

ENSINO DE MÚSICA

O que pensam professores sobre sua
própria formação

Valdiene Carneiro Pereira

ENSINO DE MÚSICA:

o que pensam professores sobre sua
própria formação

Valdiene Carneiro Pereira

ENSINO DE MÚSICA:

o que pensam professores sobre sua
própria formação

Editora
Universitária  UFPE

Recife, 2012

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado.

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero Marques.

Diretora da Editora UFPE: Prof^ª Maria José de Matos Luna.

Editora associada à



Comissão Editorial

Presidente: Prof^ª Maria José de Matos Luna.

Titulares: Ana Maria de Barros, Alberto Galvão de Moura Filho, Alice Mirian Happ Botler, Antonio Motta, Helena Lúcia Augusto Chaves, Liana Cristina da Costa Cirne Lins, Ricardo Bastos Cavalcante Prudêncio, Rogélia Herculano Pinto, Rogério Luiz Covaleski, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque, Vera Lúcia Menezes Lima.

Suplentes: Alessandro da Silva, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Eduardo Antônio Guimarães Tavares, Ester Calland de Souza Rosa, Geraldo Antônio Simões Galindo, Maria do Carmo de Barros Pimentel, Marlos de Barros Pessoa, Raul da Mota Silveira Neto, Sílvia Helena Lima Schwamborn, Suzana Cavani Rosas.

Editores Executivos: Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Rogério Luiz Covaleski, Sílvia Helena Lima Schwamborn.

Capa: Ildembergue Leite de Souza.

Revisão: Flávio Emmanuel Pereira Gonzalez.

Impressão e acabamento: Editora Universitária da UFPE.

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

P436e Pereira, Valdiene Carneiro.
Ensino de música : o que pensam professores sobre sua própria formação / Valdiene Carneiro Pereira. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.
107 p. – (Coleção Novos Talentos)

Originalmente apresentada como monografia da autora (especialização – FAFIRE. Formação de Recursos Humanos para Educação, 2008) sob o título: “A formação inicial do professor de música em Pernambuco a partir da LDBEN 9394/96 : o que pensam os egressos”.

Inclui biografia.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0168-2

(broch.)

1. Música – Estudo e ensino (Superior) – Pernambuco. 2. Música – Ensino – Legislação. 3. Professores de música – Formação. 4. Música – Brasil – Educação. I. Título. II. Coleção.

780.7

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2013-007)

COLEÇÃO NOVOS TALENTOS

É com grande satisfação que a Editora Universitária (EdUFPE) e as Pró-Reitorias para Assuntos Acadêmicos (Proacad) e de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe) apresentam ao mercado editorial a *Coleção Novos Talentos*. Trata-se de mais uma iniciativa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pela democratização do acesso ao conhecimento, desta feita por meio do incentivo à publicação de obras inéditas, produzidas por seus servidores técnico-administrativos e estudantes em nível de graduação.

O nome escolhido não poderia ser outro, pois, como indica, há, entre graduandos e quadro funcional da universidade, novos talentos à espera de uma oportunidade editorial. Em 2012, lançamos o edital de inscrição de propostas e, na primeira fase de publicação, vêm a lume nada menos que 17 títulos, cobrindo diferentes áreas de conhecimento, como literatura, música, teatro, pedagogia, gastronomia, administração pública e tecnologia. A diversidade de temas e o bom número de aprovações demonstram que a UFPE acertou ao perceber a necessidade de uma nova linha editorial para setores tão importantes da comunidade universitária, ampliando, assim, o compromisso de democratização editorial, que já contava com outras séries como *Teses e Dissertações* e *Livro-Texto*.

Outros editais da *Coleção Novos Talentos* virão. Outros estudantes e técnico-administrativos serão incentivados a transformar em livros suas habilidades para a produção do conhecimento. E, assim, essas duas partes vitais da nossa comunidade universitária colaborarão ainda mais com a missão social da UFPE em ser uma fonte de soluções para a melhoria da sociedade.

Maria José de Matos Luna
Diretora da EdUFPE

À minha mãe, Josefa Carneiro Pereira, Nininha,
e ao meu pai, Valfran de Almeida Pereira (*in memoriam*)

“O ensino de música não se limita a formar competentes músicos capazes de apenas ‘fazer’. Ele também deve ser capaz de pesquisar, conhecer, experimentar, aprender. Aprender a solucionar, a construir, a criar a novidade. A especialização é importante, e até necessária, desde que desenvolva, no futuro profissional, a capacidade de pensar e aprender, de (re)construir.”

Alicia Loureiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço....

A Deus por nos conceder a capacidade de aprender e me dar oportunidade de partilhar com meus alunos e coristas as alegrias da música...

A meus pais, meus irmãos, meus sobrinhos, à minha igreja e aos meus amigos por tantas ausências compreendidas...

À minha orientadora do Curso de Especialização da Fafire e do Mestrado em Educação da UFPE, Dr.^a Conceição Carrilho, que me guiou nos primeiros passos da pesquisa e produção científica, sempre com seriedade, competência, paciência e o brilho nos olhos quando compartilhava as minhas descobertas...

Aos participantes e colaboradores desta pesquisa. Sem vocês esta investigação tornar-se-ia inviável...

Aos professores e colegas do Curso de Especialização em Formação de Recursos Humanos para Educação da Fafire por todos os momentos compartilhados...

À minha coorientadora do Mestrado em Educação da UFPE, Dr.^a Cristiane Galdino, que, de maneira criteriosa, me ajudou a atualizar os dados referentes ao ensino de música no estado de Pernambuco para esta publicação...

Aos colegas de profissão e amigos da caminhada no ensino de música, professores que buscam a excelência no ensino e na aprendizagem da arte musical...

Muito obrigada!

PREFÁCIO

A presente publicação, da professora e mestra Valdiene Carneiro Pereira, foi apresentada, inicialmente, como monografia ao Programa de Pós-Graduação *lato sensu* da Congregação de Santa Doroteia do Brasil Faculdade Frassinetti do Brasil – Fafire. Como sua orientadora, sinto-me orgulhosa pela produção acadêmica.

Este livro, ao focar questões do ensino de música em Pernambuco, como o próprio título denuncia, tem como intuito levar os leitores a compreender o que irão encontrar nele: o exame da história do ensino de música no estado como base para apreensão do currículo do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco, apresentando a história do ensino de música no contexto brasileiro, com ênfase em Pernambuco; os conteúdos básicos necessários à formação inicial do professor de música; questões referentes à matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFPE à luz da LDBEN nº 9.394/96, bem como à prática docente de egressos do Curso de Licenciatura em Música de Pernambuco.

Certamente, nenhuma das questões abordadas neste trabalho é esgotada, nem poderia ser esgotada. O intuito é oferecer subsídios para reflexões e participar, interferindo no debate que já vem acontecendo nos campos acadêmico e educacional.

A relevância da temática se relaciona aos princípios da democratização e descentralização, abraçados no sistema educacional brasileiro, marcadamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. No contexto brasileiro, cabem, portanto, certas indagações como: as disciplinas do curso permitem uma boa formação para o professor de música? A formação oferecida atende às expectativas?

É no quadro destas ideias que a autora procura mostrar aos leitores reflexões sobre o que pensam os professores a respeito do ensino de música para sua formação.

Pensando nos professores de música que já estão em sala de aula e nos que ainda estão nos cursos de formação, convidamos a compartilhar reflexões para que venham contribuir como fontes de consulta e de estudo fundamentais à formação de professores que buscam fundamentos para a área. Dessa forma, as reflexões apresentadas podem ampliar posturas conceituais e epistemológicas, promovendo expansão, reformulações, rupturas conceituais e teóricas, colaborando com a educação musical.

Porto (Portugal), 10 de setembro de 2012

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Professora Doutora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da UFPE

APRESENTAÇÃO

Em 2012, o Curso de Licenciatura em Música da UFPE completou 40 anos e, até 2010, era o único responsável pela formação, em nível superior, dos professores de música do estado de Pernambuco. Foram muitos os que por ele passaram, tanto como estudantes quanto como docentes. No entanto, ninguém havia, até o presente momento, considerado o curso como tema e campo de pesquisa, o que Valdiene fez de forma cuidadosa. A autora contribui, assim, para as nossas comemorações, disponibilizando em seu livro, o percurso histórico do ensino de música no Brasil, particularmente em Pernambuco, tendo como foco o curso de licenciatura. Em um contexto de reformas curriculares previstas na legislação educacional, a análise da estrutura curricular aqui apresentada contribuirá para a avaliação do curso, tanto por aqueles que ainda permanecem nele, como por aqueles que, assim como a autora, estão na condição de egressos. Esse olhar para o curso, a partir das informações socializadas por três ex-alunos e duas ex-alunas, e do depoimento do coordenador do curso no período da realização da pesquisa, será de fundamental importância para a formulação de novas diretrizes para os próximos anos, além de provocar a identificação naqueles que vivenciaram esse currículo na graduação.

Por isso, foi com imenso prazer que recebi o convite para escrever nesse espaço que, segundo Sanches Neto (2009), é destinado a textos que se manifestam “no campo do discurso amoroso, e exige[m] um olhar terno”. Razões para isso não faltariam. Primeiro, porque *Ensino de Música: o que pensam professores sobre sua própria formação* traz uma reflexão sobre dois temas que fazem parte de minha vida profissional em tempo integral: o ensino de música e a formação de professores. Segundo, como professora e ex-coordenadora do curso em destaque, sinto orgulho em escrever sobre o texto de alguém que concluiu a nossa licenciatura e prossegue em sua for-

mação acadêmica. Por último, pelo presente que a autora oferece ao curso de Licenciatura em Música e a todas as pessoas que fazem ou fizeram parte dele nesses 40 anos.

Recife, 22 de outubro de 2012

Cristiane Maria Galdino de Almeida
Professora Doutora do Departamento de Música da UFPE

01 | INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo sobre a formação inicial dos professores de música em Pernambuco surgiu durante a realização do Curso de Licenciatura em Música, concluído em maio de 2007. Em pesquisas preliminares, foram detectadas lacunas significativas na formação do professor de música, principalmente depois das exigências decorrentes da publicação da Lei 9.394/1996 (de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). Cursos de graduação em música de outras instituições federais de ensino já apresentavam alterações em seus currículos, procurando atender às novas demandas educacionais, e houve também a criação de novos cursos, enquanto os cursos superiores de música em Pernambuco somente tiveram adequações curriculares, sem mudança estrutural significativa. A participação em congressos e eventos da área de educação musical, bem como a verificação das matrizes curriculares dos cursos superiores de música de Pernambuco e de outras instituições de ensino do Brasil, também estimularam o nosso interesse pela pesquisa.

Este livro tem como objeto de pesquisa a formação inicial do professor de música em Pernambuco a partir da LDBEN 9.394/1996. A instituição pesquisada é a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, a única que oferecia Curso de Licenciatura em Música no estado à época da realização do estudo. A população pesquisada consistiu em cinco egressos que concluíram o curso a partir da promulgação da LDBEN 9.394/1996, escolhidos por amostragem não probabilística do tipo intencional (AMARAL, 1991, p. 67). Os egressos participantes da pesquisa lecionam em espaços formais e não formais de ensino de

música no estado de Pernambuco na Educação Básica Pública, na Educação Básica Privada, na Educação Profissional, em Organização Não Governamental e em Curso Livre. Participaram também da pesquisa um técnico da Equipe de Formação Continuada de Professores da Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e o Coordenador dos Cursos de Graduação em Música da UFPE.

A problemática levantada é a de que, se a matriz¹ curricular do Curso de Licenciatura em Música em Pernambuco não atende às demandas exigidas ao professor de música dos tempos atuais, existem lacunas significativas na formação inicial do licenciado. Foram levantadas as seguintes questões secundárias: como e quando o ensino de música chegou a Pernambuco? Quando surgiu o primeiro Curso de Licenciatura em Música no Estado? Que fatores determinaram a inclusão/retirada de disciplinas da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música? As disciplinas dos cursos permitem uma boa formação para o professor de música? A formação oferecida tem atendido às expectativas dos alunos? Que mercado de trabalho tem o aluno formado? O curso é apropriado às exigências desse mercado de trabalho? É possível efetivar mudanças curriculares, caso sejam necessárias?

A partir da problemática formulada e dos questionamentos levantados, foi feita uma retrospectiva histórica do ensino de música no Brasil e em Pernambuco visando à compreensão do processo que fundamentou a concepção da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFPE. Foi analisada a legislação para a educação musical no Brasil desde a época da Colônia até os dias atuais, com ênfase nas três principais leis do ensino no País: LDBEN 4.024/1961, Lei do Ensino de 1º e 2º graus – 5.692/1971 e LDBEN 9.394/1996, bem como na Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, alterando a LDBEN 9.394/1996. Essas etapas foram realizadas com o intuito de obter o embasamento histórico, documental e legal para a análise do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFPE, realizada a partir dos princípios estabelecidos pelas Dire-

¹ Na época da pesquisa, o termo utilizado era **matriz curricular** em vez de **estrutura curricular**, como se denomina hoje.

trizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e à luz do modelo teórico de Domingues (1986 *apud* DENARDI, 2008).

O objetivo geral desta investigação foi analisar a história do ensino de música em Pernambuco como base para a compreensão do currículo do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco. Como objetivos específicos, buscou-se conhecer a história do ensino de música no contexto brasileiro, com ênfase em Pernambuco; verificar e analisar os conteúdos básicos necessários à formação inicial do professor de música; analisar a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFPE à luz da LDBEN 9.394/1996; identificar a prática docente de egressos do Curso de Licenciatura em Música em Pernambuco. Segundo Esperidião (2002, p. 73):

[...] é possível afirmar que estamos em fase de transição para um novo paradigma, o qual reabilita a subjetividade como força mobilizadora da transformação social, reconhecendo muitas formas de conhecimento e gerando uma redefinição de democracia, expandindo-a a todas as esferas da vida e da sociedade. Nessa direção, a renovação das escolas, com base na construção de um novo currículo condizente com o nosso momento histórico, é fundamental para a contemporaneidade da educação.

Mais do que um assunto de interesse pessoal, a pesquisa curricular é assunto de interesse no Brasil e no mundo. O VIII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical – Abem, em 1999, na cidade de Curitiba – PR, teve o seguinte tema: *A formação de Professores para o Ensino de Música*. No ano de 2004, em Natal – RN, foi abordado no XI Encontro Anual da Abem o subtema: *Diretrizes Curriculares, Avaliação e Projeto Pedagógico, Políticas Educacionais e Reformas Curriculares*. Em 2007, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, foi abordado o tema *Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações* durante o XVI Encontro Anual da Abem e o Congresso Regional da International Society for Music Education (Isme) na América Latina. Em 2010, o IX Encontro Regional da Abem Nordeste e o II Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical tiveram como tema *Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas*.

Segundo Esperidião (2002, p. 69):

Nas últimas décadas, assistimos a uma revolução cultural, tecnológica, social e econômica global que vem acarretando profundas transformações no panorama educacional brasileiro, em todos os seus níveis e áreas do conhecimento. A questão curricular tem estado presente na pauta dos educadores como foco central das reformas, debates, reflexões e discussões para implementações no âmbito escolar.

A despeito disso, não se tem conhecimento de nenhum estudo sobre a formação do professor de música no estado de Pernambuco, o que mostra a relevância acadêmica e social deste trabalho.

Inicialmente, foram utilizadas nesta investigação as pesquisas bibliográfica e documental, complementadas com a técnica de entrevista semiestruturada com vistas a obter informações sobre a história do ensino de música em Pernambuco. Depois foi analisada a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFPE a partir dos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e à luz do modelo teórico de Domingues (1986 apud DENARDI, 2008), também complementada com a técnica de entrevista semiestruturada. Finalmente, foi utilizada a abordagem metodológica qualitativa para a identificação da prática docente dos egressos, utilizando como instrumento de coleta questionários com perguntas abertas, cujas respostas foram analisadas de acordo com a proposta de Bardin (1977).

A pesquisa apresentou sérias limitações, principalmente em relação à escassez de publicações sobre o objeto de estudo, bem como à grande carência de fontes referentes ao ensino de música em Pernambuco.

Os resultados da pesquisa estão apresentados neste livro da maneira que se segue. O primeiro capítulo, *Introdução*, traz o objeto de pesquisa, a problematização, o objetivo geral, os objetivos específicos, a justificativa, a metodologia e os limites da investigação realizada.

Trajatória Histórica do Ensino de Música: dos Primórdios ao Brasil – os sons de Pernambuco é o título do segundo capítulo, que aborda o processo histórico que envolveu o ensino de música desde a época do Brasil Colônia até os dias atuais, com ênfase no estado de Pernambuco, local da pesquisa.

No terceiro capítulo, *A Legislação para a Educação Musical no Brasil*, é feito um estudo sobre a legislação educacional e musical no Brasil, destacando

a LDBEN 4.024/1961, a Lei do Ensino de 1º e 2º graus – 5.692/1971, a LDBEN 9.394/1996 e a Lei 11.769/2008.

O que pensam professores de música sobre sua própria formação é o quarto capítulo, que aborda a formação inicial do professor de música, fazendo-se uma exposição do processo que gerou a tendência, nas graduações em música, da valorização dos bacharelados em detrimento das licenciaturas. No capítulo, são ainda apresentadas uma análise do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFPE e a metodologia utilizada na pesquisa, bem como a análise e discussão dos resultados, buscando-se aprofundar a compreensão do objeto de estudo através das falas dos egressos, registradas nos questionários com perguntas abertas, aplicados aos professores atuantes em espaços formais e não formais de música.

As *Considerações Finais* são tratadas no quinto capítulo, no qual são retomados o problema de pesquisa, os objetivos e o resumo dos resultados de cada capítulo, com o intuito de expor de forma sintetizada os resultados obtidos, bem como os questionamentos suscitados a partir da elaboração deste trabalho.

02

Trajétoria histórica do ensino de música: dos primórdios ao Brasil - os sons de Pernambuco

Este capítulo teve o objetivo de ajudar a conhecer a história do ensino de música no contexto brasileiro, com ênfase em Pernambuco. A pesquisa bibliográfica utilizada possibilitou o contato direto com obras, documentos e artigos que tratam do tema estudado, sendo imprescindível para a realização da trajetória proposta. Os resultados permitiram uma breve sistematização da história do ensino de música no Brasil, especificamente em Pernambuco, contribuindo para a divulgação e documentação da história da pedagogia musical no estado, cujas fontes são escassas.

2.1. ENSINO DE MÚSICA DA ANTIGUIDADE AO RENASCIMENTO

A música é parte da cultura da humanidade há milênios. Existem provas arqueológicas que sugerem a utilização de música pelos primeiros seres humanos. Entre os povos considerados primitivos, a música já estava relacionada à religião, ao trabalho e às festividades sociais. O seu ensino era da responsabilidade de músicos “especialistas”, capazes de transmitir seus saberes aos alunos. Civilizações antigas – como as civilizações egípcia, babilônica, hebraica e grega – também usavam a música em rituais e ocasiões sociais, bem como investiam na educação musical de forma sistematizada (JOLY, 2003).

Os hebreus levitas, tribo israelita que cuidava do serviço do Templo de Jerusalém, recebiam a base de sua educação musical durante a infância atra-

vés da transmissão oral. Aos vinte e cinco anos, ingressavam numa espécie de escola técnica, onde eram treinados com esmero durante cinco anos. Depois de concluírem essa formação, atuavam como músicos no templo, exercendo atividades de canto, execução instrumental, regência e composição musical. Aos cinquenta anos, eram afastados das atividades de performance para se tornarem professores de música (FREDERICO, 2003).

