

GILBERTO ANDRÉ BORGES

**A Educação Musical nas Escolas: reflexão sobre a experiência
desenvolvida junto da Rede Municipal de Educação da Prefeitura
Municipal de Florianópolis**

FLORIANÓPOLIS

2003

**A Educação Musical nas Escolas: reflexão sobre a experiência
desenvolvida junto da Rede Municipal de Educação da Prefeitura
Municipal de Florianópolis**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Educação
Artística - Habilitação em Música, da
Universidade do Estado de Santa
Catarina, como requisito parcial para
obtenção do diploma de Graduação -
Licenciatura.

Professora Orientadora: Regina Finck

FLORIANÓPOLIS

2003

GILBERTO ANDRÉ BORGES

**A Educação Musical nas Escolas: reflexão sobre a experiência
desenvolvida junto da Rede Municipal de Educação da Prefeitura
Municipal de Florianópolis**

APROVADO EM FLORIANÓPOLIS, __/__/2003

Professora Orientadora - Prof^a. Regina Finck

Banca avaliadora – Prof^a Viviane Beineke

Prof.^a Tânia Regina da Rocha Unglaub

Este trabalho é dedicado a todas as vítimas da intolerância entre os povos, ocorrida durante a sua execução. Não houveram vencedores nem perdedores, pois todos perdemos e mais uma vez deixamos repetir-se os horrores da guerra. Também é dedicado as vítimas anônimas de outras guerras mais próximas e não menos cruéis, como as da luta cotidiana pela sobrevivência, e aos homens e mulheres também anônimos que fazem enquanto objetivo de suas vidas lutar pela paz.

**Agradecimento a todas as pessoas que direta ou indiretamente
colaboraram à realização deste trabalho.**

RESUMO

O presente trabalho possui enquanto campo de estudo a Educação Musical desenvolvida dentro do contexto das escolas pertencentes a Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Objetivou-se, além de traçar um panorama do que está sendo atualmente realizado, fazer um levantamento das atividades musicais desenvolvidas até então e discutir a Educação Musical enquanto componente curricular e disciplina extracurricular. Metodologicamente, utilizou-se a consulta a livros e documentos, bem como efetuou-se uma pesquisa, através de entrevistas semi-estruturadas com profissionais envolvidos. O resultado discute dois períodos distintos, sendo o primeiro, onde a atividade musical ocorria extracurricularmente, e o segundo, em que a música aparece enquanto uma das disciplinas do currículo. As conclusões apontam que a expansão da atividade requer além de investimentos específicos, a estruturação de um projeto claro de Educação Musical que viabilize a atividade em termos metodológicos, pedagógicos e artísticos e que defina seus objetivos e atribuições.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
------------------------	-----------

Capítulo I

1. A Educação Musical no Brasil do Séc. XX.....	03
1.1. Métodos de Educação Musical no Brasil.....	03
1.1.1. O Canto Orfeônico e o Governo de Getúlio Vargas.....	06
1.1.2. Outros trabalhos de Educação Musical.....	09
1.1.3. O movimento Música Viva e as Oficinas de Música.....	11
1.2. Legislações Normativas da Atividade Artística na Escola.....	13
1.2.1. A Educação Artística: LDB 5692/71.....	13
1.2.2. A Nova LDB 9394/96.....	15

Capítulo II

2. A Educação Musical nas Escolas da Rede Municipal de Educação da Secretaria Municipal de Florianópolis.....	16
2.1. O Projeto Canto Coral (1992 a 1996).....	16
2.2. A Experiência Curricular a partir de 1998.....	18
2.3. Considerações sobre os dois períodos.....	23
2.3.1. Aspectos Metodológicos.....	25
2.3.2. Continuidade e Permanência.....	28
2.3.3. A contribuição da Universidade do Estado de Santa Catarina.....	33

Capítulo III

3. Ouvindo os profissionais envolvidos.....	38
3.1. Respostas dos professores.....	40
3.1.1. Experiência profissional.....	40
3.1.2. Resultado e Processo Educacional.....	43
3.1.2.1. Resultado musical obtido.....	45
3.1.2.2. Processo e produto dentro do contexto da Rede Municipal de Educação.....	46
3.1.3. Relação entre música e escola.....	47
3.2. Ouvindo a escola.....	49
3.2.1. Escola com a música no currículo.....	50
3.2.2. A Escola e as oficinas de música.....	52
3.3. Demais entrevistas.....	53
CONCLUSÃO.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
ANEXO	
ANEXO I - Algumas Fotografias.....	I

INTRODUÇÃO

A Educação Musical está presente nas escolas pertencentes a Rede Municipal de Educação - RME - da Prefeitura Municipal de Florianópolis desde 1992, quando aconteceu um projeto piloto a partir da experiência realizada por um dos profissionais Arte-Educadores contratados enquanto professor de Educação Artística. Nesta época, a disciplina *Artes* ainda acontecia dentro do modelo polivalente. A ampliação desta primeira experiência resultou no Projeto Coral. Este, caracterizou-se pelo seu caráter extracurricular e ocorreu entre 1992 e 1996, ocasião em que teve suas atividades suspensas.

Dentro do cenário da Rede Municipal de Educação a inserção da música no currículo torna-se possível somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96. Assim, a partir de 1998, ocorre a reformulação da área de artes, com a inclusão da música, do teatro e das artes visuais no currículo das escolas pertencentes à RME. Posteriormente, em 2001, a prática extracurricular ressurgiu com as Oficinas de Coral nas Escolas. Estas oficinas continuam sendo oferecidas até o presente momento através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Franklin Cascaes - FFC. Dentro do âmbito da FFC, estas oficinas enquadram-se em um projeto maior chamado Oficinas de Arte nas Comunidades. Desta forma, no panorama atual, a música acontece, nas escolas da Rede enquanto disciplina curricular e extracurricularmente, através das oficinas.

A partir destes dois momentos distintos e que possuem orientações diferentes, tornou-se possível verificar como a educação musical se apresenta em um prisma curricular e, de outro, da experiência extraclasse. Embora as duas modalidades de inserção da música nas escolas lidem com o

mesmo objeto é impossível desconsiderar as diferenças entre elas. Neste sentido, a participação do pesquisador enquanto professor substituto da Rede Municipal de Educação e professor da Oficina de Coral da Fundação Franklin Cascaes foi fundamental. Os dados disponibilizados para a análise são o resultado da sua participação direta neste processo, já que enquanto professor, o pesquisador vivenciou tanto a prática docente curricular como extracurricular.

Além de pesquisa bibliográfica a livros e documentos, também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alguns profissionais envolvidos. Entre eles, professores, diretores de escolas, consultor da área de música da Prefeitura Municipal e coordenadores de Artes da Secretaria Municipal de Educação e de Assuntos Comunitários da Fundação Franklin Cascaes.

Assim, no primeiro capítulo faz-se um panorama da Educação Brasileira no século XX, enfocando alguns educadores musicais brasileiros mais significativos. No segundo capítulo, aborda-se a experiência extracurricular desenvolvida junto a Rede Municipal de Ensino e a implantação da música enquanto disciplina curricular. Finalmente, no terceiro capítulo enfatiza-se a contribuição dos profissionais envolvidos através da análise das entrevistas semi-estruturadas. A partir destas falas foi possível avaliar e refletir sobre a experiência em andamento e apontar novos caminhos, inclusive para o processo de expansão da atividade musical nas escolas municipais.

CAPÍTULO I

1. A Educação Musical no Brasil do Séc. XX

A Educação Musical, no Brasil, no início do Séc. XX, acompanhou uma grande tendência mundial, marcada pelo sentimento pátrio, busca das raízes folclóricas e, a utilização da voz e do corpo como possíveis fontes sonoras. Tais tendências, especialmente a que se refere ao nacionalismo, extrapolavam o plano educacional, aparecendo também nas obras de grandes compositores do período.

Em várias partes do mundo, surgem métodos apresentando diferentes soluções para o ensino de música, tais como os métodos criados por Dalcroze, na Áustria; Martenot, na França; Willems, na Bélgica; Kodaly, na Hungria; Suzuki, no Japão; Villa-Lobos, no Brasil, entre outros. As diferenças existentes entre tais métodos estão intimamente ligadas a forte tendência nacionalista do período, sendo que cada um buscou adequar-se às condições histórico-sociais em que surgiu, mas possuem enquanto eixo comum, em alguns casos, entre outros aspectos, a utilização do canto.

1.1. Métodos de Educação Musical no Brasil

Segundo Paz (2000, p.26-43), enquanto que na Hungria era criado um sistema de solfejo relativo, no Brasil, o educador paraibano Gazzi de Sá, sem nunca ter tomado conhecimento da proposta de Zoltan Kodaly, também criou um método baseado neste sistema com respostas semelhantes ao método húngaro.

Entre as semelhanças pode-se citar, a título de exemplo, o uso de sílabas relacionadas aos valores rítmicos. Inclusive, os dois métodos utilizam as mesmas sílabas para os valores de semínima e de colcheia. Respectivamente, as sílabas *ta* e *ti*. Além desta semelhança, ambos optaram por iniciar a escrita musical a partir do uso de um bigrama. Utilizam-se da mesma estratégia para chegar ao pentagrama, ou seja: a partir da ampliação das notas utilizadas da escala modelo de dó Maior, as linhas vão sendo acrescentadas até a criança conhecer a localização de todas as notas.

O método criado por Gazzi de Sá também aproxima-se do método Kodaly pelo uso da solminização relativa. Esta consiste em entoar qualquer tonalidade utilizando-se das escalas modelos de dó Maior e lá menor. Neste ponto, Gazzi de Sá optou por substituir os nomes dos graus pelo número respectivo à posição ocupada dentro da escala, enquanto Zoltan Kodaly utiliza-se de diferentes sílabas.

Entre as duas propostas, outras semelhanças podem ser levantadas, como o uso de cânones para reforçar o sentido harmônico, canto a mais de uma voz, perguntas e respostas, entre outras. Cabe lembrar que são semelhanças e que cada método surgiu isoladamente buscando dar respostas à indagações inerentes ao contexto de origem.

Além de Gazzi de Sá, a proposta de Iniciação Musical de Sá Pereira também difundiu-se no país na primeira metade do século XX. Sá Pereira aproxima-se das idéias do movimento da Escola Nova tendo sido seu método, segundo a mesma autora, "(...) introduzido, primeiramente no Conservatório Brasileiro de Música, em março de 1937, e em outubro deste mesmo ano, na Escola de Música da UFRJ, onde era professor" (*ibidem*: 2000, p.46).

Sá Pereira rejeita o método tradicional com aulas expositivas e sugere um encaminhamento para as aulas de música em que a criança tenha prazer em aprender, desenvolvendo suas habilidades musicais movida, sobretudo, pelo interesse.

Já pois que a natureza da criança não lhe permite interessar-se sinão por atividades com fim próximo, e que estas, quando não são impostas (disciplina, estudo forçado) se manifestam espontaneamente sob forma de jogo, de brinquedo, nada mais racional do que tentar-se aproveitar essa tendência para brincar como *iniciação ao trabalho sério*, substituindo-se a 'disciplina' da escola antiga pela espontaneidade da atividade lúdica. Foi o que tentaram os ideadores da escola ativa (...). (SÁ PEREIRA: 1937, p.70)

Resumidamente, este é o ideal do movimento chamado Escola Nova, ou Escola Ativa, como designou Sá Pereira. Movimento este, em que a pedagogia deveria voltar-se para as necessidades e características das crianças. O Escolanovismo opunha-se à Pedagogia Tradicional, em que as aulas geralmente eram expositivas e a motivação conseguida através de prêmios e castigos. Outro aspecto da pedagogia escolanovista é buscar a aprendizagem através da descoberta, opondo-se a simples memorização de conteúdos, "na Escola Nova, o professor utiliza encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos". (FUSARI E FERRAZ: 1992, p.27)

A Educação Musical, no que diz respeito ao contexto escolar, sempre acompanhou a trajetória do ensino no Brasil. Em certos períodos, uma determinada tendência pedagógica é colocada em evidência atendendo as necessidades imediatas de um Estado que sempre esteve subordinado aos interesses do capital nacional e estrangeiro. Contudo, relacionando-se ao atendimento dos interesses estatais, o mesmo não acontece apenas com a educação, sendo num plano maior, extensível ao âmbito da cultura como um todo.

