

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAULA ALEXANDRA REIS BUENO

**A EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL E SEU IMPACTO NA
CULTURA ESCOLAR**

CURITIBA

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PAULA ALEXANDRA REIS BUENO

A EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL E SEU IMPACTO NA
CULTURA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa

CURITIBA

2010

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

Bueno, Paula Alexandra Reis

A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar / Paula Alexandra Reis Bueno. – Curitiba, 2010. 156 f.

Orientadora: Profª. Drª. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Música – estudo e ensino – Curitiba (PR) – 2009.
2. Música – educação – tecnologia da informação. 3. Música – tecnologia da informação – comunicação. I. Título.

CDD 372.87



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



PARECER

Defesa de Dissertação de **PAULA ALEXANDRA REIS BUENO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA, DR^a BERNADETE ZAGONEL e DR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: “A EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL E SEU IMPACTO NA CULTURA ESCOLAR”.

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

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA		Aprovada
DR ^a BERNADETE ZAGONEL		APROVADA
DR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI		Aprovada

Curitiba, 28 de setembro de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Aos educadores musicais apaixonados por música,
Aos educadores e demais profissionais da área da comunicação,
Aos educadores e estudantes preocupados com os novos desafios educacionais
contemporâneos,
Às pessoas que participam da implantação e implementação de políticas públicas
para a educação brasileira...*

Dedico este trabalho!

AGRADECIMENTOS

À Deus pela maravilhosa família, amigos, oportunidades e demais bênçãos concedidas...

Ao meu amado marido Roberto pelo companheirismo, carinho, compreensão, apoio e toda a felicidade que me proporciona com sua presença...

Aos meus filhos Eduardo e Eloise pelos sorrisos e afeto dispensado, fornecendo vitalidade e força para vencer novos desafios...

Aos meus pais Marlene e José Carlos, e mãe que meu marido me deu Elisabeth, por todo o auxílio, exemplo de vida e incentivo...

À minha querida orientadora Professora Rosa pela cativante condução deste trabalho...

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas importantes contribuições...

Aos professores Tânia Garcia e Guilherme Romanelli pelas decisivas sugestões na banca de qualificação...

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná pelo auxílio...

Aos colégios, com seus gestores, que prontamente abriram as portas dos estabelecimentos de ensino para que esta pesquisa se concretizasse...

Aos professores e estudantes participantes da pesquisa pelas ricas contribuições, paciência, disposição e todo o aprendizado que proporcionaram...

Aos colegas do mestrado João, Viviane, Elizandra, Otoniel, Cristiane, Luiz, Camila, Lucas, Fabíola, Rosilene, Rosane, Mônica, Eziquiel, André, Claudia, Claudio, Cleiton, Damaris, Toni e Marcus pelas alegres conversas na cantina da Reitoria e todo o companheirismo solidário...

Ao amigo Max pela *cyber* ajuda...

Aos amigos que não se cansaram das conversas que culminavam sempre no mesmo assunto...

...todos os sentidos de viver esta jornada!

música p'ra mim tem seduções de oceano!
Quantas vezes procuro navegar... Minha pálida estrela a demandar!

Baudelaire

RESUMO

Este estudo analisou a inter-relação comunicação/educação em contextos de ensino/aprendizagem de música, inseridos no programa de complementação curricular: Programa Viva a Escola, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na cidade de Curitiba, no ano letivo de 2009. Argumentou-se que essa inter-relação acontece quando em uma educação musical de qualidade existe também o trabalho para a formação de ouvintes aptos, consumidores críticos e produtores autônomos e responsáveis, com abordagens da “educação para os meios”, da “mediação tecnológica no ensino” e “mediação na gestão comunicativa”, ou seja, com educomunicação na educação musical. Por meio da “Análise de Conteúdo” em documentos e em entrevistas realizadas com estudantes e professores, se considerou que aconteceu uma educação musical de qualidade: constatou-se fluência musical em momentos significativos de composição, performance e apreciação musical sendo sustentados pelo desenvolvimento teórico e técnico, e com interações humanas significativas. A educomunicação encontrou um local propício para sua efetivação e houve manifestações iniciais no espaço da educação musical nos contextos investigados, no entanto, essa inter-relação comunicação/educação ainda não aconteceu de forma intencional, planejada e sistematizada. Isso remete a reflexão sobre a importância do trabalho interdisciplinar do educador musical com o educador para a efetivação de um ensino/aprendizagem de música em harmonia com as novas sensibilidades humanas advindas de uma sociedade condicionada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Palavras-chave: Educação Musical. Comunicação. Educomunicação. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The interrelation between communication and education was analyzed in the context of music teaching and learning, inserted into the curriculum complementation program: "Programa Viva a Escola", from the State Board of Education of Parana in Curitiba, southern Brazil, in the academic year of 2009. It was argued that this interrelation happens when, besides the quality music education, there is also a training of qualified listeners, critical consumers and autonomous and responsible producers, with approaches to "education for the media", the "technological mediation in education" and "mediation in communicative management", that is, with educommunication in music education. By "Content Analysis" of documents and interviews with students and teachers, it have found that there was a quality music education: music fluency found in significant moments of music composition, performance and listening being supported by the theoretical and technical development, and with significant human interactions. The educommunication has found a suitable place for its effectiveness and there were initial signs in the area of music education in the investigated contexts, however, this interrelation communication/education has not happened intentionally, planned and systematized yet. This brings the discussion about the importance of interdisciplinary work of the music educator with educommunicator for the realization of the teaching and learning of music in harmony with the new human sensitivities arising from a society conditioned by the Information Technology and Communication.

Keywords: Music Education. Communication. Educommunication. Information and Communication Technologies (ICT). Interdisciplinarity.

LISTA DE SIGLAS

AMA São Lourenço - Associação dos Moradores e Amigos do São Lourenço

APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários

CIAC - Coordenação de Integração de Atividades Curriculares

DPPE - Diretoria de Políticas e Programas Educacionais

EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná

FAP - Faculdade de Artes do Paraná

FUNDEPAR - Fundação Educacional do Paraná

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

NRE - Núcleo Regional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEM - Programa de Expansão e Melhoria e Inovação no Paraná

PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística

SUED - Superintendência da Educação

UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	15
2.1 UMA EDUCAÇÃO MUSICAL DE QUALIDADE	15
2.2 A INTER-RELAÇÃO ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA MÚSICA	29
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO REGULAR BRASILEIRO	49
2.4 O PROGRAMA VIVA A ESCOLA	53
2.5 OS SUJEITOS E O APRENDIZADO DE MÚSICA	55
2.6 TRAÇANDO RELAÇÕES PARA UMA PESQUISA	60
3 O MÉTODO	64
3.1 A PRÉ-ANÁLISE	65
3.2 A EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	69
3.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS E INTERPRETAÇÃO	70
4 OS CONTEXTOS	72
4.1 OS CINCO CONTEXTOS INVESTIGADOS	73
4.2 GEOREFERENCIAMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO COM PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL APROVADAS NO PROGRAMA VIVA A ESCOLA EM CURITIBA EM 2009	78
4.3 AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL APROVADAS NO PROGRAMA VIVA A ESCOLA NA CIDADE DE CURITIBA NO ANO LETIVO DE 2009	80
4.4 APROXIMAÇÕES NAS REALIDADES OBSERVADAS	87
5 A ANÁLISE	98
5.1 A EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL	99
5.2 A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL	104
5.3 A GESTÃO COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL	111

6 A EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL E SEU IMPACTO NA CULTURA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	123
GLOSSÁRIO	134
APÊNDICES	140
ANEXOS	152

1 INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade condicionada pelas tecnologias e mídias, que geram novas sensibilidades humanas e modificam a maneira de organizar muitas das atividades. Dalla Costa (2010) alerta para a necessidade de a educação estar atenta para essas mudanças e trazer para o interior da escola um trabalho que contemple a inter-relação comunicação/educação, ou seja, a educomunicação.

Para Ismar Soares (1999) a educomunicação se concretiza por meio das áreas da mídia-educação, mediação tecnológica na educação, mediação na área de gestão comunicativa e reflexão epistemológica a respeito do campo. Assim, ela tem o objetivo de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios, de auxílio no uso das tecnologias na e para a educação, de participação social nos meios de comunicação e reflexão epistemológica.

Este estudo analisa a educomunicação no contexto da educação musical que acontece no interior das escolas públicas. Para isso, conceitua-se “educação musical de qualidade”, no capítulo 2 dessa dissertação, a partir da teoria de Keith Swanwick (2003). Ainda no capítulo 2, adentra-se o novo campo de atuação chamado de educomunicação, na busca de um referencial teórico que auxilie na intersecção entre os dois campos de atuação: a educação musical e a educomunicação.

Para Swanwick (2003) uma educação musical comprometida com a qualidade cuida para que os estudantes, por meio de atividades de envolvimento direto com a música, transformem notas em melodias ou gestos, que se desenvolverão em estruturas musicais que podem despertar para experiências significativas de vida, ou seja, que os estudantes caminhem entre camadas da atividade musical, que são oriundas de três processos metafóricos presentes em seu discurso. Também preza pelo respeito ao discurso musical dos estudantes, com repertórios e experiências significativas de interações humanas encontrando-se prazer em atividades compartilhadas, e finalmente busca pela fluência em todas as etapas do desenvolvimento.

O respeito aos princípios apresentados pelo autor se faz possível somente por meio de atividades de envolvimento musical direto, que acontecem por meio da

composição, performance e apreciação musical, sendo estas reforçadas pelo desenvolvimento teórico e técnico.

O autor encerra a obra de 2003 alertando para mudanças na sociedade, em virtude de novas sensibilidades advindas da revolução tecnológica e midiática. Para ele, os três princípios para uma educação musical de qualidade continuam pertinentes e adequados neste novo cenário contemporâneo desde que se entenda a tecnologia não como um “fim em si mesma”. (SWANWICK, 2003, p. 115)

Considerar a música como um discurso, respeitar o discurso musical do outro e prezar pela fluência musical em todas as etapas do desenvolvimento, pode ser uma estratégia de promoção da educação musical de qualidade. No entanto, como os sujeitos apresentam novas sensibilidades e novos modos de se ouvir e fazer música (PALHEIROS, 2008; MARTÍN-BARBERO, 2001 e 2008), portanto, existem mudanças nos discursos musicais e também novas ferramentas, materiais sonoros, repertórios musicais, maneiras e recursos de socialização das músicas.

Um trabalho com a educomunicação considera a mídia mais como um espaço de ambiguidades que de dominação, como pensavam alguns estudiosos da Escola de Frankfurt, o que não exclui a necessidade de se manter a crítica permanente à oferta de consumo. A educomunicação na educação musical pode auxiliar na tarefa de ampliação de repertórios, com trocas significativas entre os sujeitos participantes, no sentido de apresentar os diversos “sotaques” que aparecem nos discursos sonoros e destes sotaques interagirem com repertórios pessoais e propiciarem novos *insights*.

Por outro lado, a educação musical se apresenta como um local propício para o trabalho com a educomunicação, uma vez que estudantes se envolvem intensamente com a música, sendo esta ouvida e socializada por meios eletrônicos e com grande participação das mídias. Neste sentido, a educomunicação na educação musical além de contribuir para a formação de ouvintes aptos, consumidores críticos e produtores autônomos e responsáveis, pode ser muito promissora para ambas as áreas de atuação.

Assim, analisa-se como a educomunicação acontece em contextos específicos de educação musical. A inter-relação comunicação/educação ocorre no ensino/aprendizagem da música? Como?

Para isso se apresenta, ainda no capítulo 2 desse estudo, uma descrição do histórico das políticas públicas para a educação musical brasileira, no intuito de se entender como o ensino/aprendizagem de música vem acontecendo no contexto escolar, mais especificamente nas escolas públicas, e se visualizar cenários que possibilitam a investigação da inter-relação comunicação/educação.

Verificou-se a não existência da efetivação do ensino/aprendizagem de música no currículo escolar contemporâneo. Apesar da lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) determinar a música como conteúdo obrigatório para o Ensino Básico brasileiro, essa lei tem até 2012 para entrar em vigor. Na atualidade, a maioria das situações de educação musical no contexto escolar ainda são muito efêmeras, em virtude de acontecerem na disciplina “Arte” e esta constar de apenas 2 horas/aulas (h/a) semanais de 50 minutos cada, para se trabalhar todas as linguagens artísticas: teatro, dança, artes visuais e música. Além disso, outros fatores interferem negativamente, como o excesso de alunos por turma, a falta de recursos materiais adequados para uma efetivação da educação musical e a falta de professores habilitados na área para ministrarem o conteúdo.

No entanto, ainda no cenário das políticas públicas para a educação brasileira, existem os programas de complementação curricular que permitem propostas diversas de ensino/aprendizagem possibilitando a educação musical em horário diferenciado do das disciplinas curriculares do Ensino Básico.

No estado do Paraná existe o Programa Viva a Escola, que também é descrito no capítulo 2. Ele aceita propostas de educação musical e quando aprovadas é possibilitado ao professor a dedicação de 4 h/a semanais de trabalho com alunos, além de 1 h/a semanal para planejamento e demais atividades organizacionais. Também, para que a proposta seja aprovada, exige-se um professor coordenador habilitado na área específica. O número de alunos para a realização da atividade pode ser de 20 participantes, reduzindo-se consideravelmente a quantidade de alunos em comparação com as turmas de ensino regular.

Acreditando-se na possibilidade de efetivação do ensino/aprendizagem de música nesses contextos esta pesquisa se volta para cinco propostas inseridas

nesse programa educacional, na cidade de Curitiba, para análise da inter-relação comunicação/educação.

A sequência do capítulo 2 dessa dissertação apresenta algumas características dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de música, verificadas a partir de autores na área das ciências sociais e da educação, no pressuposto de que professores e alunos são os sujeitos que podem explicar sua ação, e como acontece a educomunicação na educação musical. Finalmente, descreve-se a proposta do presente estudo.

No capítulo 3 é explicada a metodologia escolhida para a análise da inter-relação comunicação/educação no ensino/aprendizagem de música. A “Análise de Conteúdo” no entendimento da autora Laurence Bardin (1977) é explanada, assim como todos os procedimentos adotados nesta pesquisa.

O capítulo 4 traz os cinco contextos investigados na análise, uma síntese das propostas de educação musical, realizada a partir dos documentos encaminhados para aprovação pela Diretoria de Programas e Políticas Educacionais (DPPE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). São descritas observações que ajudam no entendimento de como a educação musical aconteceu nesses contextos no ano letivo de 2009.

No capítulo 5, as análises, a partir da definição de categorias temáticas análogas às áreas de atuação da educomunicação, conforme conceituação de Ismar Soares (1999), são interpretadas.

Finalmente, no 6º capítulo se apresentam as considerações finais deste estudo, demonstrando características da inter-relação comunicação/educação nas propostas de ensino/aprendizagem de música no contexto do Programa Viva a Escola na cidade de Curitiba/PR no ano letivo de 2009.

2 A EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

2.1 UMA EDUCAÇÃO MUSICAL DE QUALIDADE

A música é uma antiga forma de expressão humana. Muitos estudos têm apresentado os diversos significados da música para a humanidade (MEYER, 1956; MERRIAM, 1964; SLOBODA, 1985; HARGREAVES e NORTH, 1999; PALHEIROS, 2006), constatando que ela transmite uma série de significados com funções psicológicas, cognitivas, emocionais e sociais para o indivíduo.

Devido a sua importância, as habilidades musicais foram transmitidas de pessoa para pessoa desde épocas remotas, iniciando-se assim o ensino da música. De fato desde a antiguidade se fala da educação musical como elemento formador do homem conforme se verifica na obra “A República” de Platão (1990).

Em seu livro: “De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação”, Fonterrada (2008) traça o percurso da educação musical no mundo ocidental desde a Antiguidade Clássica, passando pela Idade Média, Renascença, Barroco, Romantismo, até a Idade Moderna (século XX).

A autora faz uma revisão bibliográfica que ajuda no entendimento do “estado da arte” do tema. Em comparação com outras produções, publicadas anteriormente e posteriormente à obra de Fonterrada, e somando-se às contribuições da autora, entende-se que é importante, para a presente pesquisa, citar os estudos que se concentram nos “Métodos Ativos em Educação Musical”, e nos textos que apresentam pressupostos teóricos que se constituem como norteadores para a elaboração de uma “Teoria para a Educação Musical”.

Denomina-se, nesta pesquisa, de estudos que se concentram nos “métodos ativos em educação musical” os textos que apresentam, analisam, discutem e comparam propostas metodológicas do ensino/aprendizado da música, não apenas os trabalhos dos autores clássicos¹ da educação musical, mas todos os textos que tratam do assunto e que acreditam que o aprendizado em música acontece somente com o engajamento ativo dos estudantes em experiências de envolvimento musical direto.

Rousseau e Rameau, no século XVIII, foram os precursores das ideias que

¹ Jaques-Dalcroze (1965), Willems (1960), Kodály (1974), Carl Orff e Ketman (1954), Suzuki (1994), entre outros.

mais tarde culminaram na série de métodos ativos em educação musical (FONTERRADA, 2008). A partir do século XX, por meio de autores como Jaques-Dalcroze (1965), Willems (1960), Kodály (1974), Carl Orff e Ketman (1954), Suzuki (1994), entre outros, se estabeleceu a compreensão da necessidade de abordagens práticas para o ensino da música, onde a notação é posterior à fluência musical, adquirida por meio de exercícios rítmicos corporais, imitação e composição, de melodias simples de base tonal ou pentatônica.

A partir da segunda metade do século XX surgem os autores da chamada “segunda geração” dos métodos ativos em educação musical. Influenciados pela virada da produção musical² e experiências com músicas eletrônicas, autores como Schafer (1991), Self (1967), Paynter (1992), Porena (s.d.), Koellreutter (1981, 1997, 1998), Zagonel (1991, 1998, 1999), entre outros, apresentam para a educação musical um renovado interesse pelo som como matéria-prima da música, onde as explorações sonoras são a base para as criações e interpretações que se seguem.