Os gregos, por sua vez, aprendiam o canto desde a infância como algo capaz de educar e civilizar. Na concepção deles, a educação musical consistia em estudar profundamente Artes Liberais (Gramática, Lógica, Retórica, Aritmética, Geometria, Música e Astronomia), saber cantar num coro e tocar perfeitamente, pelo menos, um instrumento. Como a música na Grécia Antiga era uma disciplina escolar, seu ensino desenvolvia-se em níveis, conforme a idade dos alunos. O primeiro nível compreendia a faixa etária dos sete aos catorze anos, com aprendizagem dos fundamentos da teoria da música, princípios do som e da grafia musical e regras da construção melódica e rítmica. O segundo nível abrangia o período de pouco antes dos vinte até os trinta anos de idade. O estudo musical era mais teórico – a doutrina do *ethos*, em música, expressa ordenação, diferenciação e equilíbrio dos elementos musicais. Esses elementos constituíam-se como um fator determinante na influência da música sobre o caráter humano. A música teria o poder de agir e modificar, categoricamente, os estados de espírito das pessoas. O terceiro e último nível abrangia até mais cinco anos de estudo, durante os quais o aluno estudava a dialética. Aqueles que se revelassem mais capazes estudariam filosofia, e os demais seriam militares (LOUREIRO, 2003). Sobre a civilização grega, Ilza Joly afirma que:

Entre os gregos a música alcançou um esplendor e uma importância que não foram igualados por nenhum outro povo. Entre eles, existiu uma clara consciência da necessidade de difundir a prática musical no seio da sociedade. **A Grécia ofereceu à história da humanidade um exemplo de como considerar a educação musical: a música, ensinada desde a infância, era concebida como um fator essencial na formação dos futuros cidadãos [...]** (JOLY, 2003, p. 115, grifo nosso).

Subjugados pelos romanos por causa do seu poderio militar, os gregos não foram derrotados em sua herança cultural, pois sob sua influência as artes e as letras floresceram em Roma. A educação musical ganha espaço em Roma como um saber científico, privilegiando o lado teórico em detrimento do conhecimento prático. Esse pensamento permeará a música e seu ensino durante a Idade Média, iniciada em 476 d.C., com a queda do Império Romano do Ocidente (LOUREIRO 2003).

No período medieval, a Igreja Católica era a grande responsável pelo estudo, ensino, conservação e propagação da música no Ocidente, pois se tornou a instituição dominante na sociedade europeia. O treinamento acontecia na *Schola Cantorum*, a primeira escola para formação de músicos de igreja, reorganizada pelo papa Gregório – o Grande (590-605), que habilitava líderes, promovendo a padronização do serviço de música da Igreja ocidental e um domínio dessa prática uniforme na história da música da Igreja até a Reforma Protestante (HUSTAD, 1986).

Junto com o nascimento da música polifônica na Igreja, a partir do século X, a música popular desenvolveu-se na Europa. Os trovadores cortesãos e os menestrelis populares entoavam canções com acompanhamento instrumental, que expressavam amor, saudade e feitos heróicos. Os menestrelis chegaram também a possuir escolas de música, chamadas de Escolas de Menestria (LOUREIRO, 2003).

No século XV, a Igreja começa a deixar de reinar de forma absoluta na criação e propagação da música, pois os nobres tornam-se os novos patrocinadores da arte musical, criando, assim, uma tendência de separação entre música sacra e profana. É o início do período Renascentista na Música, que vai de 1450 a 1600. De maneira geral, é uma época caracterizada por um grande interesse pelo saber e pela cultura, principalmente muitas ideias da Grécia e da Roma Antigas. Os homens passaram a observar e questionar os fatos, começando a deduzir os acontecimentos e fenômenos por si mesmos (BENNETT, 1986). Esse foi o pano de fundo para o acontecimento da Reforma Protestante, que deu novo impulso à música.

Martinho Lutero, principal líder da Reforma, tinha uma educação esmerada – mestrado em Artes e doutorado em Teologia. Era um padre bem treinado, tanto no aspecto musical quanto no teológico. Era seu desejo que a música, na igreja, não estivesse restrita aos religiosos, mas que também hou-

vesse a participação efetiva dos fiéis (FREDERICO, 2003). Sua grande preocupação com a educação e com o culto protestante fez com que a música ocupasse lugar de destaque nas escolas protestantes, onde as crianças aprendiam a cantar e recebiam noções de escrita musical (LOUREIRO, 2003).

Como resposta ao Protestantismo, a Igreja Católica lança o movimento de Contrarreforma. O papa Paulo III, um dos favoráveis à reforma na Igreja, autorizou o funcionamento da Ordem Jesuítica em 27 de setembro de 1540 e convocou um Concílio, realizado de 1545 a 1563, numa pequena cidade chamada Trento, na Áustria (CAIRNS, 1995). Fundada por Santo Inácio de Loyola, a Ordem dos Jesuítas dedicou-se à catequese por meio do púlpito e das escolas, utilizando a música como um dos principais recursos no processo de escolarização da juventude europeia, bem como das colônias de Portugal e Espanha (LOUREIRO, 2003). Em decorrência disso, os jesuítas chegam ao Brasil em 1549, abrem suas primeiras escolas e aqui se estabelecem durante dois séculos, tornando-se os responsáveis pelo sistema educacional do Brasil Colônia e, conseqüentemente, pelo início da educação musical em nosso país.

2.2. O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: O PERÍODO COLONIAL

As pesquisas sobre o passado musical da época da Colônia ainda são escassas, e aqueles que se dispuseram a fazê-las – como os musicólogos Francisco Curt Lange, Régis Duprat e Jaime Diniz – têm-nos proporcionado o conhecimento de importantes informações sobre o que era feito nas principais localidades do Brasil Colônia. Apesar disso, ainda existem grandes vazios de décadas das quais não se obteve informação, dando margem a possíveis especulações (MARIZ, 2005).

Na história da música no Brasil, há uma interligação muito forte entre os fatos históricos e a música. Segundo Mariz (2005), com a chegada dos portugueses ao Brasil e a conseqüente tentativa de catequização dos indígenas por parte dos jesuítas, os índios passam a receber aulas de canto, dança, flauta, gaita, tambor, viola e até cravo. Ainda segundo Duarte (1991):

O francês Jean de Lery, que aqui esteve por volta de 1556 para formar uma colônia protestante a convite de Villegaignon, também relatou, com certa riqueza de detalhes, fatos importantes

dos primeiros anos de vida da nova colônia. Chegou mesmo a grafar, em notação quadrada comum à época, várias melodias cantadas pelos índios. Após o fracasso da missão empreendida aqui no Brasil, Lery publicou na França essas melodias, em sua obra *Histoire d'un Voyage Fait en la Terre du Brésil*. Também o padre português Fernão Cardim, em sua *Narrativa Epistolar de uma Viagem ao Brasil*, denota objetividade quando afirma: “Eram entre os selvagens tão estimados os cantores de ambos os sexos que se por acaso tomavam nas ciladas um contrário bom cantor e inventor de trovas, poupavam-lhe a vida...” (DUARTE, 1991, p. 513, grifo do autor).

Música europeia de origem ibérica e medieval era ensinada aos silvícolas, provocando o que se chamou de “deculturação” da música indígena brasileira, ou seja, pouco de sua música primitiva restou entre os índios considerados civilizados (KIEFER, 1976).

Aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio de determinada disciplina ou atividade fosse, aos poucos, se instalando. Foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus.

Durante o período colonial, a situação pouco mudou: a educação musical, assim como a educação geral, estava diretamente vinculada à Igreja e, portanto, estreitamente ligada às formas e ao repertório europeus, e a preceitos básicos de organização e ordenação de conteúdos, que evoluíam dos mais simples aos mais complexos e que se utilizavam de repetições, memorizações e averiguações de aprendizado. É preciso que se diga que, então, o ensino de música se dava pela prática e pelo canto. Não havia o conceito de educação musical tal como o compreendemos hoje e, nesse sentido, estava ligado ao mesmo modo europeu de entender a educação e a prática musical nas igrejas, conventos e colégios. (FONTERRADA, 2005, p. 193, grifo nosso).

Os negros chegaram ao Brasil como alternativa para mão de obra escrava das lavouras, atividade que não fora aceita pelos indígenas. Inicialmente, tudo

o que era de origem escrava era rejeitado. Entretanto, o trabalho escravo garantiu a possibilidade de expansão econômica com o consequente desenvolvimento cultural de algumas capitanias a partir do século XVI. O negro passa a executar funções musicais eruditas ou semieruditas de caráter europeu. Eles tocavam *charamela, marimba, trompa, rabeca, flauta, clarim*, etc. Existem vários registros do seu envolvimento em grupos instrumentais, do seu alto nível artístico executando música erudita e semierudita europeia (KIEFER, 1976). Somente a partir da abolição da escravatura é que explode a contribuição negra para a música brasileira, sendo o ritmo o seu elemento de maior destaque (MARIZ, 2005). “Aquilo que chamamos hoje de música brasileira, seja ela popular ou erudita, é, pelas raízes principais, luso-africana.” (KIEFER, 1976, p. 17).

Inicialmente, a Bahia é o centro mais antigo e o mais importante no cultivo de música erudita. Talvez pelo fato de que Salvador foi a primeira capital e primeira sede do Bispado, no qual existia o mestre de capela (KIEFER, 1976).

Em 1559, Francisco de Vaccas era o responsável pela música na catedral da Bahia, e o cargo de mestre de capela no Brasil se estendia também às matrizes vizinhas. **Esses músicos eram professores, dirigiam o coro, escreviam música e cantavam-na, além de tocarem vários instrumentos. Os mestres de capela funcionavam também como empresários de atividades musicais, organizavam os programas, escolhiam os intérpretes e mantinham virtual monopólio musical em sua respectiva jurisdição** (MARIZ, 2005, p. 33, grifo nosso).

O grande acontecimento do século XVII é o aparecimento das irmandades, uma espécie de “sindicato dos músicos”, as quais tinham um regimento interno, possuíam coros, criavam orquestras que trabalhavam ou não ligadas a uma igreja. As irmandades manifestaram-se, inicialmente, em Pernambuco, na Bahia e em Minas Gerais (MARIZ, 2005). Naquele século, também começam a aparecer outras evidências de organizações musicais de iniciativa particular – a música se desvincula da Igreja. Surgem escolas e professores de música. A grande maioria dos alunos era composta de mulatos livres. Em São Luís do Maranhão, João Ribeiro Leão foi nomeado mestre de capela e foi-lhe dado o direito de criar uma escola de música em 1648. Começam a surgir evidências da música em outras províncias: Pará, Paraná e São Paulo (KIEFER, 1976).

O século XVIII será palco de uma grande atividade musical nas igrejas, nas residências e em outros locais. Surgem as salas de concerto ou “salas de ópera”. Houve um grande desenvolvimento da música profana. Para o povo, ópera significava drama, comédia e também espetáculo (MARIZ, 2005). No Pará, em 1735, Lourenço Álvares Roxo de Potflich criou uma escola de música, onde preparava meninos para cantar no coro da Catedral de Belém. Esse músico foi organista e chantre da referida catedral (KIEFER, 1976).

Em Minas Gerais, a figura do padre-músico teve menor importância do que na província de Pernambuco. Por outro lado, o músico profissional passa a ser figura importante em Minas Gerais. Surge, também, o chamado professor da arte da Música (MARIZ, 2005).

2.3. DO BRASIL IMPÉRIO AOS NOSSOS DIAS

O século XIX trará mudanças significativas para a música e para a educação musical no Brasil, principalmente em relação à legislação sobre o ensino de música, pois, em 1854, foi instituído oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras (Decreto 1.331/1854) e, em 1890, passa-se a exigir formação especializada para o professor de música (Decreto 981/1890). O Rio de Janeiro, que até o século XVIII tinha uma escassa vida musical, passa a ter grande importância no cenário nacional com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil. A música, que era até então, de maneira geral, ainda limitada à Igreja, expande-se, ocupando os teatros, com o recebimento de companhias estrangeiras que executavam ópera e outras obras musicais desse gênero.

A despeito disso, as referências sobre a forma como se dava o ensino de música são quase inexistentes, supondo-se, assim, que continuasse sendo feito à maneira dos jesuítas. Sabe-se, entretanto, que o repertório utilizado era predominantemente europeu e que a prática informal de música popular firmava-se cada vez mais com a valorização da habilidade instrumental e da improvisação. Existem, também, registros de atividade musical numa instituição para ensino de negros escravos, chamada Escola de Santa Cruz, e da atuação do padre José Maurício, mestre de capela do Imperador, também como professor de música dessa instituição (FONTERRADA, 2005). Regina Cajazeira (2007) apresenta esta escola como Banda da Fazenda Santa Cruz. Era comum, durante o período colonial, a organi-

zação de bandas de fazenda pelas irmandades religiosas e, posteriormente, pelos senhores de engenho. Os escravos-músicos que compunham a banda dedicavam muito tempo aos estudos teórico e prático do seu instrumento musical de sopro ou de percussão. Esses grupos eram os únicos conjuntos de músicos capazes de serem chamados para as festas do calendário da Igreja Católica na zona rural. Até hoje, em algumas cidades no Brasil, principalmente no interior, a banda é a única opção para a iniciação musical de pessoas de todas as idades e classes sociais.

Com a vinda de D. João VI, a música recebeu especial tratamento, principalmente quando da reorganização da Capela Real pelo padre José Maurício Nunes Garcia, que lhe deu grande fulgor, mandando vir de Lisboa o organista José do Rosário. A música, porém, não podia se limitar às igrejas e, em 1813, se iniciou a edificação do Teatro São João, uma vez que o velho Teatro de Manuel Luiz não era mais “digno” da corte portuguesa.

Depois do tempo de D. João VI, projetou-se larga sombra sobre a música brasileira. (FUCCI-AMATO, 2006, p. 146-147, grifo do autor).

As atividades culturais, no Brasil, sofrem de maneira significativa depois que D. João VI volta para Portugal em 1821, pois a Capela Real perde sua força, dando espaço à música popular – disseminação de orquestras e bandas, bem como o aparecimento da ópera no Rio de Janeiro. Por outro lado, aumenta a quantidade de professores particulares, uma vez que não havia escolas especializadas no ensino de música, e o piano passa a fazer parte da educação das famílias de classe média, principalmente das moças (LOUREIRO, 2003).

No século XIX, em sintonia com os princípios positivistas reinantes na época, que viam na Educação a solução dos problemas da Nação, o II Império empenhou-se na tarefa de formação artística profissional. [...] O Conservatório da Bahia surge em 1896 e o de São Paulo, em 1906. Foi ali que Mario de Andrade e Francisco Mignone realizaram seus estudos musicais. (DUPRAT, 2007, p. 32).

Devido à importância que a música adquire na educação da classe dominante, é criada, em 1841, a primeira grande escola de música do Brasil – o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, atual Escola de Música da Univer-

cidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, que serviu de modelo para outras instituições no país. Essa escola foi fundada por Francisco Manuel da Silva (1795-1865), o autor da música do Hino Nacional Brasileiro. Esse compositor teve grande importância na conservação do patrimônio musical legado durante a permanência da Família Real no Brasil (LOUREIRO, 2003).

O final do século XIX é marcado por mudanças nos planos cultural, social, político e econômico, culminando com a Proclamação da República, em 1889. A instituição do novo regime aponta o início de uma nova fase no ensino das artes, até então profundamente marcado pela influência europeia.

O Rio de Janeiro, então capital do país, foi um dos principais focos de difusão de modelos e práticas de ensino musical para o Brasil. Segundo Freire (1996, pp. 187-201), **a educação musical do século XIX apresenta duas vertentes principais: a do ensino formal, praticado dentro do contexto escolar e a do ensino informal, em oposição ao primeiro, praticado fora dele.** (LOUREIRO, 2003, p. 52, grifo nosso).

O início do século XX é marcado por mudanças significativas no campo da educação musical no mundo – surgem os chamados métodos ativos em educação musical, propostas inovadoras para o ensino de música, constituindo-se em uma alternativa para a escolarização de crianças de classes sociais menos favorecidas. Foram criados por Jacques-Dalcroze (1865-1950), nascido na Áustria, mas desenvolveu sua atividade pedagógica na Suíça; Edgar Willems (1890-1978), na Bélgica; Zóltan Kodály (1882-1967), na Hungria; Maurice Martenot (1898-1980), na França; Carl Orff (1895-1982), na Alemanha e Schinichi Suzuki (1898-1998), no Japão (LOUREIRO, 2003). Esses profissionais eram comprometidos com o ensino de música em seus países de origem, e alguns desses métodos foram introduzidos nos grandes centros e escolas de música do Brasil nas décadas de 1950 e 1960 (FONTER-RADA, 2005). O termo *métodos ativos* é usado em decorrência de a prática de música anteceder ao aprendizado teórico dos conteúdos. Na verdade, nem todos são métodos, podendo ser chamados de abordagens ou propostas de ensino de música.

No Brasil, no período relativo à Primeira República – de 1889 até a Revolução de 1930 –, a legislação educacional evoluiu de maneira diferente em cada estado da federação, levando a uma caracterização própria da estrutura e do funcionamento das escolas em cada região. Um marco no ensino de música dessa época foi a fundação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1906, uma instituição baseada nos modelos de ensino do Conservatório de Paris, que se tornou importante por estabelecer padrões artístico-pedagógicos para as demais escolas de música do estado de São Paulo (FUCCI-AMATO, 2006).

O clima de nacionalismo dominante no país, a partir da Revolução de 30, fez com que o ensino da música, em virtude de seu potencial formador dentro de um processo de controle e persuasão social, crescesse em importância nas escolas, passando a ser considerado um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio determinar sua difusão por todo o país.

Com a intervenção e a ação de três músicos-educadores modernistas Heitor Villa-Lobos, Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira, intencionava-se alcançar de forma ampla todos os educandos do país, numa demonstração de suas preocupações com a educação, principalmente com a educação musical.

Embora tenham sido idealizadores dessa mudança, esses educadores introduziram duas metodologias para o ensino de música a serem desenvolvidas em instituições diferentes: o canto orfeônico e a iniciação musical. Villa-Lobos implementaria o canto orfeônico na rede de escolas públicas do país, objetivando, por meio de um trabalho coral, musicalizar as massas escolares. Liddy Chiaffarelli e Sá Pereira introduziriam a iniciação musical no Conservatório Brasileiro de Música e no Instituto Nacional de Música com o objetivo de formar o futuro músico. A preocupação está em atender às diferenças individuais dos alunos no processo de musicalização.

As duas propostas, aparentemente antagônicas, têm um ponto em comum: a exacerbação nacionalista. Por isso, ambas apresentam um repertório musical eloquentemente nacionalista, em sintonia com o momento político do país. **Assim sendo, enquanto o canto orfeônico executava hinos de exaltação patriótica, a iniciação musical atendia a um civismo elitista ao enfatizar canções fol-**

clóricas que procuravam retratar o país e suas verdadeiras fontes de brasilidade. [...]

Com o apoio do governo e a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), a educação musical toma proporções jamais vistas no âmbito do espaço escolar. Como diretor do [sic] Sema (1932 a 1941), Villa-Lobos dedicou-se com afinco às pesquisas sobre a educação cívico-musical, preparando textos, aulas e métodos que melhor se aplicassem às crianças brasileiras [...] (LOUREIRO, 2003, p. 55-56, grifo nosso).

Segundo Loureiro (2003), o ensino de música nas escolas tinha aspecto conservatorial até Villa-Lobos. Com a saída do compositor da direção da Sema e o fim do Estado Novo em 1945, a prática do canto diminui nas escolas, comprometendo, assim, a educação musical no País.

Em 1937, chega ao Brasil Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), músico, professor e musicólogo alemão naturalizado brasileiro que trouxe para o país os procedimentos da música moderna e muitas ideias para a educação musical, refletindo uma nova postura perante a arte contemporânea e abrindo um campo para pesquisa e experimentação em música. Na década de 50, Koellreutter cria os Seminários Livres de Música em Salvador e lá desenvolve muitas propostas de formação musical inovadoras para a época (FONTERRADA, 2005).