1.1.1. O Canto Orfeônico e o Governo de Getúlio Vargas

Durante o governo de Getúlio Vargas, a partir do Decreto 19.891/31, instituiu-se o Canto Orfeônico como disciplina curricular nas escolas da então capital brasileira. O compositor Heitor Villa-Lobos é indicado para assumir a orientação de Música e Canto Orfeônico no Distrito Federal, na época, a cidade do Rio de Janeiro. Segundo Maia, alguns anos antes de ser indicado para este cargo, Villa-Lobos já havia apresentado uma proposta de Educação Musical a ser aplicada nas escolas públicas.

Ainda antes da Revolução de 1930, ele alimentava planos educacionais, tendo inclusive apresentado propostas aos governantes em 1925. Mas só quando Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação o projeto educacional de Villa encontrou a chance de sair do papel. (MAIA: 2000, p.47)

Conforme Tinhorão, o governo Getúlio Vargas, de cunho populista, utilizava o Canto Orfeônico como instrumento de perpetuação de uma ideologia nacionalista e desenvolvimentista, bem como a cultura, de modo geral, como meio de propaganda:

No plano cultural, o espírito de aproveitamento das potencialidades brasileiras que informava a chamada nova política econômica, lançada pelo governo Vargas, encontrava correspondente nos campos da música erudita com o nacionalismo de inspiração folclórica de Villa-Lobos, no da literatura com o regionalismo pós-modernista do ciclo dos romances nordestinos e, no da música popular, com o acesso de criadores das camadas baixas ao nível da produção do primeiro gênero de música urbana de aceitação nacional, a partir do Rio de Janeiro: o samba batucado, herdeiro das chulas e sambas corridos dos baianos migrados para a capital. (TINHORÃO: 1998, p.290)

Segundo Paz, as primeiras iniciativas de Villa-Lobos foram:

a criação do curso de pedagogia e canto orfeônico, cursos de especialização e aperfeiçoamento, além de cursos de reciclagem intensivos; a propaganda junto ao público mostrando a importância e utilidade do ensino de música, inclusive com programas radiofônicos; criação do Orfeão de Professores do Distrito Federal; a seleção e preparação de material para servir de base de formação de uma consciência musical (...); criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), organismo responsável pela supervisão, orientação e implantação do programa de ensino de música, (...) para citar apenas algumas iniciativas. (PAZ: 2000, p.13)

A partir destes elementos, percebe-se a importância da propaganda para o governo Vargas. Tinhorão, atenta para o fato de que o próprio presidente da república influía na utilização dos artistas populares enquanto instrumentos de propaganda oficial:

E a prova de que Getúlio Vargas era quem pessoalmente determinava as diretrizes para o uso de artistas populares em sua propaganda política estaria não apenas no fato de ter ordenado a criação de uma *Hora do Brasil* na Rádio El Mondo, de Buenos Aires, logo no segundo ano de sua gestão como ditador do Estado Novo (instituído em novembro de 1937), mas no de ter recebido a mesma Carmem Miranda e os músicos do Bando da Lua na instância balneária de Caxambu na penúltima semana de abril de 1939, para recomendar à cantora que não aceitasse o convite do empresário Lee Schubert, da Broadway, sem a inclusão dos músicos brasileiros que a acompanhavam. (TINHORÃO: 1998, p.300)

É de considerar-se que o Canto Orfeônico, no período, não escapasse a mesma estratégia e, dentro deste contexto, misto de propaganda oficial e de prática pedagógica é que surgem as chamadas concentrações orfeônicas,

realizadas com o intuito de tornar público o resultado do trabalho desenvolvido nas escolas.

Segundo Besen (1991), o Canto Orfeônico possuía enquanto principal objetivo “criar nos estudantes e na comunidade (escolar e familiar) interesse e estímulo pela música através de espetáculos quase esportivos com gigantescas apresentações em estádios e praças”. (BESSEN: 1991, p.61)

A prática de sala de aula demonstra que há a necessidade de apresentar-se o trabalho desenvolvido com música dentro da escola à comunidade. As apresentações públicas empreendidas à época do Estado Novo eram verdadeiramente gigantescas. Segundo Maia, “as concentrações orfeônicas reuniram 12 mil, 20 mil e até 40 mil crianças e adolescentes cantores, no ano de 1940”. (MAIA: 2000, p.48)

O método criado por Villa-Lobos, conforme Paz, tinha como primeiro passo, o ensino do ritmo, seguido pela entoação das notas. Feito isto, partia-se para a “Consciência do Timbre, por meio da prática dos sons com diferentes vogais, para depois se adquirir a Consciência Dinâmica, mediante exercícios de entoação, emitindo-se um som só, através de todos os matizes, do Crescendo ao Diminuendo”. (PAZ: 2000, p.15)

Finck (1997), descreve os tópicos do programa concebido por Villa-Lobos como: califasia, califonia e calirritmia, sendo que “esses tópicos referem-se respectivamente, à dicção das palavras, ao solfejo das músicas ou, entonação das notas e, de leitura rítmica” (p. 14). Além destes tópicos a proposta incluía, ainda: declamação rítmica e ditado cantado e rítmico; melodia das montanhas, sendo este um processo que visava à criação de melodias por parte dos alunos; manossolfa, que se refere ao uso das mãos enquanto recurso visual para a aprendizagem de melodias; afinação orfeônica; efeitos orfeônicos; efeitos de timbres; provas de memória visual e auditiva; gênero e estilo de música; conhecimento de instrumentos de bandas e orquestra; quadro sinótico para o estudo da música popular brasileira e etnográfico de suas origens; sala ambiente; divisão de turmas;

canto orfeônico e exortação, que se refere ao processo de incitação ao amor pátrio.

A proposta de Villa-Lobos, não obstante ao uso feito pelo Estado, fundamentou, no Brasil, uma práxis aplicável a Educação Musical dentro do contexto escolar. Salienta-se que, o canto orfeônico era de caráter curricular, sendo que após esta experiência, a música desapareceu gradualmente dos currículos escolares, especialmente após a Lei 5692/71, que instituiu a polivalência no ensino de Artes.

O Canto Orfeônico se insere também no contexto da Escola Nova. Besen (1991) destaca que "para concretizar seus ideais, Villa-Lobos procura uma maneira acessível a todos. Além disto é necessário coadunar seu projeto com as novas tendências da escola nova que se implanta no Brasil (...)" (BESEN: 1991, p.43).

A preocupação de Villa-Lobos voltava-se ao campo artístico e, mais especificamente, o musical. O Canto Orfeônico enquadra-se em todo um pensamento existente na década de trinta, tanto no campo pedagógico com o escolanovismo, quanto no cultural com a valorização da cultura nacional. Neste segundo ponto reside o aproveitamento político feito pelo Estado, que é o mesmo feito com as outras manifestações musicais (o samba, por exemplo) e culturais. Villa-Lobos dirige o S.E.M.A. até 1941, afastando-se a partir da criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

1.1.2. Outros trabalhos de Educação Musical

Além da proposta de Villa-Lobos, Paz destaca os trabalhos de alguns educadores musicais, além dos já citados, tais como Liddy Chiaffarelli Mignone, Anita Guarnieri, Jurity de Souza Farias, Esther Scliar, Cacilda Borges Barbosa, Osvaldo Lacerda, José Eduardo Gramani, Hans Joachim Koellreuter, Bohumil Med e Carmem Maria Mettig Rocha.

Apresentamos, a seguir, a partir do levantamento feito pela autora, uma pequena resenha dos trabalhos que, diretamente ou de algum modo fazem referência ao contexto da Educação Musical na escola, lembrando que inúmeros outros aconteceram e que, neste ponto, nos deparamos com uma das maiores problemáticas no que tange ao estudo da Educação Musical e às Artes, de modo geral no Brasil: a falta de documentação escrita.¹

a) Liddy Chiaffarelli Mignone: uma das pioneiras da Iniciação Musical no Rio de Janeiro, tendo participado com Sá Pereira da introdução do curso de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música, em 1937. “Em 1948, criou o curso de especialização em Iniciação Musical, formando os primeiros professores que iriam atuar nas escolas particulares e do governo” (PAZ: 2000, p.61).

Segundo a mesma autora, Liddy Chiaffarelli Mignone demandou atenção especial à criança excepcional e valorizava a realidade dos educandos. Seu trabalho, também enquadra-se no pensamento da Escola Nova, onde “tudo tinha de ser facilitado para a criança, e uma série de associações eram feitas com esse intuito” (*ibidem*: 2000, p.62).

b) Anita Guarnieri: formou-se, em 1936, pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Esteve, entre 1938 e 1939 na Europa, onde estudou o método Dalcroze. Estudou, ainda, no *Teacher College* da Universidade de *Columbia*, em *New York*. Retornando ao Brasil, trabalhou por muitos anos em escolas particulares. O trabalho de Anita Guarnieri apresentou clara preocupação com a formação de público, sendo que, “a professora Anita lutou muito para que a música fosse disciplina obrigatória dos currículos escolares (...)” (*ibidem*: 2000, p.71).

¹ Segundo Barbosa: “No Brasil, (...) livros sobre arte-educação escritos por nacionais ou traduções de obras estrangeiras dificilmente encontram editor” (BARBOSA: 1984, p.59).

c) Jurity de Souza Farias: a autora analisa uma tese, “apresentada ao concurso para provimento da cadeira de Teoria e Solfejo da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil (atualmente, Escola de Música da UFRJ), em dezembro de 1941” (*ibidem*: 2000, p.73). Destaca, ainda, que a proposta é dirigida ao ensino de crianças e faz uso de recurso mnemônicos, “especialmente, nos pontos de escalas cromáticas Maior e menor e nos tons vizinhos e afastados” (*ibidem*). O método também apresenta sugestões para o ensino do solfejo.

Os demais trabalhos a que a autora faz referência, relacionam-se à Educação Musical, porém fora do âmbito das salas de aula, voltando-se à formação do professor de música ou do músico vocacional.

1.1.3. O Movimento Música Viva e as Oficinas de Música

O trabalho de Hans Joachim Koellreuter, que liderou o Movimento Música Viva e que influenciou a Educação Musical a partir de suas concepções está relacionado à música contemporânea e esta, por sua vez, aos ideais do movimento Oficinas de Música, surgido a partir de 1968, no Departamento de Música da Universidade de Brasília. O termo *oficina*, conforme Paz, possui duas vertentes distintas:

A primeira, enquanto metodologia de ensino, ou seja, uma proposta pedagógica, fortemente vinculada às correntes da música contemporânea; e a segunda, como um procedimento metodológico, envolvendo uma atividade eminentemente prática, ligada a qualquer atividade docente e, não necessariamente, ao trabalho específico de música, ainda que, neste caso, tal prática encontrasse grande ressonância. (PAZ: 2000, p.234)

Penna, reforça o conceito de *oficina*, enquanto proposta pedagógica vinculada à estética da música contemporânea. Para ela, o conceito de oficina, está relacionado a:

(...) proposta baseada na ação direta do aluno - exploratória e criativa - sobre o material sonoro, compreendido de uma forma bastante ampla (...). Resulta, sem dúvida, da procura de uma pedagogia compatível com a estética da música contemporânea Acrescenta que a prática da Oficina de Música por vezes se torna esvaziada (...) e o aluno é deixado solto, sem orientação (...), a expressão necessita de ferramentas. (PENNA: 1990, p.70-71)

A associação entre música contemporânea e prática livre acaba acontecendo por despreparo do professor ou por este entender a liberdade para exploração sonora como desvinculada da necessidade de planejamento. No trecho abaixo Zagonel, salienta a falta de conhecimento e planejamento para embasar uma prática educacional contextualizada com a música contemporânea:

(...) muitos expressam a vontade de desenvolver um ensino mais aproximado da música contemporânea, mas a falta de vivência e conhecimento os impede de encontrar os meios pedagógicos adequados para tanto. (ZAGONEL: 1996, p.204)

1.2. Legislações Normativas da Atividade Artística na Escola

1.2.1. A Educação Artística: LDB 5692/71

À parte do movimento Oficinas de Música e toda a atividade intelectual que se desenvolvia no país durante os anos 60-70, inclusive nas universidades brasileiras, onde efetuou uma reforma universitária de cima para baixo, através da Lei 5540/68, o Estado brasileiro, sob a égide de um regime militar, realiza uma nova reforma no ensino, dividindo-o em Iº e IIº Graus. Com a Lei 5692/71, que referia-se a uma reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação anterior, ou seja, a Lei 4024/61, fica instituída a Educação Artística, de cunho polivalente.

Conforme Saviani, a classe dominante considerava, à época, serem necessárias ao país as políticas implementadas pelo regime militar, “a nova situação exigia adequações no âmbito educacional o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor” (SAVIANI: 1998, p.21).

