam procedimentos prolongados de aprendizagem motora, de tal forma a que disto resulta uma reorganização do cérebro da pessoa. Zula (2006, p. 9) argumenta que se trata de mudanças plásticas que parecem envolver um rápido desmascaramento de conexões existentes e o estabelecimento de novas.

Apesar das abordagens no campo da neurociência serem focadas nos processos orgânicos e não se estenderem às dimensões sociais e históricas destas aprendizagens, são importantes por constituírem estudos de outros campos do conhecimento, que confirmam as pesquisas desenvolvidas por Leontiev e sua equipe de colaboradores de vários outros institutos de pesquisas sediados em diversos países.

Esta argumentação é importante para se ter em vista que a escola, ao reforçar a tese do dom, do talento inato, contrapõe-se a sua principal finalidade que seria a de formar um sujeito social ao mesmo tempo em que alimenta as idéias de discriminação, sejam elas de caráter racial, nacional e outras. Preocupação esta levantada por Leontiev como uma das formas de pensamento que na história humana vem sustentando e legitimando o direito ao genocídio e às guerras de extermínio.

No cotidiano das escolas é comum classificar os alunos a partir do conceito de dom, e de forma geral ao tratar como um dom o aluno que desenvolve algum trabalho mais elaborado em Artes Plásticas, Teatro, Dança ou Música.

Em recente pesquisa com professores da Rede Municipal de Educação do Município de Curitiba, a professora e pesquisadora Teuber (2007), concluiu que a maioria dos professores de Arte apresentaram uma concepção apriorística da Arte, argumentando que *“assim, se conclui que a Arte é entendida como um fazer restrito aos talentosos que possuem o dom de ‘criar’ correlata à idéia de inspiração e genialidade como qualidades atribuídas ao artista.”*(p. 121), e ao ensino caberá apenas a função de ampliar algo que já é dado geneticamente.

Os dados e a análise da pesquisa desta dissertação e da realizada por Teuber (2007) demonstram que é necessário não minimizar a questão do conceito de dom na escola, principalmente na escola pública, pois além de legitimar os preconceitos em relação ao ensino de Arte, de forma mais acentuada à Música, constitui-se um dos

principais instrumentos para a exclusão de grande parte de alunos, em sua maioria das camadas mais pobres da população.

4.3 NA ESCOLA TEM MÚSICA OU TEM ARTE? MÚSICA É ARTE, E ARTE TAMBÉM É TEATRO, DANÇA E ARTES VISUAIS

A terceira pergunta da pesquisa é sobre a metodologia de trabalho em sala de aula, subdividindo-se em duas, a primeira trata sobre a metodologia do professor e a segunda sobre a metodologia de colegas formados em música⁶⁴. Em ambas, é solicitada uma explicitação que justificasse a formulação feita pelo sujeito, estratégia que demonstrou ser muito valiosa para compreender as opções e contradições em relação às perguntas iniciais de respostas fechadas.

Em relação à metodologia dos próprios professores, a maioria (11) respondeu que trabalha com todas as áreas de Arte (exceção feita a poucos que deixaram de citar a Dança), desenvolvendo trabalhos com percepção, leitura e práticas em sala de aula. Destes professores, a maior parte (07), respondeu na pergunta aberta, que trabalha com a História da Arte e depois descreveram de forma mais simplificada, a parte correspondente a conteúdos específicos de Música e das outras áreas. Neste sentido o professor número 13, foi claro ao anotar em parênteses indicando que no Ensino Médio trabalha com História da Arte em Artes Visuais.

Ao mesmo tempo, na pergunta sobre a metodologia dos colegas formados em música, a grande parte (05) dos que respondeu esta questão, declarou que os colegas não trabalham com música, mas com história da Arte em Artes Visuais, com citações como: *“Tornaram-se meros professores de História das Artes, cumprem um programa de ensino formatado”* ou *“A música raramente é trabalhada”* ou ainda *“As Artes Visuais apresentadas de maneira educativa com a utilização de música executada como fundo musical”*.

Estes dados apenas ilustram e confirmam uma realidade, ainda mais crítica do que a auferida neste estudo, que segundo a percepção da equipe de Arte da SEED,

após cinco anos tendo dezenas de encontros com professores, constata que a absoluta maioria das aulas no ensino médio em Arte é de **História da Arte em Artes Visuais**. (grifo do autor).

Esta prioridade ao ensino de história da Arte, que não é só consequência das dificuldades de tempo e espaço escolar, mas da própria desvalorização da disciplina de Arte e do direcionamento de um ensino voltado para o pragmatismo. Está implícito no discurso dos organizadores da matriz curricular, que a disciplina de Arte auxilia a compreensão de outras disciplinas, consideradas mais importante para o vestibular, como a história e a literatura.

Esta mesma realidade foi constatada pela pesquisadora Rossi (2006) que ao investigar sobre as atividades extracurriculares e o ensino de música em sala de aula em colégios públicos de Curitiba, verificou o baixo número de aulas de música, pois mesmo os professores formados nesta área, estavam ministrando aulas de História da Arte em Artes Visuais. Neste sentido Rossi argumenta que:

O que surpreende é que mesmo professores com habilitação em música algumas vezes não contemplam música em suas aulas, sob a argumentação de que é mais difícil, que não há tempo, ou que os alunos não são receptivos. O panorama desenhado por todos esses fatores leva os alunos a desmerecer não apenas as aulas de Artes, mas a própria arte. Entendem tais aulas como dispensáveis, e, na grande maioria dos casos, nem mesmo tiveram contato com outra modalidade, além de artes plásticas (ROSSI, 2006, p. 111).

De acordo como os sujeitos desta pesquisa, a situação descrita por Rossi, confirma-se, dado que mesmo os professores com ampla formação em música e que desenvolvem atividades extracurriculares na escola como banda musical e coral, ao trabalharem nas aulas regulares, realizam atividades mais centradas na História da Arte, com enfoque nas Artes Visuais.

Talvez alguns dos obstáculos expressados pelos professores de música para o ensino de música nas escolas possam justificar, em parte, esta opção preferencial pela redução das quatro modalidades possíveis de serem trabalhadas no ensino de História das Artes Visuais.

⁶⁴ Segundo Baibich-Faria (2006). Disciplina de Seminário de Dissertação, o sujeito muitas vezes vê no outro aquilo que não consegue, por negação ou outro tipo de defesa, ver em si mesmo. Assim, a auto-análise é complementar à análise que cada um faz do colega que funciona como uma tela de projeção.

Os obstáculos apontados com mais ênfase e frequência foram:

- a. adaptação do ensino de música à forma de organização do espaço e do tempo escolar e
- b. falta de recursos materiais específicos para o ensino de música.

No entender desta pesquisa, a partir das manifestações dos professores um outro aspecto não manifestado como dificuldade, mas que acaba se configurando como afastamento do ensino de música, é a forma “dócil” pela qual o professor de música assume o ensino das outras áreas da Arte, como o Teatro, as Artes Visuais e a Dança, não demonstrando maiores dificuldades neste trabalho, como citado pela maioria dos pesquisados, **em detrimento do ensino de música** (grifo do autor).

Às dificuldades já apontadas, quais sejam, (a) o paradoxo da formação específica versus docência polivalente, (b) as questões de inadequação de espaço/tempo apropriados e (c) a falta de recursos materiais, soma-se, portanto, uma forma de auto-depreciação manifestada pelos próprios professores de música mediante a facilidade com quem capitulam às outras formas de arte, muito especialmente à de Artes Plásticas. Assim, o professor de música ensina, via de regra, História das Artes Visuais.

Esta mimetização, que surge como uma forma que o professor formado para ensinar música se depara para lidar com todas as dificuldades que encontra no concreto da Escola Pública paranaense, situada em Curitiba, na disciplina de Arte, pode ser entendida como um mecanismo de defesa. Entretanto, e aqui reside o grande perigo, funciona como um ataque tanto ao combate ao paradoxo imposto pelo sistema educacional, quanto à abertura de horizontes artísticos aos alunos. A decretação do atestado de óbito fica, ao fim e ao cabo, tendo que ser assinada pela própria vítima, no caso o professor de música (BAIBICH-FARIA e PAULA, 2007)⁶⁵.

A questão, dos professores de música serem abertos ao trabalho com outras áreas, é denominada de polivalência, há mais de vinte anos tem sido uma bandeira de luta, de associações de profissionais e dos cursos de formação. A crítica destes professores é em relação aos cursos de formação em Educação Artística (que não existe mais) e a situação do professor de Arte nos sistemas de ensino, que nos últimos anos é formado em uma área (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro) e são orientados a trabalhar as quatro áreas na escola.

⁶⁵ Conversa de orientação.

A oposição a polivalência do professor de Arte tem sido uma prioridade nos discursos de vários congressos anuais, seminários e encontros, nos quais é compreendida como constituindo o problema central do ensino de Arte, fonte de todas as suas dificuldades e principal questão para a melhoria do ensino.

Esta é uma bandeira principalmente da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), fundada em 1987, que tem entre os cinco principais objetivos o de,

Rejeitar, denunciar a educação artística polivalente nos cursos de quatro anos, como também nos de dois anos. Desses últimos existem defensores (embora poucos), principalmente no norte e nordeste do país, os quais ainda não conseguiram compreender a Arte na vida das pessoas e nem as inter-relações entre personalidades e as manifestações da Arte, que na contemporaneidade, quer noutros momentos histórico-culturais (FRANGE apud BARBOSA 2003, p. 42).

Na FAEB é predominante entre seus associados o professor formado em Artes Visuais, pois os profissionais de ensino de Música, possuem sua própria associação, bem como os de Teatro, que são respectivamente o segundo e terceiro em número de professores trabalhando nas escolas públicas.

Esta situação é complexa, pois os professores são formados em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, mas a disciplina na educação básica é a Arte. Este paradoxo constitui duas realidades degradantes para o ensino de Arte na Escola Pública: A primeira é a referida acima, dos professores de música depreciarem sua área de estudo devido às dificuldades postas pelo sistema. A segunda é a radicalidade dos discursos contra a polivalência, que advoga um distanciamento absoluto com as áreas que não sejam as da formação do professor.

Apesar da formação ser por áreas, a arte não tem essa separação absoluta, a justaposição entre as formas de arte é uma constante na história da humanidade, principalmente a arte contemporânea, como o cinema, o vídeo-clip tão presente no cotidiano dos alunos, a ópera, o teatro que se compõe de cenografia e figurino (Artes Visuais), da sonoplastia (Música) e da dança.

Dentre as formas artísticas mais presentes no mundo juvenil está o HIP HOP, que é um movimento composto pela música RAP, o desenho de Grafite e a Dança, estas três formas artísticas são as que caracterizam o movimento. De outro lado, um

elemento importante no ensino de Arte, os autos e folguedos populares são constituídos de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, compondo uma unidade.

Do mesmo modo a formação do professor em uma área, não pressupõe que ele tenha domínio apenas deste conhecimento. Tradicionalmente a maioria dos cursos de licenciatura é de Artes Plásticas e Desenho, o que ocasiona um maior número de professores de Artes Visuais na rede estadual, bem como, acontece de muitos professores com conhecimentos em outras áreas, acabarem formando-se em Artes Plásticas.

Entre inúmeros casos conhecidos, cito o deste pesquisador que ao entrar na Faculdade de Belas Artes (EMBAP) e posteriormente na Faculdade de Educação Musical (FEMP), já era um profissional do teatro e cinema, concomitante a carreira de músico. Ao que parece ser de bom senso, seria não diluir o conhecimento da área em que se especializou, trabalhando com tudo e não ensinando nada, mas ao mesmo tempo, propiciar aos alunos oportunidades de acesso às outras áreas da disciplina de Arte, que não são de sua de formação.