Ex-aluno de Paul Hindemith e diplomado pela Escola Estadual de Berlim e pelo Conservatório Musical de Genebra, desde que aqui chegou tem exercido grande influência sobre várias gerações de músicos brasileiros. Sob sua orientação, as propostas para o ensino de música no Brasil ganharam nova dimensão, com ênfase no aprofundamento das questões musicais e no desenvolvimento de processos criativos. Era a cultura musical universal que chegava ao Brasil por suas mãos. Infelizmente em âmbito restrito: na Pró-Arte do Rio de Janeiro, nos cursos internacionais de férias de Teresópolis, nos seminários de Música Pró-Arte, em São Paulo, em sua escola sucursal, em Piracicaba, na Escola de Música da Bahia, em Salvador, e, um pouco mais tarde, em Fortaleza. **Dessas experiências pedagógicas saíram propostas de oficinas de música, ligadas à criação musical e estudos do som (em muito semelhantes aos procedimentos**

dos educadores/compositores), aliadas a uma formação profunda e tradicional do músico, que tinha que conhecer tanto os mestres do passado quanto os mais atuais, ampliando sua cultura musical. [...]

[...] Por sua longa e profunda atuação em solo brasileiro, Koellreutter é um dos nomes mais importantes da educação musical no Brasil, não tendo apenas ensinado e congregado um grande número de alunos à sua volta, mas também captado as grandes mudanças paradigmáticas que influenciaram a maneira de encarar a educação musical e questionar seu valor. (FONTERRADA, 2005, p. 199-200, grifo nosso).

Nos anos de 1960, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, cuja diferença em relação à proposta de Villa-Lobos, em essência, não era profunda, como vimos na citação acima. Os professores que encabeçavam esse movimento trabalhavam em escolas especializadas de música e sofreram influência direta dos chamados métodos ativos do início do século XX. São alguns deles: Anita Guarnieri e Isolda Bacci Bruchi, em São Paulo; Liddy Chiaffarelli Mignone, no Rio de Janeiro e em São Paulo; Sá Pereira, Gazy de Sá e Lorenzo Fernandes, no Rio de Janeiro. Os métodos ativos tinham como pontos em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o estímulo à prática musical e à criatividade, ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva, bem como utilização do corpo (FONTERRADA, 2005). Nos anos que se seguem, a educação musical no Brasil será regida por três leis federais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 4.024/1961, Lei do Ensino de 1º e 2º graus – 5.692/1971 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996.

O desenvolvimento da pesquisa em Educação Musical, no Brasil, é um marco de fundamental importância na trajetória histórica do ensino de música do país, pois, de acordo com Loureiro (2003, p. 87), “a atitude de pesquisar possibilita a estruturação do conhecimento e a operacionalização do produto gerado e vem demonstrar, também, uma maior maturidade e credibilidade da área.”

Os primeiros cursos de Mestrado em Música foram criados na UFRJ, em 1980, e no Conservatório Brasileiro de Música, em 1982. Depois veio o terceiro curso de Mestrado, implantado em 1987 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Em 1990, foi criado o Mestrado em Música da Uni-

versidade Federal da Bahia – UFBA e, em 1993, são criados o Mestrado em Música Brasileira, da Universidade do Rio de Janeiro – Unirio, e o Mestrado em Musicologia, da Universidade de São Paulo – USP. O primeiro Doutorado em Música brasileiro foi implantado, em 1995, na UFRGS (LOUREIRO, 2003). Segundo dados do portal da Capes², atualmente existem catorze programas de pós-graduação em música no país, nos quais são oferecidos catorze cursos de mestrado, oito de doutorado e um mestrado profissional.

Em abril de 1988, na cidade de Brasília, foi fundada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Anppom. Sua filosofia é a valorização das temáticas brasileiras, criação de bibliografia para atender às necessidades dos cursos de pós-graduação, bem como utilização de pesquisas e seus resultados nas escolas e universidades brasileiras. Anos mais tarde, em 22 de agosto de 1991, é criada em Salvador a Associação Brasileira de Educação Musical – Abem, tendo como objetivos promover a educação musical e a integração dos professores da área, a realização de encontros e cursos, a discussão e divulgação de conhecimentos visando contribuir para a formação continuada dos professores (LOUREIRO, 2003). Destacamos a participação efetiva da Abem nos intensos debates do Projeto de Lei 330/2006, os quais culminaram com a aprovação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que estabelece a música como componente curricular obrigatório da Educação Básica, mas não exclusivo, na área de Artes.

Embora recente em relação às outras áreas do conhecimento científico, a pesquisa em música vem crescendo, mostrando seus resultados nas instituições de ensino musical do país e, por força da Lei 11.769/2008, ampliando sua influência às escolas de educação básica brasileiras.

2.4. OS SONS DE PERNAMBUCO

A tradição musical em Pernambuco remonta ao período colonial brasileiro – século XVI. Segundo Diniz (1969), um músico chamado Gomes Correia já exercia a função de mestre de capela desde o ano de 1564, na Matriz de Olinda. Ainda de acordo com o mesmo autor, já no século XVII, o compositor pernambucano Francisco Rodrigues Penteado foi, provavelmente, o primeiro músico brasileiro a estudar no exterior. Seu pai o enviou para Portugal, de onde voltou após seus estudos, passando a trabalhar no Rio de Janeiro e depois em São Paulo, local de sua morte no ano de 1673.

² Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acesso em: 16 set. 2012.

Esses registros sobre o passado da música colonial pernambucana nos foram trazidos graças ao trabalho do padre Jaime Diniz, um dos importantes pesquisadores de música em nosso país. Jaime Cavalcanti Diniz nasceu em 1º de maio de 1924 em Água Preta, Pernambuco. Além de padre, foi regente, compositor, musicólogo e professor. Após estudos no exterior (Itália e França), em 1960, retorna ao Brasil e realiza o II Curso Nacional de Música Sacra, que foi patrocinado pela Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco. Nesse mesmo ano, foi convidado pelo reitor João Alfredo para fundar o Curso de Música da Universidade do Recife, do qual foi nomeado coordenador e professor de História da Música e Harmonia Complementar. Em 1961, tornou-se membro efetivo da Academia Brasileira de Música. Sua principal contribuição à música brasileira foram as pesquisas realizadas sobre a música no período colonial, destacando-se a série *Músicos Pernambucanos do Passado*, publicada em três volumes a partir do ano de 1969, a qual traz o relato de suas descobertas, a maneira como fez suas pesquisas e fala sobre diversos músicos do nosso estado. Faleceu em 26 de maio de 1989 na cidade de Natal, RN, onde estava lecionando nos últimos anos de vida (OLIVEIRA, [19--]).

Em Pernambuco, existia o conjunto instrumental dos *charamelleyros* ou *choromelleyros*, que tocava charamela – instrumento europeu introduzido no Brasil no século XVIII. Charamela é uma denominação antiga para o grupo de instrumentos a que pertencem o *chalumeau* dos franceses (instrumento de palheta simples e tubo predominantemente cilíndrico) e as bombardas. As charamelas são precursoras do oboé, do clarinete e do fagote. Seu timbre era estridente e áspero. A referência mais antiga sobre os *choromelleyros*, em Recife, é do ano de 1709 e foi encontrada nos documentos da Irmandade do Rosário dos Pretos, grupo constituído na sua maioria por escravos (KIEFER, 1976).

Os compositores de maior importância na vida musical da época do Brasil Colônia em Pernambuco, pesquisados pelo padre Jaime Diniz (1969), foram: Inácio Ribeiro Nóia, Luís Álvares Pinto e Joaquim Bernardo Mendonça Ribeiro Pinto. Quanto aos outros músicos coloniais pernambucanos: Paulo

Serrão, Simão Furtado de Mendonça, Antônio Correia, Agostinho Rodrigues Leite, padre Vicente Ferrer dos Santos, nada se sabe acerca de suas obras.

Um desses compositores pernambucanos, Luís Álvares Pinto, destaca-se, pois exerceu também atividades de ensino e produção de material didático, segundo registros. Filho de pais mulatos e nascido no ano de 1719, em Recife, foi compositor, poeta, mestre de capela, professor de música e teórico. Concluiu seus estudos no Brasil e estudou composição em Portugal com o compositor e organista da Catedral de Lisboa, Henrique da Silva Esteves Negrão. Para ir à Europa, contou com a ajuda dos amigos. Retornando de Lisboa, Álvares Pinto passa a ensinar música em sua casa e ingressa no Batalhão dos Homens Pardos, tendo se tornado Capitão do Regimento das Milícias em 1766 (KIEFER, 1976). Escreveu, provavelmente em 1761, um tratado intitulado *A Arte de Solfejar*, considerado o mais antigo trabalho de um autor nascido no Novo Mundo, cujo manuscrito está localizado na Biblioteca Nacional de Lisboa (OLIVEIRA, 2007).

É sabido que, após o seu regresso de Lisboa, L. Álvares Pinto se volta logo para o ensino da Música, assim como para o das primeiras letras – “professor régio de instrução primária” – ministrando aulas em sua residência, à rua Estreita do Rosário. E foi desse curso instalado em pleno centro de sua cidade natal que saíram vários compositores e mestres de capela, que atuavam ainda nas primeiras décadas do século XIX. (DINIZ, 1969, p. 46, grifo do autor).

Em 1779, Luís Álvares Pinto foi o mestre de capela escolhido para a festa de São Pedro dos Clérigos. Em 1787, funda a Irmandade de Santa Cecília dos Músicos, em Recife, com 37 membros. Álvares Pinto falece, em 1789(?), na cidade do Recife, sendo sepultado na Igreja do Livramento (DINIZ, 1969).

No século XIX, a população do Recife era composta por senhores, pela classe burguesa – constituída pelos pequenos comerciantes, funcionários públicos e profissionais de várias áreas, bem como por escravos. Nesse contexto social, em 18 de maio de 1850 seria inaugurado o Teatro de Santa Isabel, intensificando o fluxo de artistas líricos e instrumentistas europeus no Recife (SILVA, 2006).

A extensão cultural e as mais variadas modalidades da produção musical ampliaram-se, fazendo surgir, a partir de então, o ensino oficializado de música nos colégios, com professores particulares, com bandas de música e as corporações sociais, a exemplo do Clube Carlos Gomes.

Os estabelecimentos do ensino de música que surgiram formaram compositores, cantores e instrumentistas, ampliando-se o campo da atividade musical, ainda mais com as editoras de música, as fábricas de piano e as lojas para vender as últimas novidades em composições e instrumentos musicais em geral. (SILVA, 2006, p. 161-162).

Em seu livro sobre o Teatro de Santa Isabel, José Amaro (SILVA, 2006), professor aposentado do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, faz um relato detalhado sobre os estabelecimentos de ensino e os formadores de músicos em Pernambuco no século XIX. Apresentaremos nos três parágrafos subsequentes um breve resumo sobre esse relato.

Em 25 de março de 1854, foi inaugurado em sessão solene, no salão nobre do Teatro de Santa Isabel, o Conservatório Dramático de Pernambuco, que tinha como finalidade realização de conferências, publicações de trabalhos, censura sobre os teatros da província e formação de escolas. Era composto de quatro seções: Língua Portuguesa, Literatura Dramática, História e Antiguidades, Música e Artes. Seu fechamento ocorreu provavelmente no ano de 1882. Paralelamente a este Conservatório, existia no Recife o Colégio de Santa Cruz, uma espécie de conservatório que oferecia disciplinas de Música sob a orientação dos melhores professores. Eram ministradas aulas de violino, violoncelo, música vocal ou cantoria, flauta, clarinete e violão, entre outros.

Vários colégios contribuíram para a formação musical das pessoas que residiam no Recife: Colégio da Aurora; Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho (Rua do Hospício, n.º 19); Colégio Benfica (Rua da Aurora); Internato de São Bernardo (Rua da Aurora, n.º 32); Colégio Santo Amaro (Cais do Apolo, n.º 61); Colégio da Santíssima Trindade (Rua dos Coelhos, n.º 20).

Além dos estabelecimentos de ensino citados, também contribuíram para a formação musical do povo pernambucano, durante o século XIX, os professores particulares de música; as bandas de música; os repertórios das bandas (estes

repertórios serviam aos aprendizes para a apreensão dos valores artísticos e consolidavam as aptidões adquiridas, bem como a descoberta do gosto musical); os mestres de bandas e, finalmente, o Clube Carlos Gomes – uma instituição artística de grande importância na época, onde eram ministradas aulas de música. No Clube, cujos estatutos foram aprovados em 13 de agosto de 1882, havia uma filarmônica – sociedade musical formada por amantes da música, não remunerados por suas atividades musicais – e grupos de câmara vocal e instrumental (SILVA, 2006, p. 163-184).

A idéia de um “curso completo de música” em Pernambuco surgiu, segundo informe de Euclides da Fonseca [...] em julho de 1903 de um grupo formado “pelos drs. Raul Azedo e Adolpho Simões Barbosa, o comerciante Gustavo Krause e outros cavaleiros prestigiosos”, tendo sido fundado o Instituto Musical. O projeto, no entanto, baqueou meses depois por falta de direção.

Em maio de 1918 houve uma nova tentativa, com a criação do Centro Musical Pernambucano com o objetivo de “estreitar e fortalecer os laços de solidariedade artística, criar um curso teórico e instrumental destinado à educação musical, principalmente dos que não dispunham de meios pecuniários; [...] Com dificuldades financeiras o Centro manteve-se com os recursos dos seus sócios, até a administração do general Joaquim Inácio Batista Cardoso, terminando por suspender as suas atividades em 1922. [...]

Nos anos vinte, Euclides Fonseca, estimulado pelo então diretor da Escola Normal Oficial (Recife), o médico pernambucano Ulysses Pernambucano de Mello, funda o Orfeão Feminino daquela unidade de ensino, sendo substituído após sua morte (1929) pelo também compositor e professor consagrado Ernani Braga.

O curso sonhado por Euclides Fonseca só veio a surgir em Pernambuco em 1 de agosto de 1930, quando da criação do Conservatório Pernambucano de Música sob a direção do pianista, regente, folclorista, professor e compositor carioca Ernani Costa Braga (Rio de Janeiro, 10.1.1888 – São Paulo, 20.9.1948) que já vinha exercendo o magistério em Pernambuco [...] (SILVA, 1987, p. 83-84, grifo nosso).

Atualmente, segundo informações da página do Conservatório Pernambucano de Música – CPM³ na internet, a escola possui cerca de 1.250 alunos e um corpo docente constituído por 95 professores. O CPM possui biblioteca, Memorial Ernani Braga e um estúdio de gravação. Funcionando em dois prédios – a sede e o anexo, oferece cursos regulares de Iniciação Musical, Preparatório e Curso Técnico em Instrumento e Canto, bem como Cursos de Extensão nas áreas de canto e de instrumento.

Outra importante escola de formação de músicos em Pernambuco surgida no século XX é o Centro Profissionalizante de Criatividade Musical do Recife – CPCMR⁴. Sua proposta evoluiu do Projeto Espiral nos anos 70. Os alunos do Centro devem ser oriundos da rede oficial de ensino (BENJAMIM, 1986, p. 16). Em pesquisa recente sobre o CPCMR, Paulo Barros Vieira Filho afirma que a escola oferece cursos de instrumentos de cordas, sopros, bateria, piano erudito, baixo elétrico, bem como de violão popular e erudito (VIEIRA FILHO, 2007, p. 295).

Em 1982, o maestro pernambucano Mário Cância, falecido em 9 de fevereiro de 2008, funda o Centro de Educação Musical de Olinda – Cemo. No portal da Prefeitura de Olinda⁵, encontramos informações sobre o Cemo, criado pela Lei Municipal nº 4330/82. É um órgão da Prefeitura Municipal de Olinda dedicado à formação musical erudita de nível médio que se mantém com recursos próprios. O Cemo oferece cursos de musicalização infantil para crianças a partir de seis anos, curso de formação musical para adolescentes e adultos e cursos de curta duração para pessoas da terceira idade.

Ainda na rede oficial de ensino, à época da pesquisa, existiam mais duas escolas na Região Metropolitana do Recife que ofereciam o ensino de música: a Escola Estadual Cônego Jonas Taurino, em Olinda, e a Escola Profissional de Artes João Pernambuco, localizada no bairro da Várzea, em Recife, que ministra aulas de música, canto coral e técnica vocal. Essa escola pertence à Prefeitura da Cidade do Recife.

3 Disponível em: www.conservatorio.pe.gov.br/instituicao.html. Acesso em: 19 set. 2012.

4 Redenominada, conforme Decreto Estadual 36.355 de 29 de março de 2011, Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical – ETECM

5 Disponível em: http://portalolinda.interjornal.com.br/educacao_desportos_cemo.shtml. Acesso em: 19 set. 2012.

Em entrevista semiestruturada com um técnico da Equipe de Formação Continuada de Professores da Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, realizada no dia 17 de março de 2009, foi constatada a inexistência, nessa Secretaria, de publicações oficiais referentes à história do ensino de música em Pernambuco. Foi-nos concedido, através de um professor do Conservatório Pernambucano de Música, um livro da década de oitenta que fala sobre a arte-educação em Pernambuco. As demais fontes de pesquisa sobre a história do ensino de música no estado foram publicações independentes, não relacionadas a edições oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Destacam-se as recentes iniciativas sobre a educação musical em escolas da rede estadual de ensino, como o *Projeto Incubadoras Culturais: Fazendo Arte na Escola*, iniciado em junho de 2005 pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – Seduc/PE (LIRA, 2007, p. 303).

Na área de música, em 2005, a Banda Marcial Heitor Villalobos, da Escola João Pessoa Guerra, de Igarassu – PE sagrou-se campeã nordestina da Categoria Sênior, em São Luis [sic] do Maranhão e em 2006 viajou para Campo Grande – Mato Grosso do Sul, para participar do Concurso Nacional de Bandas e Fanfarras, conquistando o título de Melhor Banda Marcial Sênior do Brasil. (LIRA, 2007, p. 303).

Outra iniciativa de sucesso foi o *Projeto Escola Aberta*, ligado à Unesco e realizado em parceria com a Seduc/PE. O projeto abre as escolas aos sábados e domingos, possibilitando aos estudantes desfrutarem de experiências em arte-educação, incluindo a música. Além de dar oportunidade aos alunos de terem contato com a linguagem musical de forma sistematizada, ambos os projetos têm trazido melhoria no comportamento, no rendimento escolar e no regresso de alunos às escolas (LIRA, 2007, p. 303).

É possível compreender o desempenho profissional do atual professor de Música quando se buscam informações sobre sua formação e prática profissional no passado, bem como avançar e fortalecer sua identidade profissional, uma vez que, após compreender essa trajetória histórica, o docente da área de Música

pode conhecer a história do profissional de Educação Musical. (DENARDI, 2008, p. 93).

Os saberes produzidos de forma coletiva e histórica na instituição escolar devem ser compartilhados e socializados com vistas à produção de novos conhecimentos por parte das futuras gerações. A atuação do docente de música também pode ser incrementada pelo conhecimento, pela análise e reflexão sobre a prática docente dos professores que o antecederam.

03

A legislação para a educação musical no Brasil

Este capítulo teve o objetivo de analisar a legislação para a educação musical no Brasil, desde a época da Colônia até os dias atuais, com ênfase nas três principais leis do ensino no País: LDBEN 4.024/1961, Lei do Ensino de 1º e 2º graus – 5.692/1971 e LDBEN 9.394/1996, bem como na Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, alterando a LDBEN 9.394/1996. Os resultados permitiram uma breve sistematização das políticas públicas para a educação musical no Brasil, contribuindo para a ampliação das discussões sobre a legislação pertinente ao ensino de música brasileiro.

3.1. DO PERÍODO COLONIAL À ERA VARGAS

Os primeiros preceitos sobre Educação Musical no Brasil foram trazidos pelos jesuítas, cujas primeiras missões chegaram a solo brasileiro a partir de 1549. Nessa época, a educação era realizada pelos colégios e seminários da Companhia de Jesus. A pedagogia jesuítica era codificada pela *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* ou *Plano de Estudos da Companhia de Jesus*, conhecida comumente como *Ratio Studiorum*.