Isto explicaria o porque da não edição de uma nova LDB da educação nacional. Segundo o mesmo autor, “se se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica” (*ibidem*).

Segundo Fusari e Ferraz (1992, p.37-39), esta mesma lei, mantinha um estreito laço com a Tendência Tecnicista em Educação, que se refere a uma demanda criada pelo desenvolvimento industrial e tecnológico, que passou a necessitar de profissionais melhor preparados para o mercado de trabalho. Esta tendência desenvolveu-se principalmente nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do Séc. XX e, no Brasil, a partir dos anos 60 e 70. Já, no Brasil, foi implantada de forma paralela a promulgação da Lei 5692/71, a qual, entre outros aspectos, deixava profundas dúvidas quanto

ao caráter da Educação Artística. De disciplina, passa a ser considerada uma “atividade”. O texto da lei, bem como o texto do Parecer 540/77 (o qual deveria lançar luzes sobre a área de Educação Artística) não definiam critérios para a atividade artística nas escolas. O ambiente que imperava era o de insegurança dos professores quanto aos conteúdos. Alie-se a isto, uma preparação insuficiente oriunda dos cursos de licenciatura curta e plena, e teremos um panorama deste momento na educação. Este ambiente favorecia a utilização dos livros didáticos de Educação Artística produzidos pela indústria cultural, e é esta uma das críticas feita à Tendência Tecnicista em Educação pelas referidas autoras. Além disto, elas apontam ainda para a má utilização dos recursos didáticos existentes nas escolas, tais como projetores de *slides*, gravadores, etc.

Mais uma vez, o interesse imediato do Estado intervém no ensino das Artes. Desta vez, desmontando qualquer articulação político-pedagógica possível com o fazer artístico livre, criativo e de bom nível técnico, relegando o ensino da arte, no contexto escolar, que deveria ser profundo e abrangente, à superficialidade da polivalência. Nas palavras de Barbosa:

(...) um mesmo professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão que deglutir como arte, uma mistura mal cozida pelo próprio professor. (BARBOSA: 1984, p.69)

Como resultado da polivalência, o espaço que a música e as outras artes ocupavam no currículo teve que ser dividido dentro da disciplina Educação Artística. Como denuncia Barbosa, em um curso universitário de dois anos, o professor deveria dar conta de aprender as três linguagens artísticas. O desfecho de tal processo, não poderia ser outro senão o gradual desaparecimento da Educação Musical, no cotidiano escolar, salvo atividades

esporádicas e isoladas que aconteceram país afora. Tais atividades, assim como fora anteriormente dito, carecem de documentação.

1.2.2. A Nova LDB 9394/96

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, houve espaço para o retorno da Educação Musical ao currículo escolar, pois esta reitera a obrigatoriedade do ensino de Artes por área específica. “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9394/96, Artigo 26, § 2º).

Este retorno da Educação Musical ao contexto escolar está se fazendo de forma lenta, pois após três décadas, muito precisa ser feito. O êxito da área de música depende da ocupação dos espaços dentro da disciplina Artes, por profissionais habilitados na linguagem musical. Neste sentido, é de suma importância o relato da experiência vivenciada na Rede Municipal de Ensino do município de Florianópolis, onde a partir de 1998, são implantadas as três áreas de Artes (música, artes visuais e teatro). No próximo capítulo, a experiência das atividades musicais será descrita, desde os primeiros registros, em 1992, até o momento atual.

Capítulo II

2. A Educação Musical nas Escolas da Rede Municipal de Educação da Secretaria Municipal de Florianópolis

2.1. O Projeto Canto Coral (1992 a 1996)

É dentro deste contexto de final do século XX, porém ainda antes da Lei 9394/96, que surgem registros do retorno da atividade musical nas escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Finck, relata a experiência do Projeto Canto Coral entre 1992 e 1996. Segundo a autora:

O Projeto Piloto de Canto Coral foi idealizado a partir da experiência de um professor da disciplina de Educação Artística da Rede Municipal de Ensino. Esse professor, formado no curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, sugeriu em seu programa anual de trabalho a criação de um coral Infantil para alunos de 1ª a 4ª séries, na escola em que atuava. (FINCK: 1997, p.23)

Tal atividade, possuía caráter extracurricular e ficou subordinada, conforme a autora, à Diretoria da Divisão de Programas Especiais da Secretaria de Educação de Florianópolis. Na época, esta divisão coordenava um Projeto de Educação para Adultos e mais tarde, em 1993 em diante, a coordenação desses projetos seria feita pelo Projeto Arco-Íris e que:

a partir da experiência do Canto Coral como atividade extracurricular, outros projetos foram implantados na divisão de Programas Especiais (...). Entre elas, podemos citar: Educação Sexual, Laboratório Teatral, Estudo do Meio, Biodança, Informática Pedagógica, Correio Escolar, Brinquedoteca, Xadrez, Educação Ambiental, Laboratório de Práticas Pedagógicas e Resgate Folclórico da Ilha de Florianópolis, através do projeto: Alevanta Boi Brincá. (*ibidem*: p.24)

Todas estas atividades eram oferecidas fora da grade curricular e supriam, conforme a autora, "a carência de algumas áreas de conhecimento que não estavam estabelecidas no currículo" (*ibidem*). A ampliação do número de escolas atendidas aconteceu a partir de 1993, com mais duas escolas, continuando em 1994. Segundo Finck, "no ano de 1996, O Projeto Canto Coral atendeu a dezenove Escolas Básicas e teve seu quadro docente formado por cinco professores (...)" (*ibidem*, p.25). Este foi o momento de maior expansão do projeto. Em 1996, ocorreu a suspensão dos projetos especiais.

pôde-se observar junto à Secretaria Municipal de Educação, uma nova tendência, ou seja, uma preocupação em modificar a situação dos projetos especiais que funcionavam como atividades extracurriculares transformando-os em atividades curriculares. (*ibidem*, p.26)

Na época, a autora denuncia o desmonte da atividade, que sendo extracurricular, estava a *mercê* da vontade política em continuar ou não o projeto. O fechamento do Projeto Arco-Íris teria acontecido a partir da posse de uma nova administração municipal. Com este novo direcionamento, os professores que participavam do Projeto Canto Coral, deixaram as escolas para dedicar-se à outras atividades. Até mesmo porque, eram contratados enquanto professores substitutos, o que não garantia a sua permanência nos quadros da Rede Municipal de Educação.

Finck ressalta que à época corria -se o risco, como de fato aconteceu, de ter-se:

professores contratados esporadicamente para 'treinar músicas' com algumas turmas, quando ocorrer alguma data comemorativa do município. Referimo-nos aqui, ao trabalho feito com algumas escolas municipais para uma apresentação, no Largo da Catedral, em comemoração à Semana do Município/97. A imprensa divulgou a participação, nesse evento, de um coro formado por 1000 crianças. Com ações desse tipo, fica evidenciado, mais uma vez, o favorecimento do aspecto político em detrimento do educacional, já que não houve continuidade do trabalho com musicalização nas escolas. (*ibidem*, p.53)

Durante dois anos (1996-1998), as atividades musicais extracurriculares ficaram fora do contexto escolar. Neste período, o poder público municipal reestrutura a área de Artes e abre pela primeira vez concurso para atender, agora de forma curricular, três áreas: artes visuais, teatro e música.

2.2. A Experiência Curricular a partir de 1998

Atendendo a reformulação da área de Artes, em 1998/2, ocorre a contratação de professores para ministrar conteúdos de música, numa experiência curricular. Conforme Lima:

Desde agosto de 1998, colocou-se em prática, no currículo escolar do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis, o ensino de Música. Inspirado nos PCNs de Arte, este foi um grande avanço e um acontecimento pioneiro no país, como foi constatado no último encontro Regional da ABEM (Associação Brasileira de Educadores Musicais), realizado em maio deste ano² em Florianópolis. (LIMA: 2000, p.105)

² A autora refere-se ao ano de 2000.

A realidade narrada por Lima, difere da apresentada por Finck. Enquanto o Projeto Coral aconteceu de forma extracurricular, Lima relata uma experiência curricular, com alunos de 5^a a 8^a séries. A questão de ser ou não a música curricular, entre outros envolvimento, é de extrema importância como elemento determinante da continuidade ou não das atividades de Educação Musical nas escolas. Enquanto projeto extracurricular, o Canto Coral não pôde contar com a permanência dos profissionais nas Unidades Escolares. Finck aponta que,

apesar de conseguir o envolvimento de alguns pais e da comunidade de uma maneira geral, O Projeto Canto Coral não conseguiu sustentação nas escolas da rede pública. Com a mudança do Governo Municipal, (...) o Projeto Canto Coral, bem como todos os outros que, compunham o Projeto Arco-Íris, estavam com as atividades suspensas. (FINCK: 1997, p.48)

Estando a música inserida dentro do currículo, instituiu-se, pelo aspecto legal, a necessidade de contratação de professores, inclusive em caráter efetivo, o que possibilita, senão a articulação das atividades, a sua permanência não obstante a política adotada com relação aos projetos públicos pelas diversas administrações municipais.

A partir do segundo semestre de 1998, instituiu-se, portanto, a possibilidade de contratação de professores especificamente para a área de música. Anualmente, a Prefeitura Municipal de Florianópolis tem realizado concursos para admissão de professores substitutos, o que possibilitou o aumento no número de profissionais atuando.

No ano de 2001, através do Programa de Capacitação Continuada, houve a possibilidade de ocorrer a troca de idéias entre os professores envolvidos. Este processo ganhou força a partir da adesão de novos profissionais que haviam sido contratados como professores substitutos pela Secretaria Municipal de Educação. Neste ano, além da participação destes

profissionais nos encontros de capacitação, houve também a participação de outros, contratados pela Fundação Franklin Cascaes – FFC - para ministrar Oficinas de Canto Coral nas escolas. Esta parceria resultou em um projeto informal que visava, entre outros aspectos, a adoção de estratégias comuns no que tange as atividades de educação musical. Entre estas estratégias, pode-se citar a discussão de um repertório comum a ser desenvolvido, conjuntamente com cada proposta individual de cada professor nas turmas de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. A partir deste repertório, foram agendadas apresentações. Uma delas, em 03/12/2001, para a inauguração da Iluminação Natalina da Av. Beira Mar Norte. Esta apresentação marcou o retorno da prática adotada à época do Projeto Coral, narrado por Finck, sob uma dupla perspectiva: curricular e, ao mesmo tempo, extracurricular, pois as oficinas ministradas pelos professores da Fundação Franklin Cascaes em 2001 e 2002, foram realizadas enquanto atividade extraclasse.

Em 2001, dez Unidades Escolares participaram efetivamente das atividades conjuntas, conforme dados apresentados no quadro abaixo. Estes dados foram coletados a partir de anotações feitas nas reuniões de planejamento, nas atividades desenvolvidas e nos cursos "Consolidando o MRD: Reflexões sobre a Música" - realizado entre abril e agosto de 2001- e "Problematizando a Práxis em Educação Musical" - de abril a junho de 2002. Estes cursos fizeram parte do Programa de Capacitação Continuada para Professores do Ensino Fundamental, e foi oferecido aos educadores da Rede Municipal de Educação, pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Florianópolis.

	UNIDADE ESCOLAR	TIPO DE ATIVIDADE
01	EBM ACÁCIO GARIBALDI SÃO THIAGO	Curricular
02	EBM BATISTA PEREIRA	Curricular
03	EBM BEATRIZ DE SOUZA BRITO	Curricular
04	EBM DONÍCIA MARIA DA COSTA	Extracurricular
05	EBM JOÃO ALFREDO ROHR	Extracurricular
06	EBM JOSÉ AMARO CORDEIRO	Curricular
07	EBM MÂNCIO COSTA	Curricular
08	EBM OSVALDO MACHADO	Curricular
09	EBM PAULO FONTES	Curricular
10	ED ADOTIVA LIBERATO VALENTIN	Extracurricular

Quadro I: Unidades Escolares com atividades musicais em 2001/1.

No quadro acima, observa-se a predominância de escolas onde as atividades estavam inseridas dentro do currículo. Nestas escolas, os professores que trabalhavam com a área de música, de 5^a a 8^a séries, dispuseram de um tempo, dentro de seus planejamentos para ensaio e preparação das apresentações, bem como para participação em eventos comuns a todas as escolas participantes, tais como os encontros ocorridos em 09/11/2001 no Ginásio da Astel (Associação dos Empregados da Telesc), e em 27/11/2001, no Ginásio Carlos Alberto Campos.