Esta é uma questão vital para os alunos de origem social mais baixa, que têm na escola talvez sua única possibilidade de acesso aos bens culturais da humanidade ou está restrito a produção da indústria cultural, neste sentido Bourdieu⁶⁶ argumenta que:

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da freqüência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (freqüência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social. Mas é particularmente notável que a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja tanto mais marcada quanto mais se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola; por exemplo, quando passa do teatro clássico para o teatro de vanguarda ou para o teatro de *boulevard*, ou ainda, para a pintura que não é diretamente objeto de ensino, ou para a música clássica, o jazz e o cinema (BOURDIEU, 1998, p. 45)

A possibilidade do aluno da escola pública, ter acesso a um conhecimento sistematizado sobre as várias áreas de Arte está previsto na legislação educacional, e

⁶⁶ A referência neste trabalho a Bourdieu é devida a sua postura teórico-metodológica crítica, com importantes contribuições em pesquisas sobre arte e educação realizadas na França. No entanto, não é tomada como referência a possíveis posturas deterministas do autor em relação a cultura e às escolas.

deve ser uma das preocupações centrais dos responsáveis do sistema público de ensino.

Ao mesmo tempo, é uma utopia, neste momento, implantar em todas as escolas quatro aulas de Arte por semana, nos três anos, pelo grau de desvalorização do ensino de Arte na própria comunidade escolar, pela falta de professores formados e pelas dificuldades de tempo na matriz curricular, de ter o número de aulas suficientes para que quatro professores possam trabalhar durante os três anos do Ensino Médio.

Outro fenômeno que merece destaque, e que corrobora a supremacia das Artes Visuais perante à música, a Dança e ao Teatro, é o fato de que, contrariamente aos professores de Música, de Teatro e de Dança, que em sua grande maioria trabalham outras áreas que não a de sua formação, os das Artes Visuais, em sua maioria se recusam a trabalhar com outras áreas. A música é explicitamente citada como a que os professores dizem ser impossível trabalhar, o que não ocorre com as Artes Visuais, o Teatro e a Dança, pois mesmo não tendo a formação, a maior parte dos professores desenvolve atividades nestas três áreas.

Esta mesma realidade foi constatada por Rossi (2006) com relação às aulas de Arte, onde a música apareceu com pouquíssima frequência nos conteúdos trabalhados, de acordo com ela:

Os professores alegam que não têm conhecimento suficiente da área de música para ministrar as aulas. Quando sua habilitação é em artes cênicas, julgam-se capacitados para dar conteúdos de artes plásticas, mas não de música: "música é mais difícil". As atividades da área de plásticas são muito mais frequentes (2006, p. 111).

Este é mais um estigma que existe em relação à Música, a de ser muito específica e difícil de ser trabalhada, por quem não tem esta formação. Com certeza as Artes Visuais, a Dança e o Teatro possuem sua especificidade e um grau de dificuldade equivalente entre si, da mesma forma que a música, mas é justamente a música que é mistificada, como algo que só pode ser trabalhada por um grupo de especialistas.

No desenvolvimento da análise desta questão, ficou explícita a falta de referências bibliográficas sobre o assunto, mesmo na literatura especializada, como da ABEM⁶⁷. O que remete ao seguinte comentário de Braga Garcia (2006, banca de

⁶⁷ Foram pesquisados doze anos de produção dos Anais da ABEM, do período de 1995 à 2006.

defesa de dissertação de mestrado em educação da UFPR), quando argumenta que por muitos anos, ao participar de encontros com professores de Arte, sempre ouviu uma defesa contundente pela valorização do ensino de Arte, mas com poucos estudos ou fundamentações que explicitassem esta importância.

4.4 QUAL A MÚSICA QUE O JOVEM GOSTA, MPB? ROCK? RAP? ISSO É DIFÍCIL DE DIZER, TODO ANO MUDA!

A chamada ou título deste tópico remete a pergunta de número 5, que versa sobre o gosto musical do aluno e a 5b sobre o gosto do professor entrevistado. A resposta usada aqui como sub-título, dada sua significância, é do professor número 14 que não preencheu a alternativa referente ao de gosto do aluno, pois “considero difícil responder a esta questão, porque os alunos mudam a cada ano a sua preferência de estilo musical”.

Esta resposta do professor e o resultado da sistematização dos dados desta pergunta revelam duas características centrais da música contemporânea;

- a primeira é o que Wisnik denomina de simultaneidades, no sentido de que a diversidade de formas musicais atuais não negam ou rompem completamente com a sua história, mas as incorpora na música produzida hoje, argumenta que “*a fragmentação está em tensão com a antiga e insistente capacidade que tem a música de ressoar a unidade do mundo*”. (2004, p. 210). Esta característica é explícita pela variedade de gêneros e estilos musicais que os jovens apreciam, bem como na fusão de formas musicais que constituem a música contemporânea, e por vezes, dificulta sua identificação, como explicita o professor respondente.

- A segunda refere-se ao fetiche da música enquanto mercadoria, a valorização e o interesse do jovem, em sua grande maioria é pela novidade. A própria conformação do mercado de música para os jovens, caracteriza-se cada vez mais pelo pouco tempo que uma banda ou grupo musical se mantém na mídia. Os músicos e bandas dos anos 60 e 70 permaneciam por décadas fazendo sucesso, como por exemplo, o grupo Rolling Stones, ainda na ativa, mas hoje é difícil lembrar o grande sucesso do ano passado ou retrasado. Na opinião dos professores esta questão é

apontada pelo fato de preencherem todas as opções musicais ao referirem-se à preferência dos alunos como veremos a seguir.

Para a resposta desta pergunta foi solicitado que os respondentes classificassem por ordem decrescente (de 1 à 10 alternativas) de preferência. Na primeira pergunta (5a) foi perguntado do gosto dos alunos na percepção do professor, tendo em vista a sua vivência no cotidiano com os alunos, e na segunda (5b) o seu próprio gosto musical. Após a coleta dos dados foi realizada uma média da escolha de cada estilo musical, portanto as médias mais baixas, entre 01 a 05, foram os registrados como primeira opção pela maioria dos respondentes e as médias mais altas, de 06 a 10, são os registrados nos últimos lugares ou não foram sequer citados.

Os quadros abaixo seguem a ordem de escolha dos respondentes, acompanhada de uma média ponderada de escolhas:

Em relação ao gosto do aluno, pergunta 5a.

QUADRO 2 - ESCOLHA DO GÊNERO PELA PREFERÊNCIA DO ALUNO

GÊNERO / ESTILO (ALUNO)	MÉDIA DE PREFERÊNCIA
RAP	3,1
TECNO	3,9
POP	4,4
ROCK	4,7
PAGODE	5,0
SERTANEJA	5,8
SAMBA	6,5
MPB	7,1
RELIGIOSA	8,8
ERUDITA	9,2

Na pergunta em aberto denominada de “outra” foram respondidos que os alunos gostam de Funk com 02 citações, de Reggae com 01 e um dos professores citou que têm alunos que ouvem e produzem música digital, veiculada na Internet.

Em relação ao gosto do professor, pergunta 5b.

QUADRO 3 - ESCOLHA DO GÊNERO PELA PREFERÊNCIA DO PROFESSOR

GÊNERO/ESTILO (PROFESSOR)	MÉDIA DE PREFERÊNCIA
MPB	1,5
ERUDITA	3,8
ROCK	5,7
SAMBA	6,0
POP	6,0
SERTANEJA	7,6
RAP	8,5
RELIGIOSA	8,0
PAGODE	9,0
TECNO	9,0

Na pergunta em aberto ainda foi citado que os professores também gostam de Jazz com 02 citações, de Choro com 01 citação, de música Instrumental com 01 citação e de música New Age com 01 citação.

O resultado da pesquisa na questão da preferência musical revela algumas questões importantes para serem analisadas, a primeira que se apresenta como mais aparente é sobre a diferença entre a variedade do repertório preferido pelos alunos e a do gosto musical mais restrito, dos professores. Os professores demonstram possuir um gosto musical mais uniforme e direcionado a duas opções, que são a MPB (com média 1,5), significando que todos responderam como primeira e segunda opção, e a Música Erudita/clássica (com média 3,8) citada por 15 dos professores entre as primeiras opções.

As outras opções situaram-se em 02 blocos, um intermediário com poucas citações como o Rock (5,7), o Samba (6,0), a música POP (6,0) e a música Sertaneja (7,6), e um segundo bloco de poucas citações em últimos lugares, como a música Religiosa (8,0) e a TECNO (9,0).

Esta situação demonstra uma prevalência da música tonal, que é um padrão da música ocidental e dos cursos de licenciatura e bacharelado em música. Esses cursos de formação de professores no Estado do Paraná, somente nos últimos anos incluíram nos seus currículos disciplinas que tratam da música modal e da música contemporânea, mas ainda de forma incipiente, o que não reverte em uma mudança nos processos de ensino de música nas escolas.

Os professores ao responderem sobre o seu gosto e dos alunos, assumem uma oposição ao repertório musical dos alunos, pois para eles a MPB ocupou os últimos lugares (7,1) e a música Erudita (9,2), justamente as preferidas pelos professores.

Deve-se também levar em conta que o questionário escrito, possui um caráter formal, o que poderia levar o professor a valorizar estas opções para demonstrar uma cultura elevada e para estar de acordo com o que a escola valoriza em seu currículo.

A ênfase dada no histórico deste trabalho à análise da escala musical, teve a finalidade de fundamentar que a valorização e exclusividade da música tonal, tanto nas escolas quanto nos cursos de formação, dificulta a compreensão da música brasileira (folclórica e popular) e da música contemporânea presente na vida dos jovens.

A pesquisa realizada por Paz (2002), sobre a música modal presente nos diversos gêneros (folclórica, popular e erudita) da música brasileira, reforça esta questão argumentando que:

Num universo musical onde não faltam extensos e detalhados trabalhos sobre o tonalismo e o conseqüente atonalismo, indo às mais avançadas técnicas vanguardistas, cremos não poder ser omitido o modalismo brasileiro, que tanto inspirou e vem inspirando compositores dos mais representativos, no cenário musical erudito e popular brasileiro. (Paz, 2002, p. 37)

Em sua pesquisa a autora também analisa a presença de estruturas modais em músicas de Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento, apreciadas pelos professores e do Barão Vermelho e do RAP, repertório este mais próximo dos alunos.

É importante considerar que alguns professores conseguem desenvolver trabalhos na escola que ultrapassam as classificações propostas nas perguntas, como, por exemplo, o professor 16 que apontou sua preferência pela música Erudita, MPB e

música Religiosa, mas ao ser perguntado sobre as aulas curriculares pela pesquisadora Rossi, argumentou da seguinte forma, sobre um trabalho desenvolvido com os alunos,

...nós fizemos um trabalho de História da Arte, agora nas turmas de final do ano passado, turmas de segundos e terceiros anos. Falando, por exemplo, do início da notação musical, da grafia musical, quando o Guido D'Arezzo cria as notas, e quando surgem os primeiros cantos que foram o canto gregoriano. Aí eu consegui uma partitura de canto gregoriano, e a gente trabalhou isso com eles. Então foi um negócio interessante, foi uma atividade interessante, porque eles conheceram uma música muito antiga, mas que se identificava com essa música de hoje, no aspecto das notas musicais, dos sons musicais, e foi um trabalho interessante (Professor de Arte. In Rossi, 2006, p. 209).

Nesta citação o professor que trabalha com atividade extracurricular de música no colégio, demonstra inicialmente, como verificado anteriormente, que as aulas curriculares de Arte são direcionadas para a História da Arte, mas ao perceber a apatia dos alunos a aulas somente teóricas, desenvolveu uma proposta que abrange uma forma de música modal, o canto gregoriano, (provavelmente marca do gosto do professor pela música religiosa), relacionou com a música contemporânea ouvida pelos jovens e segundo ele o trabalho foi muito bem recebido. Este exemplo demonstra que a pesquisa capta o que está consolidado e tem um caráter de consenso nas práticas escolares, mas os professores criam formas didáticas que ultrapassam estas determinações mais gerais do sistema educacional, o que, sem sombra de dúvida, constitui uma esperança de rompimento.