O século XX viu despontar, em um curto espaço de tempo, uma série de músicos comprometidos com o ensino da música. Entre eles destacam-se alguns, pela pertinência de suas propostas e por sua penetração no Brasil, tornando-se, com isso, mais significativo entre nós. São eles: "Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki, que todavia, viveu na Alemanha durante anos e apresenta uma proposta nitidamente ocidentalizada." (FONTERRADA, 2008, p. 121-122).

Os educadores musicais desse período [a segunda geração] alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características... Entre os educadores estão alguns compositores interessados em influir no processo educacional, como George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena, entre outros. (FONTERRADA, 2008, p. 179-180).

Na atualidade encontram-se disponíveis muitos estudos que se concentram em métodos para a educação musical, sejam no sentido de auxiliar professores no desenvolvimento de práticas educativo-musicais, até no de demonstrar processos de autoaprendizagem por meios tecnológicos (Gohn, 2002). Todos esses estudos são importantes para a educação musical. Bons exemplos de práticas, e sugestões metodológicas eficazes auxiliam na compreensão dos princípios que geram desenvolvimento, e de como buscá-los com qualidade. Experiências de

² Chama-se de “virada da produção musical” as experiências de Pierre Schaeffer na Radiotélévision Française que deu origem as produções de música concreta, e demais experiências que colocavam em evidência o próprio som em procedimentos aleatórios, como as propostas de Cage.

ensino/aprendizagem de música podem seguir alguns dos princípios metodológicos apresentados pelos autores com abordagens didáticas iguais, semelhantes ou diferenciadas. Ou seja, o professor pode ter consciência da importância do desenvolvimento rítmico por meio da percepção rítmico-corporal (princípio metodológico dalcroziano), no entanto, na sua prática didática, estar utilizando exercícios diferentes dos sugeridos na “ginástica rítmica dalcroziana”, com frases melódicas ou gestos musicais próprios, por exemplo, mas que atinjam o mesmo propósito de desenvolvimento rítmico-corporal. Desta forma, os métodos ativos vão se somando, se re-organizando, se re-elaborando, se transformando nas experiências didático-musicais.

No entanto, para que a educação musical seja de qualidade, é preciso garantir alguns princípios que aparecem nesta gama de experiências metodológicas, é importante lembrar os estudos de pesquisadores do campo da sociologia, filosofia e psicologia, como a “estética”, a “etnomusicologia”, e a “psicologia do desenvolvimento”, que tentam explicar os significados da música para as pessoas e como elas se desenvolvem musicalmente.

Neste sentido, desde Hegel (século XIX), autores preocupam-se em fornecer uma “base” para a educação musical, com elaboração de teorias que esclarecem a maneira como os seres humanos se relacionam com a música de forma significativa e se desenvolvem musicalmente. Citam-se autores como Reimer (1970), Meyer (1956), Langer (1942, 1967), Swanwick (1979, 2003), Elliot (1995), Serafine (1988), Gardner (1997), Hargreaves e Zimmerman (2006), Sloboda (1985, 2008), entre outros. Os princípios presentes nessas teorias podem ser verificados, analisados ou avaliados em diversos contextos metodológicos. Fonterrada afirma que:

O acesso a esses autores poderia auxiliá-los [aos educadores musicais] a preencher essa lacuna, além de dar suporte à sua prática, ensinando-os a compreender que a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora essa seja uma parte importante de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. (FONTERRADA, 2008, p. 117).

Apesar da compreensão de que a educação musical que acontece no

contexto escolar não chega a ser um espaço de inserção da arte na vida das pessoas, pois todos vêm para a escola com um domínio de conhecimento musical advindo de suas experiências sociais e culturais, é certo que ela, a educação musical formal, pode auxiliar as pessoas a atingirem outras dimensões de si mesmo, ela pode provocar processos metafóricos, *insights*, experiências significativas de vida... Ou seja, a educação musical serve para auxiliar as pessoas a adentrarem mais profundamente no discurso musical, mais do que seriam capazes sozinhas.

Para melhor compreensão e no intuito de apresentar o que se considera educação musical de qualidade, utiliza-se uma teoria específica das anteriormente citadas: a “Teoria de Educação Musical” de Keith Swanwick. Essa teoria foi o referencial teórico escolhido para as reflexões que se seguem, devido ao fato de que este autor pensa a educação musical de forma ampla.

Alda Oliveira e Liane Hentschke escreveram no prefácio da edição em português do livro “Ensinando música musicalmente” de Swanwick (2003), que nesta obra ele apresenta, com os princípios e concepções que a permeiam, fundamentos importantes para que se desenvolva “procedimentos didáticos e currículos que contemplem a música em todas as suas dimensões e possibilidades estéticas e criativas”.

De fato, na obra de 2003, Swanwick organiza a teoria que já vinha elaborando desde a obra *A basis for music education* de 1979. Lembrando-se que a educação musical é consequência do significado que a música apresenta para a humanidade, em 1979 o autor escreve sobre a “significância da música”³. Com base em pesquisa realizada com 300 pessoas, desde crianças de sete anos até bacharéis em música (Swanwick, 1979), conclui que a música pode nos comunicar algo, que ela apresenta dois níveis de significados: um mais relacionado com reconhecimento dos elementos musicais, do que a música “diz” e outro que se refere ao envolvimento da pessoa com a obra musical, uma questão de relacionamento, do que a música “significa” para cada um. Um nível conduz a outro, acredita Swanwick, e teoriza, com base em Reimer (1970) e Ferguson (1973), sobre a música como uma “metáfora da experiência” humana. Desta forma, acredita no segundo nível de significado como o que vem sendo chamado pelos autores de “triumfo do insight” – Langer (1942); “estado de fluxo” – Csikszentmihalyi (1999), “emoção estética” –

³ Chapter 1: The Meaningfulness of Music.

Clive Bell (1958, 2000), e particularmente, denomina na obra de 1979 de “experiência estética”.

Uma experiência estética é autoenriquecedora e é uma resposta a algo. Uma experiência estética alimenta a imaginação e afeta a maneira como sentimos as coisas. Swanwick (1979) diz que a razão central da existência da música na história e na cultura humana, e a razão do desenvolvimento de suas habilidades especiais é que ela afeta a qualidade de vida.

Ele acredita que todas as experiências vivenciadas durante a vida deixam uma espécie de “resíduo” na mente humana, é o que ele chama de *schemata*, e afirma que a música, devido a sua natureza dinâmica e fluida, pode provocar um realinhamento desses *schematas*, o que gera o *insight*. Para ele: “a música tem um significado que pode ser influenciado por contextos sociais, mas num nível profundo, opera através das características biológicas e psicológicas dos seres humanos”⁴. (SWANWICK, 1979, p. 113)

Em outras palavras, é o relacionamento entre as experiências de vida e o fazer de objetos simbólicos que é a locação primária da experiência estética, não o contexto histórico ou social. É por isso que se pode “responder à música de tantas culturas e épocas diferentes, apesar do fato de que não se poder adotar os valores sociais, políticos ou religiosos daqueles contextos”⁵. (SWANWICK, 1979, p. 57)

Na obra de 2003 o autor explica esse conceito a partir do entendimento do “fenômeno da metáfora”. Para ele, a metáfora é capaz de proporcionar que o humano tenha um novo olhar sobre as coisas, que seja capaz de reconstruir ideias. Ele começa afirmando que:

...a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais (...) porque é uma forma simbólica (...) uma forma de *discurso* tão antiga quanto à raça humana, um meio no qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. (SWANWICK, 2003, p. 18).

A palavra discurso é utilizada pelo autor, não no sentido técnico e usual, mas como argumento, troca de ideia, expressão do pensamento e forma simbólica, e

⁴ “Music has ‘meaning’ which may be influenced by social settings but, at a profound level, operates through the biological and psychological characteristics of human beings.” (Swanwick, 1979, p. 113).

⁵ “This is why we can respond to music from many different cultures and historical times, in spite of the fact that we cannot possibly adopt those particular social, political or religious values”. (Swanwick, 1979, p. 57).

assim pode se manifestar por uma variedade de caminhos, e não apenas pela palavra. Discurso é um termo utilizado pelo autor de forma genérica para representar toda troca significativa, todo o compartilhamento de sistemas de significados. Com base em Piaget, Swanwick pontua as características psicológicas gerais do discurso:

- Internamente, representamos ações e eventos para nós mesmos; nós *imaginamos*.
- Reconhecemos e produzimos *relações* entre essas imagens.
- Empregamos sistemas de sinais, *vocabulários compartilhados*.
- Negociamos e *trocamos nossos pensamentos* com outros.

(PIAGET *apud* SWANWICK, 2003, p. 23).

Para Swanwick (2003, p.23) esses elementos caracterizam o pensamento e a produção nas artes. No entanto, para entender como o discurso é produzido, sustentado e desenvolvido, Swanwick acredita no “fenômeno dinâmico da metáfora” como base.

Ele define metáfora como um processo fundamental, onde se pode ver as coisas diferentemente, com um olhar próprio. Segundo o autor (2003), na metáfora, dois (ou possivelmente mais) domínios apresentam uma intersecção, muitas vezes com consequências originais. Assim, o processo metafórico reside no coração da ação criativa, capacitando as pessoas a abrirem novas fronteiras, tornando possível a elas reconstruir ideias, ver as coisas de forma diferente. Constituindo-se, dessa forma, como base para os discursos humanos.

Especificamente em música, o processo metafórico funciona em três níveis cumulativos (SWANWICK, 2003, p. 28-36):

1. Quando “notas” são ouvidas como “melodias” soando como formas expressivas;
2. Quando essas formas assumem novas relações, os sons são ouvidos em blocos, como frases, e as frases repetidas são transformadas em novas relações, em “formas” musicais.
3. Essas novas formas fundem-se com as experiências prévias humanas e a música informa a “vida do sentimento”⁶.

⁶ O termo “vida do sentimento” o autor extrai de Langer (1942, p. 243) quando disserta sobre a ideia de “Estética”.

Percebe-se que os dois primeiros níveis metafóricos referem-se ao que o autor havia chamado (1979, p. 30) de primeiro nível de significado: do reconhecimento do que a música “diz”. Já o terceiro nível refere-se ao relacionamento com a música, ao que a música “significa”, o que antes chamava de “experiência estética”. Assim como em 1979, ele afirmou que para adentrar o segundo nível de significado era necessário passar pelo primeiro, na obra de 2003 ele afirma que o “fluxo musical nasce quando todos os três níveis do processo metafórico estão ativados”. (SWANWICK, 2003, p. 33)

Esses processos metafóricos são internos às pessoas, invisíveis ao educador musical, no entanto, Swanwick (2003, p. 56) acredita ser possível observar seus efeitos nas várias camadas da atividade musical, ou seja, o processo metafórico manifesta-se em música quando: a partir dos materiais sonoros (notas, sons..) a pessoa encontra formas expressivas (melodias, frases, gestos musicais), essas formas resultam em novas relações (forma, estrutura musical), que apresentam o valor da música ao incorporar experiências anteriores vividas (experiência estética: estruturas simbólicas são transformadas em experiências significativas). Assim, ele chama as camadas da atividade musical de: **materiais**, **expressão**, **forma** e **valor**, e representa graficamente (SWANWICK, 2003, p. 33) conforme a figura 1:

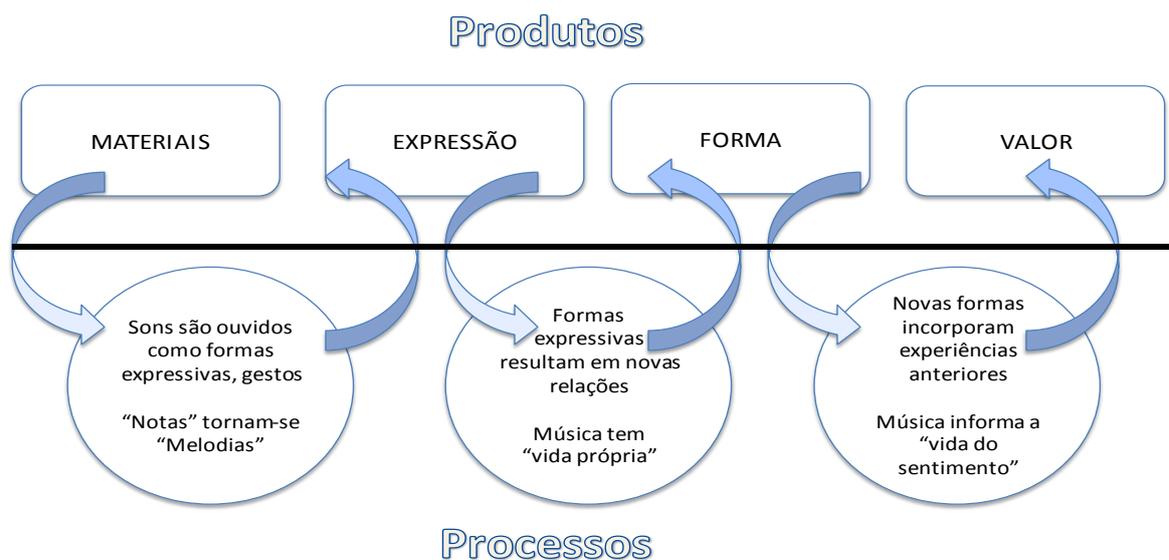


Figura 1: Gráfico dos três processos metafóricos implícitos na experiência musical

Neste contexto, Swanwick (2003, p. 37-55) apresenta o conceito de “espaço intermediário”. A música sempre nasce em um contexto social, e acontece ao longo e intercalando-se com outras atividades culturais. O discurso musical é social, não no sentido de representar a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende de negociações dentro de sistemas de significados compartilhados. No entanto, costumes e convenções são diferentes e quando se está exposto a outras culturas aprimora-se o entendimento sobre a cultura pessoal. O espaço intermediário é uma margem de flexibilidade individual, que permite trocas simbólicas entre indivíduos e destes com o mundo, um espaço ocupado com o discurso interpretativo, um mundo de teorias, teoremas, fórmulas, histórias, músicas, danças, pinturas, poemas, classificações científicas, cálculos matemáticos e muito mais. Swanwick afirma:

O ponto essencial é que cada um de nós tem alguma margem de flexibilidade, e que o ‘espaço intermediário’ é mantido aberto pelo acesso aos sistemas simbólicos e, especialmente, pelas vívidas possibilidades metafóricas do discurso artístico. (SWANWICK, 2003, p. 41).

Para Swanwick (2003, p. 38) a música, como uma forma simbólica, cria um espaço onde novos *insights* são possíveis, ou seja, o indivíduo pode interpretar uma peça tradicional de sua cultura incorporando elementos apropriados no contato com outras culturas, por exemplo, ele pode criar suas peças musicais com liberdade psicológica e criatividade. Assim, ensino musical “torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes”. (Swanwick, 2003, p. 46)

Entendendo que a música é uma forma simbólica, rica em potencial metafórico, a meta da educação em música, para Swanwick (2003, p. 57), é garantir, aos estudantes, o acesso aos três processos metafóricos, e somente dessa maneira, será possível vislumbrar o “espaço intermediário”, uma área da liberdade psicológica potencial. Para se alcançar essa meta, Swanwick (2003, p. 57-79) acredita que é necessário seguir três princípios simples de ação em educação musical, são eles:

1. Considerar a música como discurso;
2. Considerar o discurso musical dos alunos;
3. Fluência do início ao final das práticas musicais.

Considerar a música como discurso sugere adentrar as camadas da atividade musical, ou seja, demandar caráter expressivo, senso de estrutura (forma) no que é ouvido, interpretado e composto, para finalmente, perceber um sentido de valor na obra. Materiais, expressão, forma e valor são as camadas da atividade musical, conforme apresentadas anteriormente.

Para se alcançar esse senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais é necessário um trabalho por meio de encontros musicais específicos. Na obra de 1979, Swanwick esclarece o que chama de encontros musicais específicos, para ele, envolvimento musical direto pode ser visto sob três subtítulos: a composição (C), a apreciação (A) e a performance (P). No entanto, esses encontros necessitam ser apoiados pela literatura de estudo (L), e a soma de habilidades técnicas (S). Ele propõe um modelo para auxiliar os professores nesta busca, o C (L) A (S) P:

Através de atividades nos parâmetros do C (L) A (S) P procuramos pelo desenvolvimento nos nossos alunos através da habilidade de localizar normas em um grande espectro de música e do engajamento no primeiro nível de significado, através do reconhecimento e produção de gestos expressivos". (SWANWICK, 1979, p. 113).⁷

A **Composição** seria todas as formas de invenção musical, desde as obras que são escritas em alguma espécie de notação; até as improvisações. Swanwick (1979, p. 43) afirma que qualquer que seja a forma musical assumida, o valor primário da composição na educação musical não é o de produzir mais compositores, e sim o *insight* que pode ser adquirido no relacionamento com as atividades de criação. A **Apreciação** seria o ouvir atento, um estado de contemplação diante da obra. Na **Performance** (a interpretação) o estudante tem a responsabilidade de “fazer a música acontecer”, apresentar a obra com projeção e impacto. Swanwick (1979, p. 44) diz que ela é muito especial como uma espécie de “presença”⁸.

Nestas atividades centrais da experiência musical (C, A e P), existem as atividades periféricas, porém importantes e necessárias; por serem periféricas,

⁷ Through activities in the parameters of C (L) A (S) P we are looking for the development in our students of the ability to locate norms across a wide range of music and to engage on the first level of meaning, through the recognition and production of expressive gesture. (SWANWICK, 1979, p. 113)

⁸ **Performance:** “This needs little amplification here, except to notice that performance is a very special state of affairs, a feeling for music as a kind of presence”. (Swanwick, 1979, p. 44)

encontram-se entre parênteses na nomenclatura do modelo C (S) A (L) P, a **Soma de habilidades** (S), que estão relacionadas com o controle técnico, o tocar em grupo, a administração do som com aparatos eletrônicos e afins, o desenvolvimento de percepção e o treinamento do ouvido, a leitura à primeira vista e a fluência na notação. E a **Literatura de estudo** (L), que seria o estudo contemporâneo e histórico da literatura da música por meio de partituras e performances, assim como a crítica musical, a história e a musicologia. Assim, “Modelo C(L)A(S)P” significa:

C – Composição.