Trata-se de um detalhado manual com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento dos membros da hierarquia, dos professores e dos alunos. Além de ser também um manual de organização e administração esco-

lar. A metodologia é bastante pormenorizada, com a sugestão de processos didáticos para a aquisição de conhecimento e incentivo pedagógico para assegurar e consolidar a formação do aluno. [...]

De modo geral, o programa educacional lançado pela Companhia de Jesus dividia-se em três períodos ou cursos: curso de Letras ou Humanidades, curso de Filosofia e Ciências, também denominado curso de Artes, e o curso de Teologia ou Ciências Sagradas. Essa divisão básica deveria ser rigorosamente seguida por todos os colégios. (BORTOLOTTI, 2003, p. 2, 4).

A *Ratio Studiorum* sofreu algumas adequações curriculares para se adaptar à realidade da colônia brasileira. A primeira adequação foi o ensino elementar com classes de ler, escrever e contar. Os jesuítas também introduziram o ensino profissional, em virtude da necessidade de mão de obra qualificada para a construção de casas, igrejas, fazendas, colégios, aldeias e vilas. Apesar de os membros da Companhia de Jesus não se dedicarem aos trabalhos manuais, eles aprendiam com os trabalhadores especializados vindos da Europa e ensinavam essas práticas profissionais aos índios e aos colonos. Era uma necessidade da missão brasileira. Destacam-se mais duas adaptações realizadas: os aldeamentos, apresentados por volta de 1556 pelo chefe da missão brasileira – o padre Manoel da Nóbrega, bem como os níveis educacionais estabelecidos nas casas e colégios dirigidos pelos inacianos no Brasil. Com a implantação dos aldeamentos, que tinha como objetivo solucionar o problema da catequese dos nativos, os índios deveriam se locomover para um local escolhido pelos padres e lá seriam catequizados. Esta também foi uma alternativa para enfrentar a mobilidade de muitas tribos já visitadas e evangelizadas (BORTOLOTTI, 2003, p. 11-14).

Os aldeamentos têm relação direta com o ensino de música durante o período colonial brasileiro.

Dentro dos aldeamentos muitos foram os meios utilizados para a adequação dos índios aos padrões cristãos. Podemos afirmar que esses meios tinham conotação pedagógica, pois não deixavam de trabalhar para um fim educacional, a conversão do gentio e de sua adequação ao modo de vida tido como correto pelos jesuítas.

Segundo nossa análise, o primeiro artefato utilizado para auxiliar o trabalho nos aldeamentos foi a música. Nóbrega conhecia o efeito que esta tinha sobre o espírito e a atração que exercia sobre os índios. Essa afirmação fica clara a partir da chegada dos órfãos vindos de Lisboa [...] Através da música conseguiram despertar a atenção e a simpatia dos nativos.

[os meninos órfãos que chegaram de Lisboa em 1550 e][...] os índios sentiam-se muito atraídos pela música, fato logo notado pelos membros da Companhia de Jesus. O ensino da música também passou a fazer parte dos colégios. Foi através dos meninos órfãos que os jesuítas introduziram a educação musical no Brasil.

Os jesuítas elaboraram um repertório de composições em estilo indígena, utilizando até mesmo os instrumentos dos nativos, cujas letras falavam do Deus cristão. Apesar das restrições impostas pelo Bispo D. Pedro Fernandes, os membros da Ordem fizeram bom uso da música como material de aculturação, principalmente dentro dos aldeamentos.

Além da música, os padres e irmãos buscaram um outro apoio para a conversão do gentio, encontrando no teatro um forte aliado para a conversão e moralização. [...]

Da mesma forma que a música, o teatro cumpriu, no Brasil colonial, um triplo papel: o de promover a educação e a evangelização, o de auxiliar a integração social entre o clero, colonos e indígenas, além de cumprir os seus próprios objetivos como arte e entretenimento. (BORTOLOTTI, 2003, p. 15-16).

Os jesuítas são expulsos do Brasil por Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. O documento que viabilizou a expulsão dos religiosos foi o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que também cria as aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, substituindo as disciplinas oferecidas nos colégios jesuítas. O Marquês de Pombal reformará o ensino brasileiro através da chamada Reforma Pombalina de Educação (SECO; AMARAL, 2009). Segundo Alícia Loureiro (2003), a música continuará presente nas escolas durante o restante do período

colonial, ainda com forte conotação religiosa, muito ligada às características e formas da música europeia e evidente influência do canto gregoriano.

O período Imperial traz um marco importante na história das políticas públicas para a educação musical no Brasil: o Decreto 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, a Reforma Couto Ferraz, que trata da Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte. O artigo 47 do decreto afirma que o ensino primário das escolas públicas, além dos conteúdos obrigatórios citados no referido artigo, pode compreender também noções de música e exercícios de canto. No artigo 48 há uma referência à subdivisão das escolas de ensino primário em duas classes: primeiro e segundo graus, sendo a primeira de instrução elementar e a segunda, de instrução primária superior. Finalmente, o Artigo 49 deixa claro que a música será ministrada obrigatoriamente somente nas classes de instrução primária superior (BRASIL, 1854, p. 35). O Decreto 1.331/1854 também trata das condições para o exercício do magistério no serviço público.

Há também uma importante informação acerca do ensino de música no período imperial. O Colégio Pedro II, cuja fundação foi oficializada através de Decreto Imperial de 2 de dezembro de 1837 na Corte do Rio de Janeiro, já tinha a música como um componente curricular. Em seu relato de pesquisa apresentado no Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Anppom, Márcia Costa (2005), citando Dória⁶ (1937), afirma que:

Escragnolle Dória, em sua Memória Histórica do Collegio de Pedro Segundo, menciona o Colégio dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739, pelo Bispo D. Frei Antônio de Guadalupe e que mais tarde receberia o nome de Colégio de Dom Pedro Segundo, com a finalidade de atender a “órfãos de pouca idade, ensinando-os a ler, escrever, contar, rezar, (...) a música e instrumentos musicais utilizados nas cerimônias da Igreja Católica” (Dória, 1937). Cita ainda, Januário de Silva Arvellos, conhecido compositor da época, dentre os “*primeiros nomeados para lecionar no estabelecimento*” (Dória, 1937), e cujo nome integra o corpo docente da Instituição à época de sua fundação, juntamente com professores de Gramática, Latim, Geografia, História, Aritmética, Ciências, Desenho e Religião”. [...]

6 DÓRIA, Escragnolle. **Memória Histórica do Collegio de Pedro Segundo**. Comemorativa do 1º Centenário do Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: publicação oficial sob os auspícios do Ministério da Educação, 1937.

Verifica-se que, antecipando-se ao Decreto, o Colégio Pedro II já tem no seu currículo o ensino de música desde a sua criação em 1837. (COSTA, 2005, p. 1023-1024, grifo do autor).

O período da Primeira República, que vai de 1889 até 1930, dá uma grande importância à educação. Há um entusiasmo pela instrução da população. Segundo Gilberto Borges, “o Estado brasileiro devia, enquanto compromisso ético, moral e, sabemos, de cunho econômico, instruir o povo, pois as massas ignotas constituíam verdadeiro freio ao progresso nacional” (BORGES, 2007, p. 4).

Um ano depois da Proclamação da República, em 8 de novembro de 1890, foi dado mais um importante passo acerca do ensino de música nas escolas. Foi publicado o Decreto Federal 981, a Reforma Benjamin Constant, que aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. Pela primeira vez, passa-se a exigir a formação especializada em música para o professor. Segundo Fuks, até a implementação da Lei 5.692/1971, a escola formadora de professores se chamava Escola Normal (FUKS, 1991, p. 26).

TITULO III

Do pessoal docente das escolas primárias

Art. 12. O Governo manterá na Capital Federal uma ou mais escolas normais, conforme as necessidades do ensino, e a cada uma delas será anexa uma escola primária modelo.

Parágrafo único. O curso da Escola Normal compreenderá as seguintes disciplinas: Português, noções de literatura nacional e elementos de língua latina; Francês; Geografia e História, particularmente do Brasil; Matemática elementar; Mecânica e Astronomia; Física e Química; Biologia; Sociologia e Moral; Noções de Agronomia; Desenho; **Música**; Ginástica; Caligrafia; Trabalhos manuais (para homens); Trabalhos de agulha (para senhoras). [...]

Art. 14. **Só podem exercer o magistério público primário os alunos ou os graduados pela Escola Normal.** (DECRETO 981/1890, grifo nosso).

No final da década de 1920, Fernando de Azevedo, diretor geral de Instrução Pública, criou uma Comissão que elaboraria um Programa de Música para

as escolas da Prefeitura do Distrito Federal. Fizeram parte dessa Comissão Francisco Braga, autor do Hino à Bandeira Nacional, Eulina de Nazareth, filha do compositor Ernesto Nazareth, e Sylvio Salema Garção Ribeiro, compositor e educador (FUKS, 2007). Sobre esses precursores da Educação Musical da Era Vargas, Fuks ainda relata o seguinte:

Tivemos a oportunidade de organizar o arquivo de Sylvio Salema e de participar da doação do mesmo à Fundação Biblioteca Nacional. O material do acervo Salema encontra-se na Divisão de Música e Arquivo Sonoro da Biblioteca Nacional.

No arquivo encontram-se inúmeros documentos, entre os quais, a designação (1929) de Sylvio Salema para integrar a comissão que elaboraria o programa de música para as escolas da Prefeitura do Distrito Federal. Está assinada por Fernando de Azevedo [...]. Encontra-se, também, uma série de bilhetinhos escritos e enviados pelo maestro Francisco Braga para Salema [...] Esses bilhetes registram o cotidiano de um trabalho coletivo que, naquele momento, não encontrara outra forma de comunicação. [...] Apesar de informais e da sua grande quantidade, foram cuidadosamente guardados. Dessa maneira, estão em bom estado de conservação, catalogados no acervo da Biblioteca Nacional. Esses pequenos pedaços de papel, na sua informalidade, representam a história. [...]

Há, no acervo, muitas fotografias de escolares tocando diversos instrumentos de sopro. Os documentos falam da formação de conjuntos musicais e bandas escolares. **Podemos, portanto, afirmar que a proposta Braga – Salema – Nazareth organizou o ensino vocal e instrumental das escolas. Tudo isso nos indica a existência, nos anos 20, de uma política de educação musical e de um interesse governamental a respeito da sistematização dessa forma de ensino.** (FUKS, 2007, p. 20, grifo nosso).

A Educação Musical nas escolas brasileiras foi diretamente influenciada pela política educacional do governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Com a publicação do Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário (Reforma Francisco Campos), a disciplina música passa a ser obrigatória no primeiro curso seriado do ensino secun-

dário, chamado de fundamental (Art. 3º), apesar de não ser prescrita na lei a carga horária da disciplina. Dessa forma, o canto coletivo, que sempre fez parte da escola brasileira, a partir daquela data seria chamado de Canto Orfeônico. Foi um grande avanço, pois as aulas de música, que só eram prescritas para o ensino primário, agora também fariam parte do ensino secundário. Por outro lado, o Artigo 75 da Lei 19.890/1931 evidencia a falta de professor qualificado para o ensino musical no nível secundário, pois prescreve a necessidade de contratação de professor de música para o Colégio Pedro II. É nesse contexto que surge a Proposta Villa-Lobos para o ensino de música – o canto orfeônico.

O canto orfeônico é uma prática coletiva de música vocal desenvolvida na Europa no século XIX, cuja pedagogia tem um marcante teor nacionalista, tanto em relação aos exercícios desenvolvidos durante a aprendizagem musical quanto em relação ao repertório cantado pelos participantes. É relevante ressaltar que o canto orfeônico difere do canto coral. O canto orfeônico tem como objetivo a promoção de valores morais, éticos e cívicos através de uma educação musical socializadora. O canto coral, por sua vez, prioriza o desenvolvimento musical e artístico, sem necessariamente ter uma preocupação com o civismo. Além de ser um método de ensino musical, o canto orfeônico tem como propósito a formação de público consumidor de arte no Brasil, viabilizando a formação de um gosto estético semelhante nas regiões brasileiras, apesar de suas diversidades culturais (SOUZA, 2008, p. 1, 3, 4).

É impossível falar do canto orfeônico sem mencionar o SEMA [...], instituição que foi criada em 1932 por Anísio Teixeira, então Secretário da Educação da Prefeitura do Distrito Federal, para que Villa-Lobos executasse o projeto orfeônico que havia iniciado em São Paulo no final de 1930. O SEMA e Villa-Lobos – seu primeiro diretor – organizaram, então, um esquema de orientação voltado para os professores de música. Deste, constavam reuniões obrigatórias às quintas-feiras; um calendário cívico-escolar elaborado pelo SEMA e enviado aos professores através de boletins [...] que continham sugestões de cânticos adequados às datas comemorativas; e visitas periódicas de técnicos de educação musical e artística, que iam às esco-

las para ajudar na preparação musical dos eventos orfeônicos. Sabe-se que todos estes cuidados visavam a fazer com que a nossa escola, principalmente a pública, participasse cantando da exacerbação nacionalista que então reinava [...]. **Portanto, esta massa anônima, que seria obrigada a participar das gigantescas concentrações orfeônicas da época, tornou-se o alvo desta metodologia cujos objetivos eram, segundo Villa-Lobos, desenvolver, em ordem de importância: 1º - a disciplina; 2º - o civismo e 3º - a educação artística. Através destes objetivos, evidencia-se que o SEMA executou uma política disciplinadora, utilizando, para isto, recursos musicais modernistas.** (FUKS, 1991, p. 119-120, grifo nosso).

O Sema foi criado primeiramente com o nome de Serviço de Música e Canto Orfeônico. Depois, em 1933, passou a se chamar Superintendência de Educação Musical e Artística. Finalmente, em 1936, foi denominado de Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar (FUKS, 1991).

Em 9 de abril de 1942, foi publicado o Decreto-Lei 4.244, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema. O Artigo 10 apresenta as disciplinas do curso ginásial em três áreas do conhecimento: Línguas, Ciências e Artes; nesta a música estava representada pela disciplina Canto Orfeônico. Não constava música no currículo dos cursos clássico e científico, sendo apenas Desenho a disciplina constante na área de Artes (Art. 12). É interessante destacar que o Canto Orfeônico – disciplina que representava a música – estava contido no Capítulo VII, que trata da Educação Moral e Cívica. Dessa forma, “deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade.” (Art. 23). Finalmente, o parágrafo quarto do Art. 23: “A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.” A afirmativa deixa evidente que o ensino de música na Reforma Capanema visava a algo mais que a formação musical dos alunos.

Ideologicamente há tentativas de revisão e conversão, mas, no entanto, aspectos da política educacional, infraestrutura e fundamentos que caracterizam o Regime Vargas são ainda determinantes para as linhas de educação musical no Brasil nos anos posteriores. (SOUZA, 2007, p. 17).

O Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário, estabelece no currículo escolar do curso primário elementar e do curso primário complementar a disciplina Canto Orfeônico (Art. 7º e Art. 8º).

É importante também destacar na experiência do canto orfeônico, encabeçada por Villa-Lobos, o que afirma Ermelinda Paz em relação à contribuição da formação docente de música para o exercício da profissão, uma vez que:

É bem verdade que, por vezes, essas técnicas [relacionadas à metodologia do canto orfeônico] não foram aplicadas com tanta felicidade por parte de alguns professores, **em razão de não possuírem uma formação cultural, musical e didática à altura de tão ambicioso projeto**, resultando, daí, talvez, grande parte das críticas quanto ao valor do método. (PAZ, 2000, p. 22, grifo nosso).

Fica evidente que a boa formação docente é condição essencial para a qualidade na educação, seja ela básica, profissional ou superior, em qualquer época.

3.2. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN 4.024/1961

A modernização da economia fez da escolarização a alavanca para o desenvolvimento econômico brasileiro. A Constituição Brasileira de 1946 foi o alicerce para o início de um longo processo começado em 1948 para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A sanção da Lei 4.024/1961 aconteceu treze anos depois do princípio das discussões.

O foco da LDBEN de 1961 foi a organização dos sistemas de ensino: educação pré-primária – ministrada nas escolas maternas ou jardins de infância; ensino primário; educação de grau médio – ministrada em dois ciclos (ginasial e colegial), abrangendo os cursos secundários, técnicos (industrial, agrícola e comercial) e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; e, finalmente, o ensino superior (Artigos 23, 34, 47 e 66).

[...] com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, foi extinto o Canto Orfeônico nas escolas, e em seu lugar foi introduzida a Educação Musical. Na realidade, só em 1962 a Educação Musical veio a ser introduzida formalmente, regulamentada pelo Parecer 383, e, posteriormente, pelo Decreto 61.400, de 22.09.1967. **A partir daí, o ensino da Música passou a decair sensivelmente, pois os professores de canto e instrumentos musicais diversos, que adentravam as salas de aula, nem sempre tinham preparação didática e pedagógica apropriada.** [...]

Essa lei (1961) repercutiu no ensino de Música, no Brasil, [...] com a extinção do Canto Orfeônico, que foi substituído pela Educação Musical, pelos professores de Canto e Instrumentação que não estavam preparados para lecionar a nova disciplina, o que fez com que diminuísse o ensino da Música nas escolas. Em decorrência, surge a necessidade de formar professores de Música. (DENARDI, 2008, p. 30-32, grifo nosso).

Mais uma vez vem à tona a temática da formação docente em música, retomada pela Lei 5.692/1971, que dará uma nova organização à educação escolar brasileira.

3.3. LEI DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS – 5.692/1971

A lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus, foi gerada sob o regime militar e assumiu um caráter tecnicista. É importante ressaltar que a Lei 5.692/1971 trouxe um importante ganho para a história da educação brasileira. O Artigo 44 estabeleceu a gratuidade do ensino de 1º Grau, atual Ensino Fundamental, durante oito anos - dos 7 aos 14 anos de idade. Segundo Denardi (2008), um dos objetivos dessa lei foi prover a formação de mão de obra qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho brasileiro em expansão naquela época, em decorrência da instalação de empresas de grande porte e multinacionais no Brasil. Eram necessárias, portanto, alterações no currículo das escolas, entre as quais, mudanças no ensino de música.

O Artigo 7º da Lei 5.692/1971 afirma que “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”. O texto da lei não deixa claro quais linguagens artísticas seriam contempladas pelo componente curricular designado Educação Artística. O Artigo 4º estabelece que ficaria a cargo do Conselho Federal de Educação a definição dos objetivos e da amplitude das matérias relativas ao núcleo comum dos currículos de 1º e 2º Graus.

Apenas aos poucos – através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar –, vai sendo demarcado o campo da Educação Artística. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino, também chamada de licenciatura curta, em função de sua duração -, que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística; b) a licenciatura plena, que combina essa habilitação geral com habilitações específicas, “relacionadas com as grandes divisões da Arte” – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE nº 1284/73 – Brasil, 1982, p. 33-41)

Estas linguagens artísticas passam a ser vistas como integrantes do campo da Educação Artística, inclusive porque vários anos decorrem até que, em 1977, o CFE se pronuncie sobre a sua prática escolar, através do Parecer CFE nº 540/77 (Brasil, 1979, p. 192-206). Entre outras linguagens artísticas, este parecer menciona especificamente a música, comentando que os enfoques que lhe eram dados anteriormente – limitando-a à teoria musical ou ao canto coral – não atenderiam, isoladamente, “ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística” (Brasil, 1982, p. 13). Dessa forma, fica claro que, do ponto de vista dos preceitos normativos, o campo da Educação Artística engloba música. (PENNA, 2008, p. 121-122).