A resposta dos professores sobre o gosto musical dos alunos demonstra que os mesmos, têm uma preferência musical mais diversificada do que os professores, sendo que a maioria dos respondentes preencheu todas as alternativas para tentar explicitar a referência dos seus alunos. Excetuando-se a música Erudita (9,2), a música Religiosa (8,8) e a MPB (7,1) com poucas citações, as outras 07 opções tiveram uma média de 3,1 a 6,5 percentuais, sendo o mais citado o RAP (3,1), seguido da TECNO (3,9), POP (4,4), Rock (4,7), Pagode (5,0), sertanejo (5,8) e Samba (6,5).

Para confrontar a opinião dos professores e a dita pelos alunos, podemos exemplificar com uma pequena amostra, de uma pesquisa realizada por Chaves (2006), sobre a preferência musical de jovens em um dos colégios pesquisadas por este presente trabalho e pelo de Chaves. As preferências estão computadas em termos de

frequência de citação, portanto quanto maior a porcentagem mais citada foi o gênero musical.

QUADRO 4 - TIPOS DE MÚSICA QUE GOSTAM DE OUVIR

GÊNEROS MUSICAIS	VALORES ABSOLUTOS	FREQÜÊNCIA %
Rock	18	26,50
Pop	10	14,70
MPB	6	8,82
Sertanejo / Caipira	0	0
RAP	4	5,88
Samba	1	1,47
Funk	3	4,41
Pagode	8	11,76
Black Metal	5	7,35
Reggae Evangélico	1	1,47
Tecno Dance / Death Metal	5	7,35
Clássico	2	2,94
Reggae	3	4,41
Hardcore	2	2,94
Total	68	100%

Fonte: pesquisa do autor, questionário 1, (CHAVES, 2006, p. 93)

A comparação com a opinião dos professores e a de um pequeno grupo de alunos (uma classe com 37 alunos), demonstra que não há um distanciamento entre a percepção dos professores e a preferência dos alunos. A grande diferença entre as duas pesquisas é em relação ao RAP, que na resposta dos alunos situa-se em sétimo lugar, enquanto na opinião dos professores está em primeiro lugar.

Uma das variáveis a considerar nesta diferença, refere-se a contribuição da pesquisa oral realizada com professores e alunos deste colégio. Nos meses dedicados à pesquisa foram realizadas 08 visitas ao estabelecimento, o que possibilitou elaborar entrevistas, percebendo o cotidiano de professores e alunos. Uma questão relevante

citada por dois professores e por grupos de alunos, foi o fato de uma grande parte dos alunos deste colégio demonstrarem um certo preconceito ao RAP, denominando os que gostam desta música de “manos” e “vileiros”, em referência aos alunos que moram em condomínios de classe baixa, em bairros mais distantes do colégio.

É importante realçar que os alunos que se matriculam neste colégio são aceitos após um teste de seleção que envolve um número várias vezes maior de pretendentes do que vagas disponíveis, resultando em uma seleção de alunos que têm um percurso escolar e um capital cultural mais privilegiado. Os participantes da pesquisa, acima citada, realizada por Chaves (2006) são de uma turma de ensino profissionalizante, que tem como processo de seleção o fato de terem uma condição econômica mais baixa e não pelo critério de seleção por prova, o que demonstra que o “clima” ou “ambiente” do colégio influencia em seus juízos de valores.

É possível aferir, pelos resultados desta pesquisa, que envolve colégios de várias regiões de Curitiba, a preferência dos alunos pelo RAP, apesar de alguns grupos, como citado acima, terem preconceito em relação a este estilo musical.

Nas duas pesquisas percebe-se que as músicas que os jovens gostam, o RAP, a TECNO, o Rock e mesmo o Pagode e o Sertanejo menos citados, são produtos da indústria cultural, como abordado no capítulo sobre a breve história da música. No entanto, é importante aprofundarmos a questão de como é percebido pelo sujeito aluno e como o processo de homogeneização dos produtos da indústria cultural, determinam ou não a construção de identidade dos jovens.

Neste sentido Bakhtin argumenta que:

O artista tem acesso ao processo gerador da ideologia: por isso tem condições de antecipar desdobramentos futuros em outras áreas. A arte não é um simples servo, um simples transmissor de outras ideologias: em vez disso, tem seus próprios processos independentes e seu papel ideológico (BAKHTIN apud STAM, 1992).

Este é o aspecto fundamental para percebermos a importância da música no processo de construção de identidades dos jovens e da necessidade de ampliar-se o acesso a este bem cultural que possibilita ao jovem construir significados a sua prática social.

Desde as últimas décadas que finalizaram o século XX, com o desenvolvimento da microeletrônica, em que foram criados programas de música digital e do consumo da música Tecno, na periferia das grandes cidades Norte-Americanas e do Brasil, o RAP tornou-se a expressão destas classes marginalizadas e constituiu-se de uma improvisação verbal, sobrepondo-se a base (estrutura da música) de músicas tocadas no rádio, portanto desprovida dos recursos instrumentais e tecnológicos.

Este movimento de construção social de identidades é caracterizado por Castells (1999, p. 24) como tendo três formas e origens:

- *Identidade legitimadora*: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.

- *Identidade de resistência*: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e /ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim trincheiras de resistência e sobrevivência.

- *Identidade de projeto*: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.

A produção e consumo da música são marcados por este movimento constante em que identidades de resistência podem acabar resultando em projetos e ao mesmo tempo tornarem-se dominantes. O domínio do conhecimento tecnológico por grupos hegemônicos incorpora pela indústria da música, os movimentos musicais de resistência, que não tendo acesso a este conhecimento e nem a capacidade econômica de consumi-los, reelabora de forma criativa novas manifestações de afirmação de suas identidades.

O RAP entre as músicas veiculadas na mídia é a que melhor representa este movimento contraditório, pois é uma música que chega ao Brasil pela indústria cultural e permanece como uma das suas principais mercadorias para o mercado jovem, mas

ao mesmo tempo dissemina-se nas periferias das grandes cidades do país, adquire novas formas com características regionais e torna-se um instrumento para a construção de uma identidade de projeto, tal como Castells a descreve.

4.5 E PARA VOCÊ, JOVEM, O QUE É A MÚSICA? SEI LÁ, É DIFÍCIL IMAGINAR MINHA VIDA SEM MÚSICA

Neste tópico da análise da pesquisa serem abordados sobre as possibilidades estruturais de se realizar um ensino de música nas escolas, por isso o motivo do título que se refere à fala de um aluno da primeira série do Ensino Médio de um dos colégios pesquisados, ainda que a declaração tenha sido registrada por Rossi (2006, p. 123) em suas pesquisas.

Para este intento serão tratados as respostas das questões de número 4, sobre projetos extracurriculares, a número 6, sobre as atividades musicais externas à escola que os alunos desenvolvem e de parte do número 7 sobre as dificuldades do ensino de música na escola pública. Os dados presentes nesta coleta são representativos, pois foram pesquisados 17 colégios, dentre eles os de maior porte da região central, de médio porte e alguns menores de bairros mais distantes, o que retrata um quadro aproximado da totalidade de colégios do município de Curitiba.

Em relação aos projetos extracurriculares existentes nos colégios, além do Colégio Estadual do Paraná que tem uma estrutura própria (profissionais e espaço físico) que possibilita este tipo de trabalho, professores de outros nove colégios citaram que há projetos de música, sendo sete de canto coral, três de fanfarra e três de dança. Nestes colégios os projetos são desenvolvidos por iniciativa do professor de Arte, em geral com trabalho não remunerado⁶⁸, por pessoas da comunidade ou sustentado pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF). Esta situação ocorre devido ao fato da SEED, não dispor de um programa que apóie estas ações nos estabelecimentos de ensino, em termos de pagamento de profissionais, de recursos materiais e físicos.

⁶⁸ Reitera-se que a não remuneração na sociedade capitalista delata o não valor ainda que muitas vezes vestido com o manto do voluntariado benemérito.

Nas visitas aos colégios pode-se constatar esta realidade, pelas precárias condições para realização do trabalho sistemático e para um número grande de alunos. Em geral atendem a poucos e de forma descontinuada. Este foi o objeto de estudo da pesquisa realizada por Rossi (2006), que partindo de dados da própria SEED, fornecidos pelas escolas, apontando inúmeros projetos de música, constatou no final de sua pesquisa que apenas três colégios mantinham projeto extracurricular em atividade.

A grande maioria dos projetos extracurriculares nos colégios funciona de forma pontual, são organizados por um tempo, para atender a um evento escolar, da comunidade ou da SEED.

Apesar dos estabelecimentos não possibilitarem um estudo aprofundado de música, todos os respondentes citaram que entre seus alunos, existem músicos que tocam algum instrumento e/ou cantam, principalmente em igrejas, em bandas e grupos musicais, alguns atuam inclusive profissionalmente.

O fato de jovens aprenderem música independente da oportunidade na escola não é uma novidade, em geral os estudos de música iniciam-se na adolescência e na juventude, em diversos espaços da sociedade que possibilitam este aprendizado, mas mesmo assim, para uma minoria de sujeitos, considerando a totalidade de alunos da escola pública.

A diferença nos últimos anos, constatada por professores mais experientes, com um tempo de serviço maior, é o aumento de alunos que aprendem música nas igrejas. Isso se deve a ampliação das igrejas evangélicas e ao movimento carismático da igreja católica, fato este relatado por uma das professoras entrevistadas (11), com 37 anos de serviço, que registrou no questionário, os instrumentos que os alunos tocam e são característicos de cada denominação religiosa, como o violino na Congregação Cristã, os instrumentos de sopro na Assembléia de Deus e Igreja Batista e o violão no movimento carismático da Igreja Católica.

Diante deste quadro foram realizadas entrevistas com lideranças destas denominações religiosas, para entender o processo de formação dos jovens em música. Constatou-se que o ensino é realizado por membros da própria comunidade religiosa, em alguns casos com uma pequena cobrança para pagamento de despesas,

e com um ensino voltado para a leitura de partituras, normalmente utilizando o método Bona, que é tradicional na aprendizagem rítmica e melódica de instrumentos musicais.

Lideranças da Congregação Cristã do Brasil relataram sobre o ensino pelo método Bona, para adultos e principalmente para os jovens, de terem centenas de músicos membros da congregação, dos cultos serem realizados com uma orquestra de dezenas de instrumentos de sopros e cordas. Um fato peculiar relatado é o de que a sanfona ou acordeão, ter sido proibida nos cultos, em recente decisão dos membros da Igreja, sendo que somente para os mais antigos que já tocavam o instrumento, ser permitido sua execução.

A presença destes alunos que participam de uma atividade musical fora da escola é relevante, no mínimo por dois aspectos que podem ser levantados nesta pesquisa. Inicialmente que sua experiência deve ser aproveitada em sala de aula para socializar seu conhecimento e enriquecer o processo pedagógico, principalmente, porque a maioria dos alunos não têm experiência com nenhuma prática musical. Outro aspecto é que mesmo sabendo tocar um instrumento ou cantar, este aluno tem muito a aprender na escola, pois em geral tanto nas igrejas quanto nas bandas e grupos musicais sua aprendizagem é direcionada à prática instrumental, muitas vezes precária, não aprendendo outras dimensões da música que podem ser possibilitadas pela escola.

Esta realidade remete a uma reflexão sobre a importância da formação dos sentidos no processo educacional, Kosik argumenta que,

O homem *descobre* o sentido das coisas porque ele se cria um sentido humano para as coisas. Portanto, um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que um homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o “percebe” não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de vista do seu “próprio mundo”, que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade (KOSIK, 2002, p. 134).

Esta é uma função fundamental do ensino de Arte na escola, e as atividades extracurriculares podem constituir-se em um aprofundamento deste trabalho de formação e humanização dos sentidos, possibilitando aos alunos ter uma relação com várias formas de Arte e de uma percepção mais acurada da realidade. Essa questão é tratada por Bourdieu, em citação anterior, quando argumenta que os alunos que tiveram um contato mais prolongado com a Arte, tem a possibilidade de vivenciar movimentos e

estilos artísticos que *se afastam dos domínios diretamente controlados pela escola* (2003, p. 45).