(L) - Literatura de estudo.

A – Apreciação.

(S) – Soma de habilidades.

P – Performance.

Esses são, portanto, os cinco aspectos da experiência musical – três deles diretamente ligados à música e mais dois que têm um papel mais direcionado à habilitação e ao suporte.

Em outras palavras, pode-se dizer que na prática da educação musical, é necessário buscar atividades significativas das três áreas: composição, apreciação e performance, notando que estas são informadas e reforçadas pela literatura de estudo e pela soma de habilidades técnicas. Todos estes parâmetros do modelo estão relacionados entre si:

...habilidade sem performance é uma atividade árida, performance sem habilidade deveria certamente ser evitada, composição sem estímulo e modelos de obras de outros compositores experimentados na apreciação é improvável; o ouvinte que não está ativo na música de alguma outra maneira é comparativamente raro...⁹ (SWANWICK, 1979, p. 46).

Na obra de 2003, verificam-se indicativos de que o autor permanece com o pensamento de que os “encontros musicais específicos” são alcançados por meio dessas atividades. Ele afirma:

⁹ ...skills without performance is an arid affair, performance without skills is surely to be avoided, composition without the stimulation and models of others composers' works experienced in audition and models is unlikely rare; the auditor who is not also active in music in some others way is comparatively rare... (SWANWICK, 1979, p. 46).

Uma aula de música será um local onde as principais atividades de compor-ouvir; executar-ouvir e apreciar-ouvir acontecerá em relação à música em um âmbito cultural amplo o suficiente para que os alunos se conscientizem de que eles têm um sotaque. (SWANWICK, 2003, p. 54).

...as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da música e a sociologia da música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. (SWANWICK, 2003, p. 58).

Uma visão de música como uma forma de discurso impregnada de metáfora tem consequências importantes para a educação musical, afirma Swanwick (2003, p. 56). Considerar este princípio requer a busca do processo de transformação de materiais sonoros para caráter expressivo, e destes para a integração de gestos em formas musicais e das formas musicais em eventos significativos de vida. Para vivenciar esse processo, no entanto, é necessário que a busca se dê por meio de encontros musicais específicos, nas atividades de composições, apreciações e performances musicais, sendo estas apoiadas e reforçadas pela literatura teórica e técnica e desenvolvimento de habilidades musicais específicas. Este seria o primeiro princípio de ação em educação musical.

O segundo princípio, considerar o discurso musical dos alunos, é de simples compreensão. O autor refere-se a um espaço de diálogo, de escolha, de tomada de decisões e de exploração de repertórios pessoais. Cada indivíduo traz consigo certo nível de compreensão musical, portanto, é necessário ao educador a consciência do desenvolvimento e da autonomia dos estudantes, que considere a ideia de integrar experiências e repertórios musicais e que envolva os alunos em diferentes papéis numa variedade de ambiente musicais.

Compor, tocar e apreciar: cada atividade tem sua parte a desempenhar. Dessa forma, as diferenças individuais dos alunos podem ser respeitadas – o segundo princípio. Pois todos nós, finalmente encontramos nossas formas criativas por meio da variedade do discurso musical. (Swanwick, 2003, p. 68).

Em 1979, o autor escreveu uma hierarquia de objetivos em educação musical nos quais incluiu a “Interação Humana”¹⁰ (Swanwick, 1979, p. 67), ele considera essencial, no trabalho em educação musical, atentar para aspectos relacionados com o respeito ao próximo, ao repertório musical e de vida das pessoas, ao trabalho coletivo, à cooperação e encontro de prazer em experiências

¹⁰ Human Interaction.

compartilhadas.

Tendo entendido o princípio de se considerar a música como discurso, adentrando as camadas da atividade musical, é importante entender este segundo princípio, que apresenta uma característica muito mais social da educação musical, mas de igual importância.

No terceiro princípio, fluência do início ao final das práticas musicais, o autor recomenda que a fluência preceda a leitura e a escrita, ou seja, que a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento ou voz seja prioridade no ensino e não a escrita e leitura. Isso é um incentivo ao que vem sendo chamado de “tocar de ouvido”. Ele propõe que essa fluência acompanhe o aluno do início ao final de seu desenvolvimento musical, antes de aprender a ler e escrever música, assim como depois disso.

Esses são os três princípios de ação em educação musical. Swanwick afirma:

Tomados conjuntamente, os três princípios podem ajudar a manter o ensino musical em um bom caminho, a mantê-lo ‘musical’. Considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e enfatizar a fluência talvez seja mais eficaz em um amplo conjunto de situações de ensino do que o detalhamento da documentação curricular. Esses cuidados ajudam a pensar sobre a *qualidade* da educação musical... (SWANWICK, 2003, p. 70).

E complementa:

Implícito no ensino musical da música está um forte senso de vida tomando forma ou mesmo encontrando sua forma. É por isso que o primeiro dos três princípios é tão crucial, que nós consideramos a música como discurso e procedemos à idéia de que ela pode fazer uma diferença na maneira como vivemos e como podemos refletir sobre nossa vida. Os outros dois princípios, consideração com o discurso dos alunos e promoção da fluência musical, são oriundos do primeiro. Esses princípios parecem, para mim, fundamentais, e podem informar o trabalho de qualquer professor, em qualquer contexto, usando qualquer método escolhido, organizado de forma rígida ou flexível. Porque o que importa, enfim, é a qualidade da experiência musical no “aqui e agora”, a possibilidade de que os alunos possam encontrar seus caminhos para entrar no domínio da metáfora, que, para eles, amplia e preenche o “espaço intermediário. (SWANWICK, 2003, p. 78).

Esta é uma síntese da “teoria de educação musical” de Keith Swanwick, mas para simplificar um pouco mais, pode-se olhar ainda para os parâmetros que o autor sugere para avaliação em ensino de música. Ele afirma que para a avaliação

também é possível atentar para as camadas da atividade musical, ou seja, dependendo do comportamento do estudante é possível verificar em que camada da atividade musical ele se encontra, em determinados repertórios, e quais processos metafóricos musicais tem vivenciado. Lembrando que as camadas são cumulativas, os critérios gerais para avaliar o trabalho dos estudantes:

Materiais:

Nível 1: reconhece (explora) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura.

Nível 2: identifica (controla) sons vocais e instrumentais específicos – como tipo de instrumento, timbres ou textura.

Expressão:

Nível 3: (comunica) o caráter expressivo da música – atmosfera e gesto – ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento.

Nível 4: analisa (produz) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.

Forma:

Nível 5: percebe (demonstra) relações estruturais – o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas.

Nível 6: (faz) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.

Valor:

Nível 7: revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores.

Nível 8: desenvolve sistematicamente (novos processos musicais) idéias críticas e analíticas sobre música.

(SWANWICK, 2003, p. 92).

Esses critérios gerais são bastante pertinentes para a avaliação em música, e podem incluir a autoavaliação dos estudantes, embora o próprio autor alerta para o fato de que eles precisam ser aplicados em contextos musicais específicos. Alguns autores (HENTSCHKE, 1993; SWANWICK, 1994; HENTSCHKE e SOUZA, 2003; FRANÇA, 2004) têm verificado esses critérios em contextos de composição, performance e apreciação musical.

Desta forma, resumem-se as argumentações do autor aqui apresentadas. A música é um discurso que em seu coração carrega o processo metafórico ocorrendo

em três modos: notas são transformadas em melodias, ou gestos; os gestos desenvolvem-se em novas estruturas; essas estruturas podem despertar para experiências significativas como as relacionadas com a história de vida.

Esse processo metafórico pode ser observado pelas camadas da atividade musical: materiais, expressão, forma e valor, que são exploradas quando o educador segue os três princípios essenciais para o ensino de música: considerar a música como discurso; considerar o discurso dos estudantes e prezar pela fluência.

A música nasce em contextos sociais, no entanto, por sua natureza metafórica, não é apenas um reflexo da cultura, mas pode ser criativamente interpretada ou produzida. Como a música, sendo uma forma de discurso, depende de negociações dentro de sistemas de significados compartilhados, a interação humana, cooperação e encontro do prazer em experiências compartilhadas são consideradas objetivos da educação musical.

Desta forma, uma educação musical comprometida com a qualidade cuida para que os estudantes caminhem entre todas as quatro camadas da atividade musical, oriundas dos três processos metafóricos presente em seu discurso, por meio de atividades de envolvimento específico com a música. Também preza pelo respeito ao discurso musical dos estudantes, com experiências significativas de interações humanas e busca pela fluência em todas as etapas do desenvolvimento.

Com esses princípios em mente se pode sugerir diversos métodos em educação musical, com didáticas diferenciadas, mas que atinjam o objetivo de se “ensinar música musicalmente” como denominou Swanwick para uma educação musical de qualidade.

Tendo esclarecido o que se considera educação musical de qualidade, Swanwick encerra a obra de 2003 refletindo sobre as tecnologias de informação e comunicação e como ela testa os três princípios fundamentais para a educação musical. Finalmente, encerra a sua obra alertando para um olhar para as tecnologias não como um “fim em si mesma”.

De fato, as tecnologias provocaram mudanças na sociedade contemporânea, o que gerou, também, novos discursos musicais. Isso remete a necessidade de melhor compreensão do universo da comunicação, para então verificar a possibilidade da intersecção dos campos de atuação da educomunicação com a educação musical.

2.2 A INTER-RELAÇÃO ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA MÚSICA

As mídias hoje não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólicas, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo. (FANTIN, 2008, p. 153)

A educação é comunicação, afirmou Paulo Freire (1997), acreditando que o conhecimento acontece no encontro de sujeitos interlocutores na busca de significações. Mas o que de fato vem a ser comunicação? Com que sentido pode-se estudar a comunicação para a aproximação dos ideais freireanos para a educação?

A teoria das comunicações tem apresentado conceitos para esclarecer o sentido dado a ela. Wolton (2006, p. 15-18) acredita que a comunicação apresenta duas dimensões que se concretizam em três campos. A dimensão “normativa” refere-se ao ideal da comunicação: informar, dialogar, compartilhar, compreender-se... Enquanto que a dimensão “funcional” refere-se ao fato da comunicação ser necessária para o funcionamento das relações humanas e sociais. Neste sentido ele leva em conta os três campos em que a comunicação se realiza: o técnico, o econômico e o social/cultural.

No campo técnico a comunicação se alimenta das técnicas e tecnologias, gerando novas possibilidades e interações; TV, rádio, Internet e celulares¹¹. O campo econômico refere-se à comunicação como mercadoria do capitalismo, a indústria da comunicação, a indústria cultural gera e movimenta renda, determinando e sendo determinada pelas condições econômicas. O campo social/cultural é bastante complexo e trata-se das interações humanas nas diversas dimensões sociais e culturais, assim admite uma característica antropológica no sentido que ela é uma expressão humana muito forte e pode ser assimilada uma vez que demonstra, “carrega em si”, a própria condição do humano. Mas também é parte fundamental da ação social e, por isso, é condição necessária para o exercício da cidadania. Dalla Costa (2010) lembra que Wolton acredita que a comunicação é a

¹¹ Cada dia surgem novas tecnologias comunicacionais, como jogos eletrônicos, softwares, etc...

esperança de uma sociedade democrática e que acreditar na comunicação é acreditar no próprio homem.

Então, falar de comunicação hoje é entender suas dimensões, os campos em que ela se concretiza, ou seja, engloba todas as características anteriormente apresentadas: as características individuais dos sujeitos, as inovações tecnológicas, as dinâmicas do mercado capitalista e os sentidos sociais assumidos.

Assim, se a educação se preocupa com a “leitura do mundo”, como disse Freire (2000), ela precisa estar atenta a questão das novas sensibilidades humanas advindas das mudanças nas dimensões da comunicação, e como disse Dalla Costa (2010), em uma sociedade marcada e determinada pelos meios de comunicação e novas tecnologias.

Pensar a contemporaneidade é pensar uma sociedade imersa em tecnologias. Elas geram essas novas sensibilidades humanas e modificam a maneira de organizar muitas das atividades. Loureiro e Della Fonte afirmam (2003, p. 26-27) que o século XX representou a transformação da ciência em tecnologia ampliando assustadoramente seu uso diário, e invadindo espaços de tal forma que não se pode caracterizar a vida atual sem considerar a presença tecnológica constante e ativa em todas as dimensões humanas.

Esse avanço tecnológico fez surgir interpretações diversas sobre o seu significado social e cultural. As metáforas que tentam representar ou explicar o papel das tecnologias em nossa sociedade vão desde as que constroem uma imagem mental dos efeitos das técnicas eletrônicas de comunicação sobre os modos da vida social (McLUHAN, 1977a; POSTMAN, 1994; SFEZ, 1994; LEVY, 1997; LEVY, 2010; JOHNSON, 2010), até as “utopias tecnológicas de dominação da vida nos sonhos de *cyborgs* e *mutantes*”¹² (KURTZ, 2005; NICKEL, 2006; L. SANTOS, 2007; MOURÃO, 2007).

¹² Trecho do texto de apresentação do então Ministro da Cultura Gilberto Gil para o terceiro ciclo de conferências da trilogia “Cultura e Pensamento em Tempos de Incerteza” intitulada: *Mutações: Novas Configurações de Mundo*. Disponível em: http://www2.cultura.gov.br/programas_e_acoes/cultura_e_pensamento/noticias/agenda/index.php?p=28332&more=1&c=1&pb=1 Acesso em: 10/02/2010

Alguns autores acreditam que a “mídia passou a ocupar um lugar significativo nos processos formativos do ser humano contemporâneo.” (LOUREIRO e DELLA FONTE, 2003, p. 29) E eles complementam:

Os meios de comunicação em massa têm sido sucessivamente incorporados aos mais diversos ambientes da vida cotidiana e cumprem uma função pedagógico-educativa no momento em que disseminam crenças, hábitos, juízos éticos e estéticos, enfim, os mais variados conhecimentos. (LOUREIRO e DELLA FONTE, 2003, p. 84).

Martín-Barbero (2001), no entanto, alerta para o fato de que se por um lado a comunicação é vista como produtora de sentido, e desta forma tem no seu campo técnico a mídia desempenhando esta função, por outro lado ela tem os condicionantes, sejam objetivos ou subjetivos, assim faz-se necessário verificar os contextos, além do que, sendo a comunicação cultura, sua dimensão normativa torna-se um espaço privilegiado de re-elaboração (re-significação) do que acontece na mídia.

Realmente a comunicação tem importância central no processo de socialização dos indivíduos, e em seu desenvolvimento cognitivo e emocional, e tudo isso influencia no seu potencial emancipatório. Melo e Tosta (2008, p. 51) afirmam que a comunicação é uma estratégia racional de inserção do indivíduo na sociedade e são seus objetivos que motivam o desenvolvimento de tecnologias midiáticas que aceleram e ampliam as modalidades das próprias comunicações.

No universo musical os avanços tecnológicos, sejam por meio da Internet, dos instrumentos musicais eletrônicos, gravadores, programas de computadores, mp3, estúdios digitais, sistemas de amplificação, jogos musicais¹³ ou outros, oferecem amplas possibilidades de acesso à audição das obras produzidas, possibilita aos músicos certas formas de criação e interpretação, e aos estudantes facilidades diversas assim como possibilidades autônomas de aprendizagem. Portanto, essas tecnologias tornaram-se parte integrante do processo de envolvimento das pessoas com a música e promoveu a abertura para outras práticas musicais.

¹³ Como o Guitar Hero, por exemplo.

Essas possibilidades de participação coletiva, de participação das massas no universo musical contemporâneo, desmobilizaram plataformas culturais elitistas, conforme descrito anteriormente, mas também geraram outra discussão sobre as músicas pós-modernas, sobre o valor dessas obras musicais – são frequentes as afirmações que o universo musical contemporâneo está repleto de obras efêmeras e fracas, e que é necessário uma busca efetiva para o encontro com a “verdadeira” música, a música de arte, capaz de promover valores progressivos de sensibilidade e do intelecto, e de promover a experiência estética.

Adorno criticou veemente a Indústria Cultural, afirmando que ela “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1999, p. 8), pois está interessada apenas em consumidores ou empregados. Para ele, a Indústria Cultural reduz a humanidade às condições que representam seus próprios interesses e tem elementos característicos do mundo industrial moderno, exercendo o papel de ideologia dominante.

A “verdadeira” música, no entanto, exerce um poder crítico perante a sociedade. Para Adorno, no texto “Filosofia da Nova Música”, as obras de arte contemporâneas à sua época (referindo-se à música dodecafônica de Schoenberg e atonal de Stravinski), viveram uma “perda de sentido”, pois ao mesmo tempo em que a emancipação dos elementos (melodia, ritmo, harmonia...) significava uma autonomia técnica, tornou a subjetividade do artista mais objetivada. Essa perda de sentido, no entanto, demonstra o que vivencia a sociedade e, no âmbito estético, faz uma acusação a desumanização do ser humano.

Ele escreve, na obra “Por que é difícil a nova música?”, que o descompasso entre as novas composições e o público, revela um nivelamento do gosto advindo da influência de uma sociedade industrial tardia que imprimiu à música um caráter de mercadoria e ao sistema tonal a condição de “natureza” musical. Assim, essa nova música, recusa o processo de despersonalização que sofre a cultura e, portanto “se volta contra o ouvinte, contestando as costumeiras concepções de imediatividade e naturalidade” (ADORNO, 1986, p. 152)

Analisando-se as críticas de Adorno à luz do contexto social e histórico em que ele viveu torna-se compreensível sua arguição, basta lembrar-se da barbárie do

fascismo e nazismo, e das películas que comparam os judeus a ratos. Arzua (2001) afirma que, no projeto crítico adorniano, as obras de Schoenberg e Stravinski são inseridas à sociedade capitalista repressiva e uniformizada que já não pode participar de nenhuma experiência estética que não reafirme os mesmos grilhões sob os quais está organizada. Arzua acredita que Adorno não abandona seu ponto de vista metafísico a respeito da estética, e portanto, espera que a “verdadeira” música seja uma metamúsica, criticando até mesmo Stravinski na afirmação que suas obras teriam como princípio estilístico elementos como ritmo poderoso, repetição, balé, virtuosismo nos instrumentos e outras características que anestesiarão os ouvintes e intensificaria a identificação dessa música com a barbárie encenada. Mas, para Arzua, a autonomia da música está justamente em não ser “porta-voz” de nada, e que as argumentações de Adorno pouco dizem da criação musical em si, e que é inútil lançar à estética musical uma tarefa que ela não pode cumprir simplesmente porque não é sua.