As atividades desenvolvidas pelo grupo de professores enriqueceu as aulas de música, contribuindo enormemente para que os alunos tivessem uma vivência musical efetiva, o que possibilitou, no âmbito da pedagogia musical, a aprendizagem a partir de experiências concretas. Além disto, a apresentação fora do contexto da escola é importante pois contribui para ascender³ o interesse dos estudantes pelo fazer musical.

Nas escolas onde eram ministradas oficinas de Canto Coral, o trabalho se fazia em horário oposto ao turno em que os participantes estudavam. Nestas escolas, a faixa etária era variada, abrangendo estudantes de 1^a a 8^a séries. As oficinas aconteciam em formato de ensaio, com duração entre uma hora e uma hora e meia, geralmente.

³ No sentido de "elevar". Ascendência.

Em 2002, embora a disciplina Artes/Música permaneça nas mesmas escolas, ocorrem mudanças relativas a forma como as atividades são oferecidas, conforme demonstrado no Quadro II.

	UNIDADE ESCOLAR	TIPO DE ATIVIDADE
01	EBM ACÁCIO GARIBALDI SÃO THIAGO	Curricular
02	EBM BATISTA PEREIRA	Curricular
03	EBM DONÍCIA MARIA DA COSTA	Curricular
04	EBM JOÃO ALFREDO ROHR	Extracurricular
05	EBM JOSÉ AMARO CORDEIRO	Curricular
06	EBM MÂNCIO COSTA	Curricular
07	EBM OSVALDO MACHADO	Curricular
08	EBM PAULO FONTES	Curricular
09	ED ADOTIVA LIBERATO VALENTIM	Extracurricular
10	ED COSTA DE DENTRO	Extracurricular

Quadro II: Unidades Escolares com atividades musicais em 2002/2.

No ano de 2003, ocorre um aumento no número total de Unidades Escolares com atividades musicais. Depois de ter-se mantido estável por dois anos, em dez escolas, este número aumentou para 16. Deste total, quatro escolas passam a ser atendidas com atividades extracurriculares.

	UNIDADE ESCOLAR	TIPO DE ATIVIDADE
01	EBM ACÁCIO GARIBALDI SÃO THIAGO	Curricular
02	EBM ANTÔNIO PASCHOAL APÓSTOLO	Curricular
03	EBM BATISTA PEREIRA	Curricular
04	EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES	Extracurricular
05	EBM CASTELO BRANCO* ⁴	Curricular
06	EBM DONÍCIA MARIA DA COSTA	Curricular
07	EBM GENTIL MATHIAS DA SILVA*	Curricular
08	EBM JOSÉ AMARO CORDEIRO	Curricular
09	EBM MÂNCIO COSTA	Curricular
10	EBM OSVALDO MACHADO	Curricular
11	EBM PONTA DO MORRO	Curricular
12	EBM PREFEITO OSMAR CUNHA*	Curricular
13	EBM VÍCTOR MIGUEL DE SOUZA	Curricular
14	ED ADOTIVA LIBERATO VALENTIM	Extracurricular
15	ED COSTA DE DENTRO	Extracurricular
16	ED OSVALDO GALUPO	Extracurricular

Quadro III: Unidades Escolares com atividades musicais em 2003/1

⁴ Escolas que passam a contar em seus quadros com professores efetivos contratados em regime de 20 horas semanais.

Este quadro reflete a valorização e importância da área de música junto a Rede Municipal de Educação. No início de 2003, há a contratação de mais dois professores, que passam a fazer parte do quadro de pessoal efetivo.

2.3. Considerações sobre os dois períodos

A partir do relato efetuado das atividades desenvolvidas desde 1992 ao panorama atual, percebe-se que a atividade musical nas escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis passou por diferentes momentos. A primeira constatação, evidente e já citada, refere-se à questão de pertencer ou não a música ao currículo. O argumento utilizado, à época, da suspensão dos projetos especiais de que as atividades passariam a integrar o currículo escolar procedeu e resultou no quadro posterior, onde ocorreu a implementação da Educação Musical.

Assim, a partir de 1998, a música, enquanto disciplina curricular, progressivamente vai ocupando espaço nas escolas municipais, perfazendo o mesmo trajeto traçado pelo Projeto Coral entre 1992 e 1996, ou seja, a ampliação do número de escolas atendidas e de profissionais atuando se fez ao longo dos anos, conforme é constatável observando-se o Quadro IV:

ANO	ESCOLAS ATENDIDAS	PROFESSORES / MÚSICA	TIPO DE ATIVIDADE
1992	02	01	Extracurricular
1993	04	-	
1994	-	04	
1995	-	05	
1996	19	05	
1997	-	-	-
1998	-	03	Curricular
1999	-	03	
2000	-	03	
2001	10	06	Curricular e Extracurricular
2002	10	06	
2003	16	12	

Quadro IV: Número de Professores e Escolas Atendidas.

Percebe-se que enquanto atividade extraclasse, se fazia necessário um número menor de professores para atender a uma maior quantidade de Unidades Escolares. Tal fato, referia-se a questão de que, conforme Finck, a distribuição das escolas para cada professor se daria a partir da divisão do município em setores⁵, sendo que o professor, com carga horária de 20 horas/aula semanais, deveria lecionar em três escolas diferentes ou perfazer três períodos de atividades (matutino e/ou vespertino) e o professor com carga horária de 40 horas/aula, teria seis escolas ou seis períodos (FINCK: 1997, p.28-29).

Enquanto atividade curricular, um professor poderá, no máximo, atuar em duas escolas, dependendo da sua carga horária. Porém, não necessariamente com tal expediente, o número de estudantes atendidos com aulas de música tenha diminuído. Uma hipótese possível é que entre 1992 e 1996, criava-se um coral em cada Unidade Escolar, o que equivaleria para cada coral, aproximadamente, a quantidade de alunos hoje existente em uma única turma de 5^a a 8^a séries. Um professor, independente da sua área de atuação, lotado em uma escola, mesmo que perfazendo uma carga horária de 10 horas/aula semanais, irá lecionar para mais de uma turma ou série.

A constatação de que o número de alunos atendidos não diminuiu, parte do cruzamento dos dados referentes a quantidade de alunos participantes nas apresentações públicas. Finck, aponta que, “no ano de 1995 e 1996, foram realizados eventos reunindo cerca de trezentas crianças” (FINCK: 1997, p.29). No ano de 2001, a Apresentação Natalina da Av. Beira-Mar Norte, contou também com a participação de aproximadamente 300 estudantes. Conforme matéria extraída da imprensa⁶:

⁵ Norte da Ilha, Sul, Leste e Área Central.

⁶ Vide também fotografias no ANEXO I.

A prefeitura de Florianópolis inaugura hoje a decoração da cidade, concentrada na Avenida Beira-Mar Norte e Continente. No trapiche da Beira-Mar, foi montada uma árvore de 17 metros de altura. A partir das 20h, no local, se apresenta um coral de 300 vozes infantis (...) (DEBONA: 2001, p.21)

Apesar deste dado, o número de crianças atendidas com atividades musicais está longe, assim como estava à época do Projeto Coral, de atender a uma parcela significativa do universo de estudantes matriculados nas escolas da Rede Municipal de Educação. Finck relata que:

A experiência com música, através do canto coral, nos moldes como vem sendo praticada não está cumprindo plenamente a sua função na escola. O principal fator que impede uma amplitude maior das atividades musicais na escola é a exclusão da participação, no canto coral, de grande parte das crianças das unidades escolares. Assim, o número de coralistas é reduzido, se proporcionalmente comparado ao total de crianças nas unidades escolares. (FINCK: 1997, p.54)

Atualmente, o quadro de oficinas ministradas pelos professores contratados pela Fundação Franklin Cascaes permanece inalterado. Mesmo nas escolas onde a atividade está inserida dentro do currículo não é possível atender a todos os estudantes matriculados. Geralmente, nestas escolas, a disciplina Artes é dividida com outros professores formados em outras linguagens artísticas.

2.3.1. Aspectos Metodológicos

Outro aspecto diferenciado a ser considerado para os dois períodos descritos, refere-se, certamente, a metodologia utilizada para atingir os objetivos educacionais. No período de 1992 a 1996, toda metodologia estava alicerçada, fundamentalmente, na atividade coral. Enquanto oficina, a

metodologia utilizada era a de ensaio de repertório, a partir do qual apreendiam-se os elementos musicais efetuando-se a reflexão dos conteúdos musicalmente vivenciados. Finck relata que,

(...) de uma maneira geral, os professores dividiam os ensaios em dois períodos distintos: um, para a prática de exercícios de respiração, relaxamento, vocalizes, exercícios rítmicos e melódicos e audições. E o outro, para trabalhar o repertório estabelecido pelo grupo ou, um repertório específico escolhido pelo professor. (*ibidem*: p.29)

De 1998 em diante, a práxis coloca-se de maneira diferente. Mesmo dentro do âmbito das oficinas extraclasse houve mudanças. Como exemplo, cita-se o trabalho que está sendo desenvolvido na Escola Desdobrada Adotiva Liberato Valentim. Nesta escola, a partir de 2002, os estudantes passaram a optar entre oficinas de canto coral e de flauta doce. Os horários foram estruturados de modo a facilitar aos alunos a frequência nas duas atividades.

A Educação Musical, a partir da sua inserção no currículo das escolas municipais, passa a ter também, uma outra relação com o conjunto da escola. Neste contexto, em que a escola busca soluções multidisciplinares, o espaço da disciplina Artes também deve servir como uma possibilidade para se alcançar as metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar. O fato de ser ou não a música curricular, não obstante as diversas imbricações que possui, ampliou sobremaneira o leque de implicações e conteúdos da Educação Musical e, conseqüentemente, o de atividades possíveis. Estas, podem ser deduzidas da prática instrumental e/ou vocal, através de leituras, pesquisas, interpretação de textos e materiais escritos, entre outras formas possíveis, alterando-se o foco da atividade, do repertório (ensaio) para o conteúdo (aula). A reflexão, bem como o fazer musical consciente, também necessita de ferramentas. Assim,

pensar sobre, é uma dimensão indispensável ao indivíduo referente a qualquer objeto, não sendo diferente com o objeto sonoro e suas implicações com a sociedade e seu tempo.

Depois de estabelecidos os fundamentos da musicalização no indivíduo, a necessidade de reflexão sobre música e sua conexão com o mundo irá surgir, naturalmente. Assim, é necessário dispensar um tempo para o desenvolvimento destas atividades. É certo que música se aprende com música, mas esta não se encontra separada deste mundo exterior, cheio de contradições e, assim, historicamente determinado. Um professor sendo efetivo em uma escola passará, hipoteticamente, até quatro anos acompanhando uma mesma turma. Diversificar os conteúdos e as atividades, que são a maneira de abordar estes conteúdos é mais do que uma necessidade: é um imperativo.

Figueiredo aponta que, “os conteúdos da educação musical nos diferentes níveis de escolaridade deveriam ser disponibilizados através de atividades de Criação, Execução e Apreciação” (FIGUEIREDO: 2000, p.241). É certo que estas dimensões, extensíveis a todas as linguagens artísticas são indispensáveis e encontram-se também em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro dos tópicos Comunicação e Expressão em Música e Apreciação Significativa em Música. (BRASIL, 2000, p.78-79) O professor deverá então, dosar estas atividades com outras que se fizerem necessárias. “Aprender arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, apreciar arte e situar a produção social da arte de todas as épocas nas diversas culturas” (BRASIL: 1998, p.63).

Santos (1995), situa esta discussão no âmbito da escola pública. A autora fundamenta sua ação em três elementos, “criação, prazer e crítica”, onde “a escola é 'Nova', ativa, baseada na experiência, com destaque ao processo, à atividade do aluno, à sua auto-realização, à cognição” (*ibidem*: p.31). Na prática, cabe a cada professor determinar qual será a abordagem

que utilizará na sala de aula. O importante é que se tenha clareza dos seus objetivos e se discuta o processo de aprendizagem com os alunos.

Dentro deste aspecto, cada faixa etária também possui suas particularidades, sendo que esta necessidade de discussão a respeito da música é mais observável nas turmas com maior tempo de permanência na escola. Conseguir colocá-los em contato com a linguagem musical através do fazer artístico efetivo constitui-se na questão central do trabalho do educador musical. Nesta perspectiva, a discussão de conceitos deve estar vinculada diretamente ao resultado musical obtido ou oriundo de reflexões realizadas com as turmas e os questionamentos levantados pelos próprios estudantes.