Um exemplo dessa situação é o de alunos de um dos colégios pesquisados e que faz seleção para a matrícula, e também oferece cursos extracurriculares de música, teatro, artes plásticas e dança. Nas visitas a este estabelecimento foi presenciada a apresentação de um grupo de alunos tocando chorinho, e também constatado que existem outros grupos de choro no colégio. Estilo musical que ainda é identificado por muitas pessoas como uma música de “velhinhos”, citada por um dos músicos que ao tocar chorinho à noite, ouve a pergunta “cadê os velhinhos”. Esta migração de jovens para a música instrumental como o choro, representa um alto grau de sensibilidade e capacidade técnica, que este estilo musical necessita para ser executado.

Outro fato relacionado a este estilo musical foi relatado pelo professor de violão do mesmo colégio, quando um aluno queria aprender cavaquinho para tocar choro e o professor não sabia tocar para poder ensinar, sendo questionado e pressionado por isso. Como bom professor e interessado, no sentido abordado por Baibich *com uma atitude de “pesquisador-aprendiz”* (2003, p. 78), está aprendendo cavaquinho para poder atender a esta solicitação, o que demonstra como os alunos que têm oportunidades de formação, acabam por ter uma expectativa maior que o currículo da escola.

Em relação à pergunta sobre a dificuldade do ensino de música na escola pública, a maioria dos respondentes apontou que a falta de espaço físico e de materiais é a principal dificuldade deste ensino nas escolas. Somando a esta dificuldade relatam também que os colegas das outras disciplinas costumam reclamar do som alto das aulas, solicitando que diminua o som, como anotou o professor 17,

Ainda que a escola seja desejosa de que o ensino da música seja efetivo, a comunidade e mesmo alguns professores de outras disciplinas têm preconceito, alegando ser um ensino perturbador e desorganizado (professor 17, pesquisa escrita).

A visão do ensino de música como perturbador, desorganizado, barulhento, de atividade leve, para relaxar e brincar é um dos estigmas que marcam este ensino. Apesar de nos momentos festivos da escola e da comunidade, solicitarem uma

atividade musical e sentirem-se orgulhosos pelo trabalho realizado, no cotidiano da escola não é respeitado e tratado como um trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo os professores relatam que carecem de materiais para seu trabalho, o que implica em investimentos próprios, na compra de instrumentos, vídeos, CDs, aparelho de som e outros materiais, além do transporte dos mesmos até as escolas em que desenvolvem suas atividades docentes.

Esta dificuldade não se restringe aos colégios públicos de Curitiba, mas de todo o Estado. Esta constatação está registrada nos questionários preenchidos pelos professores, sobre as políticas da SEED. O instrumento de investigação é aplicado durante encontros realizados pelo Departamento de Educação Básica por todas as regiões do Estado, onde cada equipe disciplinar, entre elas a equipe de Arte, permanece por dois dias trabalhando com todos os professores que são formados ou que lecionam a disciplina na região, abrangendo a totalidade de professores do Estado.

Nesses encontros é solicitado que os professores preencham um pequeno questionário, entre as perguntas está uma sobre o que precisaria ser realizado para melhorar o ensino da disciplina. A maioria dos professores aponta em primeiro lugar a dificuldade com os materiais e espaço físico.

Esta é uma situação crítica em relação ao ensino de música, pois como relatado pelos participantes desta pesquisa em Curitiba, nos colégios não existe uma intenção de disponibilizar recursos e espaço físico para as aulas. No âmbito estadual e dos responsáveis pela rede pública, mesmo com dados solicitando estas necessidades, citados acima, há uma reprodução do sentimento das escolas nas esferas de comando da SEED. Apesar dos esforços da equipe de Arte, na equipe geral de todas as disciplinas e nas coordenações e chefia do departamento, a compreensão é de que a Arte é uma disciplina como as outras e uma sala de aula normal é o suficiente, o mesmo conceito não se aplica à educação física, que tem materiais e grandes espaços físicos nas escolas e para as ciências que tem uma legislação própria o que obriga as escolas a terem laboratório para que seu funcionamento seja autorizado.

4.6 MAIS OU MENOS MÚSICA, MÚSICA PARA MENOS GENTE

A provocação do título desta finalização da análise da pesquisa refere-se ao diálogo realizado com a direção de um colégio situado em um bairro que atende a alunos de classe média e de baixa renda de uma favela próxima. Em uma das três visitas ao estabelecimento de ensino, para solicitar à professora de música o preenchimento do questionário e entrevistar outros professores, foi realizada uma entrevista com a direção do colégio. Nesta foi comentado que os alunos oriundos da favela não eram discriminados pelos colegas e que as atividades extracurriculares (esporte e arte) organizadas pela escola, tinham como principais freqüentadores estes alunos.

No quadro de atividades da escola, estava marcada a atividade de canto coral, e ao perguntar se os alunos tinham aula de música (referindo-me ao canto coral), a direção disse sim, mas logo em seguida completou que era “mais ou menos música”, explicando que o trabalho era realizado por uma voluntária, que ensaiava com os alunos as músicas, mas não desenvolvia um trabalho musical mais sistemático.

A referência da direção para valorar a atividade de canto coral, era de um professor lotado anteriormente na escola, com uma sólida formação musical e participante de um projeto de canto coral que existiu na rede estadual entre os anos de 1992 a 1995. Este projeto desenvolvido na gestão do Secretário de Educação Prof. Elias Abrahão (1990 a 1994), destinava uma carga horária remunerada para o professor trabalhar com o canto coral na escola em que estava lotado, fornecia instrumentos rítmicos e órgão e ainda contava com em média três capacitações por ano com excelentes maestros coralistas como Samuel Kern, Dulce, Lucy e outros.

Este projeto pode ser considerado como uma das mais consistentes iniciativas nas últimas décadas de ensino de música nos estabelecimentos de ensino da rede estadual, como demonstra a direção da escola que ainda tem o trabalho do professor de coral da sua escola como referência.

Apesar do fato do ensino da música ser muito apreciado pelos alunos de baixa renda, sua oferta é realizada de forma voluntária e precária, por não dispor de condições para o desenvolvimento, mesmo com todo o esforço realizado pela escola.

Enquanto os colégios centrais mais disputados pela classe média, conseguem ofertar o ensino de música, em dois colégios com estrutura disponibilizada pela mantenedora e em outros três por iniciativa da comunidade escolar, a maioria dos colégios do município de Curitiba e que atendem a classe de baixa renda não dispõem destas condições, frustrando os alunos que provavelmente só têm a escola como possibilidade de acesso a este conhecimento.

As duas últimas questões a serem analisadas são sobre a música e o mercado de trabalho (pergunta 8) e sobre a opinião dos professores em relação ao ensino de música no Ensino Médio (pergunta 9).

A maioria dos respondentes, doze escreveu que a comunidade escolar não faz nenhuma relação com a música e o mercado de trabalho, dos cinco que citaram esta relação, é sobre fazer a Faculdade de Música ou Arte ou do sonho de ser famoso e ganhar bastante dinheiro.

No entanto os professores não deixaram de fazer suas próprias considerações, um dos respondentes, de número 14, citou a atriz e cantora Marjorie Estiano, que tem feito sucesso e esta consolidando uma carreira, como ex-aluna do Colégio Estadual do Paraná (CEP), que oferta tanto a música como o Teatro. A escolinha de Arte, o curso de Teatro e a Banda do CEP têm em sua história a passagem de inúmeros artistas de renome nacional e internacional, que se estabeleceram na profissão de artista, tais como Ari Fontoura e Denise Stoklos (ator e pantomina), Arrigo Barnabé e Alceu Bocchino (músicos), Poty Lazarotto e Ema Kock (pintores), demonstrando que é possível a escola pública além de formar o sujeito, possibilitar sua inserção no universo da Arte e no seu mercado de trabalho.

Outra observação do professor foi em relação à importância da música e ao entretenimento no mercado, afirmando que é a segunda maior fonte de renda do PIB Norte Americano, só perdendo para a indústria de armas.

No Brasil, o IBGE do ano passado forneceu alguns dados importantes para dimensionar a música e a cultura como um campo importante no mercado de trabalho. Entre esses dados estão o de que a receita líquida do setor cultural foi de 156 bilhões, representando 7,9% da receita líquida nacional; que a cultura é o quarto item de consumo das famílias brasileiras e de que os empregados da cultura recebem em

média 5,1 salários, enquanto de outros ramos tem a média de 3 salários. O que representa um mercado dinâmico e bom pagador, possibilitando muitas oportunidades de trabalho para os jovens.

Alguns trabalhos acadêmicos, institucionais como do IBGE e de editoras têm sido publicados abordando aspectos da economia da cultura, que seriam importantes como objeto de estudo dos alunos e professores do Ensino Médio, ao debaterem sobre a profissionalização e o mercado de trabalho. Dentre esses trabalhos, situa-se um de Luis Carlos Prestes Jr., que publicou “Cadeia produtiva e economia da música”, abordando a economia da música no Estado do Rio de Janeiro, que pelo método de pesquisa e grande número de dados é relevante para estudo.

Na última pergunta do questionário os respondentes apresentam várias observações sobre o ensino de música no Ensino Médio, como a necessidade de ter aulas de música no Ensino Fundamental, para que os alunos ao chegarem no Ensino Médio estejam mais preparados. Da necessidade da escola oportunizar espaços para valorizar a musicalidade dos alunos que já a praticam, como verificado nas questões anteriores, sobre o grande número de estudantes músicos.

É reforçada por vários sujeitos, mediante suas respostas, a importância da música no processo educativo, no desenvolvimento da criatividade, do fato que a música está intrinsecamente relacionada à condição humana, fazendo parte intrínseca de vários momentos do cotidiano das pessoas, e ainda o fato de auxiliar inclusive em outras disciplinas, pelo desenvolvimento da sensibilidade e do raciocínio.

Pela importância para este trabalho, da relação entre o jovem e a música, serão explicitadas algumas pesquisas realizadas em Curitiba, nos últimos anos.

Inicialmente a pesquisa coordenada por Sallas (1999), questionou aos jovens sobre o que fazem nos momentos de folga. A resposta de 76,4% dos jovens foi de que eles sempre ouvem som, tendo sido a maior porcentagem em relação as suas outras atividades típicas, como conversar com amigos 75,7%, assistir TV 69%, item este inclui também a música, pois também ouvem e vêem música na televisão, e ainda outras três alternativas menos citadas, como namorar 36,2 %, praticar esportes 30,9% e ler 26,7%. A música também foi a terceira mais citada como a atividade preferencial que desenvolvem quando estão em grupo de amigos.

A relação entre a TV e a música estabeleceu um novo parâmetro para se fazer referência a ela, que é o ver música e não somente ouvir, como o citado pelos jovens. Esta questão foi pesquisada por Subtil (2003) com alunos da quarta série do Ensino Fundamental (alguns deles com certeza estão, neste ano, no Ensino Médio), que ao referirem-se a música falam que irão ver a música, ou ver os cantores e grupos musicais.

A segunda pesquisa é a realizada por Chaves (2006) com alunos de um dos colégios pesquisados nesta Dissertação. Como na pesquisa anterior a música é citada como a principal atividade no seu cotidiano.

QUADRO 4 - ATIVIDADES DE LAZER

ATIVIDADES	VALORES ABSOLUTOS	FREQÜÊNCIA %
Música	26	36,1
Leitura	8	11,1
Cinema	6	8,3
TV	17	23,6
Namorar	1	1,3
Limpeza de casa	1	1,3
Teatro	1	1,3
Internet	5	7,2
Esporte	5	7,2
Malabares	1	1,3
Dormir	1	1,3
Total	72	100%

Fonte: pesquisa do autor, questionário 1, 2006 (CHAVES, 2006, p. 94)

O autor argumenta ainda, sobre os dados da pesquisa:

Quanto às atividades, além da escola, o quadro a seguir mostra que a música se destacou como a atividade de lazer mais indicada pelos jovens, com percentual maior que a televisão (17 ocorrências) e a leitura (8 ocorrências). Ressalta-se a baixa ocorrência da Internet e dos esportes como atividades de lazer preferidas por esses alunos (CHAVES, 2006, p. 94).