Martín-Barbero (2001, p. 72-87) compreende as críticas de Adorno como um “aristocratismo cultural” que não aceita a existência de uma pluralidade de experiências estéticas, dos diversos modos de fazer e utilizar socialmente a arte. “Adorno estaria convencido da onipotência do capital e cego para as contradições vindas das lutas operárias e das formas de resistências das classes populares”, afirma Martín-Barbero, o que o impediu de ver nas tecnologias dos meios de comunicação nada além de um instrumento fatal de alienação totalitária. Para completar sua argumentação, ele apresenta, em contraposição às idéias de Adorno, argumentações baseadas no texto “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” do Benjamin, fazendo uma leitura bastante original: onde a “morte da aura” na reprodução da obra de arte trata-se mais da democratização do seu uso que da perda de seu valor, se antes a obra estava envolta no “brilho” do museu, o que impedia as massas de acessá-las, agora as massas podem usá-la e gozá-la. Ele acredita que Benjamin vê na técnica e nas massas um modo de emancipação da arte e que, o sentido não pode ser absorvido pelo valor.

Orofino (2008, p. 121) considera as novas teorias latino-americanas (onde Martín-Barbero constitui-se referência) que trabalham a relação entre comunicação e cultura muito criativa na medida em que buscam uma abordagem que enfoca a

complexidade dos processos de comunicação social por meio do conceito de “mediações”, ou seja, sua dimensão de processo social e histórico.

Ela explica (2006, p. 54) que “mediação” não se trata da ação desumanizada e neutra das tecnologias da mídia, pois antecedendo a própria existência das mídias, o conceito começa a ser explicado por Aristóteles e é em Hegel que encontra uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, entre ação e reflexividade. E com os estudos dos latino-americanos sobre mídia e mediações ela visualiza as grandes contribuições do conceito. Orofino acredita que um dos desafios que as teorias críticas contemporâneas em estudos de comunicação colocam é que:

... a presença da mídia na vida cotidiana desempenha um papel fundamental não apenas na reprodução das ideologias (como fora amplamente debatido pelas grandes correntes clássicas, como a Escola de Frankfurt e o estruturalismo marxista, por exemplo), mas também na construção de novos espaços de visibilidade abertos a processos de negociação de sentido e de ampliação da reflexividade social. (OROFINO, 2008, p. 115)

Mas, o que é mídia afinal? Melo e Tosta (2008, p. 12) chamam de meios de comunicação em massa (MCM), *mass media* ou simplesmente mídia, a comunicação humana por meio do uso de tecnologias específicas e surgimento de instituições responsáveis por sua produção.

A reflexão sobre a perspectiva formativa do *mass media* teve um importante papel nas discussões não apenas de Adorno e Benjamin, mas dos demais estudiosos da Escola de Frankfurt, que temiam o poder de alienação que esses meios exercem ou poderiam exercer sobre os humanos. Fabiano (2001, p. 140-141), inspirado nos textos de Horkheimer e Adorno, afirma que os sucessos da Indústria Cultural se impõem aos tímpanos das massas tão exaustivamente que, pela coerção da redundância sonora, as educam e as conformam a esse tipo de sonoridade regressiva e medíocre. E traz os textos dos autores:

... parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação” A música reduzida ao puro nexo de entretenimento,

continua o autor: “preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências. (HORKHEIMER & ADORNO *apud* FABIANO, 2001, p. 140-141)

Loureiro e Della Fonte, fazendo uma análise sobre os estudos dos autores frankfurtianos, afirmam (2003, p. 51) que a Indústria Cultural impõe um determinado modelo de formação humana, que é baseado na regressão dos sentidos, resignação do pensamento, repetição e homogeneização dos indivíduos, e tudo isso contribui para uma formação humana danificada.

No entanto, os mesmos autores alertam (2003, p. 72) que é importante ter cautela com as afirmações sobre a alienação pelas mídias, pois o público não é um “recipiente vazio, uma tábua rasa na qual se insere tudo”, a passividade total, a alienação total são inexistentes, as pessoas reagem de forma variada aos apelos midiáticos apesar de haver tendências hegemônicas às atitudes acríticas, e portanto, pouca reflexão sobre os produtos da mídia que estão sendo consumidos. Melo e Tosta (2008, p. 50) alertam que é importante entender que a recepção de bens simbólicos pelas pessoas depende de “filtros” que tornam esse processo complexo, criativo e ativo, contrariando as teses de que receptores são consumidores passivos. Orofino (2008, p. 120) afirma que os estudos de recepção e mídia, em especial os estudos culturais, têm tentado demonstrar que o consumo das mídias se faz no cotidiano e, portanto, o consumo cultural precisa ser pensado na diversidade de cenários e contextos sócio-históricos nos quais estão inseridos, é nessa perspectiva que Martín-Barbero (2001) fala que a apropriação e usos dos bens produzidos pela mídia passa pela compreensão de que tal processo ocorre de forma mediada pelo contexto cultural em que ela ocorre, ou seja, a questão da mídia é menos falar de meios e mais de mediações. O que Jacquinet-Delaunay (2007, p. 77) observa sobre esta questão é o fato de que, no Brasil e América Latina, a corrente inspirada no neomarxismo da Escola de Frankfurt, longe de suscitar um movimento de “conscientização”, contribuiu para “diabolizar” a relação da educação com os meios.

Em relação à música esta problemática acentua-se, tornando-se por vezes conflitante. Em Bourdieu, por exemplo, na obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” ele apresenta as características nocivas dos meios,

reforçadas pelo efeito do modelo globalizante de reprodução. Nas obras “Questões de sociologia” e “A distinção: crítica social do julgamento”, ele defende que cada categoria social se reconhece em obras que correspondem a seus hábitos e estilos de vida; assim a “grande música”, a música de concerto, quando usada no ensino, remeteria a distinção de classes e imposição da classe dominante. Neste caso, qual seria o repertório musical adequado para o ensino da música na escola?

Forquim (1993) apresenta este questionamento a partir dos trabalhos de Vulliamy. Deste autor, Forquim extrai os pressupostos teóricos de que o ensino musical na Grã-Bretanha era totalmente baseado num etnocentrismo europeu, fruto de uma tradição hegemônica ocidental, que considera “séria” apenas a música erudita; defendendo que a escola deveria dar preferência à música popular uma vez que é esta que pertence ao universo cultural dos jovens. No entanto, Forquim posiciona-se de maneira muito cautelosa em relação aos estudos do autor, pois, se por um lado as abordagens sociológicas da música podem ser fecundas no sentido da dimensão política relacionada ao currículo, por outro ele questiona se a leitura sociológica forte das formas simbólicas, apresentadas por Vulliamy são compatíveis com a realidade da experiência estética. E acredita que posicionamentos extremados podem apenas trocar um etnocentrismo por outro.

A dimensão social da música não pode ser negligenciada, Setton (2009, p. 17) considera a música um elo entre indivíduos e sociedade, instrumento de comunicação entre nossa subjetividade e o universo objetivo da realidade material que nos rodeia, assim pode agregar ou isolar indivíduos à medida que constrói subjetividades. Martín-Barbero (2008, p. 16) considera a música, ela mesma “uma organização abstrata do tempo e revelação da mais profunda especificidade do estético”, assim a música pode permitir ao jovem se conectar e “conectar, entre si, referentes culturais e domínios de práticas e saberes”...

No entanto, a música apresenta sua dimensão formal, e esta também não pode ser negligenciada na educação, conforme pontuou Swanwick ao considerar o primeiro princípio de uma educação musical de qualidade, ou seja, atentar para a música como uma forma de discurso humano que tem como base as dimensões metafóricas percebidas pelas quatro camadas da atividade musical. No aspecto formal, volta-se para a estruturação da música e tenta-se entender as normas e

desvios dentro dos estilos e gêneros. Snyders (2008, p. 165-166) vê no formalismo uma maneira dos alunos superarem a ingenuidade na relação que estabelecem entre a música e os incidentes da vida, de encarar a música como tradutora. No entanto, ele acredita que não é interessante ficar somente na perspectiva do formalismo, pois deste modo corre-se o risco de não perceber o lugar que a música ocupa no conjunto da vida dos homens. Quando Swanwick apresenta os três princípios para a educação musical de qualidade demonstra clareza nesta questão, pois o primeiro princípio nos remete para a dimensão formal da música, com possibilidade de sensibilização e experiências estéticas, mas na sequência apresenta a importância do respeito ao discurso musical dos outros e a fluência, apresentando um espaço de troca: o “espaço intermediário” onde a criatividade e a imaginação interligam-se no comprometimento com as tradições numa rede dinâmica de conversações.

De fato os posicionamentos extremados não são interessantes no caso da educação musical, pois se por um lado a motivação inicial do aprendiz consiste, em acordo com Sloboda (2008, p. 303), no desejo de ser capaz de reproduzir os sons musicais de sua cultura, e neste sentido, a música da mídia não pode ser negligenciada. Por outro lado, atentar para o discurso musical do outro - adentrando espaços intermediários que podem gerar novas formas de se entender, interpretar e criar música - presume ampliação constante de repertórios musicais, sem limitações e/ou restrições, sejam em virtude do medo da alienação pelas mídias ou os argumentos baseados em elitismo.

Mas estas questões não são de simples compreensão, em especial para os jovens alunos, que argumentam não terem interesse por essa ou aquela música, pois não é do “seu gosto” ou do “seu tempo”, limitando-se ao repertório musical já apropriado. O que os estudos têm comprovado, no entanto, é que o gosto musical, mais que uma prerrogativa pessoal, é uma construção social. Gostar muitas vezes significa reconhecer, já dizia Adorno (1983, p. 165). Nogueira conta (2001, p. 188-189) de uma experiência realizada com alunos do curso de Pedagogia, onde foram reproduzidos o 1º e o 2º concertos de Vivaldi, de seu *Il cimento dell'armonia e dell'inventione*, op. 8, conhecido no Brasil como “As Quatro Estações”, onde os quadros sazonais são retratados em sonetos que antecedem cada concerto. O soneto do n. 1 *La primavera* (Primavera) e do n. 2 *L'estate* (Verão) foram

reproduzidos sucessivamente para que os alunos ouvissem e comentassem suas impressões. A primeira obra teve bastante aceitação, enquanto que a segunda teve pouca receptividade. Os pesquisadores concluíram que a aceitação da primeira: “Primavera” se deu, não pelas suas qualidades intrínsecas, mas pelo fato de ter sido trilha sonora de um comercial de sabonete por longo período, pois se a aceitação da primeira obra se desse em virtude das características composicionais, a mesma aceitação, ou pelo menos uma aceitação semelhante aconteceria com a segunda.

Se for verdade que o público não é um recipiente vazio, também é verdadeiro o papel social dos grandes meios de comunicação. Benjamin (1990, p. 214) alertou para as mudanças de sensibilidade, mudanças no modo de sentir e perceber, advindas dos cursos dos períodos históricos e das formas de existência das comunidades humanas, afirmando que a forma orgânica que a sensibilidade humana assume não depende apenas da natureza, mas também da história. De maneira concreta, os artefatos da Indústria Cultural afetam a sensibilidade humana. Costa (2001, p. 152) afirma que a percepção e a definição do gosto acompanham os movimentos históricos e, conseqüentemente, a inserção das novas tecnologias. Desmistificando a ideia de gosto pessoal, Nogueira afirma (2001, p. 189) que é necessário admitir que o *mass media* desempenham um papel preponderante na “escolha” musical da população.

Neste contexto questiona-se: “...quais as possibilidades de a educação escolar potencializar as contradições e ambiguidades existentes na relação do sujeito com a Indústria Cultural?” (LOUREIRO e DELLA FONTE, 2003, p. 73)

Fantin alerta:

Precisamos rediscutir como a escola pode assegurar o contato com a diversidade cultural do país e com as novas tecnologias por meio da apropriação significativa de conhecimentos, bem como construir possibilidades de autoria, produção e participação de crianças e jovens na cultura, o que nos leva a debater as mediações necessárias e as possibilidades da mídia-educação. (FANTIN, 2008, p. 152)

Há um consenso na literatura que, considerando o caráter formativo que a mídia ocupa nos dias atuais, a simples inserção dessas linguagens no ambiente escolar não é garantia de um acesso crítico, libertador e emancipatório, porém faz-

se necessário uma educação dos sentidos, uma educação estética. Para Fantin (2008, p. 153) uma educação *para/sobre/com* e *através* das mídias, por meio de abordagens críticas, instrumentais e “expressivo-produtivas” (abordagens criadoras).

Orofino (2008, p. 122) vê na escola o local da apropriação da mídia, no cotidiano da escola, seja no pátio, corredores, cantina, e outros espaços, os estudantes conversam sobre as músicas da indústria cultural, trocam músicas uns com os outros (por meio de celulares com tecnologia *Bluetooth*, por exemplo) e estendem a experiência em ambientes virtuais. Quando Orofino fala na escola como o local da apropriação da mídia, ela refere-se à mediação, à escola como o local onde a mediação deve acontecer, ou seja, acontecerem ações institucionais planejadas de modo participativo no sentido de que a escola tenha um ambiente formal e sistematizado de debates sobre a mídia. Ela acredita na mídia contemporânea mais como um espaço de ambiguidades que de dominação, o que não exclui a necessidade de manter-se à crítica permanente à incessante oferta ao consumo.

No caso particular da música é necessário que a escola engendre estratégias que visem à formação de ouvintes aptos, consumidores críticos e produtores responsáveis. No entanto, como selecionar os repertórios musicais que tornariam esses ouvintes aptos mantendo o respeito aos discursos musicais individuais? Em Nogueira (2001) a autora levanta esse questionamento fazendo uma analogia com a seleção de textos literários na disciplina de português, ela afirma que os cuidados que se tem quanto à escolha de autores, adequação à faixa etária, temática relevante, enfim, todo o auxílio prestado aos professores na escolha do livro simplesmente não existe em relação às produções musicais. E lembra que é obrigação do poder público garantir o direito a serviços de qualidade em cultura e educação.

Referiu-se aos ouvintes, mas é necessário lembrar que, como disse Fantin (2009, p. 2), por meio da interatividade que a Internet propicia, as pessoas além de destinatários de informações, tornam-se produtoras e autoras de conteúdos disponíveis aos outros usuários. Isso nos remete a pelo menos duas questões: a) tornou-se impossível, na sociedade globalizada, falar em cidadania sem falar em inclusão digital; b) a sensibilização estética dos estudantes também terá reflexo nos

próprios produtos da mídia, uma vez que eles cumprem o papel de produtores e autores em ambientes virtuais.

Assim, torna-se imprescindível a educação estética voltada ao universo sonoro. Para lidarmos com essa realidade é preciso fugir do entendimento da tecnologia como algo em si mesmo, abstraído do contexto de produção e apropriação, para uma compreensão da necessidade de que os saberes sociais sejam tratados pedagogicamente no tempo e espaço escolares como força mediadora da aprendizagem, conforme afirmam Loureiro e Della Fonte (2003). Os sentidos são construídos socialmente, de acordo com Orofino (2008, p. 124), o movimento do consumo cultural é um processo “complexo e multifacetado” onde as subjetividades, a família, os pares, a cultura do bairro, a religião, e as mídias entre si ou em seus discursos internos, enfim, todas as instâncias sociais, competem entre si. Espera-se que os educadores estejam na busca de que seus alunos tenham acessos igualitários às mídias, tanto aos “meios”, como às “mediações”, com “um consumo reflexivo, pautado pelo diálogo, pelo debate social franco, cada vez mais aberto, saudável e democrático.” (OROFINO, 2008, p. 125).

Em educação musical, as análises, reflexões e apropriação das tecnologias e *mass media* são importantes, assim como o comprometimento com a ampliação constante de repertórios musicais para que os sujeitos tenham acesso às obras dos mais diversos estilos, gêneros e formas musicais, mostrando que a música é um discurso humano que se apresenta com diversos “sotaques”, onde cada um poderá engajar-se na compreensão do seu “sotaque musical” próprio, desenvolvendo sua musicalidade num caminho ativo e criativo.

Ramos-de-Oliveira acredita que o “pensamento e a sensibilidade são os pólos da resistência. É essa tensão a única via para a possibilidade de uma ação transformadora.” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 59). Fantin (2008, p. 158) acredita na mídia-educação como perspectiva de um trabalho transformador na escola, ela afirma que a mídia-educação tem como alicerces a cultura, a crítica, a criação e a cidadania. Snyders (2006, p. 163) defende a ideia da necessidade do envolvimento com a cultura elaborada, que esta cultura além de auxiliar os jovens a aprenderem o que se tem de valor na cultura midiática, também motiva esses jovens a, partindo de sua experiência e sensibilidade, aprenderem a interpretar de maneira

única e individual as “obras-primas”, Snyders afirma que o envolvimento com as grandes obras produzidas pela humanidade é o caminho para o desenvolvimento de uma sensibilidade estética que proporcionará ao estudante, com sua personalidade única, reter, amar, vibrar, e transformar a cultura que a escola ou que a mídia lhe propõe.

Snyders (2008) explica que seu posicionamento não é para uma educação musical baseada unicamente nas obras-primas, mas que estas não sejam excluídas do ensino de música no ambiente escolar, ao contrário, que seja a meta a ser alcançada pelos professores. No livro “A escola pode ensinar as alegrias da música?” ele escreve: “A escuta elaborada e compreensiva das obras-primas parece-me ser o ponto em direção ao qual convergem todas as tentativas e todas as experiências da aula de música...” (SNYDERS, 2008, p. 26). Ele entende que as primeiras audições de estilos novos são dificilmente admitidas pelos estudantes, mas acredita que é preciso proporcionar-lhes esses momentos, e propõem caminhos para se alcançar sucesso nas tentativas: do cuidado na escolha das obras ao trabalho mais simplificado com elas, do uso de obras conhecidas às peças intermediárias que prepararão a audição para as obras-primas. Ele defende que na aula de música exista todo o tipo de repertório.