2.3.2. Continuidade e Permanência

A própria questão do tempo dispensado a atividade artística se mostra como um fator diferente nos dois períodos analisados. Isto acontece pelo fato do professor de Artes dispor de maior tempo com algumas turmas do que o disposto nas oficinas de Canto Coral. Finck (1997: p.29), aponta que “os ensaios tinham a duração de duas horas com um intervalo de aproximadamente quinze minutos”. Atualmente, nas aulas de música de forma curricular, realiza-se efetivamente, duas horas/aula com turmas de 7^a e 8^a séries por semana. Com turmas de 5^a e 6^a séries, o professor irá lecionar três horas/aula semanalmente. Cada hora aula possui a duração de quarenta e cinco minutos. O aumento da carga horária do professor de Música tem como conseqüência direta um maior envolvimento com a unidade escolar. E é justamente aí que a disciplina Música se depara fortemente com os aspectos referentes não somente a Educação Musical, mas que dizem respeito a Educação em geral e a formação integral do educando.

Neste ponto, faz-se necessário que o professor tenha clareza da função da arte na sociedade e na escola. Barbosa aponta duas categorias funcionais para o ensino da arte, sendo elas, o essencialismo e o contextualismo:

Segundo os contextualistas, o contexto de quem vai receber a educação determina os objetivos da arte. Ao contrário, a abordagem 'essencialista' da educação artística considera principalmente a função da arte para a natureza humana em geral. A arte tem importância na educação porque a arte é importante em si mesma para o homem (e a mulher), e não porque seja instrumento para fins de outra natureza, afirmam os essencialistas. (BARBOSA: 1984, p.56)

Assim, as abordagens do ensino de arte, citadas por Barbosa encontram-se presentes na escola e são meios legítimos de se alcançar os objetivos educacionais a que a arte se propõe. Porém, a realidade externa a escola não só bate a porta da sala de aula como entra sem pedir licença e instala-se definitivamente como fato a ser considerado pelo professor. Fica difícil não observar o estado a que chegou a população pobre das grandes e pequenas cidades brasileiras e que constituem, em sua maioria, o público alvo da educação pública no ensino fundamental e médio. No município de Florianópolis, esta realidade não é diferente. Ensinar arte, neste contexto, passa, efetivamente, por atender a demanda social imbricada na escola. Este é o grande desafio da Arte-Educação contemporânea dentro do contexto escolar público. É certo que a arte por si só possui sua importância. Mas, como um dos aspectos da cultura humana, esta não pode ser concebida como algo estanque. Sua implicação social é evidente, como nas palavras de Vigotski:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. (VIGOSTSKI: 1999, p.315)

Deste modo, a Educação Musical, a partir da sua inclusão no currículo escolar, proporciona ao professor a chance de conhecer profundamente a realidade dos educandos, pois este poderá trabalhar algo muito maior do que um curso de alguns meses ou com um ano de duração. Não obstante ao planejamento anual, este professor terá que levar em conta, caso seja membro efetivo do magistério municipal, a possibilidade de trabalhar com os mesmos alunos por dois, três e até quatro anos, conforme cada situação. Dentro desta perspectiva, a música transcenderá o espaço da sala de aula e do ambiente escolar, interpenetrando na comunidade onde a escola está inserida.

Enquanto atividade extraclasse, tal interpenetração/parceria entre a Música e a comunidade também acontece, mas sua profundidade está diretamente relacionada ao tempo de permanência da atividade na escola, e por outro lado, relaciona-se diametralmente em oposição à possibilidade de continuidade, pois dificilmente, uma mesma oficina de Canto Coral, embora seja oferecida por mais de um ano letivo na mesma Unidade Escolar, poderá contar com o mesmo profissional. Esta foi a realidade levantada nos anos de 2001, 2002 e primeiro semestre de 2003. As oficinas ministradas pelos professores contratados pela Fundação Franklin Cascaes não contaram com a permanência do mesmo profissional de um ano letivo para outro.

Finck (1997), aponta a necessidade da inserção da música nos currículos escolares como uma das possibilidades de permanência da atividade coral na escola. Porém, não obstante à permanência da atividade, sua continuidade está longe de ser alcançada, na atual realidade das Oficinas

vigentes nas escolas municipais. Esta pode ocorrer, realmente, nos casos em que há um professor efetivo atuando na escola e, paralelamente, oferecendo a oficina de forma extraclasse com a permanência do mesmo profissional. De outro modo, para as escolas que contratam professores substitutos na disciplina Artes, a continuidade do profissional, de um ano letivo para outro, não é garantida. Mesmo que, seja oferecida uma vaga para professor de música, esta vaga pode ser ocupada por um professor que, hipoteticamente, poderá optar por não participar das atividades conjuntas em Educação Musical, haja visto que a sua participação nestas atividades ser facultativa, ou ainda, que possua uma visão de educação musical diferente daquela abordada no ano letivo anterior.

Não é o caso de defender-se a obrigatoriedade da participação dos profissionais nestas atividades, até mesmo por razões de classe. No caso dos professores contratados pela Secretaria Municipal de Educação, são obedecidas as regulamentações vigentes no Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis, mas sim o de garantir os mecanismos para a continuidade de trabalhos que estão em andamento. Somente esta continuidade poderá criar uma "tradição", por falta de outro termo, coral nas comunidades onde este trabalho acontece. O envolvimento dos professores de Artes, com formação em música, nas atividades comuns deve ser buscado de modo a se estabelecer parcerias.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que, garantir a presença do profissional de música na escola não significa, necessariamente, garantir a qualidade do ensino em música. Faz-se necessário observar a necessidade de recursos pedagógicos, tais como salas apropriadas ao ensino de música, instrumentos musicais a serem disponibilizados aos alunos, material de apoio ao professor, tais como livros sobre música, vídeos, CD's, microcomputadores, softwares sobre música, entre outros, bem como a necessidade de capacitação continuada destes profissionais.

No panorama atual, observa-se a distância existente entre o ideal e o disponível. Na maioria dos casos, o próprio professor tem que levar o material que dispõe em seu acervo para apresentar aos alunos. No ano de 2001, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou às Unidades Escolares uma quantidade de flautas doce soprano a serem utilizadas nas escolas. Em 2002, ocorreu a distribuição de pandeiros. Porém, estes materiais, não descartando a importância de sua presença na escola, destinam-se aos alunos. Para o professor, salvo exceções, dificilmente encontra-se instrumentos disponíveis, bem como os demais recursos e materiais citados.

Neste ponto, nos deparamos com uma grande problemática no que diz respeito à inserção da Educação Musical nos currículos escolares. A falta de estrutura e de recursos pedagógicos. Santos (1995), situa, em termos de ensino-aprendizagem, esta discussão a respeito da escola pública:

(...) Apontar a inadequação das instalações, a inexistência de recursos materiais, o excesso de alunos por turma, a imposição de programas de ensino ou a sua ausência e o suposto desinteresse e passividade dos alunos de hoje seria permanecer num discurso vicioso, do arrolamento de tudo que falta, de denúncias já colocadas pela Escola Nova ou do sentimento de impotência trazido pelas teorias crítico-reprodutivistas em educação. (SANTOS: 1995, p.28)

A autora atenta para a necessidade de o professor buscar soluções metodológicas que tenham como foco o fazer musical a partir da criação crítica e prazerosa. Porém, fora do âmbito exclusivo da sala de aula, se faz necessário buscar soluções e parcerias que possam viabilizar as atividades. Em 2002, a falta de instrumentos musicais para a utilização dos professores da área de música foi contornada, com a produção de um CD, preparado conjuntamente pelo grupo, contendo o acompanhamento instrumental para

as canções do repertório comum. Esta estratégia mostrou-se eficaz e colaborou no andamento e na continuidade das atividades.

A estrutura a ser dispensada para uma apresentação pública, por exemplo, é variada e abrange uma série de elementos, tais como transporte dos alunos e alimentação. Abarca também atividades para os alunos enquanto estes aguardam o momento da apresentação, entre outras necessidades.

Os resultados poderiam alcançar maior projeção, caso o profissional da área de música pudesse contar com o apoio de outras áreas. Referimo-nos aqui aos aspectos que o professor não têm condições de atender sozinho, é o caso, por exemplo, da colaboração dos colegas Arte-educadores que atuam nas áreas de teatro e artes visuais, além do apoio da administração escolar e dos próprios pais. Esta proposta de integração torna-se exequível a partir de vínculos com outras instituições e a colaboração de outras áreas. O processo de ensino aprendizagem também necessita de uma estrutura própria. Embora compreendendo a argumentação de Santos (1995) como necessária a uma ação docente que se faz dentro da linha do presente, não se pode deixar de vislumbrar e buscar a melhoria desta estrutura. Neste aspecto, parcerias também precisam ser buscadas no sentido de utilizar recursos pedagógicos já desenvolvidos e buscar a produção de material a partir da realidade específica encontrada dentro da Rede Municipal de Educação. Para melhores resultados torna-se imprescindível uma pesquisa sistemática das particularidades do contexto presente nestas Unidades Escolares.

2.3.3. A contribuição da Universidade do Estado de Santa Catarina

Ao longo do período mencionado no trabalho, vários estudantes do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística: Habilitação em Música têm realizado estágios nas escolas da Rede Municipal de Educação da

Prefeitura de Florianópolis. A partir de dados coletados em 2003, no LEEM - Laboratório de Ensino de Educação Musical - do Departamento de Música/UDESC, verifica-se que o número de estagiários atuando em escolas municipais aumentou consideravelmente no ano de 2002, conforme Quadro V. Os Relatórios Finais de Estágio Supervisionado, serviram como fonte de coleta de dados, pois constituem-se em registros de campo, das vivências de ensino-aprendizagem em que os acadêmicos utilizam-se de ferramentas metodológicas e pedagógicas discutidas durante o curso de Licenciatura em Música. Cabe salientar que os dados, transcritos abaixo, referem-se ao acervo disponível no momento da pesquisa.

ANO	SÉRIE	QUANTIDADE DE ESTAGIÁRIOS	TOTAL / ANO
1997	3ª Série	01	01
1999	6ª Série	01	01
2000	Pré-escola	01	02
	6ª Série	01	
2001	6ª Série	01	01
2002	2ª Série	01	10
	5ª Série	03	
	6ª Série	06	

Quadro V: Estágios efetuados por alunos da UDESC em escolas da Rede Municipal de Educação. Fonte: LEEM (2003)

A partir do anteriormente disposto, os dados não permitem uma comparação entre os últimos anos e o período compreendido de 1992 a 1996. Os Relatórios mais antigos catalogados pelo LEEM, referem-se ao ano de 1995, não sendo contudo, encontrados os relatórios apontados por Finck (1997). A autora menciona que os professores contratados à época para

compõem o quadro de profissionais do Projeto Coral, em 1994 e 1995, eram estagiários da Universidade do Estado de Santa Catarina:

Para a implantação do projeto Canto Coral em todas as escolas básicas da Rede Municipal de Ensino, foi fundamental a parceria com a UDESC. Em 1994, três alunos de 8ª fase do Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, participaram do Projeto Canto Coral cumprindo o estágio obrigatório da disciplina Didática Especial e Prática de Ensino da Música (...) Em 1995, mais uma estagiária do curso de música passa a integrar o grupo (...) (FINCK: 1997, p.25)

Tomando como referência o Quadro V, os dados apontam para um aumento significativo de estagiários. Entre 1997 e 2001, a média era de 1,25 estágios/ano, considerando-se apenas os anos em que estes ocorreram. Em 2002, foram realizados 10 estágios, todos na rede municipal de ensino. Para que se tenha uma idéia do que isto representa em termos reais, o total de alunos formados no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística: Habilitação em Música, neste mesmo ano, foi de nove profissionais (Dados da Secretaria Acadêmica/CEART).

Este panorama aponta para a tendência de aumento na procura pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Artística constatado a partir de dados disponibilizados pelo Sistema ACAFE (1999, p.37). Neste documento, consta a oferta de 40 vagas para curso de música, sendo que no vestibular realizado em 1990, inscreveram-se 31 candidatos. À época, a oferta de vagas era maior do que a procura. O mesmo documento aponta em 1998, 213 candidatos inscritos, para um total de 28 vagas, o que configura uma inversão radical nos números.