Diferentemente ao que os professores responderam nas duas pesquisas, como sendo a televisão a primeira atividade social dos alunos, é a música a mais citada por eles. Este é um dado relevante, considerando a forte presença da televisão nos ambientes familiares e ainda pelo fato de que mesmo na TV, usualmente a programação assistida pelos jovens é de programas de música e vídeo-clip, realidade esta apontada por Subtil (2003) em sua pesquisa com as crianças da quarta série, sobre a mudança de sentido do ouvir música para ver a música.

A influência da televisão no gosto musical é argumentada por Edílson, pela fala de uma das alunas que participaram da pesquisa:

Outra forma pela qual se formam os gostos musicais dos jovens é a TV, como relata Rosabela, que escolheu o rock e o reggae como gêneros preferidos: “ *Um pouco do Rock foi com minha prima que também gostava, mas eu comecei a gostar de Rock depois de assistir à MTV*” (Questionário 1, 2006) (CHAVES, 2006, p. 97).

A reflexão elaborada por Vygotsky (1999), é importante para aproximarmos uma compreensão de como a arte atua na subjetividade do jovem, ao ponto, da música ser mais citada que o mais poderoso veículo dos meios de comunicação, ele define que:

A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade”. A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo de vida social, os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser (1999).

Esta dimensão social e singular da Arte é um elemento precioso ao se tratar da Educação. Que seja voltada para a formação dos sentidos e humanização do sujeito não pode prescindir destas dimensões que caracterizam a condição humana.

Ao citar a última pesquisa realizada com alunos de colégios de Curitiba, é importante ressaltar que estas pesquisas não foram escolhidas ou selecionadas propositalmente para legitimar este trabalho. Estas foram as únicas pesquisas realizadas nos últimos anos com alunos do Ensino Médio, ao menos as que foram publicadas ou apresentadas em defesa de tese e dissertação nas Instituições de Ensino Superior.

No trabalho realizado por Fronza (2007), também foi perguntado em questionário de múltipla escolha, o que os alunos de um colégio do Ensino Médio, faziam quando

não estavam na escola, nos momentos de lazer. Da mesma forma que das outras pesquisas, a maioria dos respondentes, anotaram a opção de música como a principal atividade.

Diante das respostas dos alunos, que foram unânimes em afirmar que é a música sua principal atividade no cotidiano, e da legitimidade das pesquisas, realizadas sobre o rigor da metodologia científica, de programas de extensão e de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, bem como do número amplamente representativo de estudantes, é possível confirmar a importância da música no universo cultural do jovem.

Como uma conclusão parcial, podemos considerar que a música é um importante instrumento de socialização do jovem, de construção de sua subjetividade, superando como Bakhtin (1992) explicita “*a noção burguesa, proprietária do pensamento*”. A idéia não é uma formação individual, com direitos permanentes de residência no interior do pensamento de uma pessoa. Idéias são, na realidade, eventos intersubjetivos elaborados no ponto de encontro dialógico entre as consciências. Esta relação dialógica amplia-se na multiplicidade de possibilidades de trabalho educativo com a música, que já é uma forma de arte amplamente presente no cotidiano dos jovens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS⁶⁹

A proposta deste trabalho de realizar aproximações e proposições conceituais sobre o ensino de Música nas Escolas Públicas de Ensino Médio do município de Curitiba considerava de antemão a complexidade da realidade concreta deste ensino nas Escolas Públicas, na sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo denotava os limites de se abarcar todas as variáveis que determinam esta questão em um trabalho de dissertação de mestrado, por sua natureza, eivado de limitações de várias ordens.

Para atingir os objetivos propostos, buscou-se desenvolver um constante diálogo entre os dados empíricos e o aporte teórico, procurando não sobrepor um ao outro. E, é importante que se sublinhe e se ressalte que o próprio recorte realizado no aporte teórico e no levantamento de dados empíricos, teve sua origem na relação teoria e prática no cotidiano do trabalho deste pesquisador na escola e como membro de equipe de ensino na SEED.

Este percurso que dura até hoje, teve seu início em 1980, quando trabalhando como músico profissional e era aluno da Escola de Música e Belas Artes, comecei a atuar na educação básica no Colégio Imaculada Conceição, no bairro de Santa Felicidade em Curitiba, ministrando aulas de música para alunos da Educação Infantil e da primeira a quarta série do Ensino Fundamental.

Em 1989, este cotidiano foi acrescido e ampliado, pois que passei também a compor a equipe de ensino da SEED na qual atuo até o presente momento. No trabalho na SEED, dentre várias experiências que reputo como importantes para minha compreensão teórica-prática do ensino de música, há duas que merecem ser destacadas devido ao fato de terem possibilitado um diálogo mais apurado com a prática pedagógica dos professores de Arte da rede estadual de ensino e com os professores das universidades que trabalhavam como consultores para a Secretaria. A primeira delas ocorreu no período entre 1989 e 1994, durante a elaboração do Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná e posteriormente da capacitação dos professores da rede. A segunda iniciou em 2003 e foi concluída em 2007, no

⁶⁹ Neste momento do trabalho permito-me considerando que sou pesquisador e sujeito dos fatos aqui trabalhados (seja como professor de música, desde 1980, como membro da equipe técnica da SEED

processo de construção coletiva das Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica no Estado e da elaboração do Livro Didático Público de Arte para os alunos do Ensino Médio.

E é, também, como corolário emergente desta práxis que o conceito de cotidiano passou a assumir uma das categorias basilares desta dissertação, como ferramenta para compreender como se situa este ensino na rede, visto que *“uma preocupação dos professores de música na atualidade [é a] de entender as experiências musicais de seus alunos associadas às suas experiências sociais de mundo”* (SOUZA, 2000, p. 07).

Também o histórico da música com recorte no enfoque da forma de organização da escala musical, tanto no seu sentido social quanto no das relações com outros campos do conhecimento, foi aqui trabalhado no intuito de subsidiar a discussão do ensino de música na escola pública. E, da mesma forma, foram tomados como instrumentos de análise, os sentidos conferidos pela comunidade escolar ao ensino da música bem como a característica de simultaneidade das formas musicais preferidas pelos alunos.

Os dados empíricos coletados nesta pesquisa realizada junto às escolas, e sua análise posterior levaram, portanto, a algumas questões que merecem debate mais aprofundado dos sujeitos que, na escola e nos órgãos responsáveis pela gerência escolar, são responsáveis pelo ensino de música. São elas: a) o paradoxo existente entre a importância que tem a música no cotidiano do jovem o que (não) se ensina na escola; b) o significado atribuído ao mito do dom para aprendizagem da música e o ensino; c) a relação do jovem com a música contemporânea; d) o lugar do ensino de música em relação com as outras disciplinas escolares.

a) O distanciamento do que a escola prioriza no seu currículo, ou o que não releva como importante, no caso a disciplina de Arte e em especial a área de música e o que o jovem tem como mais presente em seu cotidiano, é um paradoxo que desestimula sua freqüência e permanência nos estudos escolares.

A contradição mais explícita levantada na fala dos professores ouvidos neste trabalho bem como a dos alunos nas diversas pesquisas de outros trabalhos,

desde 1989 e como músico desde 1976), utilizar a primeira pessoa do singular.

referenciadas neste texto é a que se refere à situação do ensino de música nas escolas e a realidade cotidiana do aluno. A Música, conforme o verificado no histórico do Ensino Médio, reflete o quão evidente é a sua relação com a educação, estando sempre presente no ensino de jovens em diversos momentos da educação ocidental. Mas como podemos verificar nas últimas décadas sua permanência nas escolas tem sido bastante restrita ou, como na maioria dos casos analisados, simplesmente inexistente.

Da mesma forma, de acordo com o verificado nas entrevistas com os professores, percebe-se que o trabalho pedagógico com música sistematizado é realizado em um número mínimo de escolas. As razões para tal fato, segundo os professores, são as condições inadequadas, tanto de espaço e tempo (as mais citadas) e a pouca importância que a comunidade escolar e os gestores do sistema, demonstram para com esta disciplina.

Este fato acaba gerando, no dizer dos sujeitos da pesquisa, uma minimização do trabalho com a música em favor de outros encaminhamentos pedagógicos.

Em contraste a esta pouca importância do ensino de música nas escolas para os jovens, os mesmos demonstram uma relação assaz mais próxima com a música. Os dados levantados nas pesquisas realizadas com os jovens de Curitiba nos últimos anos aqui citadas evidenciam esta contradição entre o que a escola trabalha e o cotidiano dos estudantes, de forma mais clara e acentuada do que a aparentava ser, tanto para professores que atuam nas escolas quanto para os técnicos dos órgãos da Secretaria (Sede e NRE).

As pesquisas demonstraram, que a música não é apenas uma das atividades juvenis, mas na voz dos próprios jovens é a principal atividade desenvolvida no seu cotidiano, sendo que em todas as pesquisas foi citada com unanimidade como a primeira, dentre várias apontadas. Ao mesmo tempo, acentuando esta opção pela música, a ação cotidiana citada em segundo lugar, também em todas as pesquisas, é a televisão que demonstra outro momento musical, pois a programação assistida pelo jovem é prioritariamente dos programas de música e vídeo-clips, como já demonstrado em outras pesquisas como a de Subtil (2003), Chaves (2006) e Rossi (2006), já citadas neste texto.

Esta situação torna-se mais grave, ao analisarmos o estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do IBGE⁷⁰. Este estudo constatou que 40,44% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária do Ensino Médio), que não freqüentavam a escola (1 milhão e 700 mil jovens), era pelo fato de não querer, de estar desmotivado para ir à escola. Esta pesquisa surpreende, pois convencionalmente atribui-se a ausência destes alunos a necessidade de trabalhar, que na pesquisa é o segundo item com 17,11%, muito abaixo da desmotivação, ou de falta de dinheiro, que na pesquisa teve 2,28%, e outros motivos que ficaram com baixos índices.

Sobre esta questão e o trabalho do professor de música Souza argumenta que “cotidianidade serve como categoria de orientação didática, com ajuda da qual eles podem transformar a sua aula, tornando-a mais próxima da realidade, orientadas nas necessidades e nos interesses específicos dos alunos.” (2000, p. 27).

Nesta fala retoma-se a importância do trabalho do professor de música, como uma das principais “trincheiras” neste esforço pela valorização deste ensino na Escola Pública. É um fato percebido no cotidiano escolar e revelado nas entrevistas e visitas às escolas, que quando o professor apresenta um bom trabalho, com a participação dos alunos e respaldo dos colegas professores, as condições das aulas são muito melhores. Apenas com os próprios recursos, há escolas que organizam seu tempo e espaço para criar situações que viabilizem de forma um pouco mais adequada o ensino de música.

Este paradoxo entre o que está consolidado no sistema, que é a dificuldade de concretizar o ensino de música e a prática pedagógica destes professores e escolas, que encontram mecanismos no seu cotidiano para realizá-lo, demonstra que este pode ser um caminho, um método para a sua solução.

b) A segunda questão que merece aprofundamento de debate, refere-se ao significado atribuído tanto pelos professores da pesquisa quanto pela comunidade ao dom como pré-requisito para a aprendizagem da música, manifestado pelos docentes

⁷⁰ Fonte Inep com base na Pnad 2004 e 2005.

seja de forma consciente como não consciente e a finalidade última da escola qual seja a de ensinar.

Estas manifestações prenes de uma concepção epistemológica de natureza inatista-apriorista funcionam, concomitantemente, como elemento obstaculizador para o aprendiz que não o detém e como uma “pré-desculpa” para aquele professor, que teria a função de ensinar. Assim, ainda que inconscientemente e sem intenção de fazê-lo, o professor, munido de um passaporte chamado de Teoria do Dom, deixa de ser responsável por ensinar aquele que não o possui de antemão. (BAIBICH-FARIA, 2007)⁷¹

Como detalhado anteriormente neste trabalho, segundo as pesquisas de Leontiev e colaboradores na década de 50 a 70 do século passado e as desenvolvidas no campo da neurologia neste século, o fenômeno da apropriação do conhecimento artístico, independe do sujeito possuir ou não algumas habilidades para a aprendizagem da música, isto é, todos podem aprender, desde que haja um encaminhamento pedagógico adequado que vise as particularidades de cada aluno.