Com relação à crítica ao elitismo das obras-primas, que elas remetem à distinção de classes, Snyders (2008) responde que de fato o acesso às obras-primas musicais representa uma área de desigualdade social, em especial em relação à notação (escrita musical), e que a “grande” música sempre se manifestou em meios essencialmente privilegiados, mas, se é na música que os jovens vivem mais intensamente sua emoção estética, não levar, não atrair os alunos para as grandes obras é de fato reservá-las aos favorecidos socialmente, a verdadeira democratização não pode renunciar as obras-primas.

O que suscita dúvida no trabalho de Snyders (2008) é o que de fato venham a ser as obras-primas, e como reconhecê-las. Numa análise superficial se poderia defender a hipótese que ele se refere à música erudita ou as obras estruturalmente complexas, bem elaboradas. No entanto o próprio Snyders acredita que em Vivaldi não se trata de obra-prima, então não é possível uma definição simplista e linear para o termo. Ele afirma, no entanto, que todas as culturas têm em suas músicas

obras-primas, e produções banais, comuns e médias. Ele também se refere ao fato de que podemos amar todas as músicas, elas não se excluem mutuamente, poderemos amar Stravinsky e o rock, afirma Snyders de maneiras diferentes, “situando-os em planos diferentes”. Assim ele orienta a, num primeiro momento, levar os alunos a progredirem no interior de sua própria cultura, no estilo ouvido pelo estudante existirá músicas boas, menos boas e medíocres, assim os estudantes tomando consciência do alcance dessas avaliações podem ampliá-las para o reconhecimento das músicas produzidas nas diversas culturas.

Mas para que os estudantes progridam na compreensão das obras musicais faz-se necessário o aprendizado de suas estruturas, das diversas formas de se fazer música, dos diversos discursos musicais. Sloboda (2008) descreve que, na medida em que os indivíduos tornam sua escuta mais sofisticada, têm nuances emocionais mais refinadas. Ele afirma que para a percepção musical ampliar-se é necessário o reconhecimento e identificação das relações de agrupamentos sonoros significativos, o que corresponde às estruturas formais internas das obras musicais. Para o sujeito ser capaz de perceber os elementos que definem uma melodia ele necessitará primeiro detectar diferenças em altura ou tempo (elementos formais da música), contudo, a verdadeira consciência musical só começa quando este sujeito é capaz de perceber relações sequenciais entre sons diferentes. Assim pode existir uma conscientização reflexiva crescente a respeito das estruturas e padrões que caracterizam a música, e produzir juízos reflexivos a respeito das qualidades musicais e aspectos das obras. Percebe-se, na teoria de Sloboda, uma estreita aproximação com o que Swanwick chamou de adentrar as camadas da atividade musical “expressão-forma-valor”.

Todas as reflexões até aqui descritas contribuem para a compreensão que a educação musical tem como desafio a disposição em lidar com as condições de socialização musical que os alunos possuem buscando permanentemente ampliá-las, conforme apontou Souza (2000, p. 7), ela ressalta que a “experiência musical somente pode ser compreendida dentro de um sistema de valores, estruturas e organizações que são construídas historicamente”. (SOUZA, 2000, p. 175)

Pensando na sociedade contemporânea, espera-se que os repertórios musicais dos estudantes somam-se entre si e com o do professor, que por sua vez

podem incluir o material da mídia e se utilizar das tecnologias para a escuta, compreensão e gestão criativa.

Ao pensar o papel do professor, é necessário que ele amplie constantemente seu repertório musical pessoal, que transite por um universo musical amplo, que inclua obras musicais do passado que são valorizadas por sua sociedade e que suscita gosto e desejo que se mantenham vivas, e também as obras modernas e contemporâneas. Ainda, que transitem por músicas de outras culturas para, como disse Schafer (1991, p. 296) “colocar a nossa [música da nossa cultura] em uma perspectiva adequada.” E, que incluam as músicas da mídia e estejam abertos ao repertório dos estudantes e as peças folclóricas e regionais. Além disso, que estejam em busca de encontrar obras-primas atuais e em contato com as músicas dos compositores estudiosos de sua época, que incorporem esse repertório nas ações docentes auxiliando os estudantes a se tornarem ouvintes críticos, consumidores culturais autônomos e produtores e autores responsáveis. Fantin (2009, p. 5) alerta para a necessidade dos professores terem uma “formação cultural” que envolva um “acervo imagético, literário, artístico, musical das mais diversas produções culturais e uma relação significativa com as tecnologias”.

Também é necessário que entendam e aprofundem-se constantemente nas teorias da educação musical para que o ensino/aprendizagem de música aconteça de forma eficiente e significativa, ou seja, faz-se necessário, aos educadores musicais, entender como as pessoas aprendem música, o que é essencial neste processo.

E por último, porém não menos importante, a educação musical, assim como a educação de modo geral, pode atentar para intervenções na área da comunicação para lidar com as novas sensibilidades advindas das mudanças da sociedade contemporânea. Martín-Barbero alerta para o “des-ordenamento cultural” observável a partir de dois ângulos:

...da defasagem da escola em relação ao modelo social de comunicação que foi introduzido pelos meios audiovisuais e pelas ‘novas’ tecnologias; e da emergência de novas sensibilidades, nas quais se encarnavam, de forma ‘precipitada’ e desconcertante, alguns dos traços mais fortes da mudança de época”. (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 11).

Uma possibilidade de se diminuir essa defasagem da escola em relação ao modelo social marcado e determinado pelas novas tecnologias e mídias é conhecendo essas novas sensibilidades humanas que se apresentam no novo modelo social de comunicação, e realizando um trabalho de inter-relação entre comunicação e educação. Neste sentido o espaço da educação musical se constitui como local propício para esse trabalho com a inter-relação comunicação/educação, assim como, para a educação musical, essa inter-relação pode facilitar a formação de ouvintes aptos, consumidores críticos e produtores responsáveis.

Martín-Barbero (2008, p. 12-16) explica as “novas sensibilidades” a partir da relativização do peso da questão cultural na análise da condição juvenil, ou seja, existem paradoxos: uma juventude com mais oportunidades de alcançar a educação e a informação e menos acesso ao emprego e ao poder, dotada de aptidão para mudanças produtivas, mas excluída desse processo, com acesso ao consumo simbólico e restrição ao consumo material. As sensibilidades juvenis respondem as alternativas de sociabilidade que permeiam atitudes políticas, pautas morais, práticas culturais e gostos estéticos. As culturas audiovisuais e as tecnologias digitais ocupam um importante lugar na vida cotidiana e na configuração de imaginários, de onde os jovens veem a si mesmos e os modos de “estar junto” dos outros. Os reguladores morais e rituais são substituídos pela moda, opinião pública e comunicação massiva na articulação dos instáveis interesses da atualidade, com base em Gil Calvo (1985) Martín-Barbero afirma que:

Assim, televisão, publicidade, moda, música e espetáculos – e não a moral tradicional, que ao contrário, é um obstáculo para a mudança, nem a razão técnico-científica, que por seu elevado custo, só está ao alcance de uma pequena elite – acabam sendo a fonte de informação mais adequada para saber “quem é quem” na sociedade-mercado e na defesa de interesses; e também fonte para se informar sobre os comportamentos que “estão na moda” e pra saber como varia a conduta das pessoas “no compasso da mudança social”. A cultura audiovisual transforma-se, assim, na única capaz de instruir a maioria “não sobre a natureza da transformação social, mas, sim, sobre os efeitos que a mudança social gera nas condições de vida das pessoas (...) O mundo do ensino/aprendizagem estará, assim, internamente conectado ao mundo do áudio visual e da tecnologia... (CALVO *apud* MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 14-15).

O autor acredita (2008, p. 25) que a cada dia se torna mais natural o “ambiente técnico, fazendo parte da nossa corporeidade, mobilidade e cognição” e

assim, a subjetividade humana passa a ser mediada pela tecnicidade comunicativa, possibilitando novas experiências de subjetivação.

Entendendo essas novas sensibilidades humanas, visualiza-se na inter-relação comunicação/educação a possibilidade de diminuir a defasagem da escola em relação ao novo modelo social. A inter-relação comunicação/educação também é conhecida como **educomunicação** e trata-se de um novo campo de atuação, conforme Soares (1999 e 2002), no qual se busca a aproximação, de maneira crítica, porém construtiva, das áreas de “educação para os meios”, do “uso das tecnologias no ensino”, e da intencionalidade educativa ao uso dos processos, recursos e tecnologias da informação a partir de uma mediação participativa e democrática da comunicação, transformando espaços educativos em “ecossistemas comunicacionais – abertos, dialógicos e criativos”.

Nesses textos, Soares está visualizando áreas concretas de intervenção social para a educomunicação, ou seja, ele acredita que a inter-relação comunicação/educação tem o objetivo de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios: a chamada mídia-educação ou **educação para os meios**. Mas também o objetivo de realizar a **mediação tecnológica na educação**, ou seja, auxiliar no uso das tecnologias de informação e comunicação. E, a **mediação na área de gestão comunicativa** que se refere à participação social nos meios de comunicação. Assim como, o objetivo de **reflexão epistemológica** a respeito do novo campo da educomunicação.

Em educação musical, a inter-relação comunicação/educação pode efetivar-se com a intersecção das áreas de intervenção social da educomunicação com os princípios de uma educação musical de qualidade de Keith Swanwick¹⁴, ou seja, enquanto se considera a música como um discurso, adentrando as camadas da atividade musical, se realiza a educação para os meios, a mediação tecnológica na educação, a mediação na gestão comunicativa e a reflexão epistemológica; enquanto se respeita o discurso musical dos outros, se realiza a educação para os meios, a mediação tecnológica na educação, a mediação na gestão comunicativa e

¹⁴ Poderia ser escolhido outro referencial teórico para embasar a educação musical de qualidade, mas em virtude das escolhas realizadas para o estudo a intersecção das áreas da educomunicação e educação musical se dão a partir dos teóricos Ismar Soares e Keith Swanwick.

a reflexão epistemológica; o mesmo acontece com a fluência musical, se adentra as áreas de intervenção da educomunicação enquanto se faz música fluentemente...

Representa-se graficamente conforme a figura 2:

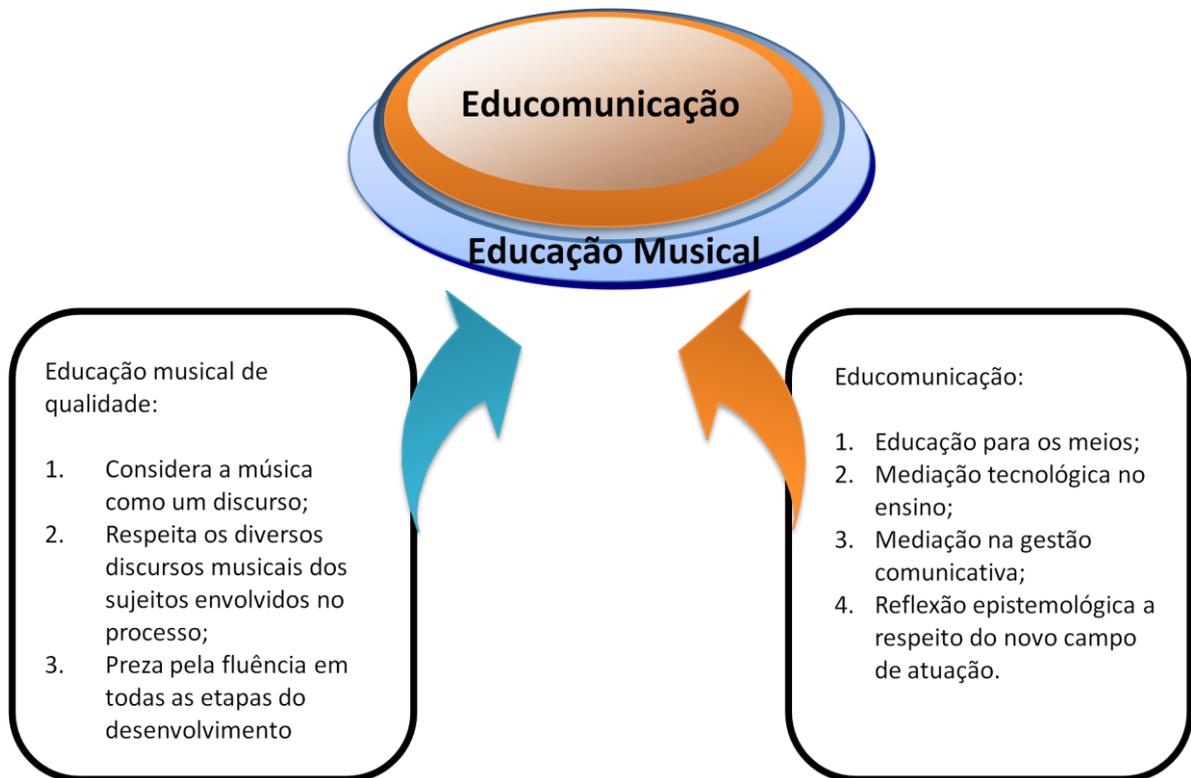


Figura 2: A educomunicação na educação musical

Desta forma a educomunicação na educação musical pode efetivar-se, na área de intervenção **educação para os meios**¹⁵ quando, considerando-se a música um discurso e respeitando o discurso musical dos outros, pode-se fazer música fluentemente e promover a reflexão sobre a qualidade das obras musicais dos repertórios assumidos, do papel social dessas músicas e seu lugar na sociedade, da diferença da audição com imagens (vídeo clip) e sem elas, do efeito da mediação tecnológica ou midiática nestas obras, de como são produzidas... Na educação musical essas reflexões estariam respaldadas pelo desenvolvimento da percepção das estruturas musicais e ampliação constante do repertório. Assim as atuações consideradas importantes para a educação musical estariam agindo de forma

¹⁵ Lembrando-se que a educomunicação apresenta quatro áreas de intervenção social: educação para os meios ou mídia-educação; mediação tecnológica na educação; gestão comunicativa e reflexão epistemológica.

complementar: apreciação significativa com compreensão das formas musicais, ampliação constante de repertório e reflexão crítica do repertório apropriado na sua dimensão formal e social, buscando-se alcançar o acesso midiático e tecnológico de maneira crítica, libertadora e emancipatória.

Como afirmou Fantin (2008, p. 153), uma educação para/sobre/com e através das mídias com abordagens críticas, instrumentais e expressivo-produtivas (abordagens criadoras), conforme mencionado anteriormente. Uma educação musical **para** as mídias pressupõe a reflexão que objetiva o acesso crítico às obras musicais, **sobre** as mídias a compreensão de como são produzidos os produtos midiáticos e os significados sociais assumidos, uma educação **com** as mídias o uso e participação no universo da tecnicidade comunicativa, para, finalmente, transcender, **atravessar** o universo midiático rumo a uma experiência estética, uma re-significação que pode possibilitar novos olhares e formas de viver a vida. Esta é uma possibilidade da mídia-educação acontecer no espaço da educação musical.

Tendo discorrido sobre a educomunicação na educação musical na área de intervenção “educação para os meios”, debate-se agora sobre a **mediação tecnológica na educação**, acreditando que ela é indispensável para o acesso às obras musicais disponibilizadas nos diversos meios, assim como para utilização de todos os recursos tecnológicos disponíveis para o aprendizado da música, como também para a composição e/ou performance de obras musicais. Barreto afirma (1995, p. 16) que “toda a concepção musical está relacionada com a lógica intrínseca aos materiais e às técnicas”, e que a presente era eletrônica e telemática introduziu na música novos elementos técnicos e apontou para as condições duma nova estética, a estética da comunicação. Para ele (1995, p. 11) a estética da comunicação compreende uma teoria que visualiza, além do uso das tecnologias como *medium* da intenção estética, uma filosofia das novas condições antropológicas e conseqüentemente novas formas estéticas e experiências musicais que geram mutações nas categorias estéticas tradicionais.

Apreciar, executar e compor músicas na atualidade pressupõe, assim como o envolvimento com os produtos da mídia, também o uso das tecnologias. Assim na “mediação tecnológica na educação musical” os sujeitos podem se engajar na intencionalidade educativa ao uso das tecnologias, com a utilização dos recursos

tecnológicos disponíveis para o aprendizado de música, usando laboratórios de informática dos estabelecimentos de forma efetiva, os softwares voltados à educação musical, ou recursos *On Line* diversos disponíveis para este fim. Também, é possível a realização de produções musicais em estúdios de gravação e desta forma promover o aprendizado sobre o funcionamento dos equipamentos e técnicas gravação de áudio em estúdio. Pode-se estudar as formas de amplificação sonora dos ambientes, dentre outras ações...

A **gestão comunicativa** refere-se à participação democrática, seja no âmbito da produção e autoria nos meios virtuais, como nos da indústria da comunicação. Trata-se da criação e manutenção de canais de comunicação nos espaços escolares, assim como participação nas diversas mídias. Neste sentido entende-se o conceito de gestão, conforme apresentado por Soares (1999, p. 40), como um processo articulado e orgânico voltado para o planejamento, execução e avaliação de atividades destinadas a criar e manter “ecossistemas comunicacionais”.

O desenvolvimento de atividades em parceria com os meios de comunicação pode ser uma experiência muito significativa para estudantes e professores, onde se aprende o manejo das linguagens da comunicação e uso dos recursos da informação na produção cultural enquanto se desenvolve produções musicais pessoais, o que tem sido chamado de “aprender fazendo” (SOARES, 1999).

Deste modo, a educomunicação na educação musical na área “gestão comunicativa” pode se efetivar na apropriação e manejo da música como linguagem da comunicação, e o uso dos recursos da informação para a sua divulgação. Mediando uma produção processual, aberta e rica da comunicação no interior dos espaços educativos e nas relações destes com os meios de comunicação e com a própria sociedade.