Cabe salientar que, anteriormente ao ano de 1996, os concursos vestibulares para ingresso nos cursos oferecidos por esta Universidade ofereciam 40 vagas para todas as Licenciaturas em Educação Artística. A

partir de 1996, com a implantação do Vestibular Vocacionado/Udesc, realizado pela própria instituição, buscou-se um direcionamento ao perfil do curso, inclusive contendo questões específicas sobre a área escolhida pelo candidato. Desta época em diante entram, anualmente, 28 acadêmicos para o curso de Licenciatura em Música.

O aumento significativo do número de estágios pode estar apoiado tanto na divulgação pública dos trabalhos realizados com música dentro da Rede Municipal de Educação durante os anos de 2001 e 2002, bem como no fato de que a maioria dos profissionais que atuaram nos últimos anos nas escolas públicas do município de Florianópolis são egressos desta universidade e possuem algum laço ou vínculo com o Departamento de Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

No quadro a seguir, buscou-se evidenciar o papel da Udesc na formação dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino, na área de música:

ANO	FORMADOS / INSTITUIÇÃO	CURSANDO / INSTITUIÇÃO	TOTAL
2001	04 / udesc	02 / udesc	06
2002	04 / udesc	02 / udesc	06
2003	09 / udesc	03 / udesc	12

Quadro VI - Relação entre profissionais formados e estudantes nos últimos três anos.

A aproximação dos profissionais que atuam, na área de música, com os estagiários, vem sendo incrementada desde 1998. Esta parceria mostrou-se fecunda para ambos os lados. Se por um lado representa a possibilidade do estudante de graduação tomar contato com a realidade onde poderá atuar, também significa o enriquecimento da aula do professor, através do contato

com as tendências pedagógicas e as pesquisas atualizadas na Educação Musical.

Capítulo III

3. Ouvindo os profissionais envolvidos

O interesse em desenvolver este trabalho partiu da experiência profissional, vivenciada nos últimos dois anos enquanto professor substituto dentro da disciplina Artes, em escolas de 5^a a 8^a séries da Rede Municipal de Educação e neste semestre, enquanto professor de coral da Fundação Franklin Cascaes ⁷. Com o intuito de ampliar a discussão, foram realizadas entrevistas fundamentadas em eixos temáticos, em que se aborda as experiências dos professores, os resultados do processo educacional e, principalmente, a relação entre a música e a escola. Esta reflexão torna-se necessária, no momento em que se discute novas possibilidades de implantação da música como experiência curricular. Neste sentido é importante destacar que o município de Florianópolis é pioneiro, sendo o único no Estado de Santa Catarina, que implementou, no ensino fundamental a área de Artes nas três linguagens: música, teatro e artes visuais.

Foram entrevistados dois professores do Projeto Canto Coral da Fundação Franklin Cascaes, dois professores efetivos do magistério municipal que trabalham com a linguagem musical em suas aulas e dois professores substitutos, que também lecionam em escolas da Rede Pública Municipal. Também foram ouvidos dois diretores de escolas que oferecem a área de música. Cada diretor entrevistado possui um tipo diferente de atividade musical em suas escolas sendo que, em uma delas, a atividade acontece de

⁷ Um recorte desta experiência encontra-se relatada nas fotografias do ANEXO I e em: BORGES, Gilberto André. **Relatório de Estágio**. Laboratório de Ensino de Educação Musical - LEEM /UDESC. Florianópolis: 2002. LEEM068R

5^a a 8^a séries, de forma curricular. Na outra, a oficina de Canto Coral é oferecida como atividade extraclasse. Também interpelou-se um dos consultores dos cursos de capacitação continuada, bem como as Coordenadoras de Artes da Secretaria Municipal de Educação e a de Assuntos Comunitários da Fundação Franklin Cascaes.

A opção pela entrevista semi-estruturada deu-se pela necessidade de obter-se um relato o mais abrangente possível das experiências pessoais de cada profissional entrevistado (Triviños, 1987, p.146). Entende-se que a coleta de dados através da entrevista semi-estruturada ao mesmo tempo em que valorizou a presença do investigador, ofereceu todas as perspectivas possíveis para que o informante alcançasse a liberdade e a espontaneidade necessárias para relatar a experiência com a música no contexto escolar. Assim, a entrevista com os professores foi organizada contendo oito questões básicas, sendo que todos responderam as mesmas perguntas, conforme quadro transcrito a seguir:

EIXO TEMÁTICO	QUESTÕES AOS PROFESSORES
Relato de Experiência	1) Comente a sua experiência enquanto professor. ⁸
	2) Quais as dificuldades encontradas em suas aulas e como as enfrenta (ou)?
	3) Qual a realidade/contexto dos alunos com que trabalha (ou) ?
Resultado e Processo Educacional	4) Comente o resultado sonoro/musical obtido.
	5) Entendendo-se o produto como resultado de um processo e como elemento de expansão de qualquer projeto, como situar processo e produto dentro do contexto da Rede Municipal de Educação ?
Relação entre Música e Escola	6) Como a música se relaciona com as outras disciplinas no sentido de contemplar o Projeto Político Pedagógico das escolas em que atua (ou) ?
	7) Que perspectivas podemos citar em relação à expansão da atividade musical nas escolas da Rede Municipal de Educação ?
	8) Como a música poderá contribuir na construção de uma escola que democratize o acesso ao saber ?

Quadro VI: Roteiro para a fala dos professores.

⁸ Conforme cada situação específica, a cada profissional foi solicitado para que comentasse a realidade em que atua ou atuou.

Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete. Optou-se por apresentar, em anexo, o resultado das entrevistas com os professores utilizando-se de tabelas por entender ser necessário chegar o mais próximo possível da fala de cada profissional ouvido e pelo fato de ser possível uma comparação, haja visto terem sido feitas as mesmas perguntas para todos os profissionais.

Duas perguntas feitas aos professores também foram feitas aos diretores e constam nas respectivas tabelas. São elas as perguntas de número seis e oito. Porém, no que diz respeito às outras três entrevistas, optou-se pelo formato exclusivo de texto, pois para cada profissional estruturou-se um roteiro diferenciado, de acordo com o papel cumprido dentro do processo de implantação das aulas de música no contexto das escolas do município, ora objeto do presente estudo. A seguir, apresentaremos os textos com as respostas dos professores que, depois de ouvidas e analisadas foram organizadas em tópicos, conforme cada eixo temático.

3.1. Respostas dos professores

3.1.1. Experiência profissional

A primeira pergunta se refere, portanto, a um relato da experiência vivida por cada profissional envolvido. Percebe-se, a partir da comparação das respostas a heterogeneidade das experiências com educação musical dentro do contexto atual da Rede Municipal de Educação. As respostas dadas pelos professores da Fundação Franklin Cascaes são semelhantes em conteúdo. As respostas dos professores efetivos também se assemelham, pois ambos profissionais iniciaram o trabalho na mesma época e nas mesmas condições.

Os professores contratados como substitutos e os membros efetivos do magistério municipal na área de música fazem referência a existência de uma “tradição de artes plásticas” no que diz respeito às aulas de artes. Esta tradição ainda é reflexo da polivalência no ensino de Artes. É provável que os professores da Fundação Franklin Cascaes não se pronunciaram sobre este ponto pelo fato de não pertencerem ao currículo. Como são contratados para ministrar oficinas de canto coral, não estabelecem uma relação com a disciplina de Artes curricular, que é onde esta “tradição” é mais perceptível. Os alunos que freqüentam as oficinas sabem que se trata de uma oficina de canto coral e, portanto, não podem utilizar-se deste argumento. Uma das diferenças entre a música curricular e a música extracurricular na escola perpassa justamente a questão do estudante ter ou não optado por estudar música. No caso das oficinas de Canto Coral, a freqüência dos alunos está diretamente ligada ao interesse e motivação deles pela oficina. Esta realidade não é a mesma para as aulas de Música. Os alunos não optaram pela linguagem musical e utilizam-se, freqüentemente, deste argumento para justificar a sua falta de interesse. Percebeu-se pelo relato dos professores que, a partir do momento em que os estudantes passam a perceber a seriedade do trabalho, esta resistência às aulas de música diminui consideravelmente.

Com relação à segunda questão, dois aspectos mostram-se centrais: a falta de espaço adequado e a falta de instrumentos musicais para os alunos e professores. Um dos pontos levantados confirma o que foi anteriormente dito sobre a continuidade das atividades musicais na escola. Quatro dos seis profissionais ouvidos nesta pesquisa apontaram a falta de continuidade como uma das dificuldades à inserção da música na escola. A exceção ficou por conta dos professores efetivos, o que reforça a importância da continuidade nos processos educacionais em música. Um processo mais longo proporciona uma maior vivência musical aos estudantes, o que certamente refletirá positivamente nos resultados musicais obtidos.

Um dos professores contratados pela Fundação Franklin Cascaes refere-se a uma questão polêmica. A da seleção dos cantores para a participação no coro. Porém, tal argumento é justificável dentro da perspectiva de um profissional que foi contratado para montar um coral dentro da estrutura da escola. Seus objetivos estão diretamente vinculados à qualidade musical.

A partir de um prisma curricular, este procedimento seria de difícil implantação, pois um dos entendimentos aplicáveis a Educação Musical é justamente que esta deve atender ao maior número de estudantes possível, o que se justifica enquanto direito de acesso a um universo simbólico próprio.

Beyer (1999), discutindo a contribuição de Jean Piaget na elucidação do dilema "fazer ou entender música", aponta que:

(...) O ouvir, dançar, bater palmas, etc, poderia calcar-se apenas sobre um saber sensorial ou motor. Porém, logo que a música cessou, ela ou deixa de existir para este sujeito, ou o sujeito (...) fica incapacitado para trazê-la de novo à tona (...). Estas imagens calcadas sobre a audição musical são denominadas imagens aurais. São as imagens aurais que possibilitam a um indivíduo que evoque simbolicamente a realidade musical ausente. (BEYER: 1999, p.15)

A mesma autora complementa, fazendo a ligação com o contexto escolar:

Considerando-se que de fato a experiência musical possibilitaria a formação de um tipo diferenciado de representação mental, que não se processa do mesmo modo que as proposições verbais, então, deveríamos considerar prioridade a inserção da música na escola (...) uma possibilidade de construção de imagens mentais exclusivas ao discurso musical. (BEYER: 1999, p.18)

Portanto, neste caso, há de se diferenciar os objetivos artísticos, preocupação dos regentes de coro e que deveriam se constituir em uma preocupação também dos Educadores Musicais, dos objetivos a que se propõe a educação musical. Esta discussão será abordada mais criteriosamente na questão número cinco.

A pergunta de número três, foi inicialmente incluída no questionário enquanto possibilidade de os professores entrevistados estarem contextualizando as suas dificuldades. Ressalta-se as respostas dos professores substitutos, os quais concordam com relação a mistura de faixas etárias existente de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. Tal procedimento refere-se a uma dificuldade existente na educação como um todo e que, no caso específico da música, se reflete no sentido de que diferentes faixas etárias possuem interesses musicais e intelectuais diferenciados.

3.1.2. Resultado e Processo Educacional

A partir da questão número quatro, aborda-se um novo eixo temático, referente ao resultado musical e a sua relação com o processo educacional. De uma maneira geral, todos os professores responderam no sentido de que é preciso relativizar o resultado musical. Este deve ser considerado desde um amplo contexto e como resultado de um processo de ensino-aprendizagem. Dois professores citaram este ponto literalmente.

Os professores contratados para atuar nas oficinas de canto coral concordam com um resultado artístico. Ambos dirigiram-se a escola aguardando obter um resultado "idealizado". Já os professores efetivos argumentaram que o resultado é reflexo do professor. Se o processo e produto musical caminham juntos, é o professor o responsável pelo produto obtido. Ao analisar as respostas observa-se que a partir da questão número cinco, muitas vezes o resultado apresentado não foi o produto final de um processo, mas sim buscou-se um resultado a que o senso comum aponta

como sendo ideal para um coral. As apresentações natalinas ilustram o exposto. Como foi dito em resposta a questão número cinco na fala de um dos professores, o produto "*contribuiu para*" e prejudicou o processo educacional, pois não obstante ao ganho no interesse e participação dos alunos advindo das apresentações e saídas de campo, muito antes do mês de dezembro já precisava estar ensaiando canções natalinas. Na opinião deste professor este é um procedimento artificial, havendo uma inversão dos papéis: o produto passou a nortear o processo.

Porém, deve-se considerar que a resposta dada pelos professores efetivos leva em questão ser o professor o exemplo que será observado e imitado pelos estudantes. Neste sentido, este deve ter um bom domínio da linguagem musical e das técnicas necessárias ao canto. Em resposta a esta questão um dos professores buscou dar outro parâmetro de comparação aos alunos. Para ele, a ampliação do universo sonoro dos estudantes contribuiu para que os alunos se tornassem críticos ao avaliarem o próprio trabalho.