Mônica Uriarte e Paulo Chiesa, no artigo intitulado *Política Educacional para a Educação Musical*, afirmam que:

A mudança, justificada à época pela busca da integração das dimensões da arte, revelou-se, na prática, geradora de um impasse: exige polivalência do professor da disciplina, sem ter-lhe proporcionado as condições para tal. Por conta desse descompasso, **as escolas voltam-se para uma ou outra dimensão e, quase sempre, a música deixa de ser trabalhada como arte possível de ser vivenciada e experimentada para a transformação e o crescimento individual dos alunos.** (URIARTE; CHIESA, 2009, p. 4-5, grifo nosso).

Um esvaziamento dos conteúdos próprios da linguagem de cada uma das artes foi ocasionado pelo enfoque polivalente do ensino de Educação Artística, gerando diminuição na qualidade do ensino e disseminando a ideia de que somente era necessária a proposição de atividades espontâneas, experimentais, para que os alunos aprendessem música, artes plásticas, artes cênicas e desenho.

A perspectiva polivalente da Educação Artística antecede à Lei 5.692/1971 e foi difundida no país pela Escolinha de Arte do Brasil, criada no Rio de Janeiro em 1948 como um centro divulgador das propostas de arte-educação, originadas nas artes plásticas. Essas propostas enfatizavam a criatividade e a expressão pessoal. No caso específico da música, essa tendência foi reforçada em 1952 com a criação do Centro de Estudos de Iniciação Musical Liddy Mignone do Conservatório Brasileiro de Música, que se valia dos preceitos da chamada pró-criatividade, utilizados nas artes plásticas, aplicados ao ensino de música. Dessa forma, a Lei 5.692/1971 só veio oficializar e reforçar a pró-criatividade, uma tendência já dominante na prática pedagógica (FUKS, 1991, p. 124, 125, 158-160).

Ainda com relação ao enfoque polivalente no ensino de Educação Artística, Penna (2008), chama a atenção para os livros didáticos utilizados nas décadas de 70 e 80, nos quais são apresentadas atividades nas diversas linguagens artísticas, mas com predominância das artes plásticas.

Paralelamente, o padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, mantém-se sem maiores alterações em grande parte das escolas de música especializadas – bacharelados e conservatórios -, continuando a ser visto como o modelo de um ensino “sério” de música. No entanto,

seus conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas. Persiste, portanto, o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, que se encontram em fase de expansão, passando a atender a grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino. [...]

[...] E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo neste espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. É essa a área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje [...] (PENNA, 2008, p. 124-125).

As implicações dessa polivalência na formação inicial do docente em música serão abordadas no próximo capítulo deste livro.

3.4. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN 9.394/1996

O final do regime militar e o conseqüente processo de redemocratização do país nos anos 80 fizeram emergir a questão da educação no Brasil. De acordo com Penna (2008), em dezembro de 1988, foi apresentado à Câmara dos Deputados o primeiro projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nossa segunda LDBEN. Na sua elaboração, o projeto contou com a participação de várias entidades representativas da área de educação, organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A partir da segunda metade dos anos 90, são intensificadas as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, conforme recomendações de instituições internacionais, como o Banco Mundial, decorrentes de compromissos assumidos pelo governo brasileiro, em especial a Conferência Mundial de Educação para Todos, que resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O primeiro projeto foi suplantado e esvaziado pelo projeto apresentado no Senado por Darcy Ribeiro,

e esse segundo projeto foi adotado pelo governo. Sua segunda versão constituiu a base do texto da LDBEN 9.394, aprovada e promulgada em 20 de dezembro de 1996, depois de oito anos de tramitação.

A LDBEN 9.394/1996, no parágrafo segundo do Artigo 26, estabelece que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”⁷. O ensino de Artes está garantido, mas persiste a indefinição acerca das linguagens artísticas. Isso deixa claro que o ensino de música nas escolas não está garantido em nenhuma das leis – LDBEN 4.024/1961, Lei 5.692/1971 e LDBEN 9.394/1996.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio trazem algumas especificações sobre o ensino de Artes na escola. Os Parâmetros são documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e se constituem numa proposição pedagógica. Eles têm sido utilizados pelo MEC como referência para a alocação de recursos e avaliação de escolas.

Os PCN para o Ensino Fundamental são organizados em dois conjuntos de documentos: PCN de 1ª a 4ª série e PCN de 5ª a 8ª série. Vale salientar que a Lei 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental para nove anos, sendo a matrícula obrigatória neste nível de ensino para as crianças de seis anos de idade.

Nos documentos para a área de Artes no Ensino Fundamental, são propostas quatro modalidades artísticas: artes visuais, música, teatro e dança. Não há indicações claras sobre como direcionar a abordagem artística na escola. Conforme Penna (2008), cada instituição de ensino tem que decidir qual linguagem artística utilizar, quando utilizá-la e como trabalhá-la em sala de aula.

De acordo com os PCN, o conhecimento da arte envolve a experiência do fazer artístico – produção e experiência de fruição das formas artísticas, bem como apreciação e experiência de reflexão (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000, p. 43).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram elaborados para ajudar as escolas na execução de seus trabalhos. Arte é uma disciplina potencial da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, integrando a base nacional comum do currículo.

7 Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010.

Assim, tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições de nosso sistema de ensino, seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação – situação similar à que a prática de Educação Artística enfrentava, em muitos espaços, quando da vigência da Lei 5.962/71. (PENNA, 2008, p. 129-130).

Ainda de acordo com a LDBEN 9.394/1996, a educação infantil se constitui na etapa inicial da Educação Básica. Para essa fase da educação também existe um documento de orientação pedagógica – o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O RCNEI é composto de três volumes que visam a contribuir para a elaboração das atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas. O primeiro volume é um documento de introdução que apresenta reflexão sobre creches e pré-escola no Brasil. O segundo trata da experiência de formação pessoal e social. O terceiro, relativo à experiência de conhecimento de mundo, contém seis documentos, dentre os quais a música está presente com uma proposta bastante detalhada com assuntos como: a presença da música na educação infantil; a criança e a música; objetivos do ensino por faixas etárias; conteúdos; orientações gerais para o professor, entre outros assuntos.

Quanto à educação infantil, portanto, existe uma proposta específica para música – sem subordiná-la à área de Arte – apresentada no Referencial Curricular Nacional. No entanto, pela não obrigatoriedade deste documento e pelo percurso histórico desse nível de ensino, acreditamos improvável a sua concretização em termos mais amplos. (PENNA, 2008, p. 132).

Com a aprovação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, vivemos um momento histórico em relação ao ensino de música no Brasil. A referida lei dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, alterando a LDBEN 9.394/1996. A música torna-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, modificando o contido no parágrafo segundo do Artigo 26 da LDBEN 9.394/1996. Os sistemas de ensino tiveram prazo de três anos letivos para se adequarem à nova exigência da lei.⁸ É uma grande conquista para o ensino de música no Brasil.

Por outro lado, a Lei 11.769/2008 também abre espaço para um grande retrocesso em relação à formação inicial para o professor de música no Brasil, pois apresenta as seguintes razões para o veto ao segundo parágrafo da referida lei, conforme a mensagem 622, de 18 de agosto de 2008, da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República:

Art. 2º

“Art. 2º O art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

‘Art. 62.’

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.’ (NR)”

Razões do veto

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação

8 Até o fechamento deste livro, tivemos conhecimento que, na Região Metropolitana do Recife, o ensino de música só foi implantado nas redes municipais de Olinda (2011) e Jaboatão dos Guararapes (2010). No interior do estado, foi realizado concurso público para professor de música no município de Caruaru (2010), Agreste pernambucano.

específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.”

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

É verdade que há vários profissionais atuantes na área de música sem formação acadêmica, fato destacado em diversas épocas da educação musical no Brasil neste livro. Entretanto, a história mostrou que o comprometimento na formação inicial do professor de música só trouxe sérios prejuízos à educação musical no Brasil.

No caso dos detentores do chamado notório saber – o reconhecimento público do saber em determinada área do conhecimento, a própria LDBEN 9.394/1996 prevê no parágrafo único do Art. 66 que “poderá suprir a existência de título acadêmico”, desde que “reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim”, ou seja, a própria lei já estabelece a regulamentação para essa situação, designando as universidades como instituições devidamente qualificadas e responsáveis por conferir um título de grande importância para o exercício do magistério.

Por fim, o Art. 62 da mesma lei preceitua que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, e, ainda o Art. 65: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” ficando clara a necessidade de uma formação específica para o exercício da docência, para o qual o professor deverá ter domínio dos saberes específicos e saberes pedagógicos, impreterivelmente.

04

O que pensam professores de música sobre sua própria formação

Este capítulo teve o objetivo de verificar e analisar os conteúdos básicos necessários à formação inicial do professor de música; analisar a matriz curricular do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco à luz da LDBEN 9.394/1996; identificar a prática docente de egressos do curso de Licenciatura em Música em Pernambuco. O referencial teórico está fundamentado em autores da pedagogia que versam sobre o currículo, paradigmas curriculares e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Foi realizada pesquisa qualitativa com cinco egressos, bem como entrevista semiestruturada com o coordenador dos Cursos de Graduação em Música. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários com perguntas abertas e entrevista semiestruturada. Os resultados permitiram a identificação de lacunas significativas existentes na formação inicial do professor de música em Pernambuco.

4.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL

O ensino acadêmico de música no Brasil foi influenciado pelo modelo técnico-científico europeu do século XIX, que consistia no domínio máximo das habilidades técnicas, o virtuosismo, bem como no caráter individual e subjetivo da interpretação da performance artística. Esses dois elementos expressam claramente o pensamento do Romantismo em Música – domínio da técnica

instrumental e individualismo exacerbado (FONTERRADA, 2005, p. 71-72). Até hoje essa ideia permeia os cursos de formação musical no Brasil.

O ensino de música estava estreitamente ligado à Igreja durante o período colonial brasileiro até o século XVII. De forma geral, a partir do século XIX, a educação musical, no Brasil, consistia no ensino particular de música, muitas vezes ministrado por músicos vindos da Europa. Posteriormente, através de formação oferecida pela Escola Normal, eram preparados os professores, na sua maioria mulheres, que recebiam uma formação generalista que incluía Música, especificamente Canto. Esses professores atuavam nas escolas de ensino regular (DENARDI, 2008, p. 50). Os professores especializados em música eram formados nos conservatórios, seguindo os preceitos do modelo técnico-científico europeu. Essa educação conservatorial consiste no ensino tradicional de música, que privilegia a Música Erudita, e expressa claramente o pensamento do Romantismo em Música – domínio da técnica instrumental e individualismo exacerbado (FONTERRADA, 2005, p. 71-72).

Em Pernambuco, registra-se o trabalho da violinista e educadora recifense Ceição de Barros Barreto que

Começa em 1930, como professora de Música e Canto Coral na Escola Normal de Recife e, no ano seguinte, nas demais Escolas Normais (Pinto Júnior, N. S. do Carmo e Instituto Carneiro Leão). Nesse mesmo ano, é designada para organizar o ensino de música, oficialmente adotado nas escolas de Pernambuco. (JANNIBELLI, 1971, p. 56).

Em 1932, foi lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que apontava para a necessidade da abertura de novos cursos superiores além de Direito, Engenharia e Medicina. Apesar disso, até 1940, o professor de música não recebia formação acadêmica, o que só veio a acontecer em 1942 com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que visava formar professores de música para as escolas primárias e secundárias (DENARDI, 2008).

Já na primeira metade do século XX, vê-se claramente a separação existente entre a formação do professor especializado em música, que atuava nos conservatórios, escolas específicas de música, e os professores da escola

de ensino regular, que não recebiam uma formação musical tão consistente quanto a que era oferecida nos conservatórios. Hoje essa diferenciação ainda se expressa entre a formação do Bacharel em Música (Instrumento, Canto, Regência e Composição) e a formação do Licenciado em Música, apesar das novas exigências para a formação do professor decorrentes da LDBEN 9.394/1996. Diferentemente do que acontece em outras regiões do país, as adequações às determinações legais ainda não aconteceram de forma efetiva em Pernambuco, tais como: a prática ainda não está presente desde o início do curso, permeando toda a formação do professor (§ 2º Art. 12 da Res. CNE/CP – 2002 – DCN Formação de Professores para a Educação Básica); o estágio curricular supervisionado, definido por lei, ainda não se desenvolve a partir do início da segunda metade do curso (§ 3º Art. 13 da Res. CNE/CP – 2002 – DCN Formação de Professores para a Educação Básica); entre outras que serão abordadas nos próximos capítulos.

Ainda na retrospectiva histórica sobre a formação do professor de música no Brasil, Christiane Denardi, em seu livro sobre a história e perspectivas dos professores de música, relata que:

De acordo com a legislação, no início da década de 1960, havia o curso de professor de Música, de nível médio, vigente nos conservatórios, e em nível superior, as seguintes modalidades: Instrumento, Canto e Composição e Regência. Com a resolução decorrente do Parecer 383, de 1962, ficou prevista a criação de mais dois cursos superiores de Música, que são: professor de Educação Musical (com currículo composto por disciplinas de conteúdo específico de Música justapostas às matérias pedagógicas) e diretor de Cena Lírica.

Ao final de década de 1960, o Conselho Federal de Educação recebeu como sugestão das Escolas Superiores de Música do país, transformar o nome de Curso de Professor de Educação Musical para Licenciatura em Música (PARECER 571/69).

No ano de 1969, o Parecer 571/69 deu origem à Resolução 10, de 10.10.1969, que passou a regular os conteúdos e a duração dos Cursos Superiores de Música, sendo no mínimo de quatro anos letivos e no máximo de seis anos letivos. O mesmo documento

previa mais quatro Cursos Superiores de Música: Instrumento, Canto, Arte Lírica e Composição e Regência.

Os professores, inicialmente, formavam-se em cursos de curta duração, pois as faculdades não ofereciam cursos de formação sólida, devido à falta de profissionais de nível superior especializados. Os professores de Educação Artística deveriam ser polivalentes, ou seja, lecionar as disciplinas de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música, mas como não possuíam habilitação para todas as áreas, desencadeavam uma aplicação superficial e insuficiente do conhecimento artístico ao ministrarem as aulas. (DENARDI, 2008, p. 52).

Em decorrência da Lei 5.692/1971, são criados os cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística (2.500 horas) com habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, bem como a chamada Licenciatura Curta em Educação Artística (1.500 horas), que oferecia uma formação geral em Educação Artística e habilitava para a atuação profissional no antigo ensino de 1º Grau. A concepção de formação polivalente do professor provocou uma diluição dos conteúdos específicos de cada área das Artes, gerando uma fragilidade na formação inicial do professor de música. Dessa forma, a música não se insere significativamente no ambiente escolar, cuja prática de ensino de Educação Artística passa a ser gradativamente dominada pelas Artes Plásticas.

A partir dos anos 80, vão se intensificando as discussões sobre a formação docente, abrangendo assuntos referentes às questões das Licenciaturas Plenas, Curtas e Polivalentes. Para as duas últimas, gradativamente, vai-se reafirmando a necessidade de extinção. Em 1983, o Encontro Nacional da Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores sugeria que as licenciaturas deveriam ser trabalhadas de forma conjunta por professores da área pedagógica e das áreas específicas, e que a formação do licenciado deveria incluir disciplinas de conteúdo específico, pedagógicas e integradoras – estas últimas articuladas entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas, vinculadas à atuação nas escolas (DENARDI, 2008).

Com o advento da LDBEN 9.394/1996, surgem as modalidades de bacharelados e licenciaturas para os cursos superiores de música. É na licenciatura

que se dá a formação inicial do professor de música para a Educação Básica, conforme o Artigo 62 da LDB 9.394/1996.

A questão da relação entre ensino e pesquisa, na universidade, reaparece na discussão específica das licenciaturas na forma da dicotomia existente entre os cursos de formação docente e o Bacharelado. Apesar de ambos serem ensino – no caso de graduação – a Licenciatura forma o professor do ensino médio e fundamental, e o Bacharelado destina-se à iniciação na formação de pesquisadores. A maneira dicotômica como estas duas modalidades são tratadas nos currículos reflete a separação entre ensino e pesquisa, ainda existente em grande escala no meio acadêmico. (DENARDI, 2008, p. 56).

No caso específico da música, isso se manifesta como uma dicotomia entre o bacharel em Canto, Instrumento ou Regência – aquele que **faz** música, e o licenciado em Música – aquele que **ensina** música; o bacharel – músico artista e o licenciado – professor de música, como se para ser professor de música não fosse necessário tocar algum instrumento. Ou, ainda, só se submetem à formação da licenciatura aqueles que não são excelentes instrumentistas. Finalmente, paira também a ideia de que para ensinar, é necessário somente tocar algum instrumento musical.

Sem dúvida, a ideia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo “conservatorial” de ensino de música, reproduzido, inclusive, por grande parte dos bacharelados em instrumento. Quando falamos de ensino conservatorial, estamos nos referindo a um padrão cultural **tradicional** de ensino de música – calcado em grande parte nas práticas desenvolvidas no Conservatório de Paris (fundado em 1795) –, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que por sua vez tem como meta o “virtuosismo”. A tradição deste tipo de ensino é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música, e deste modo a renovação desse modelo é lenta e limitada. Neste contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem questionamentos, e desta forma reproduzimos: (a) um modelo de música – a música erudita, notada; (b) um modelo de fazer musical; (c) um modelo de

ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante limitados, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana. (PENNA, 2006, grifo do autor).

Apesar das mudanças que vêm acontecendo nos últimos anos, decorrentes principalmente do desenvolvimento de pesquisas e trabalhos nas diversas áreas de música, bem como da atuação de associações de música como a Abem e a Anppom, esse pensamento ainda paira em algumas mentes nas instituições de ensino que oferecem cursos superiores de música, bem como nas escolas, principalmente as escolas específicas de música. Isso foi vivenciado na minha formação em escola específica de música e na formação inicial para professor de música. De fato, ser professor de música não exclui a necessidade de domínio da linguagem musical, seja ela instrumental, vocal, composicional ou de regência. Por outro lado, para ensinar música torna-se necessário, além dos saberes específicos, os saberes pedagógicos, pois

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007).

A reflexão sobre o histórico da formação inicial do professor de música no Brasil permite uma compreensão do processo que gerou a tendência da valorização dos bacharelados em música em detrimento das licenciaturas em música. Provavelmente essa dicotomia tenha surgido em virtude do modelo de ensino técnico-científico europeu do século XIX – que privilegia o virtuosismo e o individualismo – e ainda permeia a formação e o ensino musical no Brasil, conforme Fonterrada (2005) e Penna (2006, 2007).

4.2. O CURRÍCULO EM MÚSICA

A palavra currículo é oriunda do vocábulo latino *scurrere*, que significa correr e refere-se a curso ou carro de corrida. Goodson (2002) entende que, etimologicamente, o currículo é definido como um curso a ser seguido ou apresentado, e que, nesse aspecto,

Contexto e construção sociais não constituem problemas, porquanto, por implicação etimológica o poder de “definição da realidade” é posto firmemente nas mãos daqueles que “esboçam” e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. (GOODSON, 2002, p. 31).

O conceito de currículo é algo complicado de se precisar segundo Coll (1998, p. 43): “Em definitivo, que é o currículo? Esta pergunta é realmente difícil de responder, pois, na prática, cada especialista tem sua própria definição com nuances diferenciais.” O referido autor prefere ater-se a definir o que ele entende por currículo, em vez de determinar o que seja currículo. Dessa forma, ele afirma que:

Em resumo, entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar. (COLL, 1998, p. 45).

Partindo das definições apresentadas pelos dois teóricos citados, entendemos que o currículo consiste numa rota que apresenta informações sobre o que, quando e como ensinar, bem como o conteúdo, a maneira e o tempo oportuno para se avaliar, considerando o contexto de ensino e a construção social deste currículo.