E a inter-relação comunicação/educação no ensino/aprendizagem da música, na área de intervenção social **reflexão epistemológica**, concretiza-se com as reflexões e contribuições, do presente estudo e outros estudos da área, para a educação musical assim como para a educomunicação.

Como a educação musical que está acontecendo na escola pública tem lidado com a perspectiva da educomunicação no ensino/aprendizado de música?

A partir dessa questão propõem-se um estudo para **analisar a inter-relação comunicação/educação** em contextos efetivos de ensino/aprendizado de música, na hipótese de que nesse contexto a educação musical possa apresentar sua inter-relação com a comunicação enquanto efetiva-se como desenvolvimento de um ensino/aprendizado de música de qualidade. Acontece esta inter-relação? Como acontece? De que forma se dá? Ou seja, de que forma as tecnologias e as mídias influenciam na nova maneira de ensinar e aprender música?

Desta forma, esta pesquisa se justifica pela importância do trabalho com a educomunicação na atualidade¹⁶ e no espaço da educação musical como local propício para este trabalho.

Portanto, reflete-se na sequência, sobre o ensino/aprendizado de música nas escolas, a partir da apresentação de um histórico das políticas públicas para a educação musical no Ensino Básico brasileiro, a fim de situar ambientes de educação musical de qualidade no interior das escolas, onde seja possível realizar essa investigação.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO REGULAR BRASILEIRO

Antes de relatar as políticas públicas implantadas e implementadas para a educação musical no ensino regular brasileiro é importante lembrar que no Brasil colonial os jesuítas catequizaram por meio da música e outras linguagens artísticas, uma forma educacional que perdurou por aproximadamente 250 anos. A educação brasileira pós Reforma Pombalina¹⁷ não foi muito diferente da jesuítica, era estritamente literária, baseada nos estudos de gramática, retórica, latim e música. (PARANÁ, 2008a, p. 38)

¹⁶ Nesta dissertação, parte-se do princípio que para a educação musical a educomunicação auxilia na formação de ouvintes aptos, consumidores críticos e produtores responsáveis.

¹⁷ Por volta do século XVIII, houve uma tendência aos ideais Iluministas e o governo do Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas do território nacional e estabeleceu uma reforma na educação colonial e em outras instituições. Esta reforma ficou conhecida como Reforma Pombalina.

No período da laicização do ensino no Brasil, século XIX, a música esteve ausente no currículo nacional. Mesmo após a reforma educacional do Brasil República, em 1890, a música não voltou a figurar no currículo brasileiro. Nessa época a proposta educacional procurou atender ao modo de produção capitalista e o ensino da “Arte” centrou-se em atividades manuais. (PARANÁ, 2008a, p. 39)

A Semana de Arte Moderna de 1922 foi responsável por uma efervescência cultural de caráter Nacionalista¹⁸ no Brasil. Villa-Lobos e Guiomar Novaes apresentaram uma nova estética musical que valorizava a cultura popular brasileira que, por sua vez, teria sua matriz constituída do processo de colonização a arte indígena, da arte medieval e renascentista europeia e da arte africana.

Mais tarde, em 1932, Villa-Lobos foi incumbido de organizar e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) do governo Getúlio Vargas. Objetivou a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas em todos os níveis por meio do Canto Orfeônico¹⁹ e Teoria Musical. Em 1946 instituiu uma portaria ministerial (n. 300 de 7 de maio de 1946) regulamentando o curso de Canto Orfeônico, que foi incluído no currículo nacional, além de difundir-se em conservatórios musicais. (ARRUDA, 1956; VILLA-LOBOS, 1942; FUCCIAMATO, 2004; PARANÁ, 2008a).

De acordo com a Alda J. de Oliveira a educação musical proposta por Villa-Lobos era amparada nos quatro princípios: 1. O lugar da música na educação: em tempo e espaço; 2. a educação musical como empreendimento coletivo; 3. a integração do artista na sociedade; 4. o compositor como um reflexo da alma do povo. Ainda, os concertos estudantis por ele promovidos reuniram multidões de até 40.000 pessoas para cantarem juntos. Alda afirma que Villa-Lobos defendia a ideia de que a música tem “efeitos socializadores tais quais a cidadania, o altruísmo, o fraternalismo e o humanitarismo, proporcionando a integração das diversas classes sociais”. (OLIVEIRA, 2007, p. 6)

A educação musical permaneceu quase que inalterada nas escolas até meados da década de 1970. Em 1971 foi promulgada a Lei Federal n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) que tornava obrigatório a “Educação Artística” no currículo dos anos

¹⁸ No Movimento Nacionalista acentuaram-se as diferenças entre os estilos musicais nacionais e o folclore passou a ser venerado como expressão espontânea da alma nacional. (GROUT e PALISCA, 2001, p. 577).

¹⁹ Método musical baseado no canto de marchas, canções folclóricas e cantos marciais adotado oficialmente nas escolas e nos cursos especializados do “Serviço de Educação Musical e Artístico - SEMA” do Departamento de Educação Nacionalista da S. G. E. C.

finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesse cenário o ensino da música deixou de ser obrigatório e, quando acontecia, era reduzido ao estudo da teoria musical, disputando espaço de uma pequena carga horária onde eram realizadas atividades de envolvimento artístico geral, como o desenho e a pintura.

Em 1996 foi sancionada a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que assegurou a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de Educação Básica. Agora como disciplina, o ensino da Arte passa a ser entendido como área do conhecimento e não apenas como um espaço para a realização de atividades de caráter artístico. Nessa disciplina (Arte) era previsto o ensino da música sob orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme descrito por Romanelli (2009), que lembra da autora Ana Mae Barbosa (1991) que teve relevante papel nas discussões curriculares sobre o ensino da arte no Brasil a partir da década de 1980.

Na lei de 1996 visualiza-se a possibilidade da educação musical acontecer no ensino regular uma vez que as linguagens artísticas apresentam-se em categorias distintas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. No entanto, educadores musicais iniciaram um debate em defesa do retorno do ensino da música nas escolas, alegando que a música, como parte do currículo da disciplina de Arte, muitas vezes era negligenciada e que um professor não poderia se responsabilizar pelo ensino das diversas formas de arte, que o tempo destinado a esta disciplina estava muito abaixo do tempo médio necessário para se desenvolver o trabalho de forma adequada e que esse sistema continuava inibido as oportunidades dos estudantes seguirem uma carreira musical.

Os frequentes debates culminaram na sanção da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) que determina a “música” como conteúdo obrigatório do componente curricular brasileiro, mas não exclusivo, tendo os sistemas de ensino três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas. No entanto o artigo n. 2 da referida lei, que defendia a exigência do professor especialista em música para lecionar este conteúdo, foi vetado.

Observa-se que a educação musical é marcada por descontinuidades nas escolas brasileiras. Alda J. de Oliveira afirma: “Talvez porque o fazer musical informal tenha florescido no Brasil desde os tempos coloniais, a educação musical básica tem seguido um padrão de reformas frequentes e falta de continuidade.” (OLIVEIRA, 2007, p. 5). E denuncia (2007, p. 8) “Não existe ainda programas

consistentes de atividades musicais educativas nas escolas, apesar da música estar presente em todas elas através das festas e outras atividades que usam a música como meio.”

Na cidade de Curitiba o cenário não é muito diferente do apresentado, com algumas exceções advindas do privilégio de uma construção histórica que propiciou patrimônios culturais que permanecem ativos na atualidade. Kleber e Cacione afirmam (2007, p. 88) que desde o séculos XIX escolas de educação básica, como o Colégio Curitibaano, Colégio Parthenon Paranaense e no Liceu, primeira escola oficial de ensino secundário, a música era cultivada intensamente por meio de fanfarras, bandas, coros, conjuntos e grupos de dança.

O antigo Liceu chama-se hoje Colégio Estadual do Paraná, uma instituição mantida pelo governo do estado que tem como proposta de extensão uma escolinha de arte com cursos de teoria musical, instrumentos de sopro, canto, violão, coral e uma banda musical. O Instituto de Educação de Curitiba também mantém aulas de musicalização infantil para os estudantes de 5ª série, e algumas escolas estaduais têm aulas de música com professores que realizam trabalhos voluntários.

Diversas escolas particulares de ensino básico oferecem cursos de música (instrumento, banda e/ou coro) em turno diferente do que são ensinadas as disciplinas curriculares. Mas, neste trabalho, para efeito de mensuração, e em busca de se estabelecer igualdade das unidades a serem analisadas (GIL, 2008) se direcionou o olhar para o ensino público, como primeiro critério para constituição de um *corpus* de pesquisa (BARDIN, 1977) que respeita as regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência²⁰, para sua constituição.

Em relação à educação musical no contexto do ensino regular nas escolas públicas brasileiras, pode-se concluir que os educadores musicais continuam enfrentando o problema da reintrodução do ensino da música: o tempo escasso, falta de infra-estrutura adequada para as aulas, o número de alunos por turma, a falta de professores habilitados. Destaca-se ainda a nova situação que se impõe para a educação contemporânea que são as novas sensibilidades advindas da revolução tecnológica e influência da indústria da comunicação, conforme apresentado anteriormente.

²⁰ As principais regras para constituição do *corpus* de uma pesquisa são obtidas a partir das observações da autora Laurence Bardin (1977, p. 97-98) e serão explanadas detalhadamente no capítulo 3 deste estudo (páginas 61 e 62) que trata da metodologia adotada.

Se por um lado essa problemática (do ensino da música nas aulas regulares da Educação Básica nas escolas públicas) permanece, por outro existem políticas públicas que permitem propostas de educação musical no âmbito escolar num turno diferenciado do que o aluno cursa as disciplinas da Educação Básica. O Programa Mais Educação, por exemplo, foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e de acordo com o portal do Ministério da Educação²¹ aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

No estado do Paraná existe o Programa Viva a Escola, que se funde ao Programa Mais Educação em alguns estabelecimentos de ensino, mas também aceita propostas em estabelecimentos que não recebem esse benefício do governo federal, pois o Programa Mais Educação é destinado às escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas nas capitais e regiões metropolitanas brasileiras.

Apresenta-se na sequência a proposta do Programa Viva a Escola, mantido pelo governo do estado do Paraná, como complementação curricular, a ser realizada num turno diferente do que o aluno estuda as disciplinas da Educação Básica.

2.3 O PROGRAMA VIVA A ESCOLA

É uma proposta de complementação curricular instituída pela Resolução nº 3683/08 (PARANÁ, 2008b) e regulamentada pela instrução Normativa nº 017/08 (PARANÁ, 2008c) que, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR²², visa à investigação do conhecimento produzido historicamente, envolvendo professor, aluno e comunidade, bem como a

²¹ Informações sobre o Programa Mais Educação disponíveis em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article

²² Informações disponíveis na “Apresentação Geral do Programa Viva a Escola”. PROGRAMA VIVA A ESCOLA: Apresentação geral do programa de complementação curricular da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em:
<<http://www.diaadia.pr.gov.br/ciac/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33>>. Acesso em 20/03/2010.

socialização do conhecimento construído nas várias instâncias de divulgação proposta pelo Governo do Estado.

Trata-se de 17 atividades relativas aos possíveis recortes do conteúdo disciplinar, previstos no Projeto Político Pedagógico da escola que estão distribuídas e organizadas em quatro núcleos de conhecimento: 1. Expressivo Corporal; 2. Científico Cultural; 3. Apoio à Aprendizagem; 4. Integração Comunidade e Escola.

Assim, as escolas públicas estaduais, podem enviar propostas para seus respectivos Núcleos Regionais de Educação (NRE), que serão analisadas, e quando aprovadas, permitem que um professor coordenador dedique ao Programa, no desenvolvimento de sua proposta, 5 (h/a) semanais, sendo 4 h/a para a realização das atividades juntamente com os estudantes e 1 h/a para planejamento. O núcleo de conhecimento **Expressivo Corporal**: aceita propostas de atividades nas áreas de: Esportes; Brinquedos e Brincadeiras; Ginástica; Luta; Jogos; Teatro e Dança. O núcleo de conhecimento **Científico Cultural**: aceita propostas de atividades nas áreas de: Música; Mídias; Investigação científica; Divulgação científica; História e memória; Cultura regional; Atividades literárias e Artes visuais. No **Apoio à Aprendizagem**: Centro de línguas estrangeiras modernas - CELEM; Sala de apoio aprendizagem; Ciclo básico de alfabetização; Sala de recursos; Sala de apoio da Educação Escolar Indígena. E, finalmente, no núcleo **Integração Comunidade e Escola**: Fórum de estudos e discussões e, Preparatório para o vestibular.

Logo, no núcleo Científico-Cultural, existe a opção de propostas na modalidade “música”, ou seja, propostas pedagógicas com produção de trabalhos musicais, como banda rítmica, fanfarra, coral, produção sonora (eletrônico-digital), entre outros, além da pesquisa e do acesso às produções musicais. Na Instrução n. 017/08 (PARANÁ, 2008c), da Secretaria de Estado da Educação, os professores são orientados a escreverem propostas que possibilitem a “efetiva apropriação dos elementos que estruturam e organizam a música, visando a atuação do sujeito em sua realidade singular e social.” (PARANÁ, 2008c, p. 4)

No discurso da SEED/PR²³ o objetivo deste Programa é de dar condições para que os profissionais da educação, os alunos da Rede Pública Estadual e a comunidade escolar, desenvolvam diferentes atividades pedagógicas no estabelecimento de ensino ao qual estão vinculados, além do turno escolar. Neste

²³ Informações disponíveis na apresentação geral do Programa Viva a Escola em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/ciac/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33>

sentido apresenta-se a possibilidade da educação musical no Ensino Básico em turno diferente do que o aluno estuda, porém dentro da escola.

Essa perspectiva é interessante para a análise da educomunicação na educação musical no espaço escolar, pois o ensino/aprendizado de música tem mais chances de ser efetivo uma vez que as aulas são voltadas para a especificidade da área de conhecimento, com tempo supostamente adequado para seu desenvolvimento, possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos disponíveis às escolas paranaenses (como TV multimídia, laboratórios de informática, e outros), com apenas 20 alunos por classe e profissionais habilitados ao desenvolvimento da proposta.

Ainda, considerando os princípios para constituição do *corpus* da pesquisa, é possível maior homogeneidade nos contextos de educação musical, ou seja, mesma carga horária, proposta escrita com mesmo roteiro pré-estabelecido pela Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE), número de alunos por turma, professor habilitado. Assim, optou-se pela análise da educomunicação na educação musical no contexto de aulas de música inseridas no Programa Viva a Escola na cidade de Curitiba.

Finalizando as discussões teóricas que embasam esta pesquisa, situam-se os sujeitos que serão investigados, para depois sintetizar a proposta do estudo.

Professores e alunos são os atores sociais que podem explicar sua ação na educação musical, e esclarecer se e como acontece a inter-relação com a comunicação no contexto das aulas de música inseridas no Programa Viva a Escola.

2.4 OS SUJEITOS E O APRENDIZADO DE MÚSICA

O Programa Viva a Escola é direcionado para os colégios estaduais do estado do Paraná, ou seja, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As propostas recebem estudantes das diversas séries que, por sua vez, são reunidos numa única classe (turma). Desta forma, os estudantes para os quais a educação musical se dirige, nesta proposta, são jovens entre 12 e 18 anos, podendo receber também crianças de 11 anos. Como a grande maioria dos participantes são

jovens, as crianças que ingressam nas propostas acabam vivenciando a realidade do grupo como um todo, ou seja, costumes e culturas juvenis.

O jovem é uma categoria construída culturalmente, tanto historicamente: pois foi se fazendo a partir de uma forma de viver jovem; quanto socialmente: pois o modo de viver a juventude depende do contexto em que se vive. François Dubet, ao referir-se sobre os alunos jovens, afirma (1997, p. 223) que eles não estão naturalmente dispostos a cumprirem o papel de aluno. Dubet e Martucelli (1998, p. 222) verificam que a subjetividade dos sujeitos manifesta-se nas oscilações entre o conformismo e a ruptura que se dá em função de suas origens sociais, dos resultados escolares, do sexo e da idade; um conformismo social hipócrita é a marca de uma autenticidade impossível que faz com que estes alunos não se sintam plenamente membros ou cuidadores de seus estabelecimentos. Para Dubet a lógica integradora da ação social se manifesta (1996, p. 210-212) no agrupamento em pares, enquanto que a lógica estratégica se manifesta no sentido do que se pode ganhar ou perder com o triunfo ou insucesso nos estudos.

Margulis (2004, p. 298-299) apresenta o conceito de moratória vital contrapondo ao conceito de moratória social de Bourdieu onde é jovem somente aquele que pode estudar. Nesta perspectiva um trabalhador que se casa com 18 anos deixa de ser jovem? Questiona Margulis. Para ele juventude é mais que uma palavra (2004, p. 305) tem existência material e vital, além dos signos que a sociedade lhe atribui, cada cultura constrói sua juventude. Ele diz que atualmente muitas “instituições” são responsáveis pela educação dos jovens, a televisão, por exemplo, é uma delas (2004, p. 311).

Snyders (1988) acredita na apropriação da cultura elaborada como forma de se encontrar um sentido para a existência. Ele afirma que os jovens envolvem-se com uma cultura primeira quando em grupo e que por vezes a cultura primeira é a cultura midiática, as mídias aparecem para os jovens como dando um fio condutor, tornando o mundo mais assimilável.

Martín-Barbero observou o comportamento da juventude em relação às músicas da mídia e afirma (2008, p. 13) que os jovens se utilizam de um consumo cultural que envolve a música de forma intensa, e que na atualidade a juventude é marcada por instabilidade profissional e por um consumo cultural caracterizado por

pirataria, que os permitem conectarem-se aos bens desse mundo e sobreviverem como indivíduos e grupos. Belloni (2008, p. 112) constatou em pesquisa realizada na cidade de Florianópolis/SC, que a utilização de Internet como acesso à bens culturais acontece principalmente com cópias de músicas. Dalla Costa (2008, p. 95) descreve que, em pesquisa realizada com jovens de 8 a 14 anos, se verificou que depois de assistir televisão, o que mais gostam de fazer é ouvir música.