Dentro desta perspectiva, também se enquadra a resposta de um dos professores substitutos. O mesmo faz uma autocrítica por não tocar instrumentos harmônicos. Porém, ressalta que não possui o intuito de formar músicos profissionais, mas sim o de propiciar o contato dos estudantes com a linguagem musical. Os dois professores substitutos ressaltam a importância de considerar-se também o resultado extramusical obtido. Estes resultados serão abordados no tópico referente as respostas dos diretores entrevistados.

A questão número cinco é de vital importância para a condução das políticas públicas no tocante a área musical dentro da escola. Se por um lado, o produto final obtido se refere a um processo educacional, este deve ser entendido de uma maneira diferenciada, não podendo confundir-se com o resultado a que consegue chegar um grupo musical profissional, por exemplo.

3.1.2.1. Resultado musical obtido

A música obtida, dentro de um contexto educacional, deve ser entendida enquanto grau de maturidade musical dos alunos. É claro que se busca um resultado de alto nível musical, com boa afinação, boa pronúncia das palavras, bom senso rítmico, entre outros aspectos, por exemplo. O atendimento a estes elementos requer justamente estratégias educacionais que são o cerne do processo de ensino-aprendizagem em música.

Por outro lado, este processo, que muitas vezes vai do primeiro contato com a música e que deveria chegar a um domínio razoável da linguagem musical, demanda muito mais tempo do que um ano letivo. Dentro do universo total de alunos envolvidos com atividades musicais, poucos puderam contar com a permanência e continuidade da atividade por mais de um ano.

Também deve-se considerar na avaliação dos resultados, as dificuldades enfrentadas para a implantação da música dentro das escolas da Rede Municipal de Educação e que ainda não estão superadas. São dificuldades gigantescas, tais como a dificuldade encontrada no deslocamento ao mesmo tempo de estudantes de escolas diferentes para ensaios e apresentações, a dificuldade em fechar e ensaiar um repertório comum, a dificuldade advinda da não existência de materiais didáticos específicos ao contexto das escolas públicas, entre outras. Tais dificuldades estão sendo sanadas na medida do possível. Outro ponto que merece destaque é que a comunidade escolar possui uma expectativa com relação ao resultado que um coral deve apresentar. Este resultado é justamente o principal elo necessário a obtenção de parcerias. Dificilmente, alguém irá apostar em um projeto de educação musical que não apresente um bom resultado artístico.

3.1.2.2. Processo e Produto dentro do contexto da Rede Municipal de Educação

Deve-se considerar também as diferenças existentes dentro do contexto escolar estudado com relação aos objetivos a que se destinam as atividades musicais. No caso das oficinas de canto coral, o resultado esperado não pode ser outro senão a formação de um coral. Para tanto, este pode ou não atender as expectativas da sociedade em relação ao produto final obtido. Porém, se não atingir os resultados que a sociedade espera, como justificar os gastos de dinheiro público para financiar tal atividade? A resposta pode advir dos demais benefícios que a atividade musical proporciona ao indivíduo, tais como melhoria na concentração, aprendizagem e construção de conhecimento em grupo, mudanças de comportamento, conforme levantados na pesquisa com os diretores de escola, entre outros. Mas, convencer as pessoas sobre os resultados de um projeto com música perpassa, certamente, emocioná-los, tocá-los com o produto artístico.

Sob o ponto de vista da música enquanto parte do currículo das escolas, o esperado é que esta, em primeiro lugar, proporcione aos estudantes o contato com a linguagem musical e proporcione aos mesmos, a obtenção das ferramentas necessárias à compreensão da linguagem musical, conforme as palavras de Penna,

(...) concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver esquemas de apreensão da linguagem musical. Isso porque foram privados socialmente das condições para desenvolvê-los (...). Ou ainda atender aqueles que, dispondo no seu ambiente sócio-cultural dos meios para se familiarizar e se tornar sensível à música, necessitam de um processo orientado de musicalização como forma de tomar consciência destes esquemas perceptivos de que já dispõem, aprimorando-os ou desenvolvendo-os. (PENNA: 1990, p.32)

Neste sentido, embora o momento das apresentações seja importante, esta não é a principal orientação da atividade musical, devendo ocorrer justamente o oposto, ou seja, a apresentação pública deve pautar-se pelo resultado musical possível e pelo repertório necessário à compreensão dos conteúdos musicais a que a Educação Musical se destina dentro do âmbito escolar.

Equilibrar estes dois objetivos é tarefa difícil. Em muitos momentos, são inconciliáveis. Com relação às respostas apresentadas pelos profissionais ouvidos, aconteceu uma pluralidade de argumentos.

3.1.3. Relação entre música e escola

Na questão de número seis, percebe-se uma pluralidade de respostas e tendo sido esta feita também aos diretores, é possível observar esta relação, entre a música e a escola, a partir de um contexto mais amplo, considerando-se também o que a escola entende enquanto aulas de música.

Observa-se que os professores das oficinas de Canto Coral apontam pouco ou nenhum envolvimento com as outras disciplinas além de um contato restrito com os demais profissionais. A direção da escola onde ocorrem oficinas, demonstra que, de qualquer forma, a música está presente na aula dos demais professores. Argumenta que mesmo sem a orientação de profissionais (da música), os alunos desejam se organizar para cantar. O que reforça a importância da presença de um profissional da área também nas escolas Desdobradas, de 1^a a 4^a séries.

Os professores substitutos apontam como maior problema de relacionamento com as outras disciplinas a *questão do barulho*. Devido a

ausência de salas apropriadas ao ensino da música, esta precisa utilizar-se do espaço da sala de aula. Fato este que faz com que o som produzido durante os exercícios seja classificado pelos demais professores enquanto "barulho", pois interfere nas salas vizinhas.

Dentro desta perspectiva, a escola precisa compreender a música e seu processo educacional enquanto tão importante quanto o das outras disciplinas e seus processos de ensino-aprendizagem. Música ensina-se com música e isto, em salas de aula que chegam a ter entre trinta e até quarenta alunos, resulta em uma massa sonora considerável. Reitera-se a importância da existência de espaços adequados, onde o ensino da música não interfira no processo educacional das demais disciplinas, em que necessita-se de silêncio e concentração, lembrando que estes também são predicados indispensáveis à aula de música e que, embora nem sempre seja uma agradável melodia, a hora do "barulho" deveria ser o momento mais concentrado da aula o que beneficiaria um melhor resultado estético.

Das respostas dos professores efetivos apreende-se que mesmo entre os profissionais que participam ativamente da construção da escola, a interdisciplinaridade raramente ocorre, o que refere-se a um problema não de cada disciplina isoladamente, mas do modelo educacional vigente.

Com relação à expansão da atividade, cada profissional ouvido utilizou-se de argumentos diferenciados, percebendo-se de modo geral, a consciência da importância do trabalho que está sendo hoje realizado enquanto dinamizador do crescimento da atividade.

A última questão também fora feita aos professores e aos diretores de escola. Algumas respostas referiram-se aos benefícios extramusicais proporcionados pela inserção da atividade. Entre eles, destacamos a diminuição da distância existente na formação dos alunos advinda da dualidade no ensino, através do acesso proporcionado aos estudantes da rede pública às artes, e a formação de um espírito de grupo nos estudantes.

Embora estes não sejam conteúdos musicais a serem trabalhados dentro da disciplina, estão presentes enquanto resultado indireto.

Também salienta-se que algumas respostas enfatizaram o aspecto metodológico, lembrando que as atividades devem ser norteadas pelo interesse dos próprios alunos. Um dos professores efetivos aponta o "movimento" gerado pela música enquanto elemento de mudança. Salienta-se que na resposta da questão anterior, este mesmo professor apontou a expansão da atividade musical não deve conduzir esta a uma "acomodação" dentro da escola. Refere-se ao fato da música proporcionar um momento diferente para os alunos, onde devem interagir entre si e com o professor. A música pode estar proporcionando a estes uma outra perspectiva do mundo, onde compreender os sons que os cercam e sua carga simbólica, também é olhar para o outro e para si com um novo enfoque.

3.2. Ouvindo a escola

Os diretores de escola responderam igualmente a oito questões, conforme quadro de número VII. As perguntas buscam reforçar o entendimento sobre a relação entre música e escola.

QUESTÕES ELABORADAS AOS DIRETORES	
1	Qual a importância das aulas de música para o contexto geral da escola?
2	Como a música pode participar da construção de uma escola que democratize o acesso ao saber?
3	O que o Sr. (a) percebeu enquanto mudança no comportamento, nas atitudes dos alunos em relação aos que tem aula de música e os que não tem?
4	Que sugestões o Sr. (a) poderia citar ao processo de inserção da música no currículo da Rede Municipal de Ensino?
5	Como você situa a inserção da música na comunidade? Esta extrapolou os muros da escola? Se não extrapolou, como a atividade musical pode contribuir não somente à escola, mas a comunidade como um todo?
6	Como a música se relaciona com as outras atividades da escola?
7	A inserção das aulas de música na escola reflete em alguma mudança à administração escolar?
8	Como a escola pode contribuir à expansão da atividade musical?

Quadro VII: Roteiro para a fala dos diretores.

A seguir, buscamos sintetizar a fala destes profissionais. Salientamos no quão valiosa se constituiu a sua contribuição a este trabalho e ao processo educacional em música que aconteceu e ainda continua nas respectivas Unidades Escolares.

3.2.1. Escola com a música no currículo

A escola em questão encontra-se, neste primeiro semestre de 2003, oferecendo a música enquanto atividade curricular pelo terceiro ano consecutivo, sendo que foram dois anos em que a disciplina foi lecionada pelo mesmo professor e, no presente ano, um novo profissional assumiu a disciplina. Portanto, a música consta no currículo desta escola pelo fato de o professor titular de Artes estar ausente. Em 2001, fora encaminhado um professor substituto àquela escola, o qual era estudante de sétima fase do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina para lecionar Artes de 5^a a 8^a séries no período vespertino. Desde então, a escola tem tentado manter as mesmas linguagens oferecidas dentro da disciplina Artes, sendo música no período vespertino e artes visuais no período matutino.

Com relação a importância das aulas de música para o contexto da escola, esta veio a ampliar a gama de oportunidades dos estudantes, sendo que alguns só terão este momento de contato com a linguagem musical, ou seja, dentro da escola.

Percebe-se, a preocupação existente em relação a questão do espaço físico apropriado, o que se faz legítimo, pois os estudantes e o conjunto da escola seriam beneficiados. Isto possibilitaria, entre outras questões, que a música mantivesse um maior envolvimento com a comunidade. A partir do espaço físico apropriado, teria-se um processo de ensino-aprendizagem mais tranquilo, o que refletiria imediatamente no resultado. Obtendo-se um

melhor resultado artístico, as famílias poderiam se interessar em acompanhar com mais proximidade os estudos musicais de seus filhos.

Para que a música obtivesse o respaldo das escolas onde está inserida, compreende ser necessária à consulta prévia às escolas, buscando-se levantar quais estariam interessadas em oferecer a linguagem musical. A partir do interesse, deve-se estabelecer uma parceria entre o profissional educador musical e a escola. É neste aspecto que os recursos materiais e o espaço adequado são indispensáveis para que ambos tenham condições de oferecer ao estudante o acesso a uma educação de qualidade. A escola entende estes dois últimos elementos como primeira prioridade na continuidade dos trabalhos de Educação Musical. Salienta-se que a dificuldade existente em encontrar-se um espaço físico adequado a atividade também foi citada pelos professores ouvidos, bem como a sua consequência com relação a interferência nas aulas das outras disciplinas.

Nestes três anos de inserção da música, a escola buscou solucionar o problema construindo junto a quadra de esportes uma área coberta, a qual foi utilizada diversas vezes para atividades musicais, desde o segundo semestre de 2002, conforme dados do LEEM / Udesc, como consta no relatório de Borges (2002).

A partir desta parceria, abre-se a perspectiva de uma ação interdisciplinar com a participação da música. Para tanto, o professor deverá ser o maior incentivador do processo.

Em relação aos estudantes, ressalta ser a música integradora, reforçando laços de grupo entre os estudantes dentro e fora da escola, além de contribuir com um novo significado para a presença dos adolescentes na escola, pois estes sentem-se valorizados a partir do incentivo a que participem das atividades.