Nossa análise restringir-se-á às ementas das disciplinas do curso – o que ensinar – e ao contexto de ensino para a formação inicial dos professores de música. Como modelo teórico para análise, serão utilizados os paradigmas curriculares apresentados por Domingues⁹ (1986) *apud* Denardi (2008) em seu artigo *Interesses Humanos e Paradigmas Curriculares* da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a cuja fonte primária não tivemos acesso. O paradigma curricular, considerado também como um conjunto de pressupostos epistemológicos que influenciam o ato educacional, consiste numa teoria organizada para uma ação educativa que envolve uma visão de homem, concepção

9 DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, 67 (156), p. 351-66, maio/ago, 1986.

de história, sociedade e educação. Possui a responsabilidade de pensar e concretizar composição curricular em si, sendo estruturado por meio de modelos e crenças educacionais que delineiam os princípios norteadores do trabalho (ALVES; TAVARES; SCHULZE, 2006).

A seguir, serão apresentados “os três paradigmas curriculares” propostos por Domingues (1986), que se correlacionam com os interesses humanos e os enfoques básicos de pesquisa.

O “primeiro paradigma curricular é o técnico-linear” e tem origem no ideal das ciências exatas, numa concepção de mundo previamente estruturado, na valorização do método e da lógica na apreensão do objeto de pesquisa. A pesquisa é de enfoque empírico-analítico e corresponde aos interesses humanos de ordem técnica e de controle sobre processos objetivos e objetivados. O principal objetivo desse paradigma curricular é o de preparar eficientemente indivíduos para o desempenho de funções específicas em uma situação definida.

O “circular-consensual é o segundo paradigma” que o autor (1986) elabora. Neste há a valorização da linguagem, dos significados e da interpretação da intersubjetividade dos indivíduos. Corresponde a interesses humanos práticos ou de consenso, uma vez que o conhecimento só é considerado válido na medida em que reflete o consenso intersubjetivo de uma determinada comunidade. A função primordial desse paradigma é o de permitir o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada educando, a partir de um trabalho centrado nas experiências dos alunos nas suas necessidades latentes e manifestas.

O “terceiro paradigma curricular, abordado por Domingues (1986), é o dinâmico-dialógico”, que se fundamenta na práxis, enquanto realidade histórica e construída. A educação não pode ser separada da totalidade do social, sendo culturalmente determinada e tendo como principal objetivo a transformação social. Em vista disso, esse paradigma corresponde a interesses humanos emancipadores e, para isso, trabalha pelo desenvolvimento da consciência, por meio da reflexão crítica, que é essencial à libertação e transformação da sociedade.

Após a exposição dos três paradigmas propostos por Domingues (1986, p. 24), de modo geral,

Aproxima-se o paradigma técnico-linear às concepções humanista tradicional e humanista moderna, ambas com concepções superficiais e restritas de inovação. O paradigma circular-consensual pode ser aproximado da concepção analítica, sendo a inovação também restrita e superficial, uma vez que não considera a dimensão histórica. E, por fim, o paradigma dinâmico-dialógico, que correlaciona-se à concepção dialética, onde a inovação não se limita aos sistema escolar, mas sim à transformação social. (DENARDI, 2008, p. 66, grifo do autor).

Na área da música, verifica-se que, nos últimos anos, têm-se intensificado o debate curricular também através de encontros nacionais promovidos por associações musicais, principalmente a Abem. Percebe-se que há uma preocupação dos educadores musicais em estudar, pesquisar e propor sugestões para a implementação dos currículos de música no Brasil, quer seja na Educação Básica, Educação Profissional ou Ensino Superior.

No caso do Ensino Superior, modalidade estudada nessa pesquisa, existem pelo menos dois documentos principais do MEC decorrentes da LDBEN 9.394/96 que norteiam a construção das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Música (Art. 12 da Resolução nº 2, de 08/03/2004): as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. É um momento ímpar, pois muitas universidades têm trabalhado de forma efetiva para promover a adequação de seus currículos às exigências legais, tais como a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

A partir dos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e à luz do modelo teórico de Domingues (1986) *apud* Denardi (2008), será analisada a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, única universidade no estado que oferecia formação inicial para o professor de música, à época da realização da pesquisa.

4.3. A ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPE

A Universidade Federal de Pernambuco foi criada em 11 de agosto de 1946 com o nome de Universidade do Recife, reunindo a Faculdade de Direito do Recife, a Escola de Engenharia de Pernambuco, a Faculdade de Medicina do Recife, com as escolas anexas de Odontologia e Farmácia, a Escola de Belas Artes de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia do Recife.

A Escola de Belas Artes do Recife foi a primeira instituição deste tipo criada no Nordeste em 1932. Inicialmente, oferecia cursos de Arquitetura, Pintura e Escultura. Somente em 1958 foram oferecidos os cursos de Música e Arte Dramática. A Escola foi extinta em 1976 para, em conjunto com a Faculdade de Arquitetura, o Departamento de Letras e o Curso de Biblioteconomia, formar o Centro de Artes e Comunicação da UFPE, do qual hoje faz parte o Departamento de Música, que oferece os cursos de Bacharelado em Instrumento (Piano, Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Violão, Flauta Doce, Oboé, Clarinete e Flauta Transversa), Bacharelado em Canto e Licenciatura em Música.

Segundo dados da página da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos da UFPE na internet,

O curso de Licenciatura em Música tem por objetivo a formação de professores para o ensino teórico-prático da Música, capaz de atuar nas áreas de formação de corais, bandas, conjuntos instrumentais e ensino na área de educação musical – iniciação e matérias teóricas. As áreas de atuação desse profissional são as escolas de 1º e 2º graus da rede pública e privada, e escolas especializadas – conservatórios, Escolas Profissionalizantes.

O curso teve seu funcionamento autorizado em 16 de agosto de 1972 pelo Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPE (CCEPE), tendo sido reconhecido através do Decreto 82.167 de 24/08/1978. Atualmente a Licenciatura conta com um total de sessenta vagas oferecidas através de vestibular, sendo trinta vagas na primeira entrada (manhã e tarde) e trinta vagas na segunda entrada (noite). O curso tem carga horária de 2.430 horas, com duração mínima de oito semestres e máxima de catorze semestres.

A matriz curricular da Licenciatura em Música da UFPE é estruturada da seguinte forma:

- a) **a) Ciclo Geral ou Ciclo Básico** – História das Artes, Metodologia do Estudo, Percepção Rítmica e Conjunto de Optativas – Instrumento Auxiliar 1 (Violão ou Teclado ou Flauta Doce)
- b) **b) Ciclo Profissional ou Tronco Comum** – Instrumento Auxiliar 2, 3 e 4 (Violão ou Teclado ou Flauta Doce); Percepção Melódica; Percepção Polifônica; Percepção Harmônica; Percepção e Instrumentação; Canto Coral 1, 2, 3 e 4; Prática de Conjunto 1, 2 e 3; Introdução à Educação; Didática 1; Estrutura e Funcionamento do Ensino 3; Psicologia da Educação 6 e 7; Prática de Ensino de Música 1 e 2; Estética e Estruturação Musical 1, 2, 3 e 4; Fundamentos da Construção Musical 1, 2, 3 e 4; História da Música 1, 2 e 3; História da Música Brasileira; Iniciação Musical 1, 2, 3 e 4; Regência de Coro 1, 2 e 3; Regência de Banda e Orquestra; Técnica Vocal 1, 2 e 3.
- c) **c) Componentes Eletivos** – Editoração Musical; História da Música Popular Brasileira; Sequenciamento MIDI; Técnica de Gravação; Tecnologia Musical 1; Tópicos Especiais em Música.

Acerca do currículo nos cursos de Licenciatura Plena, o Parecer CNE/CP 009/2001 (p. 33) prescreve que o currículo deve incluir os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências pertinentes ao exercício profissional e precisa tratá-los nas suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, pois é na aprendizagem dos conteúdos que se dá a construção das competências necessárias à atuação profissional do docente. O Artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música estabelece que o curso de graduação em Música deve assegurar o perfil profissional desejado a partir dos seguintes tópicos de estudo:

- 4. I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psicopedagogia;

5. II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;
6. III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias.

Agrupando as disciplinas da Licenciatura em Música da UFPE nestes três tópicos de estudo, tem-se a seguinte situação:

- **• 11 componentes obrigatórios com conteúdos básicos:** História das Artes; Metodologia do Estudo; História da Música 1, 2 e 3; História da Música Brasileira; Introdução à Educação; Didática 1; Estrutura e Funcionamento do Ensino 3; Psicologia da Educação 6 e 7;
- **• 32 componentes obrigatórios com conteúdos específicos:** Percepção Rítmica; Percepção Melódica; Percepção Polifônica; Percepção Harmônica; Percepção e Instrumentação; Instrumento Auxiliar 1, 2, 3 e 4; Canto Coral 1, 2, 3 e 4; Estética e Estruturação Musical 1, 2, 3 e 4; Fundamentos da Construção Musical 1, 2, 3 e 4; Iniciação Musical 1, 2, 3 e 4; Regência de Coro 1, 2 e 3; Regência de Banda e Orquestra; Técnica Vocal 1, 2 e 3.
- **• 5 componentes obrigatórios com conteúdos teórico-práticos:** Prática de Conjunto 1, 2 e 3; Prática de Ensino de Música 1 e 2;
- **• 1 componente eletivo com conteúdo básico:** História da Música Popular Brasileira;
- **• 1 componente eletivo com conteúdos específicos:** Tópicos Especiais em Música.
- **• 4 componentes eletivos com conteúdos teórico-práticos:** Editoração Musical; Sequenciamento MIDI; Técnica de Gravação; Tecnologia Musical 1;

O Curso de Licenciatura em Música da UFPE é constituído de quarenta e oito componentes curriculares obrigatórios e um eletivo. Trinta e dois dos

componentes obrigatórios, mais da metade do total deste tipo, são de conteúdos específicos. Os conteúdos teórico-práticos, que relacionam o exercício da arte musical e o desempenho profissional, são representados por apenas cinco componentes curriculares obrigatórios. Onze componentes obrigatórios são de conteúdo básico. É interessante salientar que as disciplinas eletivas oferecem mais quatro componentes com conteúdos teórico-práticos. Entretanto, o aluno só é obrigado a cursar uma disciplina eletiva, que pode ser escolhida entre os três tópicos de estudo – conteúdos básicos, específicos ou teórico-práticos. Apesar de as Diretrizes Curriculares de Música não deixarem claro o percentual de disciplinas por tópicos de estudo, evidencia-se uma formação voltada para os aspectos técnicos específicos da música, o modelo conservatorial de ensino de musical apresentado por Fonterrada (2005) e Penna (2006; 2007). Além disso, essa organização curricular vai de encontro ao Parecer CNE/CP 009/2001 (p. 33), que prescreve que o currículo das licenciaturas deve incluir os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências pertinentes ao exercício profissional. Ainda, de acordo com as propostas dos paradigmas curriculares de Domingues (1986) *apud* Denardi (2008), o Curso de Licenciatura da UFPE se enquadra no paradigma técnico-linear, pois seu currículo se aproxima das concepções humanista tradicional e humanista moderna, ambas com concepções superficiais e restritas de inovação. Baseia-se também numa visão de mundo previamente estruturada, na valorização do método e da lógica na apreensão do objeto de pesquisa.

Agrupando as disciplinas da Licenciatura em Música da UFPE sob os parâmetros das subáreas da música e área pedagógica, tem-se o seguinte:

- • **Teoria e Percepção Musical (5)** – Percepção Rítmica; Percepção Melódica; Percepção Polifônica; Percepção Harmônica; Percepção e Instrumentação.
- • **Educação Musical (4)** – Iniciação Musical 1, 2, 3 e 4.
- • **Musicologia (10)** – História das Artes (disciplina afim); História da Música 1, 2 e 3; História da Música Brasileira; Estética e Estruturação Musical 1, 2, 3 e 4; História da Música Popular Brasileira (eletiva).
- • **Práticas Interpretativas (18)** – Instrumento Auxiliar 1, 2, 3 e 4; Canto Coral 1, 2, 3 e 4; Regência de Coro 1, 2 e 3; Regência de Banda

e Orquestra; Técnica Vocal 1, 2 e 3 (disciplina afim); Prática de Conjunto 1, 2 e 3.

- • **Composição (4)** – Fundamentos da Construção Musical 1, 2, 3 e 4;
- • **Pesquisa e Tecnologia em Música (6)** – Metodologia do Estudo (disciplina afim); Editoração Musical (eletiva); Sequenciamento MIDI (eletiva); Técnica de Gravação (eletiva); Tecnologia Musical 1 (eletiva), Tópicos Especiais em Música (eletiva – área de pesquisa).
- • **Pedagógicas (7)** – Introdução à Educação; Didática 1; Estrutura e Funcionamento do Ensino 3; Psicologia da Educação 6 e 7; Prática de Ensino de Música 1 e 2.

O Artigo 3º das Diretrizes diz que o curso de graduação em Música deve esperar como perfil desejado do formando a revelação de “habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões **artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música.**” A partir da exposição das disciplinas no parágrafo anterior, verifica-se que, das quarenta e oito disciplinas obrigatórias, a maior parte delas concentra-se nas áreas de Práticas Interpretativas (dezoito) e Musicologia (dez), contra apenas quatro disciplinas da área de Educação Musical, o campo de trabalho do egresso. Acrescente-se a isso as sete disciplinas da área pedagógica e o egresso terá o suporte dos saberes pedagógicos para atuação docente. Parece muito pouco em comparação às demais trinta e sete disciplinas que compõem a matriz curricular, uma vez que o curso se propõe a formar professores que atuarão nas escolas de Educação Básica da rede pública e privada, nos conservatórios e na Educação Profissional. Outro aspecto a ressaltar é que todas as disciplinas da área de Pesquisa e Tecnologia em Música são eletivas, exceto Metodologia do Estudo, que é uma disciplina afim, pois não prevê necessariamente a pesquisa em música, mas prepara o aluno para elaboração de trabalhos acadêmicos baseados na pesquisa bibliográfica. Como último destaque, apresenta-se a situação do currículo na cultura brasileira. Existem somente duas disciplinas que abordam a música brasileira: História da Música Brasileira e História da Música Popular Brasileira, sendo a última eletiva. Dessa forma, o aluno escolhe se vai aprofundar-se na música brasileira ou se vai iniciar-se nos estudos de Tecnologia da Música, que se constitui em quatro dos

seis componentes curriculares das disciplinas eletivas. O curso atende às exigências do Artigo 7º das Diretrizes do Curso de Música, que trata do Estágio Supervisionado, mas não apresenta em sua matriz nenhuma menção às Atividades Complementares, prevista no Artigo 8º das Diretrizes. O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Artigo 9º) é um componente curricular opcional e está representado na matriz da UFPE pela disciplina de Tópicos Especiais em Música. Essa disciplina oferece aos alunos que desejarem a oportunidade de elaborarem um Trabalho de Conclusão de Curso. O curso não possui Projeto Pedagógico. Depois da conclusão da pesquisa, foram incluídas as seguintes disciplinas optativas na estrutura curricular: Introdução a Libras; Composição Musical 1; Composição Musical 2; Composição Musical 3; Composição Musical 4; Harmonia Popular I; Improvisação Jazz I; Improvisação Jazz II; Música e Cultura; Música e Sociedade.

Em entrevista semiestruturada realizada no dia 17 de abril de 2009, o então Coordenador dos Cursos de Graduação em Música da UFPE nos informou que, desde 1987, o Curso de Licenciatura da UFPE não sofreu nenhuma reforma estrutural em seu currículo, mas, sim, adequações curriculares realizadas nos anos de 1993, 1997, 2000 e 2002. Ainda assim, o Curso de Música da UFPE recebeu no ano de 2006 o conceito 4 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade. Os conceitos variam de 1 a 5, quanto maior o valor, melhor o desempenho no exame. A nota final é constituída de 75% do componente específico e 25% da formação geral. O Enade tem como objetivo:

aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, às suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados às realidades brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2006).

Ainda de acordo com o então Coordenador, em face da Resolução 12/2008 do CCEPE/UFPE, estava em tramitação na Reitoria da UFPE a nova matriz

curricular do Curso de Licenciatura em Música para o ano de 2011. O novo curso teria quatro anos de duração e ofereceria oito ênfases para a formação do licenciado – Musicologia, Música Popular, Composição, Instrumento, Canto, Tecnologia Musical, Regência e Educação Musical¹⁰. Segundo o Coordenador, a reforma curricular do curso de Licenciatura em Música da UFPE foi feita também visando atender às exigências do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, lançado pelo Governo Federal com o objetivo de expandir as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior.

Em virtude de todo o histórico do ensino superior de música no Brasil remeter a um ensino tradicional, uma educação tecnicista baseada nas propostas de ensino conservatorial oriundas da Europa, percebe-se, a partir da compreensão das implicações que as Diretrizes trazem, que há um caminho ainda a ser percorrido por universidades brasileiras para se adequarem às novas demandas curriculares decorrentes da LDBEN 9.394/1996 para o Ensino Superior de Música. O próprio Enade, instrumento de avaliação do Ministério da Educação, ainda apresenta um percentual muito grande de componentes específicos (75%) em relação à formação geral (25%) – pelo menos essas foram as informações constantes no relatório do ano de 2006 –, o que explica o alto conceito do curso da UFPE no referido relatório, uma vez que a maior parte das disciplinas do curso dessa universidade são de conteúdo específico, em detrimento dos conteúdos básicos e teórico-práticos, que são relevantes para a formação, conforme o Artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música.

No caso da UFPE, pode-se perceber, no decorrer da entrevista, o empenho que vem sendo realizado pelo Coordenador do Curso e Professores do Departamento de Música para o cumprimento das exigências legais e para o atendimento das demandas educacionais contemporâneas para a formação inicial do licenciado e o ensino de música. Em trabalho publicado no Encontro Anual da Abem, em 2003, uma professora da própria instituição reconheceu as lacunas do currículo do curso da UFPE e relatou o processo de reforma parcial dos Cur-

10 O novo perfil curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFPE foi iniciado a partir de 2013, com apenas três ênfases, conforme reformulação feita pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE, devidamente aprovada pelo Colegiado.

tos de Graduação em Música da universidade, realizado entre os anos de 1998 e 2000. O trabalho envolveu professores, alunos e funcionários do Departamento de Música. Segundo Almeida (2003, p. 223), “ainda trilharemos alguns caminhos até definirmos qual subsidiará a reforma total. Nessa caminhada, o diálogo deve ser priorizado”.

A análise do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFPE, fundamentada nos princípios constantes nas Diretrizes de Música e no paradigma curricular de Domingues (1986) *apud* Denardi (2008), permitiu a identificação de lacunas existentes na formação inicial do professor de música em Pernambuco. O Artigo 4º das Diretrizes Curriculares de Música prescreve que o curso de graduação na área deve possibilitar a formação profissional que evidencie, pelo menos, as habilidades e competências para:

7. I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
8. II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
9. III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
10. IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
11. V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico.

Será que o estudo da música predominantemente europeia oferece subsídios para intervenção do egresso nas diversas manifestações culturais da música brasileira? Todos os alunos têm igual acesso à pesquisa científica e tecnológica em música durante a graduação? Os saberes oferecidos pela universidade dão condições para que os egressos atuem de forma significativa nas manifestações musicais instituídas ou emergentes? Os formados estão preparados para atuar nos diversos espaços de ensino de música – educação formal e não formal? Todos os alunos têm oportunidade de criar e produzir música, ou somente os bacharelados são estimulados a isso? É o que será apresentado a seguir, quando relatarmos a análise e discussão dos resultados da pesquisa realizada com cinco egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFPE.