Dubet e Martucelli (1998, p. 199) também pontuam a influência do *mass media* na subjetividade do jovem do século XXI, afirmando (2000, p. 369) que ela dá uma definição do mundo, o registra e o constrói. Margulis (2004, p. 298-299) afirma que os jovens se comportam condicionados pela moda e consumo: na música, vestimenta, linguagem, diversão... E também utilizam esses meios para se expressarem, lutarem contra a alienação, ele percebe as reivindicações jovens nas letras das músicas de rock, cortes de cabelo, vestimenta... Para Snyders (1988, p. 55) a música frenética, ritmada é a escolhida pela juventude, que muitas vezes recorre ao *mass media* para educar-se. No entanto, na opinião dele, essa cultura midiática é efêmera e está fadada ao esquecimento, ao contrário de uma cultura elaborada que pode abrir novos horizontes, quando a base intelectual está enraizada, assimilada, vivida e torna-se paixão.

Tendo um cenário inicial de quem são os alunos jovens da contemporaneidade, volta-se para o professor para a compreensão da construção desse sujeito e de como vive sua condição docente. Busca-se traçar aproximações com a ideia do professor como um sujeito capaz de exercer a sua intelectualidade ao se apropriar dos meios de produção do conhecimento com que trabalha.

Na busca da resposta para a questão: quem é o professor, depara-se com uma construção histórica, cultural e social desse sujeito. A escola republicana do século XIX visualiza o professor como um sacerdote, a massificação escolar, no entanto, com a entrada de setores populares na escola, estabelece o ofício de professor, a profissão... O professor deve se profissionalizar e é neste contexto que fica escancarada a ruptura entre o projeto da sociedade e o dos sujeitos. A escola republicana francesa é o referencial para a escola brasileira, no entanto, no Brasil, nem todos tiveram o acesso à educação, e ainda na pós-ditadura a palavra de ordem era educação para todos.

A partir da década de 80 do século XX o professor aparece na literatura como um ativista político que tem o compromisso com a educação brasileira. Mello (1984) defenderá que além de competência técnica o professor tem o percurso de superação rumo a esse compromisso. Ribeiro (1988) defenderá a ideia do professor como um trabalhador intelectual comprometido com o conhecimento, enquanto Cunha (1989) afirmará que o bom professor é aquele que aplica bem sua prática e consegue motivar seus alunos.

Alguns autores também defenderam o papel profissional do professor, como o caso de Novoa (1995), Develay (1994), Schon (1992), Day (2001), Tardif (2002), salientando a importância do processo reflexivo sobre a prática e da formação continuada como uma forma de profissionalização permanente.

Giroux (1997), Liston e Zeichner (1997) começam a visualizar o professor como um intelectual reflexivo, orgânico e comprometido com a sociedade. Aproximando-se da teoria crítica e das teorias de Paulo Freire, esses autores pontuam a necessidade de se pensar a profissão do professor na sociedade do trabalho.

Ao escrever sobre a condição de ser professor Dubet (2006) refletirá sobre as representações construídas da imagem do professor e como elas são absorvidas pelos próprios sujeitos no sentido de amenizar o sofrimento que sentem. Ele percebe (2006, p. 187) uma distância entre professores e alunos que parece impossível de ser superada. Num momento de crise da escola como instituição cada experiência insere-se numa realidade específica e o professor é um pouco de tudo o que foi dito dele: sacerdote, intelectual, agente político... Ele pensa o professor em relação aos outros sujeitos com quem vive sua experiência, pensa de forma relacional entre papéis, representações e processos sociais presente nas relações onde ocorrem as experiências. Para ele a experiência social com o conhecimento está ancorada na cultura vivenciada pelos sujeitos. Dubet (1997, p. 225) afirma que o currículo escolar na França é feito para um aluno abstrato, um aluno que não existe. Esse cenário tornaria o trabalho do professor extremamente cansativo, o que faz com que muitos professores se superem, mas também com que outros “finjam que ensinam enquanto os alunos fingem que aprendem”... Finalmente, Dubet

percebe (1997, p. 231) que os professores mais eficientes são aqueles que acreditam na capacidade dos seus alunos aprenderem.

Retornando à perspectiva do professor como um profissional inserido na sociedade do trabalho é Kuenzer (2008) que pontuará a condição de ser professor. Ela apresenta uma análise do trabalho docente como um trabalho capitalista, não material. Afirma que o professor, por meio do seu trabalho, pode objetivar um produto que é fruto de sua alienação, de sua própria transformação em mercadoria, e não fruto da coincidência entre subjetividade, consciência e condições materiais de existência, rumo à transformação da sociedade. Para Kuenzer a prática por si não ensina, e ela propõe uma compreensão da concepção de práxis, ou seja, a possibilidade de articulação entre o pólo teórico e o prático. É a relação dialética entre estes pólos que constitui a práxis, somente o trabalho educativo é capaz de fazer esta mediação. Neste contexto o papel da escola é ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente.

Muitas das referências apresentadas consideram os sujeitos como princípio metodológico, conforme Schmidt e Garcia (2008, p. 40) “uma teoria das pessoas como agentes sociais que estruturam o mundo social no decorrer dos tempos... em outras palavras os seres humanos têm um poder estruturador e as estruturas um poder habilitador e limitador.” De acordo com as autoras as inter-relações causais entre ação, consciência, instituições e estruturas sociais podem apresentar facetas das forças históricas das mudanças estruturais do processo de escolarização. O estruturismo metodológico, de acordo com as autoras (2008, p. 42), busca explicar a educação e toda a sociedade como “produto da ação e da experiência humana: do trabalho e das relações sociais”. Enquanto método o principal objeto de investigação passa a ser a ação do sujeito e seu significado contextualizado, e então elas questionam: “se a sociedade é produto das relações sociais qual o próprio significado da educação escolar: reproduzir ou produzir?” (2008, p. 44). Se a escola pode se autodefinir ela pode se transformar, no entanto, estando inserida num sistema de ação histórica, carrega as marcas das relações de poder e dominação. Neste sentido as pesquisas atuais podem considerar a necessidade de explicar os poderes que estabelecem limitações, assim como compreender as escolhas dos atores sociais.

Analisar a educomunicação na educação musical é uma forma de entender poderes que possibilitam e limitam a relação de jovens alunos com o conhecimento musical na contemporaneidade, num processo dialético, contribui para o debate sobre a natureza do ensino da música e suas possibilidades na educação da escola contemporânea.

Desta forma, busca-se neste momento sintetizar as idéias até agora expostas, na perspectiva de uma organização e apresentação da problemática deste estudo.

2.5 TRAÇANDO RELAÇÕES PARA UMA PESQUISA

Pode-se verificar que a educação musical brasileira continua enfrentando os desafios para sua reintrodução nas escolas: o tempo escasso, falta de infra-estrutura adequada para as aulas, o número excessivo de alunos por turma, a falta de professores habilitados e as novas sensibilidades advindas de uma sociedade marcada e determinada pelos meios de comunicação e novas tecnologias.

Na atualidade, o conteúdo “música” está previsto na disciplina “Arte” que conta com apenas 2 h/a semanais para possibilitar aos estudantes a compreensão da arte na sua totalidade, ou seja, as diversas dimensões do envolvimento humano com as linguagens das artes visuais, do teatro, da dança e da música.

No entanto, uma possibilidade real de educação musical de qualidade, apresenta-se, no contexto da educação formal, nos Programas de Complementação Curricular, como o caso do Programa Viva a Escola. Pois neste Programa os professores que apresentaram propostas de ensino de música em 2008/2009, deveriam ser especialistas na área, e contaram com 4 h/a semanais para desenvolverem seu trabalho, as propostas poderiam utilizar-se dos recursos tecnológicos presentes na escola²⁴ e estipular um limite de 20 alunos.

No que se refere às novas sensibilidades advindas das mudanças nas dimensões da comunicação, mesmo essas vantagens não são garantia de uma educação musical em harmonia com as necessidades educacionais do estudante

²⁴ Todos os Colégios Estaduais do Paraná foram equipados com TV pendrive e Laboratórios de Informática.

contemporâneo. Mas sim a percepção da importância de intervenções da educomunicação na educação musical.

O que se defende é que a escola, como espaço onde as mediações acontecem, assuma a responsabilidade da educação para os meios, da mediação tecnológica na educação, da gestão comunicativa, e, por vezes da reflexão epistemológica sobre essas inter-relações, ou seja, assuma os desafios da educomunicação.

Nesse contexto, a educação musical torna-se um espaço propício para a educomunicação, na área de intervenção “educação para os meios”, uma vez que a música é um elemento constante e marcante nos meios comunicacionais. Assim, seguindo princípios básicos que fundamentam a educação musical – o aprendiz está naturalmente motivado a aprender os sons de sua cultura, são estes que ele reconhecerá primeiramente – o professor estará em contato com a cultura da mídia, e a reflexão sobre esses repertórios são quase que inevitáveis.

A mediação tecnológica também é importante para a educação musical na contemporaneidade, ouve-se por aparelhos eletrônicos, utiliza-se teclados, samplers e gravações digitais, necessita-se de engenharias sonoras durante as apresentações, sem referir-se ao que se aprende pela Internet e outros softwares voltados para o ensino/aprendizagem de música...

Composição musical é uma atividade essencial no ensino da música, uma atividade de envolvimento musical direto, na atualidade, muitas das composições dos estudantes são socializadas em sites como You Tube e redes virtuais. Levar os estudantes a participarem de forma autônoma e responsável dos meios de comunicação, sejam os alternativos ou os da indústria da comunicação, com suas composições, arranjos e/ou performances também pode ser elemento constitutivos da educação musical contemporânea.

Neste contexto volta-se para o ensino da música na escola na perspectiva de analisar se a educomunicação acontece na educação musical e como ela acontece. Opta-se pelo contexto do Programa Viva Escola devido às condições serem mais propícias e específicas ao ensino da música.

Como atores envolvidos no processo de ensino/aprendizado de música percebem a questão apresentada no contexto da aula de música na escola pública estadual de Curitiba, num programa de complementação curricular inserido nas

políticas públicas para a educação brasileira? São os atores sociais quem melhor podem explicar sua ação no sistema de ensino.

Toda essa problemática contextualiza-se no cenário das políticas públicas para a educação brasileira (1). Onde se visualiza, os Programas de Complementação Curricular que possibilitam propostas de Educação Musical. Volta-se o olhar para um programa específico: o Programa Viva a Escola (2) que está em desenvolvimento no estado do Paraná desde 2009. Neste Programa selecionam-se as propostas de Educação Musical realizadas na capital do estado, a cidade de Curitiba (3) e finalmente busca-se analisar como os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de música percebem a educomunicação na educação musical (4).

Apresenta-se a questão em forma de gráfico:

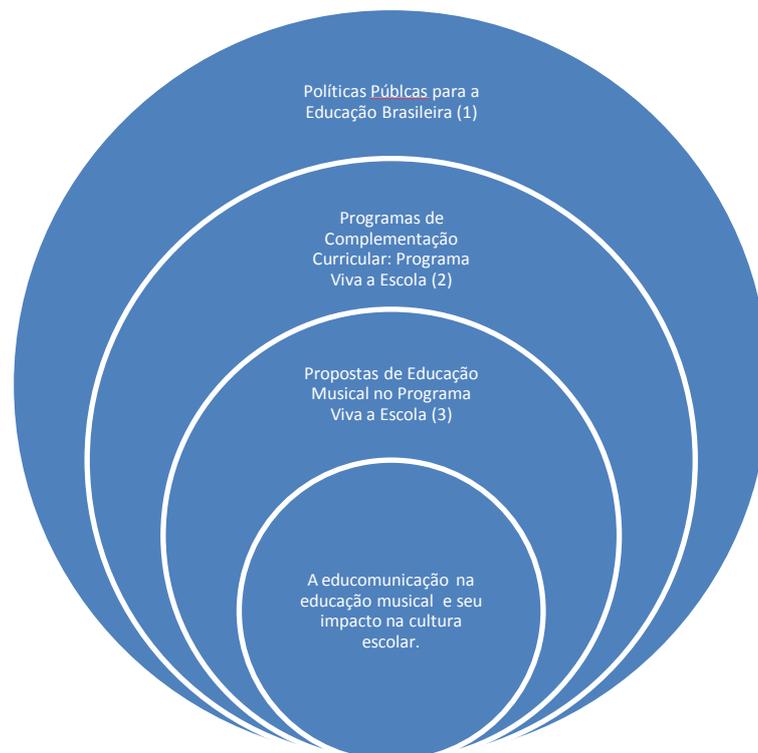


Figura 3: Gráfico do recorte da pesquisa

No círculo central encontra-se o foco desse estudo, que tem como objetivo geral **analisar a inter-relação comunicação/educação** nas propostas de ensino/aprendizado de música inseridas no Programa Viva a Escola na cidade de

Curitiba/PR no ano letivo de 2009. Ele se caracteriza como pesquisa científica por observar a relação dos sujeitos da pesquisa com o objeto pesquisado, na perspectiva das implicações e sentimentos face a esse objeto. E, justifica-se, pela importância do trabalho com a educomunicação na atualidade - que no caso da educação musical objetiva a formação de ouvintes aptos, consumidores críticos e produtores responsáveis - e no espaço da educação musical como local propício para este trabalho.

Acontece a educomunicação na educação musical nesses contextos de ensino/aprendizagem de música? Como se apresenta? Para responder esta questão de pesquisa se propõem um estudo qualitativo conforme explanado no próximo capítulo que trata do método.

Espera-se que seja possível apresentar, no cenário específico do ensino/aprendizagem de música, nuances das novas configurações que se desenham na educação musical contemporânea, e que envolvem o desenvolvimento tecnológico e a interface com a comunicação e apropriação, no entendimento e na gestão das novas tecnologias midiáticas.

3 O MÉTODO

Na expectativa de analisar a educomunicação na educação musical nas propostas de ensino/aprendizado de música inseridas no Programa Viva a Escola, realizou-se um estudo de caráter qualitativo, nas propostas relativas ao ano letivo de 2009, na cidade de Curitiba/PR.

Optou-se pela “Análise de Conteúdo”, conforme apresentada por Laurence Bardin (1977) como método de tratamento da informação. Mais especificamente a “Análise por Categorias Temáticas” ou “Análise Categorical”. Optou-se por este tipo de análise devido à intencionalidade no modo de acesso ao objeto da pesquisa, ou seja, acreditou-se na materialidade linguística contendo em si o conteúdo que pode responder à questão de pesquisa sem precisar ir para além dele. Pois, conforme Caregnato e Mutti (2006, p. 684) a “Análise do Conteúdo” espera “compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem”.

Com relação à crítica de Rocha e Deusdará (2005) sobre o caráter positivista do método e do equívoco de “neutralidade”, existe a consciência de que a interpretação do pesquisador não é neutra, e sim permeada pelo olhar que se dá e pelas experiências pessoais, no entanto, é no conteúdo dos textos pesquisados que se pode vislumbrar respostas para a questão de pesquisa e não no sentido dos discursos apresentados. Isso justificou a escolha do método.

Em Bardin (1977, p. 95-102) temos as fases da “Análise do Conteúdo” organizadas em três pólos cronológicos:

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material;
- 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim segue a explanação do “passo a passo” da pesquisa.

3.1 A PRÉ-ANÁLISE

A pré-análise é a fase de organização. Bardin (1977, p. 96-101) propõe cinco etapas para a pré-análise que foram aceitas como pertinentes para a presente pesquisa, mas não se sucederam segundo uma ordem cronológica. De fato, a primeira etapa foi o contato inicial com o estudo, mas as outras etapas aconteceram simultaneamente. Assim, na **primeira etapa**, chamada de “leitura flutuante”²⁵, tomou-se contato com os textos sobre o Programa Viva a Escola, disponíveis no portal “Dia-a-Dia Educação” – Portal Educacional do Estado do Paraná²⁶. Dessa forma, pode-se conhecer as instruções, resoluções, regulamentos, normativas, orientações, apresentações e encaminhamentos que orientaram os professores na elaboração de propostas para o ano letivo de 2009, e que esclareceram as expectativas institucionais para a educação musical no contexto do Programa.

Optou-se pela realização da pesquisa neste contexto em virtude das propostas serem especificamente de música, com professores habilitados, com tempo generoso para o seu desenvolvimento e possibilidade de limitação de 20 alunos por turma. Todas essas características são propícias para que o ensino da música no contexto escolar aconteça de forma efetiva.

Tendo conhecimento do Programa e definido o interesse em realizar o estudo nesta realidade educacional, contatou-se uma representante da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) para saber quantas propostas de educação musical foram aprovadas na cidade de Curitiba para o ano letivo de 2009. A pessoa contatada (MOTTINHA, 2009) informou que para o ano letivo de 2009 foram aprovadas 6 propostas de educação musical para a capital paranaense, e forneceu o nome das escolas que tiveram as propostas aprovadas, assim como o nome do professor coordenador e o título da proposta.

Com a listagem das escolas acessou-se novamente o portal “dia-a-dia educação” e obteve-se os respectivos telefones e endereços. Foi realizada uma pesquisa das características de cada escola e localidade onde se encontra. Na

²⁵ Os termos são os mesmos utilizados por Laurence Bardin.

²⁶ Disponível em: www.seed.pr.gov.br

sequência foram contatados os diretores e pedagogos dos estabelecimentos para se obter acesso às propostas de educação musical, ou seja, os documentos enviados e aprovados para implementação via Programa Viva a Escola, assim como conhecer o desenvolvimento dessas propostas na prática da realidade escolar. Foram agendados dias e horários para se realizarem visitas a essas aulas de música. As escolas foram muito receptivas, forneceram cópia das propostas de educação musical, permitiram leitura do Projeto Político Pedagógico, conversaram sobre a realidade do entorno e características dos estudantes e, após acordo com professores coordenadores, permitiram a observação das aulas.

Foram observadas duas aulas em cada escola para se tomar contato com as realidades educacionais e mapear os contextos. Houve conversas informais com os alunos após as aulas, leitura dos documentos e agendamento de entrevista com professores coordenadores e com estudantes. Simultaneamente houve leituras e estudos em materiais bibliográficos que contribuíram para o delineamento do foco do estudo e auxiliaram na elaboração de um roteiro para entrevistas²⁷, uma vez que as categorias temáticas foram definidas pela fundamentação teórica, o roteiro da entrevista busca respostas para estas categorias pré-determinadas. Também, para o agendamento das entrevistas foi distribuído e posteriormente recolhido o “termo de consentimento de participação em pesquisa” assinado pelo responsável legal.