A ênfase a esta questão deu-se também pelo fato de que pensar na existência do dom é realçar concepções eugenistas responsáveis por atrocidades, guerras fratricidas e massacres em tempos recentes e na atualidade. Da mesma forma esta concepção inatista, revela uma forte ou por vezes sutil ferramenta de sobreposição de um grupo social sobre outro, por vezes mais numeroso, mas com menos recursos materiais e culturais.⁷²

Fato ilustrativo que merece referência e que, neste mês de julho de 2007, momento de finalização desta dissertação de Mestrado, estão espalhados pelo município de Curitiba, outdoors de um tradicional colégio da cidade, que disputa com outros os alunos que se preparam para o vestibular. Nestes outdoors está escrito em letras que ocupam a metade do espaço da propaganda, os seguintes dizeres “NOSSOS PROFESSORES TÊM O DOM”. No segundo plano aparece a foto de alguns professores, bem-vestidos, de aspecto saudável e feliz.

⁷¹ Encontro de orientação, não publicado.

⁷² Importante texto da autora Maria Helena de Souza Patto, denominado “Criança da Escola Pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?” ainda que não utilizado para o ensino de música em particular,

Exemplos como este, que são uma caricatura da utilização deste conceito, põem a nú o uso que a propaganda do sistema capitalista faz da “mercadoria” produzida a partir do mito que o imaginário social, ou o senso comum cria. (Baibich-Faria e Paula, 2007)

A categoria de sujeito explicitada por Charlot (2000), citada na introdução deste trabalho e que balizou em vários momentos as abordagens em relação aos sujeitos analisados nesta pesquisa, é fundamental também para se pensar os sentidos que assume o dom.

Se tomarmos o sujeito como um ser que é histórico, produto de seu tempo, que também é um ser social, que integra um determinado grupo social que lhe determina uma posição e um conhecimento em relação ao seu tempo vivido, e ao mesmo tempo é um ser singular, único da espécie humana, pode-se superar essa visão metafísica, ou divina atribuída a alguns sujeitos, e pensar os alunos no que têm em comum, um jovem do século XXI, não o jovem que o professor foi em outro tempo, mas este jovem de hoje na sociedade contemporânea. Pode-se perceber que cada aluno é parte constitutiva de um grupo social, o que os aproxima ou distancia em suas características sociais. E ao mesmo tempo, é também possível perceber que cada aluno constitui um ser em especial, que apesar de ser de um tempo histórico, de ser de um grupo social, apropria-se dessa condição humana de uma forma diferente que os colegas de classe.

Como no dizer de Marx, abordando sobre os sentidos humanos:

o sentido musical do homem só é despertado pela música. A mais bela música nada significa para o ouvido completamente amusical, não constitui nenhum objecto, porque o meu objecto só pode ser a confirmação de uma das minhas faculdades. ... os sentidos do homem social são diferentes dos do homem associal. Só através da riqueza objectivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjectiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em suma os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas (1993, p. 199).

Desta consideração ressaltam-se dois conceitos a serem considerados mais especialmente, o primeiro é que para se aprender música é necessário o aprendizado, portanto não se dá de forma inata, pensamento este muito presente nas escolas. O

serviria como título também para ele quando se trata do mito do dom. (BAIBICH-FARIA, 2007. Orientação)

segundo é que a arte, parte da riqueza humana “*no processo criativo-fruitivo constitui fonte de humanização e educação do homem*” (PEIXOTO, 2003, p. 94). O que acentua a importância de sua presença na escola pública, principalmente considerando o fato das camadas populares, em sua maior parte, só ter a escola pública como espaço para esse ensino.

A possibilidade de acesso dos alunos da escola pública a este conhecimento para sua formação humanizada e humanizante, é prejudicada, portanto, pelo processo de naturalização do conceito de dom em relação à aprendizagem da música, pois, ao se sedimentar no imaginário dos membros da comunidade escolar, passa a ser uma verdade e a definir as formas de organização do processo pedagógico, que como o visto no que tange ao ensino de música, materializa-se em uma prática na escola que exclui este ensino do seu cotidiano.

c) A terceira questão é a relação do jovem com a música contemporânea, que pode ser separada em dois grandes grupos, ambos igualmente importantes para a construção das identidades dos jovens: (1) uma é dos meios de comunicação, produto da indústria cultural, em que Wisnik classifica como um momento de simultaneidades, no qual o urbano coloniza o rural, a música do campo penetra nas cidades e o desenvolvimento da tecnologia dá ênfase ao trabalho do técnico, em detrimento do trabalho do artista músico. Essa simultaneidade de formas musicais está presente na diversidade de identidades e culturas referente às origens dos alunos e de seus familiares.

(2) A segunda é a que se refere a música que mantém formas características de determinados grupos sociais, ou de reelaborações que muitos grupos realizam como processo de resistência à força hegemônica, principalmente da indústria cultural. Como visto no histórico da música a produção musical de um determinado grupo social tende a ser apropriada pela indústria cultural, que desapropria estes grupos de sua própria produção, homogeneizando e transformando-a em mercadoria inacessível economicamente a estes mesmos grupos. Mas ao mesmo tempo, esses criam novas formas de produção musical ou apropriam-se e recriam de outras maneiras a música veiculada pela mídia.

Essas diferentes formas de identidade, como explicita Castells (1999, p. 24), são fundamentais para encaminhar os trabalhos em sala de aula, superando o preconceito (demonstrado por professores na pesquisa) em relação à música do jovem, em sua maioria produtos da indústria cultural.

A simultaneidade do gosto musical dos alunos, citado pelos professores e a música veiculada pela mídia, que gera em alguns professores preconceito, é um campo rico para o trabalho pedagógico. No entender desta pesquisa, é na apropriação prática e teórica destas músicas, que o aluno pode superar o caráter homogeneizador da mídia e alcançar patamares mais elaborados dos sentidos, que possibilitará o acesso a outras formas musicais.

d) A quarta questão, dentre as várias levantadas durante o texto, é a da relação da música com as outras disciplinas do Ensino Médio. Como visto na pesquisa, os professores, ao falarem de sua prática pedagógica demonstram, diluir o tempo e o conteúdo de música em atividades com outras áreas da disciplina de Arte, direcionando o trabalho mais para as artes plásticas, por facilidade diante das dificuldades do trabalho com a música ou por pressão da própria orientação e direção da escola. Mas, ao se referirem ao trabalho dos colegas, apontam e criticam este direcionamento exclusivo para as aulas de história das artes plásticas.⁷³

Ao mesmo tempo é prática comum na escola as outras disciplinas utilizarem a música como meio para trabalhar o conteúdo da disciplina, como em História por exemplo, descrevendo os acontecimentos históricos, a Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna para trabalhar o texto, e em geral para festividades, eventos ou para relaxar e descontraír.

O que aparece nesta pesquisa, mais na crítica ao trabalho do outro, visto que é mais fácil de ser percebido, é o que pode ser caracterizado como uma perda de consistência, de método, de identidade do ensino de música propriamente dito. A forma como este fenômeno tem acontecido varia entre, um reducionismo ao ensino de História da Arte, plástica em geral; diluição da música como ilustrativa para outras

⁷³ O que verificou-se pela pesquisa e visitas às escolas representar a maioria dos casos de ensino de Arte no Ensino Médio.

disciplinas ou a morte propriamente dita do espaço da música na escola. (BAIBICH-FARIA e PAULA, 2007).

Importante ressaltar que todas essas formas utilizadas na escola pelas outras disciplinas em si não são um problema, pois quanto mais contato com a música melhor. Mas estes trabalhos não se caracterizam como educação musical, pelo fato de que para que o ensino de música aconteça é necessário um método e o enfoque no conteúdo da música.

A música pode e deve ter uma relação mais intrínseca com as outras disciplinas, mas no sentido de relacionar-se e não de submeter-se, tendo em vista que ao trabalhar com o próprio conhecimento da música, estamos tratando do conhecimento de várias outras disciplinas do Ensino Médio. Pelo fato do conhecimento que organiza a Arte ser composto por conteúdos de várias disciplinas, a música na escola relaciona-se com conhecimentos das ciências exatas, principalmente com a Matemática e a Física e das ciências humanas como a história, a Filosofia e Sociologia, bem como com a Língua Portuguesa e Estrangeira Moderna.

Neste sentido, no desenvolvimento do histórico da música foi necessário o conhecimento da Matemática e da Física para compreender como foram constituídas a música modal e a música tonal, e das novas formas contemporâneas de música. Demonstrando que é possível com a elaboração de um planejamento conjunto das disciplinas organizar os conteúdos de forma a ser menos fragmentado o currículo e mais compreensível aos alunos.

Este planejamento comum às disciplinas foi presenciado em uma das visitas à escola, em que dois professores de Arte, junto com mais três de outras disciplinas organizavam o planejamento semestral das suas disciplinas. Esta é uma das formas de conquistar um espaço para o ensino de Música na matriz curricular do Ensino Médio que é composta por doze disciplinas, o que dificulta a divisão do número de aulas para cada uma. Considerando ainda que a própria disciplina de Arte, trabalha com quatro áreas do conhecimento artístico.

Além dos quatro grandes pontos elencados para aprofundamento, cabe ressaltar também que na pesquisa deste trabalho realizada com os professores, em entrevista oral e escrita, foram reforçadas as reivindicações para espaço físico, materiais e

instrumentos musicais, capacitação específica de música para o Ensino Médio, mais hora aula e outros. O professor de número 10 reconheceu os avanços que ocorreram nos últimos anos, mas argumenta que muito ainda tem que ser feito para o aperfeiçoamento do ensino de música.

Neste sentido, para finalizar estas considerações é importante tratar das políticas da SEED, a mantenedora das Escolas Pública de Ensino Médio, que não foram objeto de estudo específico deste trabalho, mas que estão implícitas em todos os momentos no dito e pelo não dito nas falas dos professores.

Das ações desenvolvidas pela SEED, a que foi mais citada e presenciada nas visitas às escolas é a do livro didático público de Arte para os alunos do Ensino Médio. Em praticamente todos os momentos de visita, na entrada ou saída dos professores em sala de aula, foi possível verificar a utilização do livro pelos alunos, bem como foram citadas inúmeras vezes como um importante recurso para as aulas⁷⁴.

Outra ação, que parece ter surtido bom efeito é a da biblioteca do professor, que é constituída de doze livros paradidáticos de grande qualidade, tanto gráfica quanto de conteúdo, encaminhada a todas as escolas para uso dos professores de Arte em 2006, não foi citada pelos professores. Ainda que desta ação não tenha havido citações no questionário, o simples fato de não ter sido referida a falta de livros de apoio, realidade historicamente considerada como sendo uma das principais dificuldades dos professores, já é sinal de que esta reivindicação está, temporariamente pelo menos satisfeita.

Quanto às determinações da SEED, estabelecendo o mínimo e o máximo de aulas na matriz curricular é outra ação que parece ter produzido bons resultados, pois percebeu-se que algumas escolas têm aulas de Arte, nos três anos do Ensino Médio e outras em dois anos, o que representa um avanço, considerando o fato que era comum ter uma aula por semana em apenas um ano. Agora menos só tendo em um dos anos do Ensino Médio é obrigatório que pelo menos sejam duas aulas semanais.

Em relação ao projeto Folhas, de elaboração de textos aula para os alunos, não houve nenhuma citação, bem como nada pode ser observado. Desta ação é difícil

⁷⁴ Ressalta-se nestas análises que este pesquisador não questionava sobre as políticas desenvolvidas pela Secretaria, apenas observava e dialogava, evitando caracterizar uma “violência simbólica”, nos termos já citados por Bourdieu (1997).

realizar uma análise, pois sua produção não é no horário escolar e envolve o trabalho de um professor e três avaliadores.