3.2.2. A Escola e as oficinas de música

Por tratar-se de acontecer em escolas Desdobradas, as oficinas de música atendem crianças de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, onde não há a presença de professores especialistas em artes. A escola vem discutindo e oferecendo oficinas de música desde 1992, sendo que também ampliou-se para outras linguagens artísticas. As oficinas ocorrem nas modalidades Canto Coral e Flauta-Doce.

Enquanto sugestão ao processo em andamento de inserção da música no currículo, a escola reitera a importância da presença do profissional especialista em artes no ensino de 1^a a 4^a séries.

As oficinas viriam a suprir esta lacuna, porém apresentam aspectos em relação à música curricular que podem ser reavaliados. Na escola já existe a tradição de Oficinas de Coral. Para suprir esta expectativa, seria importante que o seu início correspondesse ao do ano letivo, ou seja, o mês de março. A permanência do mesmo profissional também contribuiria para um maior envolvimento da música com a escola. De certa forma, a continuidade aconteceu, em parte, através da adoção de um repertório comum, o qual propiciou aos diferentes profissionais efetuarem um levantamento das músicas trabalhadas no ano anterior.

O papel da escola é, no presente momento, o de garantir o acesso às artes, fundamentado nos benefícios que a sua presença proporciona aos estudantes e a sua contribuição na busca de um bom ambiente escolar.

Embora compreendendo a importância dos resultados extramusicais obtidos a partir da presença da música na escola, conforme salientado pelos diretores das escolas e professores envolvidos nesta pesquisa, tais como desenvolvimento do espírito de grupo, melhoria na disciplina e concentração dos alunos, ocupação positiva do tempo dos estudantes, desviando-os da rua, etc., é preciso compreender-se dois aspectos:

- a) É de grande importância estar a música atenta a todas estas questões enquanto necessidade metodológica de compreensão do universo cultural e social dos estudantes.
- b) Os resultados extramusicais obtidos não dizem respeito a um objetivo direto da inserção da música na escola por não constituírem-se em conteúdos pertinentes à Educação Musical, embora aconteçam e sejam bem vistos pela comunidade escolar.

3.3. Demais entrevistas

Buscou-se ouvir as coordenadorias de Artes da Secretaria Municipal de Educação e de Assuntos Comunitários da Fundação Franklin Cascaes no intuito de equilibrar o até agora exposto com o que já foi e está sendo feito atualmente, no sentido de viabilizar a implantação da Educação Musical em termos pedagógicos e metodológicos.

Ressalta-se que o entendimento existente dentro dos organismos competentes da Prefeitura Municipal de Florianópolis com relação à Educação Musical demonstra sensibilidade ao atendimento das necessidades à sua implementação. Conforme salientado por uma das entrevistadas, os resultados de todo o esforço empreendido são as conquistas alcançadas até o presente momento, como a ampliação do universo de estudantes atendidos, entre outras.

Conforme a Coordenadoria de Artes da Secretaria Municipal de Educação, as novas reformas e ampliações a serem feitas nas Unidades Escolares deverão considerar a presença do profissional de artes, bem como as linguagens artísticas presentes na escola.

Sobre as perspectivas em relação a expansão da atividade musical, há concordância que esta idealmente deveria atingir a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. Ressalta-se também sobre este tópico, a necessidade de integração entre as áreas citada em uma das respostas.

No entendimento da Fundação Franklin Cascaes, a Universidade do Estado de Santa Catarina deveria oferecer um maior suporte técnico / musical ao Projeto Canto Coral. Refere-se ao fato de a Fundação Franklin Cascaes não possuir profissionais capacitados especificamente na área de música, sendo que, no tocante a esta área, disponibiliza ao Projeto Coral a mesma estrutura oferecida às demais atividades do Projeto Oficinas de Artes na Comunidade. O Projeto Canto Coral nas Escolas inclui-se, no caso desta fundação, dentro das modalidades oferecidas por este projeto maior que é o de Oficinas de Artes nas Comunidades.

Embora reconhecendo ser precária a existência de um convênio formal entre as instituições relacionadas neste trabalho, sendo a Secretaria Municipal de Educação, a Fundação Franklin Cascaes e a Universidade do Estado de Santa Catarina, a Coordenadoria de Artes da Secretaria Municipal de Educação entende como fundamental o papel da Udesc no processo de implantação da música no currículo e no Projeto Coral. Neste sentido, é difícil dissociar a Universidade dos fatos, pois os profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação são egressos desta instituição. Salienta-se também a importância da Capacitação Continuada de Professores, enquanto momento de encontro e de troca de experiências, a qual foi conduzida por consultores pertencentes ao quadro docente desta Universidade.

CONCLUSÃO

A Educação Musical dentro do universo das escolas da Rede Municipal de Educação passou por diferentes momentos, tendo ocorrido inicialmente de forma extracurricular e posteriormente, com a sua implantação no currículo, sob ambas perspectivas, ou seja, curricular e extracurricular.

O período correspondente ao Projeto Coral, de 1992 a 1996, foi de capital importância. Em um primeiro momento, era necessária uma atuação emergencial no sentido de propiciar o acesso dos estudantes a linguagem musical. Neste período, a atividade de Canto Coral chegou a atingir dezenove escolas.

A partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a Prefeitura Municipal de Florianópolis foi pioneira na inclusão da música no currículo. Este pioneirismo imputou uma responsabilidade em criar uma estrutura adequada. Para tanto, é necessário considerar-se os avanços na área de Educação Musical ocorridos desde o período narrado no Capítulo I. Aprofundando-se a questão, as transformações no ouvir e fazer música, nas últimas décadas, desde o Canto Orfeônico até os dias atuais, evidenciam a necessidade de serem traçados novos caminhos.

Para Karoly, "a música é, ao mesmo tempo, uma arte e uma ciência. Portanto, ela deve ser, ao mesmo tempo, emocionalmente apreciada e intelectualmente compreendida." (KAROLY, 1990, p. 1) Pode-se acrescentar a estes dois aspectos, a importância da música enquanto linguagem e encontraremos para a nossa atuação um rumo que apoia-se em três aspectos: música enquanto arte, linguagem e ciência. Esta é a importância da conquista da implantação da música no currículo. A possibilidade de a

atividade musical acontecer para além da busca de um produto a ser apresentado, como na época do Estado Novo, baseando-se na relevância do processo e na sua importância enquanto linguagem.

Neste sentido, muito há ainda por ser desenvolvido e neste ponto reside a contribuição do conhecimento científico. Compactuamos com Freire (2000), o qual aponta para a necessidade de superar-se as dificuldades, deixando-se as lamentações e partindo-se para uma ação efetiva. Nas palavras deste autor, "em lugar do fatalismo imobilista, proponho um crítico otimismo que nos engaje na luta por um saber que, a serviço dos explorados, esteja à altura do tempo atual." (FREIRE, 2000, p.43)

O verificado nas aulas de música das escolas da Rede Municipal de Ensino, desde a experiência no "laboratório" da sala de aula é que partir para a ação significa experimentar novas formas de atuação. Neste sentido, podem ocorrer erros e acertos, mas o principal de tudo é vencer o "fatalismo imobilista" a que Freire se refere. É dentro deste espírito que deve acontecer a ocupação do espaço aberto pela LDB 9394/96.

Extrapolando-se o plano da sala de aula, é preciso que os profissionais de música tomem as iniciativas necessárias para que se mobilize o poder público em torno da discussão sobre a importância das aulas de música na escola. Para tanto, se faz necessária a compreensão da música para além da sua essência. O aspecto artístico só estará garantido a partir de uma ação eficaz de musicalização.

Não se trata de descartar o coro, até mesmo pelo fato de que todo investimento público realizado deve permanecer visível a sociedade, o que no caso da implantação da música, inclui divulgar seus resultados, socializando seus benefícios. Dentro desta perspectiva, buscando-se compreender os objetivos educacionais e os objetivos artísticos de um coral de estudantes, é preciso viabilizar uma estrutura que atenda a ambos. Se faz necessário, até mesmo, superar a prática musical *a capella*, abrindo-se perspectivas para a existência de grupos musicais nas escolas.

Todo este processo, possui seu eixo determinante no papel direto exercido pelo professor. Salienta-se a importância da Capacitação Continuada de Professores enquanto polo aglutinador de idéias e discussões. Porém, para além de aguardar a iniciativa do poder público em organizar a atividade, é necessário que os próprios profissionais da área contribuam a partir do seu conhecimento e experiência. Este engajamento, deve partir, conforme o disposto por Figueiredo (2000), desde um patamar de "tolerância política" onde, segundo o autor,

está assegurada a liberdade de se trabalhar a partir das mais variadas vinculações epistemológicas, o que possibilita uma discussão ampla que inclui de fato os profissionais especialistas da área de música. (FIGUEIREDO: 2000, p.235)

É preciso garantir a existência da música enquanto área de conhecimento, com seus conteúdos específicos e buscar romper as barreiras impostas pelos "pacotes" educacionais a que se formataram as diferentes disciplinas buscando a integração com as outras áreas, no intuito de constituir-se uma educação que seja significativa ao aluno. Para tanto, é preciso aprofundar o trabalho que está sendo desenvolvido de 5ª a 8ª séries e ampliá-lo, garantindo a presença do profissional especialista em artes também nas séries iniciais do ensino fundamental. Isto demandaria um maior envolvimento da música com o processo educativo desenvolvido também nas Escolas Desdobradas.

Reitera-se a importância da participação direta e indireta da Universidade do Estado de Santa Catarina na experiência anteriormente narrada, bem como o apoio da Secretaria Municipal de Educação e a parceria da Fundação Franklin Cascaes. Finaliza-se este trabalho agradecendo a importante contribuição dos profissionais envolvidos e o valor dos seus

depoimentos, que auxiliaram na sistematização e na reflexão desta experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS. BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DA UNISUL. **ACAFE 25 anos. Associação Catarinense das Fundações Educacionais.** Florianópolis: ACADE, 1999.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Arte-educação: conflitos e acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1984.

BESEN, Carlos Lucas. **A Educação Musical na visão de Villa-Lobos.** Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação - Mestrado em Música. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

BEYER, Esther. (org.) **Idéias em Educação Musical.** Cadernos de autoria. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BORGES, Gilberto André. **Relatório de Estágio.** Laboratório de Ensino de Educação Musical - LEEM /UDESC. Florianópolis: 2002. LEEM068R

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte.** 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEBONA, Darci. **Chapecó lança programação natalina.** Diário Catarinense. Florianópolis, 3 dez, 2001. Caderno Santa Catarina. p.21

FIGUEIREDO, Sérgio. Documento referente à elaboração de Currículos - Música. In: PREFEITURA MUNICIPAL FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Org.) **Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental.** Florianópolis: 2000

FINCK, Regina. **A Prática Coral - Uma Reflexão.** Monografia de Especialização em Educação Musical. Florianópolis: Udesc, 1997.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 2000.

FUSARI, Maria F. De Rezende e e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1992

KAROLY, Otto. **Opus 86. Introdução à Música.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIMA, Maria Helena de. Música na sala de aula: A experiência de três anos de implantação da música como disciplina curricular dentro da Educação Artística na Rede Municipal de Florianópolis (Um breve relato e impressões de três anos de trabalho em música junto a uma Unidade Escolar na Rede). In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (Org.) **O Movimento de Reorganização Didática: Instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental.** Florianópolis: 2000.

MAIA, Maria. **Villa-Lobos. Alma brasielira.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Séc. XX. Metodologias e Tendências**. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, Antonio Sá. **Psicotécnica do Ensino Elementar da Música**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.

SANTOS, Regina Marcia Simão. **Crítica, prazer e criação no ensino - aprendizagem musical**. Anais do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, 1995.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1998

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da Música Popular Brasileira**. São Paulo: 34, 1998

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOSTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZAGONEL, Bernardete. Aspectos da música do século XX: novos conteúdos para a educação musical. In: **5º Encontro Anual ABEM e 5º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 1996, Londrina**. Anais da ABEM. N.º 5, p.203-218, jul., 1996

ANEXO

Algumas Fotografias

ANEXO I - ALGUMAS FOTOGRAFIAS



Inauguração da Iluminação Natalina
Av. Beira Mar Norte / 2001



Alunos da EBM Mâncio Costa / 2002



Alunos da EBM Osvaldo Machado / 2002



Apresentação IVª Fenastra / 2002



Apresentação Encerramento das Oficinas - Fundação Franklin Cascaes / 2002

Todas as fotos:

**Marilene Fátima de Alencar / 2001 / 2002
Florianópolis / SC
Yashica Lens - foco 35mm - Kodak / Fuji Ultra 400**