4.4. METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada para a realização da pesquisa foi a qualitativa que, segundo Minayo (2001, p. 21-22),

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das realizações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os participantes foram: o Coordenador dos Cursos de Graduação em Música da UFPE e cinco professores, todos ex-alunos egressos do Curso de Licenciatura em Música da referida universidade. Os licenciados concluíram a graduação após a promulgação da LDBEN 9.394/96 e estão atuando como docentes de música no estado de Pernambuco. Para a escolha dos professores que participaram da pesquisa, foi utilizada a amostragem não probabilística do tipo intencional, na qual “o pesquisador determina quais serão os sujeitos do seu estudo” (AMARAL, 1991, p. 67). Considerando a área de atuação para o egresso proposta na matriz curricular do Curso de Licenciatura, as demandas contemporâneas para o ensino de música em espaço não formal e as limitações do texto de uma monografia, fonte original deste livro, foram escolhidos cinco egressos que lecionam em espaços formais e não formais de ensino de música na Educação Básica Pública, Educação Básica Privada, Educação Profissional, Organização Não Governamental e Curso Livre. (QUADRO 1).

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a entrevista semiestruturada e o questionário com perguntas abertas. A entrevista semiestruturada foi realizada com o Coordenador dos Cursos de Graduação em Música da UFPE no dia 17 de abril de 2009. Para os professores de música, foram utilizados questionários digitados em aplicativo de processamento de texto e encaminhados por *e-mail* a cada um deles. As cinco perguntas do questionário foram elaboradas com base no Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Os instrumentos de coleta foram aplicados aos egressos durante o período de 30 de junho a 22 de julho de 2009.

QUADRO 1 - Dados dos egressos entrevistados					
Identificação	Idade	Sexo	Ano de conclusão	Atuação profissional	Disciplinas ministradas
Egresso 1	29	Masc.	2006	Educação Básica Pública	Educação Musical e Tecnologia Musical
Egresso 2	35	Masc.	2006	Educação Básica Privada	Iniciação Musical, Canto Coral e Prática de Conjunto
Egresso 3	37	Masc.	2005	Educação Profissional	Teoria Musical, Harmonia, Percepção Musical e Solfejo
Egresso 4	26	Fem.	2006	ONG	Teoria Musical, História da Música, Percepção Rítmica e Solfejo
Egresso 5	37	Fem.	2001	Curso Livre	Instrumento Complementar (Flauta Doce), Percepção Musical, Orientação para Recital em Educação Musical

A seguir, as informações coletadas durante o estudo histórico, teórico e documental, serão articuladas com os dados obtidos no exame dos questionários dos egressos.

4.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados durante a pesquisa foram tratados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Adotar esse suporte analítico implica buscar interpretar as informações captando e refinando seus sentidos e significados. Conforme a autora:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). (BARDIN, 1977, p. 38).

Este procedimento de análise considera tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente. Neste sentido, Ludke e André (1986, p. 48) afirmam que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”.

As perguntas propostas aos egressos foram elaboradas com base nas competências e habilidades para a formação profissional dos cursos de graduação em música, conforme o Art. 4º das Diretrizes Curriculares de Música. A seguir, serão apresentados os resultados das perguntas do questionário aplicado aos cinco professores, atuantes em instituições de ensino na Educação Básica Pública, Educação Básica Privada, Educação Profissional, ONG e Curso Livre, todos no estado de Pernambuco, bem como será realizada a análise de conteúdo, à luz da proposta de Bardin (1977). As cinco categorias de análise surgiram a partir das respostas dos entrevistados.

Categoria 1 – Intervenção na sociedade de acordo com suas manifestações culturais

Na primeira pergunta do questionário – “o estudo da música predominantemente europeia ofereceu subsídios para sua intervenção nas diversas manifestações culturais da música brasileira?” –, dois dos entrevistados afirmaram que estudar a música europeia traz subsídios para sua intervenção nas diversas manifestações culturais da música brasileira principalmente devido aos elementos musicais comuns entre os dois tipos de música. Outros dois afirmaram que subsidiariam em parte devido às peculiaridades dos dois tipos de música enfocados. Somente um egresso afirmou que o estudo da música europeia não ofereceu subsídios para sua intervenção das diversas manifestações culturais da música brasileira.

- Egresso 1** *Definitivamente sim, uma vez que existem diversos elementos em comum entre as manifestações musicais europeia e brasileira. Contudo, a tendência de se estudar exclusivamente a música europeia, esta sim é prejudicial, já que tal estudo não dá conta de toda a magnitude de conhecimento e elementos musicais para entendermos as nossas próprias manifestações.*
- Egresso 2** *Em parte sim, pois tendo a nossa música um percentual de influência europeia esse estudo serve de referência na abordagem, contudo há uma falta lastimável do conhecimento da música africana, norte-americana (a qual conhecemos, mas não a estudamos), asiática (a exemplo da música nordestina e a influência árabe que recebeu), assim como também a música indígena, entre outras. A nossa música é fundamentada na influência recebida por diversas culturas desde o período da colonização até os dias atuais, sendo ela rica em elementos diversos e não apenas os europeus, como de forma “isolada” estudamos, dando a entender que apenas essa nos causou influência.*
- Egresso 3** *Em parte. De certa forma, há na maioria das músicas, independente de escola, nacionalidade, estilo ou época, características comuns que são inerentes ao próprio discurso sonoro e que, dessa maneira, estão presentes nas mais diversas manifestações musicais. Refiro-me a conceitos como forma, frase, agógica, motivo, acordes, cadências, progressão harmônica, etc. Assim, certos elementos musicais podem ser aprendidos em um determinado estilo de música e, talvez com alguma adaptação, transferidos para outro estilo. Por outro lado, o domínio das peculiaridades de um determinado tipo de música, a ponto de o indivíduo ser capaz de transitar nele com alguma coerência estética, requer estudo dedicado e tempo. Portanto, defendo que o estudo da música europeia pode, em tese, oferecer subsídios para uma intervenção em outros estilos musicais, embora isso não ocorra de imediato. Em todo caso, defendo também que o estudo aprofundado e sistemático de um único estilo musical, seja qual for, é melhor do que o estudo superficial de vários estilos.*
- Egresso 4** *Com certeza! Especialmente no tocante à interpretação e às expressões musicais. De uma forma geral as manifestações culturais não se preocupam com pequenos detalhes que deixam a música mais elaborada, como dinâmica, mudanças de andamento, rubatos, etc. Através do estudo da música europeia pude entender melhor muitos elementos que compõem uma música além do ritmo e da melodia. Mesmo assim, sinto falta de ter participado mais ativamente das manifestações culturais durante a minha formação musical.*

Egresso 5 *Não. Sinto muitas lacunas com relação à minha própria cultura.*

Percebeu-se na fala de todos os egressos a consciência das lacunas existentes em relação a um conhecimento adequado das manifestações culturais da música brasileira, o que pode levá-los a limitações no exercício da docência se eles não praticarem a pesquisa e não se submeterem à formação continuada.

Categoria 2 – Estímulo à criação musical e sua divulgação como manifestação do potencial artístico

A segunda pergunta – “durante sua formação inicial, você teve oportunidade de criar e produzir música ou somente os bacharelandos foram estimulados a isso?” – trata das oportunidades de compor e executar peças musicais pelos egressos durante a sua formação inicial. Somente um egresso respondeu afirmativamente a esta pergunta, apesar de reconhecer que a execução musical praticada durante sua formação inicial estava relacionada às atividades acadêmicas. Todos os demais relataram que tiveram poucas oportunidades para fazer música e tais oportunidades ocorreram por iniciativa própria ou estavam relacionadas às disciplinas da área de Educação Musical. Apenas um dos respondentes comentou sobre a comparação entre as oportunidades dos licenciandos e dos bacharelandos, afirmando que tinha informação de que os bacharelandos se restringem à produção musical do repertório exigido nas disciplinas de prática de música durante os semestres de curso.

Egresso 1 *Posso dizer que tive oportunidades de criar, mas além de poucas oportunidades, o que mais me preocupa é a pouca orientação para estimular alunos a criar. As PCNs incluem a composição como uma prática legítima da educação musical no ensino básico, quando nem mesmo somos impelidos a apreciar o que nossos contemporâneos produzem. O vírus do clássico desenvolveu uma miopia que não nos permite contemplar nada que não seja presente nos livros de história da música.*

Egresso 2 *Sim, muito embora isso tenha acontecido sob a forma de exercícios (e não propriamente produção musical), os quais não fariam parte de um produto fono-*

gráfico como resultado final e de maneira muito apressada por ser necessário o fechamento do período letivo.”

- Egresso 3** *Tive poucas oportunidades de criar música na minha formação inicial. Em geral essas oportunidades estavam ligadas a disciplinas de educação musical. Quanto a produzir música, no sentido de executar uma peça musical, as oportunidades foram maiores. Ocorreram em disciplinas como canto coral e prática de conjunto. Quanto aos bacharelados, tenho informação de que eles também só são incentivados a preparar o repertório que lhes é requerido a cada semestre e as peças de música de câmara.*
- Egresso 4** *Bom, na Universidade somente fui estimulada a criar e produzir música nas aulas de Iniciação Musical, quando aprendia sobre a filosofia do Orff-schulwerk e outras filosofias e métodos de educação musical que trabalhavam com improviso.*
- Egresso 5** *No curso de Licenciatura em Música não tive muito estímulo para criar e produzir música. O que fazíamos era mais por iniciativa própria.*

Evidencia-se entre os entrevistados a deficiência na sua formação em relação à criação e prática musical, deixando latente a ideia de que o licenciado **ensina** música e o bacharel (cantor, instrumentista, compositor ou regente) **executa** ou **faz** música, conforme afirmamos inicialmente. Fica claro também na fala dos egressos que, apesar de existirem quatro disciplinas de Composição (Fundamentos da Construção Musical 1, 2, 3 e 4) e dezoito de Práticas Interpretativas (Instrumento Auxiliar 1, 2, 3 e 4; Canto Coral 1, 2, 3 e 4; Regência de Coro 1, 2 e 3; Regência de Banda e Orquestra; Técnica Vocal 1, 2 e 3 – disciplina afim; Prática de Conjunto 1, 2 e 3.) na matriz curricular do curso de Licenciatura, a abordagem dada durante as aulas, de forma geral, parecia não estimular a criatividade e a manifestação do potencial artístico através da produção artística, pois quatro dos cinco respondentes declaram que tiveram poucas oportunidades de compor e executar música em sua formação inicial. Um dos respondentes afirma que somente foi estimulado a compor e executar

música nas aulas de Iniciação Musical, uma das quatro disciplinas de Educação Musical.

Categoria 3 – Viabilização da pesquisa científica e tecnológica em música

À terceira pergunta – “durante a sua formação inicial, todos os alunos tiveram igual acesso à pesquisa científica e tecnológica em Música?” – somente um dos egressos respondeu positivamente que todos os alunos tiveram igual acesso à pesquisa científica e tecnológica em música durante a formação inicial. Todos os demais relatam as diversas dificuldades enfrentadas, chegando a afirmar que a pesquisa científica em música foi a área mais deficiente da sua formação inicial ou mesmo que não tiveram nenhum acesso à pesquisa científica e tecnológica em música.

Egresso 1 *Infelizmente não. A grande maioria só teve acesso a conhecimento em áreas tecnológicas de maneira predominantemente informal, ou seja, aprendendo com usuários dessas tecnologias. A pesquisa científica, então, foi sem dúvida a área mais deficiente, de modo que a grande maioria dos meus colegas não aprenderam [sic] a fazer nem mesmo uma monografia, e certamente desconhecem o tripé proposto pela Constituição Federal à educação superior: Ensino, Pesquisa e Extensão.*

Egresso 2 *Sim. As pesquisas científicas e tecnológicas em Música são sempre incentivadas no decorrer do curso. O que acontece é o descaso de inúmeros alunos, que entram em um curso de licenciatura em Música e querem apenas aprender um pouco mais sobre seu instrumento/voz e sobre sua área de atuação no mercado de trabalho, achando que já sabem demais. Desvalorizam as habilidades necessárias para uma atuação em sala de aula. Esquecem que eles estão ali para adquirir competências que os auxiliem ao atuar nas diversas ramificações do ensino de Música, e não apenas para que se tornem melhores músicos. Assim abrem mão das pesquisas, perdendo a oportunidade de crescerem musicalmente como instrumentistas/executantes e como educadores. Por outro lado a Universidade não oferece uma biblioteca atualizada, com acervo de partituras e livros que estejam direcionados às pesquisas incentivadas em sala de aula, completando o quadro final de educadores despreparados para o mercado de trabalho.*

Egresso 3 *Se “todos” se refere aos alunos de música da UFPE, creio que todos estavam no mesmo barco em termos de oportunidade de pesquisa científica ou tecnológica, ou seja, não havia pesquisa científica nem tecnológica no curso de música, pelo menos no tempo em que estive lá.*

Por outro lado, se ‘todos’ se refere à UFPE como um todo, as diferenças são gritantes entre os departamentos em termos de pesquisa científica voltada para a graduação. Não estou certo, mas creio que na comparação com qualquer outro curso, o de música sai perdendo neste sentido.

Egresso 4 *Não. Primeiramente não tínhamos muitos professores com projetos em que pudéssemos participar. Em segundo lugar, na área tecnológica específica para a nossa área, só tínhamos acesso através de disciplinas eletivas, que nem sempre eram disponibilizadas e nem todos cursavam esta disciplina como complemento da carga horário do curso. Então, não poderíamos ter a mesma oportunidade.*

Egresso 5 *Não. No meu caso, nenhum.*

O relato dos egressos chama a atenção para uma situação preocupante, pois a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem nas escolas e organizações dos tempos atuais – a era do conhecimento – exige cada vez mais do professor uma atitude pró-ativa, coerente e fundamentada nas bases teóricas e epistemológicas apropriadas ao desenvolvimento de uma prática docente eficiente e eficaz, que se utilize dos recursos tecnológicos disponíveis como importantes ferramentas de facilitação da aprendizagem e, no caso da música, também a criação e execução musical. Mais uma vez, o egresso deverá procurar, na formação continuada, o preenchimento dessa importante lacuna em sua formação inicial para se adequar às demandas atuais de sua profissão.

Categoria 4 – Atuação significativa nas manifestações musicais instituídas ou emergentes

No caso da pergunta 4 – “os saberes oferecidos em sua formação inicial de licenciado lhe deram condições para que você atue de forma significativa nas manifestações musicais instituídas ou emergentes?” – três dos egressos entrevistados responderam que os saberes oferecidos na sua formação inicial

não lhes deram condições para atuar de forma significativa nas manifestações musicais instituídas ou emergentes. O Egresso 4 entende que existem lacunas na sua formação inicial que dificultam a atuação nesta área, e o Egresso 1 acredita que sua formação inicial lhe deu condições de atuar nas manifestações musicais instituídas ou emergentes, reconhecendo a necessidade da contínua troca de informações entre profissionais e instituições de ensino.

Egresso 1 *Acredito que sim. Contudo, também acredito que nenhuma instituição vai esgotar os saberes necessários para a atividade profissional. Novos desafios produzem novos conhecimentos, e muitas necessidades caducam. Daí a necessidade de produção de conhecimento e troca de informações continuamente entre profissionais e instituições de ensino.*

Egresso 2 *Não. Falou-se superficialmente e de forma muito rápida sobre a Música grega. Mas o que estudei de forma objetiva foi mesmo muita música europeia. Estudei um pouco da Música medieval e renascentista. Estudei de forma um pouco mais aprofundada as produções do período barroco até o início do romântico. De forma mais rápida a Música do final do romântico até o início do moderno. Pós-moderno e contemporâneo, só conheço porque pesquiso sobre o assunto por conta própria.*

A música brasileira só foi estudada na cadeira “História da Música Brasileira”, a qual não se deteve às questões estéticas, harmônicas, e todas as características que até hoje diferenciam e valorizam a Música erudita brasileira no exterior. Apenas falou-se sobre a vida de poucos compositores brasileiros.

Essas lacunas dificultam o trabalho em sala de aula quando tenho que abordar temas como: a Música Indígena, o Maracatu (de baque solto e virado), o Coco, a Ciranda, o Cavalinho, a história do Forró, do Frevo e do Mangue Beat, a Música Popular Brasileira (Bossa Nova, Tropicalismo, Jovem Guarda, Modinha, Maxixe, Choro, Samba, Axé Music, Brega (o tradicional e o moderno), Sertanejo, os ritmos estilizados - pagode, forró elétrico e universitário, sertanejo universitário, tecnogrega, etc). A música americana e a sua influência: o Blues, o Jazz e as suas vertentes em Rock, Pop Rock, Heavy Metal, etc. Sem mencionar a dificuldade em abordar os conceitos musicais da atualidade como os DJs, tão em moda, tão consumidos e ainda assim sem referências.

Sempre que preciso, faço minhas pesquisas e, dependendo da abordagem, os cruzamentos necessários com os conteúdos de Música erudita aprendido na minha formação inicial.

Egresso 3 *Creio que os saberes adquiridos durante a formação em licenciatura em música na UFPE estão aquém do necessário para uma intervenção significativa no meio musical pernambucano. Se o profissional egresso da licenciatura da UFPE escolhe o meio musical popular como área de atuação, pouco aproveitará do que ali recebeu. Se elege o meio musical erudito, tem poucas chances de contribuir com uma atuação relevante só com os saberes lá obtidos. A atuação na docência, que é o objetivo do curso, também ficará comprometida caso esse profissional não busque outras fontes de formação.*

As opiniões acima são baseadas em uma observação crítica do curso de licenciatura da UFPE, tal como tive oportunidade de cursá-lo. No meu modo de pensar, trata-se de uma formação com poucos pontos de contato com a realidade da sala de aula e sem critérios objetivos que definam a coerência curricular.

Egresso 4 *Bom, em algumas áreas acredito que recebemos um pouco mais de informação necessária para a prática docente, como Educação Musical. Mas em outras áreas como História da Música, não nos foi dado [sic] muitas ferramentas para que pudéssemos atuar significativamente nas diversas manifestações musicais, tanto ensinando, como performaticamente.*

Egresso 5 *De jeito nenhum. Na verdade, quando saí e fui ensinar, pensei que tivesse sido tempo perdido. Com o decorrer dos anos é que fui conseguindo, através da experiência, ter mais essas condições.*

As lacunas relatadas pelos egressos acerca das manifestações musicais instituídas ou emergentes, como aconteceu em outras categorias analisadas, podem levá-los a limitações no exercício da docência se eles não se submeterem à capacitação e/ou formação continuada, principalmente em relação à música na cultura brasileira, demanda importante atualmente no ensino e na pesquisa sobre essa temática no país, para qual sua formação inicial foi bastante comprometida.

Categoria 5 – Atuação nos diferenciados espaços culturais

Nas respostas à quinta e última pergunta – “você se sente preparado para atuar nos diversos espaços de ensino de música – educação formal e não formal?” –, apenas um egresso afirmou que não se sente preparado e dois afirmaram que se sentem preparados. Outros dois afirmaram que, em parte, se

sentem preparados, dependendo da disciplina a ser ministrada, bem como relatam que o curso enfatiza mais uma preparação para a educação formal do que para educação não formal ou informal. Ressalta-se que esses últimos são espaços de ensino de música que vêm crescendo nos últimos anos.

Egresso 1 *Sim, partindo-se do princípio de que nenhum profissional está completamente formado. Buscamos contínua formação.*

Egresso 2 *Não. Essa resposta negativa pode fazer parecer que o curso de Licenciatura em Música é de péssima qualidade ou que para satisfazer a necessidade do mercado de trabalho ele teria que durar 10 anos. Não é bem essa a minha colocação. Apenas gostaria que fôssemos formados para dar aulas de acordo com a nossa realidade cultural. Sem que fosse enfatizada ao máximo a Música europeia e de certa forma esquecida a Música Popular Brasileira.*

Um professor de trompete aprende todos os conceitos técnicos para que seu aluno toque bem o instrumento dentro dos moldes europeus. No entanto ele não recebe subsídios para repassar ao seu educando informações quando à inspiração/referencial, quanto ao pensarmusical, quanto ao som emitido, para quando ele for tocar Frevo, Forró, Ciranda, ou Mangue Beat. E se falarmos em composição ou arranjos desses estilos musicais, a questão fica praticamente impossível de acontecer. Outra questão é a falta de conhecimento em áreas como a da psicologia, para poder melhor lidar com situações que envolvam transtornos em sala de aula, como os do déficit de atenção com hiperatividade, afetivo bipolar, de ansiedade, de pânico e mentais, entre outros.