Uma das grandes ações da SEED, o projeto Festival de Arte Estudantil (FERA), foi citado em poucos colégios, pelos professores que desenvolviam atividades extracurriculares. Os comentários, quando ocorriam, eram relativos a participação de um grupo de alunos do colégio nos eventos do festival. O que foi possível perceber foi a pouca aderência do projeto ao cotidiano da sala de aula nas escolas, caracterizada pela fala dos professores como uma ação eventual e descolada do currículo da escola.

A dificuldade citada por todos os professores e percebida nas visitas nas escolas é a questão do espaço e tempo para as aulas de Arte, acentuadamente para a música e a dança.

Nestas visitas foi possível presenciar a precariedade de espaço. Observou-se um coral ensaiando no refeitório ou no jardim dos fundos da escola, além da falta de lugar para guardar os poucos instrumentos de percussão da escola e do fato de que os alunos, são quem, em algumas escolas, levavam seus instrumentos para ensaiar.

Assim, o espaço do não-lugar físico representa o espaço do não-valor. E, pode-se arriscar afirmar que o espaço da História da Arte ocupa, com o passado o vácuo do presente. (Baibich-Faria e Paula, 2007).

Esta dificuldade é a mais vital para o ensino da música, por isso é importante ter clareza dos campos de ação para se avançar na superação desta questão. Para isto pode-se tomar como referência a proposta de Leonardo Boff (in: Selta, 2003) para uma ação transformadora da sociedade, proposta em dois campos de luta:

1) a luta política, que é agir ao nível vertical, porque se trata de pressionar os poderes públicos em várias direções, para que desenvolvam políticas públicas e programas sociais.

2)- a luta social, que é uma ação a nível horizontal e trata da organização da sociedade civil. Precisamos criar uma grande rede de articulação de todos os segmentos da sociedade civil.

Tendo como referência estes dois campos de ação, o nível vertical, a luta política é em relação ao espaço físico e aos materiais para as aulas. A solução para este problema é de responsabilidade da SEED, e é necessário desenvolver uma pressão para que seja possível possibilitar às escolas, condições para que os alunos e a comunidade escolar tenham acesso ao conhecimento musical de forma apropriada para sua realização.

Um exemplo concreto deste nível de ação é a disciplina de Educação Física, na qual os professores mobilizaram-se e conseguiram aprovar uma lei⁷⁵ no Congresso Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade de aula em todos os anos da Educação Básica.

O nível horizontal, a luta social é o espaço privilegiado para a resolução do problema do tempo escolar, pois a definição do número de aulas para as disciplinas é uma decisão da escola, de acordo com a legislação educacional.

A luta social materializa-se no cotidiano da escola, inicialmente procurando desenvolver uma prática pedagógica que valorize a disciplina de Arte e envolva alunos, professores e demais membros da comunidade escolar para pensar a escola como um espaço de formação que vise não só o mercado de trabalho e o vestibular, mas todas as necessidades sociais que o jovem precisa para ter uma vida emancipada e participe dentro do possível da transformação de sua própria realidade e da sociedade.

Este trabalho que se propôs a fundamentar aproximações e proposições conceituais, colocou em debate algumas questões que estão presentes no cotidiano das escolas, e pela fala dos professores e dos alunos à luz de referenciais teóricos, revelou que apesar de serem extremamente prejudiciais ao ensino de Música, bem como a todo processo educativo, não estão no centro do debate da categoria e das instituições tanto corporativas como dos gestores do sistema.

Esta realidade revelada, mesmo que de forma parcial, aponta uma tensão entre dois pólos: o primeiro é a realidade concreta de profissionais que trabalham nas escolas de forma solitária, sem condições materiais, de tempo e espaço e desvalorizados em relação aos colegas das outras disciplinas. Nesta realidade demonstrada pela pesquisa

⁷⁵ A Lei número 10.793 de 1/12/2003, fundamentada no Parecer número 16/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNA), altera o artigo 26, inciso terceiro da LDBEN.

o professor apresenta um discurso reivindicatório coerente e incisivo, bem como cria situações de aprendizagem que superam estes limites, mas ao mesmo tempo mostra que cede e acomoda-se às condições impostas, naturalizando conceitos que são a negação do seu próprio trabalho e de sua luta.

O segundo pólo desta tensão é a sociedade como um todo, pautada em um estágio do modo de produção capitalista, em que a arte reduz-se a ser uma mercadoria, por vezes hipervalorizada, mas que discrimina os trabalhadores de arte, tanto artistas como os professores de Arte. Da mesma forma em um processo de reificação⁷⁶ de tudo que se toca e pensa, tratar da condição humana, de suas instâncias mais singulares e sociais, não se constitui uma prioridade.

É neste embate que situam-se as questões levantadas nesta pesquisa, cuja solução, no entendimento deste trabalho, não é constituída por um único caminho, mas sim, por veredas existentes a serem inventadas, no cotidiano da escola, espaço privilegiado desta luta, pelos sujeitos desta ação, alunos, professores, comunidade e órgãos responsáveis pela administração escolar.

⁷⁶ Processo no qual na sociedade capitalista, as relações sociais (em todas as suas dimensões) transformam-se em “coisificação”. Todas adquirem um valor de troca, como uma mercadoria, modificando as relações sociais para relações entre coisas. Derivado do conceito de fetiche da mercadoria, reificação e fetichismo são tratados por Marx (1993), Adorno (2000) e Luckács (2003), que mesmo com diferentes abordagens, tratam deste processo de alienação na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Textos Escolhidos**. Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural, 1999.
- ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: **Horkheimer/Adorno: Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, p. 65-108, 2000.
- ADORNO, T. W. **Filosofia da nova música**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- ALVES, G. L. **O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda: 1800 – 1836**. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.
- AMARAL, A. A., **Arte para quê? : a preocupação social da arte brasileira, 1930-1970: subsídios para uma história social da arte no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 2003.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- AZANHA, J. M. P. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- AZEVEDO, F. de, **A cultura brasileira**. 5ª edição, revista e ampliada. São Paulo: Melhoramentos, editora da USP, 1971.
- BAIBICH-FARIA, T. **Os Flintstones e o preconceito na escola**. Educar em Revista, n° 19, p. 111-129. Curitiba: Editora UFPR, 2002.
- BAIBICH-FARIA, T. **Por uma didática clínica: a formação do professor de psicologia**. Interação em Psicologia, jan/jun. p. 73-82. 2003.
- BAIBICH-FARIA, T.; PAULA, C. A. Conversas informais, não publicadas, 2007.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na era da reprodutividade técnica**. In: Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, vol. 1.
- BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, p. 39-64, 1998.
- BOYER, C. B. **História da matemática**. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/MEC. Decreto Nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. **Educação Profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

BUDASZ, R. Sobre a Música no Paraná (1600-1850). In: NETO, M. J. S. **A [des]Construção da Música na Cultura Paranaense**. Curitiba: Ed. Aos Quatro Ventos, 2004, pp.12-24.

BUDASZ, R. **Of cannibals and the recycling of otherness**. Music & Letters, Vol. 87 N° 1. Publisher by Oxford University Press, 2005.

CARVALHO, Marília Gomes. Tecnologia, Desenvolvimento Social e Educação Tecnológica. **Revista Educação & Tecnologia**. Curitiba, CEFET-PR. Ano 1, nº 1, jul/1997.

CARVALHO, V. M. de. As bandas de música nas Minas Gerais. In: **Simpósio Latino-Americano de Musicologia (ANAIS)**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1988. pp. 230-236.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2.).

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

CHAVES, E. A. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, 2006.

COARACY, V. **Memórias da Cidade do Rio de Janeiro**. Vol. 3. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CUNHA, L. A. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000.

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA: edição concisa/editado por Stanley Sadie; editora assistente, Alison Latham; tradução, Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELLMERICH, L. **História da Música**. 3ª ed. São Paulo: Boa Leitura Editora, 1964.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e Conhecimento: os sentidos do ensino médio. In FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRONZA, M. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, 2007.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LESSARD-HÉBERT, M. et al. **Investigação Qualitativa, fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e Integração Curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUCKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

- MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MENON, F., CARLINI, Á. **A sociedade civil Juventude Musical Brasileira – 8ª seção – Pr. e S.C.** In: Simpósio de Pesquisa em Música: Anais / Org. Norton Dudeque. Curitiba: DeArtes, UFPR, 2004.
- NAPOLITANO, M. **História & música – história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba**. Curitiba: Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 1998.
- PAHLEN, Kurt. **História Universal da Música**. Tradução A. Della Nina. 5ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.
- PAZ, Ermelinda A., **O modalismo na música brasileira**. Brasília: Editora MUSIMED, 2002.
- PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- PLATÃO. **Diálogos**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- PORCHER, L. (org.) **Educação Artística: Luxo ou necessidades?** 6ª ed. Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.
- PONCE, A. **A Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1988.
- ROSSI, D. **Atividades musicais extracurriculares e aulas de artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, 2006.
- RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio, ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- RAYNOR, H. **História social da música. Da Idade Média a Beethoven**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia: filosofia pagã antiga**. v. 1. São Paulo: Paulus, 2003.

SALLAS, A. L. F. (Coord.) **Os Jovens de Curitiba: Esperanças e Desencantos**. Brasília: Ed. UNESCO Brasil, 1999.

SANTOS, A. de F. T. dos. **Trabalho e Educação no Novo Ensino Médio: Instrumentalização da Estética da Sensibilidade, da Política da Igualdade e da Ética da Identidade**. ANPED – GT – Trabalho e Educação.

SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo**. Tradução Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHURMANN, E. F. **A música como linguagem. Uma abordagem histórica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SELTA, A. **Globalização neoliberal e exclusão social: alternativas ...? são possíveis**. São Paulo: Paulus, 2003.

SOUZA, J. (org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

SUBTIL, M. J. D. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta-série do Ensino Fundamental**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2003.

TAVARES, T. M. **PROEM: Formação para o mercado de trabalho e o desmonte da perspectiva do ensino médio enquanto educação básica**. Caderno pedagógico, n. 03/APP-Sindicato/Março de 1999.

TEUBER, M. **Reflexos e reflexões sobre a proposta triangular no ensino da Arte nas Escolas Públicas de Curitiba de 5ª a 8ª séries**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, 2007.

TIPLER, P. A. **Física para cientistas e engenheiros**. v.1, mecânica, oscilações e ondas, termodinâmica. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

TINHORÃO, José Ramos. **Cultura Popular: Temas e questões**. São Paulo: Editora 34, 2001.

TROJAN, Rose Meri. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: A estetização das relações entre trabalho e educação**. Curitiba, 2005. Tese de Doutorado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

VAZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: **500 anos de educação no Brasil**. Org. Eliana M. T. Lopes, Luciano M. de Faria Filho, Cynthia G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 399-422.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

WISNICK, J. M. **O Som e o Sentido – Uma outra história das músicas**. 2ª ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2004.

ZICO, José Tobias Pe. **Caraça: peregrinação, cultura e turismo, 1770 a 1976**. Instituto Historiográfico e Geográfico de Minas Gerais. 4ª edição. Minas Gerais: 1982.

ZULA, J. **A re-afinação neural a que induz à prática musical**. In: Dottori, M. e Ilari, B. (eds.). Anais do Primeiro Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: Deartes-UFPR, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 - GLOSSÁRIO DE TERMOS MUSICAIS

CROMÁTICO: Baseado em uma escala de 8 a 12 semitons, em oposição a uma escala diatônica de sete notas. Uma escala cromática consiste de uma linha ascendente ou descendente de semitons. Diz-se que um instrumento é cromático se, na totalidade, ou na maior parte de seu âmbito, é capaz de produzir todos os semitons.