Assim como faltam noções básicas na área da psicologia, também faltam na de Produção Musical. Temos que preparar inúmeros eventos musicais nas escolas e é necessário um conhecimento básico sobre sonorização, iluminação, ou simplesmente como operar um caixa de som amplificado. Noções básicas nesses momentos seriam de grande valia para auxiliar na hora de organizar um evento musical.

Egresso 3 *Se tivesse de responder baseado apenas na formação obtida na licenciatura, diria que não totalmente, embora também não estivesse totalmente despreparado. Talvez possa especificar que a licenciatura da UFPE, tal como a cursei, enfatiza muito mais a preparação para atuar na educação formal do que na não-formal [sic] ou na informal. Sobretudo, diria também que ela de certa forma direciona para o ensino em escolas de música ao invés de em esco-*

las regulares, o que certamente não condiz com a sua natureza. Felizmente possuo outra formação que complementa as grandes lacunas deixadas pela licenciatura.

Egresso 4 *Sim. Nos momentos que sinto que ficaram algumas lacunas na minha formação, procuro ler sobre o assunto e conversar com pessoas que entendam um pouco mais para que me explique. Atualmente atuo no ensino não-formal [sic].*

Egresso 5 *Dependendo das disciplinas, sim. Em outros casos, não.*

Para ensinar música, o professor precisa refletir sobre as formas de vivenciá-la e como ela é aprendida. Necessita considerar os saberes musicais dos alunos, o contexto social e cultural em que vivem, bem como lhes proporcionar a vivência com manifestações musicais dos diversos grupos sociais diferentes dos seus. É fundamental que o professor de música reflita sobre os objetivos do ensino de sua disciplina no espaço escolar onde ele atua – ensino profissionalizante de música, escolas de Educação Básica, ONGs, cursos livres, igrejas, entre outros. Toda essa reflexão, fundamentada em referenciais teóricos relevantes para a prática docente geral e específica de música, fará com que o professor exerça seu trabalho de maneira coerente, fazendo uso dos recursos disponíveis para a sua prática profissional, permitindo a expansão do universo musical dos alunos. Mais uma vez, será necessário aos egressos recorrerem à capacitação e/ou formação continuada para se adequar às demandas profissionais docentes atuais.

A análise dos questionários dos egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFPE permite afirmar que, de forma geral, evidencia-se na fala dos respondentes as diversas lacunas existentes durante a sua formação inicial, lacunas estas referentes às competências e habilidades requeridas para a formação profissional, conforme o Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, decorrentes da LDBEN 9.394/1996. Percebe-se também que os licenciados que concluíram há mais tempo o seu curso de graduação relatam mais lacunas na sua formação inicial, o que leva a crer que as adequações curriculares realizadas pela UFPE, após a promulga-

ção da LDBEN em vigência, surtiram efeitos positivos na formação inicial dos licenciados, ainda que poucos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de pesquisa elaborado para este livro – a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música em Pernambuco, da forma como está organizada, tem atendido às demandas exigidas para o professor de música dos tempos atuais? – foi respondido nesta investigação. Os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que os mesmos aparecem na construção de cada capítulo deste livro. A história do ensino de música no Brasil, com ênfase em Pernambuco, foi apreciada, bem como foi analisada a legislação pertinente à docência da disciplina no país. Os conteúdos básicos necessários à formação inicial do professor de música foram levantados e analisados, assim como a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFPE. A prática docente de egressos do Curso de Licenciatura em Música foi analisada a partir da aplicação de questionários aos professores participantes desta pesquisa.

Esta investigação apresentou sérias limitações, entre as quais a carência significativa de fontes que tratassem do objeto de estudo. É preocupante a situação de total escassez de publicações sobre ensino musical e formação docente de música no estado de Pernambuco, inclusive de documentos oficiais. Acredita-se que tal situação seja decorrente da falta de estímulo à pesquisa, algo que já começa na própria formação inicial do professor de música no estado, como foi detectado na fala dos egressos nos questionários aplicados. Espera-se que, na nova matriz curricular para o Curso de Licenciatura em Música a ser oferecida pela UFPE, haja espaço suficiente para a pesquisa científica e tecnológica em música. Também se constata que é necessário oferecer oportunidades de formação continuada para os egressos da licenciatura através de cursos de capacitação, aperfeiçoamento e/ou pós-graduação na área de música, pois, segundo Kleide Ferreira do Amaral, “possivelmente, a razão mais significativa para a perpetuação de métodos tradicionais no ensino musical seria a falta da pesquisa experi-

mental em música” (AMARAL, 1991, p. 16). Acredita-se que não somente a pesquisa experimental seja importante para a melhoria no ensino e na formação musical, mas também outros tipos de pesquisa como a bibliográfica e a documental, por exemplo, pois a pesquisa, seja ela básica ou aplicada, gera conhecimentos, produtos e processos que melhoram a qualidade de vida na sociedade.

Durante o estudo sobre legislação para a Educação Musical no Brasil, foi constatado que persiste a indefinição no ensino de Artes, em virtude das diversas linguagens artísticas que poderiam ser abordadas pela escola no decorrer dos anos passados, apesar de o referido ensino estar garantido na Educação Básica, um dos espaços de atuação do egresso. Por outro lado, isso deixa claro que o ensino de música nas escolas não está garantido em nenhuma das leis – LDBEN 4.024/1961, Lei 5.692/1971 e LDBEN 9.394/1996. Novos horizontes são apontados a partir da publicação da Lei 11.769/2008, que altera a LDBEN 9.394/1996, modificando o texto do parágrafo segundo do Art. 26, fazendo da música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da Educação Básica. Uma luta ainda precisa ser travada pelas entidades ligadas ao ensino de música no Brasil, pois a Lei 11.769/2008 deixa uma brecha para o exercício docente de pessoas não qualificadas em virtude do veto apresentado pela Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República, tema abordado no capítulo 3 deste livro. Os sistemas de ensino tiveram prazo de três anos letivos para implantar o ensino de música na Educação Básica.

Os dados coletados no capítulo que trata da formação inicial do professor de música, articulados com o estudo histórico, teórico e as falas dos egressos, apontam para uma tendência de pouca valorização dos cursos de licenciatura em música. É verdade também que está sendo vivenciado um tempo de discussões e reflexões em relação à formação e prática docente de música no país, decorrentes do aumento gradativo das pesquisas em Educação Musical no Brasil, bem como das demandas sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira nos últimos anos.

Por conseguinte, é possível produzir outros saberes, que também podem ser designados como um novo saber, os quais foram produzidos de forma coletiva e histórica, na instituição esco-

lar e a partir de um conhecimento anteriormente produzido e sistematizado.

[...] Talvez a Educação Musical atual não esteja acompanhando as mudanças da sociedade vigente, razão pela qual necessita ser questionada, criticada e quiçá modificada. E o local mais propício para essa dinâmica são os cursos de Licenciatura em Música, responsáveis pela formação inicial dos professores de Música. (DENARDI, 2008, p. 88).

A análise do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFPE, fundamentada nos princípios constantes nas Diretrizes de Música e no paradigma curricular de Domingues (1986) *apud* Denardi (2008), permitiu a identificação de lacunas significativas existentes na formação inicial do professor de música em Pernambuco, o que ficou confirmado por meio das falas dos egressos. Entende-se, a partir da compreensão das implicações que as Diretrizes trazem, que há um caminho ainda a ser percorrido por universidades brasileiras para se adequarem às novas demandas curriculares decorrentes da LDBEN 9.394/1996 para a formação inicial do professor de música, pois

[...] a universidade, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcaram e marcam cada momento histórico.

Para tanto, ainda é necessário que essa instituição garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. (DENARDI, 2008, p. 88).

Dessa forma, é preciso promover uma reforma curricular que vise à mudança da concepção educacional a médio e longo prazo, não apenas como mero cumprimento de normas legais, mas visando o atendimento das demandas sociais, considerando também as necessidades expressas pelos próprios professores, bem como dos alunos que ainda estão se preparando para o magistério de música. Entendemos que o conhecimento é um processo sempre inacabado, contínuo e progressivo. E, ainda, sendo o homem sujeito do processo educativo, o objetivo

primordial da educação é promover a tomada de consciência, criando condições para que haja o desenvolvimento de uma atitude crítica, comprometida com a ação.

O inglês Keith Swanwick, um dos maiores educadores musicais da atualidade, que tem demonstrado muita sintonia com o processo de desenvolvimento dos professores de música brasileiros desde 1991, afirma que:

[...] Considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e enfatizar a fluência talvez seja mais eficaz em um amplo conjunto de situações de ensino do que o detalhamento da documentação curricular. Esses cuidados ajudam a pensar sobre a *qualidade* da educação musical, sobre *como* em vez de o *que*. (SWANWICK, 2003, p. 70, grifo do autor).

Essa afirmação suscita outras questões possíveis de serem pesquisadas, como por exemplo: quais as diferenças existentes entre o que está previsto no currículo formal e o que acontece de fato durante a formação inicial? Por que os conteúdos continuam sendo priorizados em detrimento do estudo de metodologias mais apropriadas? Por que alguns alunos e professores ainda têm tanta resistência ao estudo da música brasileira em instituições superiores de ensino? Por que é tão difícil promover mudanças nos currículos das licenciaturas em música, apesar das possibilidades apresentadas pelos documentos legais? Quais os saberes necessários à atuação docente nas diversas subáreas da música – Práticas Interpretativas, Composição, Canto Coral, Tecnologia em Música, entre outras?

Considerando que “o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos” (MINAYO, 2001, p. 25), a presente pesquisa contou também com a participação de cinco egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFPE, que atuam em espaços formais e não formais de ensino. A análise das repostas dos questionários aplicados, à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), permitiu comprovar o pressuposto de que existem lacunas significativas na formação inicial do professor de música em Pernambuco que podem chegar a comprometer a qualidade de ensino se o professor não refletir sobre a sua prática, procurando através da formação continuada suprir as suas necessidades educacionais.

De acordo com os resultados apresentados nesta pesquisa, sugere-se que a universidade continue empenhada em melhorar a qualidade da formação inicial do professor de música, como vem fazendo através da reformulação do currículo do Curso de Licenciatura da UFPE, com vigência iniciada no ano de 2013. O espaço de discussão sobre a formação inicial do professor de música não deve ser fechado em virtude dessa mudança curricular. Está claro que para o exercício da docência são necessários os saberes específicos da linguagem musical, bem como os saberes pedagógicos. Outro ponto importante a se considerar é a contextualização do ensino na cultura brasileira e na cultura pernambucana, contribuindo para uma formação completa que abranja os saberes sistematizados da música do mundo, assim como as manifestações da música brasileira, seja ela erudita, popular ou emergente. É necessário que os licenciandos também tenham oportunidade de criar e executar música de boa qualidade desde o início da sua formação, visando o correto equilíbrio entre a teoria e a prática musical. É de fundamental importância o investimento e o estímulo à pesquisa científica e tecnológica em música no Curso de Licenciatura, situação mais preocupante no currículo em vigência na UFPE. É preciso preparar o estudante de licenciatura para atuar não somente em espaços formais, mas também em espaços não formais e informais, demandas contemporâneas para o ensino de música. Conforme Loureiro (2003, p. 196, grifo do autor):

O ensino de música não se limita a formar competentes músicos capazes de apenas “fazer”. Ele também deve ser capaz de pesquisar, conhecer, experimentar, aprender. Aprender a solucionar, a construir, a criar a novidade. A especialização é importante, e até necessária, desde que desenvolva, no futuro profissional, a capacidade de pensar e aprender, de (re)construir.

Diante disso, considerando a situação daqueles que já concluíram o curso de licenciatura e precisam de formação continuada, sugere-se que a universidade promova mais cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação na área de música, uma vez que, no momento atual, somente existem dois cursos de especialização *lato sensu* em música em andamento na cidade do Recife e não há Mestrado, nem Doutorado em Música no estado de Pernambuco.

Esta pesquisa teve a finalidade de contribuir para a ampliação das discussões sobre o tema de formação de professores de música, sem a pretensão de esgotar o debate sobre o objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Curso de Música da UFPE: enquanto a reforma não vem. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 12, 2003. **Anais...** Florianópolis: Udesc, 2003. p. 219-223.

ALVES, Leonir Pessate; TAVARES, Cristina Zukowsky; SCHULZE, Thiago Rodrigues. Paradigma curricular para formação de docentes: princípio de provisoriedade. **Revista E-Curriculum**, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, jun. 2006.

AMARAL, Kleide Ferreira do. **Pesquisa em música e educação**. São Paulo: Loyola, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **Arte-Educação em Pernambuco: ideias, gente, fatos**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1986.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BORGES, Gilberto André. **Educação musical e política educacional no Brasil**. Florianópolis: 2007. p. 1-10. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalepoliticaeducacional.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2009.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. O *Ratio Studiorum* e a missão no Brasil. **Revista Eletrônica História Hoje**, São Paulo, n. 2, p. 1-22, dez. 2003.

BRASIL. **Decreto 981, de 08.11.1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/ fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant .htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2009.

BRASIL. **Decreto 1.331, de 17.02.1854.** Aprova o regulamento para reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. **Decreto 19.890, de 18.04.1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. **Decreto-Lei 4.244, de 09.04.1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7108>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. **Decreto-Lei 8.529, de 02.01.1946.** Lei orgânica do ensino primário. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=103937>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. **Lei 4.024/61.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. **Lei 5.692/71.** Lei para Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. **Lei 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis)

anos de idade. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=253755>. Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=257518>. Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENADE 2006**: relatório do curso: música: UFPE. Disponível em: <www.enade2006.inep.gov.br/pdf/4305802611606.pdf>. Acesso em: 29 jun 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução n. 02, de 08 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 3 maio 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 3 maio 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 3 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3: Conhecimento de mundo.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>. Acesso em: 29 jul. 2009.

CAIRNS, Earle E. **O cristianismo através dos séculos: uma história da igreja cristã**. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 1995.

CAJAZEIRA, Regina. A importância das bandas na formação do músico brasileiro. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 24-28.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COSTA, Márcia Victório Araújo. Construindo a história da educação musical no Colégio Pedro II. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 15, 2005. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 1020-1027.

DENARDI, Christiane. **Professores de música: história e perspectivas**. Curitiba: Juruá, 2008.

DINIZ, Jaime Cavalcanti. **Músicos pernambucanos do passado**. Recife: Imprensa Universitária, 1969. tomo I.

DUARTE, Roberto. A música no Brasil. In: PAHLEN, Kurt. **Nova história universal da música**. São Paulo: Melhoramentos, 1991. p. 512-532.

DUPRAT, Regis. A pós-graduação em música no Brasil. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 29-36.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 69-74, set. 2002.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.

FREDERICO, Denise Cordeiro de Souza. **Cantos para o culto cristão**. São Leopoldo: Sinodal; IEPG/EST, 2003.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, Campinas, SP, n. 12, p. 144-166, dez. 2006.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. A educação musical da era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 18-23.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HUSTAD, Donald P. **Jubilate: a música na igreja**. São Paulo: Vida Nova, 1986.

JANNIBELLI, Emília D'Anniballe. **A musicalização na escola**. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira**: dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre: Movimento, 1976.

LIRA, Ilma. Educação musical em Pernambuco: notícias sobre as recentes iniciativas em escolas estaduais. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 302-304.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. 6. ed. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Aspectos históricos da educação musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 3-12.

OLIVEIRA, Valdemar de. Galeria dos nossos: padre Jaime Diniz. **Revista Deca**, Recife, v. 2, n. 3, [19--].

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: metodologia e tendências. Brasília, DF: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura?. In: Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, 17, 2007. **Anais...** Santa Catarina: UFSC, 2007. Disponível em: <200.18.6.3/aaesc/anais/maura_penna.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2009.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Para ensinar, basta tocar? em questão a formação do educador musical. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 15,

2006. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2006. Disponível em: <www.cchla.ufpb.br/abem2006/Masters/para_ensinar_basta_tocar.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2009.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marques de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 12 abr. 2009.

SILVA, José Amaro Santos da. **Música e ópera no Santa Isabel**: subsídio para a história e o ensino da música no Recife. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

SILVA, Leonardo Dantas. **O piano em Pernambuco**. Recife: Fundarpe, 1987.

SOUZA, Carla Delgado de. Disciplina e consciência nacional na pedagogia musical do canto orfeônico. In: IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2008. **Anais...** Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14332-01.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2009.

SOUZA, Jusamara. A educação musical no Brasil dos anos 1930-45. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 13-17.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório Perfil Curricular**. Música: Licenciatura. Disponível em: <www.proacad.ufpe.br/cursos/perfis_08/musica_licenciatura_perfil_8804.pdf>. Acesso em: 1º maio 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 12/2008**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=230>. Acesso em: 1º maio 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (Proacad). **Cursos de Graduação Música**: Licenciatura.

Disponível em: <[www.proacad.ufpe.br/cursos/ musica_licenciatura.html](http://www.proacad.ufpe.br/cursos/musica_licenciatura.html)>. Acesso em: 1º maio 2009.

URIARTE, Mônica Zewe; CHIESA, Paulo. **A política educacional para a educação musical**. Disponível em: <www.sinproitajai.org.br/noticias/mar%E7o%2006/10%20artigo.doc>. Acesso em: 12 abr. 2009.

VIEIRA FILHO, Paulo Barros. Diversidade da educação musical no nordeste: dados comparativos de uma visão atual. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 294-301.

BIOGRAFIA DA AUTORA

Natural do Recife, PE, Valdiene Carneiro Pereira é Mestre em Educação pela UFPE, Especialista em Formação de Recursos Humanos para Educação pela Fafire, Bacharela em Música Sacra pelo Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil – STBNB, Licenciada em Música pela UFPE e formada em Canto Erudito pelo Conservatório Pernambucano de Música. Foi Preparadora Vocal do *Coro Infantil Cantinho da Boca* do Departamento de Música da UFPE de 2009 a 2010, período no qual colaborou na gravação do CD *Criança Canta pra Criança*, com músicas do Prof. Dr. Nelson Almeida e de domínio público – projeto aprovado pelo Funcultura/Fundarpe. Atua como servidora pública da UFPE no cargo de Auxiliar em Administração, na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe). É também Professora e Coordenadora da área de Educação Musical do curso de Música Sacra do STBNB; Professora de Educação Musical da Orquestra Criança Cidadã dos Meninos do Coque e Regente do Coro de Adolescentes da Igreja Evangélica Batista em Casa Amarela. Desde 2009, é Regente do Coro Capela do STBNB.

E-mail: valcappe@gmail.com

ENSINO DE MÚSICA: O QUE PENSAM PROFESSORES SOBRE SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO

FORMATO

15,5 x 22 cm

TIPOGRAFIA

Swiss 721 Cn BT

Minion Pro

Editora
Universitária  **UFPE**

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea,

Recife - PE CEP: 50.740-530

Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930 | Fax: (0xx81) 2126.8395

www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br | editora@ufpe.br

ISBN 978-85-415-0168-2



Este é um dos 17 títulos publicados com o selo da *Coleção Novos Talentos* (edital 2012). A iniciativa é fruto de uma ação conjunta entre a EdUFPE e as Pró-Reitorias para Assuntos Acadêmicos (Proacad) e de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe) e visa incentivar a publicação de obras inéditas, produzidas por servidores técnico-administrativos e estudantes em nível de graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A proposta é democratizar a possibilidade de publicação através da descoberta de novos autores que, embora ostentem inegável talento para as letras, têm difícil acesso ao mercado editorial por serem neófitos. Todos os títulos foram analisados pela Comissão Editorial da EdUFPE, composta por cientistas da UFPE com notável saber científico, e representam importantes contribuições para diferentes áreas, tais como literatura, música, teatro, pedagogia, gastronomia, administração pública e tecnologia.