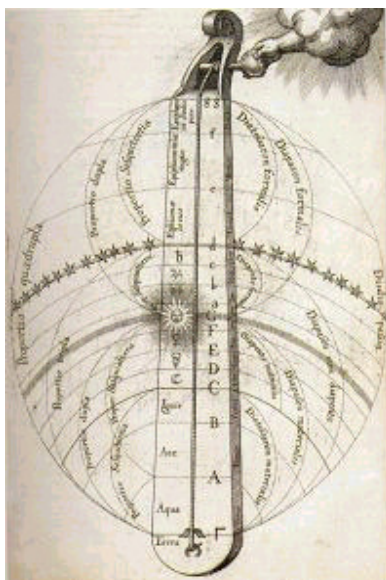
Relação das notas da escala cromática, com sua proporção matemática e a freqüência sonora correspondentes:

Nota	dó	dó#	Ré	ré#	mi	Fá	Fá#	Sol	Sol#	Lá	lá#	Si	Dó (escala acima)
Temperado	1	$2^{1/12}$	$2^{2/12}$	$2^{3/12}$	$2^{4/12}$	$2^{5/12}$	$2^{6/12}$	$2^{7/12}$	$2^{8/12}$	$2^{9/12}$	$2^{10/12}$	$2^{11/12}$	2
Freqüência (Hz)	262	277	294	311	330	349	370	392	415	440	466	494	523

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ame/ametxt5.htm>

As 12 notas da escala cromática ou temperada correspondem aos logaritmos de base 2: 2^0 , $2^{1/12}$, $2^{2/12}$ e em todos os instrumentos as notas devem ser afinadas de acordo com a freqüência estabelecida como padrão.

DIVINO MONOCÓRDIO: Robert Fludd (1574-1637), filósofo inglês exemplificado a música das esferas, onde a nota correspondente a cada planeta é associada a uma divisão da corda do monocórdio, quanto mais distante o planeta mais aguda é a nota.



Fonte: <http://www.portaldoastronomo.org/t.php>.

ESCALA: Uma seqüência de notas em ordem de altura ascendente ou descendente. É longa o suficiente para definir sem ambigüidades um modo ou tonalidade, e começa ou termina na nota fundamental daquele modo ou tonalidade. Uma escala é DIATÔNICA se a seqüência de notas baseia-se num gênero de 8ª que consiste em cinco tons e dois semitons; as escalas Maior e Menor natural são diatônicas, tais como os modos eclesiásticos. Uma escala CROMÁTICA baseia-se numa 8ª de 12 semitons e uma escala PENTATÔNICA tem cinco alturas dentro da 8ª.

MODAL: Termo para música baseado em um modo, ao invés de numa escala maior e menor. Na tradição ocidental, aplica-se basicamente à música que utiliza os modos eclesiásticos da Idade Média e do Renascimento (e à música que os imita, como o movimento no modo lídio do Quarteto de cordas em lá menor op. 132, de Beethoven) e as obras que se baseiam em elementos folclóricos da música.

O professor Wisnik (2004) define desta forma a música modal.

As melodias participam de um tempo circular, recorrente, que encaminha para a experiência de um não tempo (...). Essa experiência de produção comunal do tempo (estranho à pragmática cotidiana no mundo da propriedade capitalista) faz a música parecer monótona, se estamos fora dela, ou intensamente sedutora e envolvente, se entramos em sintonia. (...) A produção coletiva do tempo (noção que não se separa se separa aí da propriedade comunal da terra) é constituída pela suposição de ritmos irregulares girando em torno de um centro virtual, ou ausente, fora do tempo linear...(WINSNIK, 2004)

MODO: Termo da teoria musical ocidental com três aplicações principais, todas relacionadas a acepções da palavra latina *modus* (“medida”, “padrão”, “maneira”). A primeira diz respeito à relação entre valores de notas na notação antiga, a segunda a intervalos na antiga teoria medieval e a terceira ao tipo de escala e tipo de melodia.

Em seu sentido mais comum “modo” significa a escala ou a seleção de notas usada como base para uma composição; essa seleção tem implicações a respeito de onde as melodias deverão terminar, das formas que podem assumir e (segundo a teoria antiga) do caráter expressivo de uma peça.

MOTETO: Deriva do francês *mot*, “palavra”. Uma das formas de música polifônica, de c.1250 até 1750. Consistia em acrescentar palavras à voz ou vozes superiores de uma cláusula, com um tenor em cantochão. A princípio foram usados textos latinos, na maior parte dizendo respeito à Virgem, mas os textos seculares franceses tornaram-se comuns à medida que o moteto foi distanciando-se da igreja e da liturgia.

MINIMALISMO: Palavra aplicada desde o início dos anos 70 a várias práticas de composição utilizadas desde o início dos anos 60 (quando eram geralmente conhecidas como “música sistemática”), cujas características – harmonia estática, ritmos e repetição padronizados – buscam reduzir radicalmente a gama de elementos compositivos.

O minimalismo, com sua rejeição da crescente complexidade que marcou a maior parte da música ocidental desde os anos 1600, representa um afastamento do que se entende habitualmente por desenvolvimento da vanguarda, e suas qualidades

hipnóticas, à guisa de transe, o aproximaram de outros tipos de desenvolvimento em círculos intelectuais dos anos 80 (p.ex., o interesse pela meditação e por processos de pensamento não ocidentais); também levou a uma maior aproximação de parte da música séria (sic)⁷⁷ com a música popular e o rock.

PROGRESSÃO GEOMÉTRICA - Na progressão geométrica (PG), a seqüência de números é obtida através da multiplicação do termo anterior com um número que também chamamos de razão. A razão da PG é obtida pela divisão de um termo pelo seu anterior.

PROGRESSÃO NUMÉRICA – Na progressão aritmética (PA) uma seqüência de números é obtida através da soma do termo anterior com um número definido que chamamos de razão. A razão da PA é obtida através da diferença de um número com o seu anterior.

SERIALISMO: Método de composição em que um ou mais elementos musicais são organizados em uma série fixa. Mais comumente, os elementos assim organizados são os 12 graus de altura da escala de temperamento igual. Esta foi a técnica utilizada por Schoenberg no início do século XX, para suas composições. O serialismo foi assumido por seus alunos, incluindo Berg e Webern. O método difundiu-se mais ampla e rapidamente após a II Guerra Mundial, quando Babbit, Boulez, Nono e Stockhausen produziram suas primeiras obras a alcançar reconhecimento público. Alguns compositores estenderam o serialismo a outros elementos além da altura sonora, em especial a duração, a dinâmica e o ataque.

TOM: Termo usado em vários sentidos.

Como intervalo entre as notas musicais, é o equivalente de uma 2ª maior, ou a soma de dois semitons.

⁷⁷ Preconceito eurocentrico dos autores do dicionário.

É a altura determinada de um som, pode ter o mesmo sentido de nota. Por exemplo, quando se diz “dar o tom de uma música” quer dizer tornar conhecida, para os executantes, a tonalidade geral da peça, as notas que vão servir de referência a eles.

No Cantochão, “tom” indica uma fórmula de recitação.

Corresponde a quantidade de uma passagem ou composição musical que leva o ouvinte a senti-la como que gravitando no sentido de uma determinada nota, chamada TÔNICA. É possível dizer, portanto, que uma peça é em dó maior, menor, etc.

Tom também pode ser entendido como significando a altura de uma nota; a expressão “cantar fora do tom” significa cantar fora da afinação; “no tom” pode significar em altura de concerto.

TONALIDADE: Termo que designa a série de relações entre notas, em que uma em particular, a “tônica”, é central. O termo se aplica mais comumente ao sistema utilizado na música erudita ocidental, do séc. XVII ao XX. Neste sistema, diz-se que a música tem uma determinada tonalidade quando as notas predominantemente utilizadas formam uma escala maior ou menor; a tonalidade é a tônica, ou nota final dessa escala, e é maior ou menor segundo as alturas das notas que a escala abrange.

TÔNICA: No sistema tonal maior-menor, a nota principal, ou primeiro grau, de uma escala (sua fundamental), de acordo com a qual é dado o nome a uma tonalidade. Também a tríade construída sobre esta nota.

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO**PESQUISA: O ENSINO DE MÚSICA
ENSINO MÉDIO**

Carlos Alberto de Paula

Caro professor(a) solicito sua colaboração para esta pesquisa que será de muita importância para os estudos que estou realizando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. O estudo trata do ensino de Música nos Colégios de Ensino Médio de Curitiba.

Solicito o preenchimento de todas as questões propostas e, nas de múltipla escolha, que sejam escolhidos 1, 2, 3, ou mais opções.

De antemão agradeço sua participação.

Nome: _____

Colégio Estadual _____

Formação (Instituição e Curso): _____

1 – Há quantos anos você leciona música na disciplina de Arte no Ensino Médio? _____

2 - a – Para você a maioria das pessoas da sociedade e da própria comunidade escolar acredita que fazer música (tocar um instrumento ou cantar), é para quem:

- () Nasce com habilidade para a música, já tem o dom para isso;
- () mesmo sendo desafinado, todos podem aprender através da educação musical;
- () tem que ter talento para música e estudar também.

2 - b – E na sua opinião fazer música (tocar um instrumento ou cantar), é para quem?

- () Nasce com habilidade para a música, já tem o dom para isso;
- () mesmo sendo desafinado, todos podem aprender através da educação musical;
- () tem que ter talento para música e estudar também.

3 - a – Em relação à sua metodologia em sala de aula, como são desenvolvidos os trabalhos?

- () Música: Percepção musical, audição de música;
- () Música: Prática musical e audição;
- () Artes Visuais: Leitura e história da Arte;
- () Teatro;
- () Dança.

Explicita de forma sucinta, o encaminhamento em cada uma das áreas da disciplina de Arte que você trabalha. (percepção / leitura / sentir...; atividades práticas; conhecimento e outras). _____

3 - b – Em relação à metodologia como são desenvolvidos os trabalhos em sala, nas aulas dos colegas formados em Música?

- () Música: Percepção musical, audição de música;
- () Música: Prática musical e audição;
- () Artes Visuais: Leitura e história da Arte;
- () Teatro;
- () Dança;

Explicita de forma sucinta, o encaminhamento que você percebe do trabalho dos colegas formados em música que lecionam no Ensino Médio? _____

4 – Na(s) escola(s) que você leciona, existe alguma atividade extracurricular com música?

- () Coral; () banda musical;
- () fanfarra; () dança;
- () grupo de jovens, se existe qual estilo?

() Rock, () MPB, () Choro, () RAP () Religiosa, () Caipira.

Outras: _____

5 - a – Qual o estilo musical que seus alunos gostam e ouvem no seu cotidiano?

Em ordem decrescente (1,2,3 ...) de preferência da maioria dos alunos:

- | | |
|---|----------------------|
| () Rock (Hardcore, Punk e outros). | () RAP |
| () Erudita (Clássica e/ou Contemporânea) | () Samba |
| () MPB | () Pop |
| () Sertanejo/Caipira | () Pagode |
| () Tecno music | () Música religiosa |
| () Outra, especifique: _____ | |

5 - b – Qual o estilo musical que você gosta e ouve no seu cotidiano?

Em ordem de sua preferência:

- | | |
|---|----------------------|
| () Rock (Hardcore, Punk e outros). | () RAP |
| () Erudita (Clássica e/ou contemporânea) | () Samba |
| () MPB | () Pop |
| () Sertanejo/Caipira | () Pagode |
| () Tecno music | () Música religiosa |
| () Outra, especifique: _____ | |

6 – Nas turmas que você leciona, existem alunos que já tocam um instrumento ou sabem cantar? () Sim () Não

Em caso afirmativo, eles participam de grupos musicais de igreja, de bandas ou outro?

Explicitite.

7 - a – Quais as dificuldades do ensino de música na escola pública? Existem mitos ou preconceitos em relação ao ensino e à aprendizagem de música, por parte de colegas

professores e da comunidade? Descreva. _____

7 – b – Existem mitos e preconceitos relativos ao ensino e à aprendizagem de música na escola pública que você reconheça também em si mesmo? Explícite. _____

8 – A comunidade escolar faz alguma relação entre o ensino de música e o mercado de trabalho? Em caso positivo explicita. _____

9 – Na sua opinião teria mais alguma questão sobre o ensino de Música no Ensino Médio que gostaria de acrescentar?