As entrevistas foram realizadas conforme dias e horários agendados, utilizando-se de um roteiro semiestruturado, e gravadas no computador com a utilização do programa “Audacity”. Participaram das entrevistas 5 professores coordenadores e 63 estudantes pois nem todos os responsáveis realizaram a devolução do termo de livre consentimento para o agendamento da entrevista.

Na **segunda etapa**, da “escolha dos documentos”, Bardin (1977, p. 97-98) esclarece que muitas vezes é necessário proceder-se a constituição de um *corpus*, ou seja, de um conjunto de documentos considerados pertinentes para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Essa constituição implica em escolhas, seleções e regras. E então, ela apresenta o que considera as principais regras para a constituição do *corpus* da pesquisa, são elas:

²⁷ O roteiro encontra-se nos apêndices.

- Exaustividade: abordar todos os elementos do campo do *corpus*;
- Representatividade: o *corpus* pode constituir-se de uma amostra caso ela seja representativa;
- Homogeneidade: os documentos precisam ser homogêneos;
- Pertinência: os documentos precisam ser adequados, enquanto fonte de informação, para responderem à questão de pesquisa.

Assim, optou-se pela análise nos documentos escritos (propostas de educação musical direcionadas ao Programa Viva a Escola) e transcrição das entrevistas com os professores coordenadores e estudantes, de cinco das seis propostas contatadas.

Uma das propostas foi descartada devido ao fato de não ser específica de música, tratava-se de uma proposta de africanidade onde a música era um dos elementos a serem estudados, entre história e memória, costumes, crenças e religiões, danças e outros... Como o estudo, da educação musical no contexto escolar voltou-se para o Programa Viva a Escola na perspectiva da exclusividade do ensino de música e, considerando a regra de homogeneidade, esta proposta foi descartada.

Assim, seguindo as principais regras para a “escolha dos documentos” propostas por Bardin, justifica-se a escolha pois, em:

- a) Exaustividade e representatividade do material: todas as propostas específicas de educação musical, no Programa Viva a Escola, na cidade de Curitiba, no ano letivo de 2009, foram contempladas.
- b) Homogeneidade: os documentos escritos apresentaram a mesma estrutura, a mesma forma de construção, e as entrevistas seguiram o mesmo roteiro semiestruturado.
- c) Pertinência: as propostas escritas apresentaram os fundamentos didáticos/pedagógicos e demais características que possibilitaram a verificação da educomunicação na educação musical, e as falas demonstraram como as questões foram contempladas na prática da realidade escolar.

Na **terceira etapa**, da “formulação de hipóteses e dos objetivos”, considerou-se relevante investigar se e como acontece a inter-relação comunicação/educação nas propostas de ensino/aprendizagem de música no Programa Viva a Escola. Esta questão surgiu devido aos contatos com as aulas de música e conversas informais com alunos e professores, assim como das leituras nas bibliografias recomendadas pela orientadora e participação em aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR).

Percebeu-se que a cultura midiática e utilização de tecnologias eram constantes nas realidades observadas. Assim gerou-se a hipótese de que o Programa Viva a Escola possibilita para a educação musical a prática da educomunicação, pois a música ouvida pelos alunos é, em sua maioria a da mídia, ouvida (assistida) por meio do uso de tecnologias, eles vão para a aula de música com o objetivo de aprenderem essas músicas, e o professor tem que lidar constantemente com essa realidade, sem afastar-se, no entanto, dos objetivos relacionados com a educação musical propriamente dita, assim a educomunicação estaria presente no próprio discurso da educação musical contemporânea.

Mas será que realmente é assim? Será que isso de fato acontece? E se acontece como tem acontecido? Em meio a esses questionamentos surge o objetivo da pesquisa: **analisar a inter-relação comunicação/educação** nas propostas de ensino/aprendizagem de música inseridas no Programa Viva a Escola - programa de complementação curricular das escolas públicas do estado do Paraná.

Na **quarta etapa**, da “referenciação dos índices e a elaboração de indicadores”, por tratar-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, optou-se por leituras atentas e buscas nos textos de referências aos *mass media*, as tecnologias, a aspectos e posturas assumidas na educação musical e outros tópicos que emergiram da leitura dos textos. Lendo atentamente estas abordagens por tópicos, iniciou-se a elaboração de temas específicos para a verificação da repetição de falas extraídas dos tópicos em diferentes temas, e, assim, o refinamento destes temas na perspectiva da interpretação das categorias temáticas.

Na **quinta etapa**, da “preparação do material”, primeiramente todas as entrevistas foram transcritas na íntegra. As propostas escritas foram recortadas e

agrupadas por itens (subtítulos: as justificativas, encaminhamentos metodológicos, etc...) e foi organizado os dados da pesquisa das características das escolas e região onde se encontram localizadas em documentos do Microsoft Office – OneNote 2007. Na sequência, as entrevistas transcritas foram exportadas para o programa de computador “ATLAS.ti 5.0 - *Scientific Software*”, para auxiliar na análise.

3.2 A EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Tendo completado os procedimentos da pré-análise foi realizada a leitura exaustiva das propostas escritas pelos professores coordenadores e das transcrições das entrevistas, na perspectiva da verificação da relação entre os sujeitos e o objeto da pesquisa, nas dimensões das implicações e sentimentos desses sujeitos face ao objeto do estudo. Essa atividade culminou na codificação dos textos, para Holsti a codificação é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.” (HOLSTI apud BARDIN, 1977, p. 103-104).

As unidades de registro obtiveram um tratamento a partir de unidades de significação, ou seja, do “tema” por base. Assim, nas entrevistas, estipularam-se temas eixos que foram determinados a partir da leitura exaustiva, e marcaram-se os textos, com o auxílio do software ATLAS.ti 5.0, agrupando em torno desses temas eixos tudo o que foi expresso a seu respeito, formando uma espécie de “aranha” por meio da função “*Network View Manager*”. Com o auxílio da visualização dos temas por meio do recurso “*Code Manager*” foi realizada a categorização²⁸. Assim todos os temas que representaram a ocorrência da educomunicação na educação musical e como ela acontece foram agrupados em categorias temáticas análogas às áreas de intervenção da educomunicação atentando-se para as intersecções com os

²⁸ As categorias encontravam-se pré-determinadas, análogas às áreas de intervenção da educomunicação, desta forma os temas extraídos da leitura exaustiva foram organizados nessas categorias pré-colocadas.

princípios de educação musical de qualidade identificáveis na teoria de Swanwick (2003).

Nas propostas escritas seguiu-se o mesmo tratamento, no entanto, elas foram analisadas em separado e sem auxílio do software computacional. Os textos foram fotocopiados por meio de scanner e impressora digitais, marcados com canetas coloridas, recortados, comparados, codificados e categorizados conforme os mesmos critérios utilizados para a análise das entrevistas.

As pesquisas das escolas onde as propostas foram realizadas e as realidades sociais, culturais e ambientais da localidade onde se encontram, constituíram elementos para auxiliar nas inferências e interpretações.

Foram editados comentários em cada categoria sintetizando ideias iniciais emergidas das análises. As sínteses das entrevistas foram comparadas com as das propostas escritas.

3.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS E INTERPRETAÇÃO

Voltou-se novamente à leitura das categorias temáticas criadas, na perspectiva de identificar novas inferências sobre a educomunicação na educação musical. Depois se realizou o tratamento dos resultados obtidos e devidas interpretações, por meio da leitura e análise final de todo o material.

Foi realizada uma síntese e seleção dos resultados relevantes. Verificada e descartada a possibilidade de novas inferências, escreveu-se o primeiro relatório do estudo.

Submeteu-se o relatório escrito à validação por meio de leitura e debate com os professores coordenadores participantes. Foi entregue uma cópia do texto a cada professor e agendado um encontro para a discussão coletiva dos resultados apresentados. No dia do encontro foi realizada uma breve apresentação do texto e realizado o debate para sua validação.

Realizadas as correções finais, seguiu-se a apresentação do estudo que teve seu método explanado neste capítulo. Primeiramente, apresentam-se as características dos cinco colégios, que tiveram propostas de ensino de música aprovadas e dos quais se obteve os documentos que constituíram o *corpus* da pesquisa, as condições sociais, ambientais e culturais da região (bairro e/ou localidade) onde se encontram, uma síntese das propostas de educação musical, e observações que ajudam no entendimento de como a educação musical aconteceu nesses contextos no ano letivo de 2009.

4 OS CONTEXTOS

A pesquisa, sobre os contextos em que foram executadas as propostas de educação musical no Programa Viva a Escola, foi realizada na perspectiva de auxiliar nas inferências e interpretações das análises.

Obteve-se o cenário nos quais as propostas se concretizaram por meio de uma pesquisa no portal “dia-a-dia educação”²⁹, onde se teve acesso à localização, identificação, histórico, imagens, filosofia de trabalho, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Calendário Escolar, Cronograma de Atividades, Órgãos Colegiados, entre outras informações dos estabelecimentos de ensino³⁰.

Na sequência, foram realizadas visitas às instituições, conversas com alguns integrantes do colegiado (diretores, pedagogos, secretárias, professores e alunos), e observação de aspectos do bairro em que a escola se situa. As informações obtidas via plataforma digital foram confirmadas e ampliadas no contato direto com as realidades.

Assim, para a melhor compreensão das interpretações realizadas, são apresentados os cinco contextos investigados neste estudo, com descrição de um breve histórico e características sociais do entorno onde se localizam os colégios, seguido do georeferenciamento dos respectivos estabelecimentos de ensino, uma síntese das propostas aprovadas no Programa, com comentários para visualização dos cenários educativos musicais.

Todas as instituições pesquisadas têm como entidade mantenedora a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR.

²⁹ Disponível em: www.seed.pr.gov.br

³⁰ Os estabelecimentos não serão identificados.

4.1 OS CINCO CONTEXTOS INVESTIGADOS

Os cinco colégios com proposta de educação musical aprovadas no Programa Viva a Escola, na cidade de Curitiba no ano letivo de 2009, apresentaram algumas características distintas.

O colégio que será chamado neste estudo de **1º Contexto** situa-se ao norte da cidade de Curitiba, e trata-se de uma instituição histórica e significativa. Fundada em 1912 apresenta a particularidade de ser administrada por religiosas da “Congregação das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria”.

Em 1922, com o auxílio dos moradores do bairro, foi construído um prédio de alvenaria para o funcionamento da instituição. Na atualidade o prédio encontra-se tombado como patrimônio histórico do bairro e é utilizado para os cursos de informática e idiomas, “sala de vídeo”, “sala de arte”, “sala de ensino religioso”, e também um pequeno museu histórico do colégio.

No início a escola era particular e com o passar dos anos, foi estadualizada. Para isso, o terreno onde está construído o prédio atual foi doado ao Estado. A Mitra Arquidiocesana de Curitiba fez essa doação, porém manteve a direção da escola para as irmãs, constando na Escritura do terreno uma cláusula desta garantia que foi aceita pelo estado, razão pela qual não se faz eleição de diretor no estabelecimento.

Em 1994 foi implantado o 2º grau³¹. Em 1997, numa parceria da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) com a Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR), foi construída a quadra poliesportiva, ampliado e melhorado o laboratório de ciências, e construída uma capela.

Em 1998, foram iniciadas aulas de informática em um pequeno laboratório, conseguido pela FUNDEPAR. Neste mesmo ano, com verba do Programa de Expansão e Melhoria e Inovação no Paraná (PROEM), foram construídas amplas instalações para mais um laboratório de Informática e Biblioteca.

Em julho de 2002, em comemoração aos 90 anos do colégio, aconteceu a inauguração de um auditório com capacidade para 600 pessoas. A filosofia do

³¹ Atual Ensino Médio.

colégio é “Educar para a humanização e para a justiça, tornando o educando sujeito do seu próprio desenvolvimento no exercício da cidadania e respeito aos valores humanos, cívicos, éticos, políticos e sociais.”³²

A clientela do colégio é constituída por alunos que moram no bairro, maioria de classe média, com casa própria. O bairro apresenta uma boa estrutura, com saneamento básico, comércio próprio, e transporte com sistema integrado conectado a toda cidade de Curitiba.

O colégio é muito organizado e com rígidas normas que são fielmente cumpridas. Os pais são bem presentes e muito participativos, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) é muito engajada o que garante uma gestão democrática e de qualidade.

O conceito da última avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 5,2³³. Em 2009 o colégio teve 2.743 alunos matriculados entre séries finais do Ensino Fundamental, Médio e Técnico Profissionalizante. A proposta de educação musical aprovada pelo Programa Viva a Escola para a instituição intitulou-se: **Música – Coral**, e será apresentada uma síntese desta, e das demais propostas, na terceira secção deste capítulo da dissertação.

O **2º Contexto** também se localiza ao norte da cidade de Curitiba e iniciou suas atividades em 1938, ocupando uma sala alugada. Em 1940 um dos mais antigos moradores do bairro mandou construir, em terreno de sua propriedade, uma casa de madeira, onde a escola funcionou até novembro de 1966, quando teve início a construção de um novo prédio que ficou pronto em 1968.

No ano de 2009 a escola recebeu uma grande reforma, um dos blocos foi totalmente reconstruído, ganhou uma nova biblioteca, nova quadra de esportes (com cobertura), laboratório de informática, uma sala de arte, cozinha e refeitório novos.

A localização é numa região de classe média e classe média alta, sendo os estudantes, em sua maioria, provenientes de classe média. Nas proximidades da escola existem parques ambientais e o bairro conta com uma das mais atuantes

³² Frase extraída do site do estabelecimento.

³³ A média nacional foi 4.2 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 3.8 para os anos finais do Ensino Fundamental e 3.5 para o Ensino Médio.

associações de bairro do Brasil, a Associação dos Moradores e Amigos do São Lourenço (AMA São Lourenço), que tem desenvolvido muitos dos seus projetos em parceria com as escolas e alunos do bairro.

Na última avaliação do IDEB recebeu conceito 5,5 para os anos iniciais e 5,0 para os anos finais do Ensino Fundamental³⁴. Em 2009 teve 524 alunos matriculados no Ensino Fundamental e a proposta de educação musical aprovado pelo Programa Viva a Escola foi intitulada: **Viva Vida: a musicalização através da flauta.**

O **3º Contexto** localiza-se numa área central da cidade de Curitiba e também se trata de uma instituição histórica e representativa no município. Foi criada em 1876 e em 1922 recebeu o prédio na localidade onde funciona até os dias atuais.

Em 1946 a instituição trabalhou com Jardim de Infância, Primário, Ginásio, Normal, Administração Escolar, Aperfeiçoamento e Atualização. Em 1947, acresceu-se a esses cursos o Ginásio Misto Noturno. Em 1973 foi aprovado o Plano de Implantação do 2.º Grau, com as Habilitações de Magistério e Técnico de Turismo. Mais tarde suprimiu-se os cursos de especialização e de aperfeiçoamento, e passou habilitar Professores para o Magistério Pré-Escolar.

Em 1977 foi construído um novo prédio a fim de auxiliar o atendimento escolar, com salas de aula, local adequado à biblioteca e laboratórios. Em 1979, o estabelecimento passou a oferecer os Cursos Adicionais em Pré-Escolar e Educação Especial (Audiocomunicação), atendimento este aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Em 1980, foi inaugurada a 2.ª fase de ampliação do prédio tendo sido construído um Ginásio de Esportes com vestiários e salas especiais para técnica de 1.º Grau.

Em 1998, com a proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), tiveram início as primeiras turmas de Ensino Médio, visando requerer do aluno, na sua formação, a aquisição de conhecimentos básicos, preparação científica e prontidão para utilizar as diferentes tecnologias relativas à apropriação do conhecimento. Em 1999 foi extinto o curso de Magistério, instaurado

³⁴ Lembrando que a média nacional foi 4.2 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 3.8 para os anos finais do Ensino Fundamental e 3.5 para o Ensino Médio.

um projeto de informática aplicada à educação com inauguração de novos Laboratórios de Informática. No ano 2000 foi inaugurada a cobertura da quadra poliesportiva no centro do prédio. E desde então tem sido realizado estudos diversos para elaboração de propostas pedagógicas.

A região onde se localiza o 3º Contexto é comercial. Os alunos são provenientes de localidades diversas da cidade de Curitiba, formando um grupo bastante heterogêneo, mas, a maioria de classe média. Apresentou IDEB de 6,2 para os anos iniciais e 5,6 para os anos finais do Ensino Básico na última avaliação do Ministério da Educação. Em 2009 contou com 2.881 matrículas entre Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional. A proposta aprovada teve como título: **Tum, tum, tum... no ritmo da música.**

O 4º Contexto localiza-se na região centro sul da cidade de Curitiba, região de moradores de classe social média, média alta e classe alta. Os alunos do colégio são, em maioria, de classe média. O Colégio foi criado em 1969, e em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) são apresentadas reclamações de indisciplina dos estudantes e de falta de acompanhamento e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. O índice de reprovação é de 14% mas o índice de evasão é baixo.

O Colégio tem como finalidades educativas a promoção do exercício da cidadania para a transformação crítica, criativa e ética das realidades sociais; a compreensão ampla do mundo como ambiente de transformação e superação dos problemas sócio-econômicos e culturais, de seus direitos e responsabilidades em relação a vida pessoal e coletiva; e a capacidade de analisar, interpretar, conhecer e transformar a realidade tornando-se assim cidadãos responsáveis em sua escolha.

Teve como conceito na última avaliação do IDEB nota 4,6 e um total de 543 alunos matriculados no ano letivo de 2009 entre Ensino Fundamental e Médio.

A proposta de educação musical, aprovada pelo Programa Viva a Escola, intitulou-se: **Coral Instrumental.**

O 5º Contexto localiza-se na região leste da cidade de Curitiba, próximo a Rodovia Federal 277. Começou a funcionar em 1998 e obteve aprovação do Regimento Escolar em 2007.

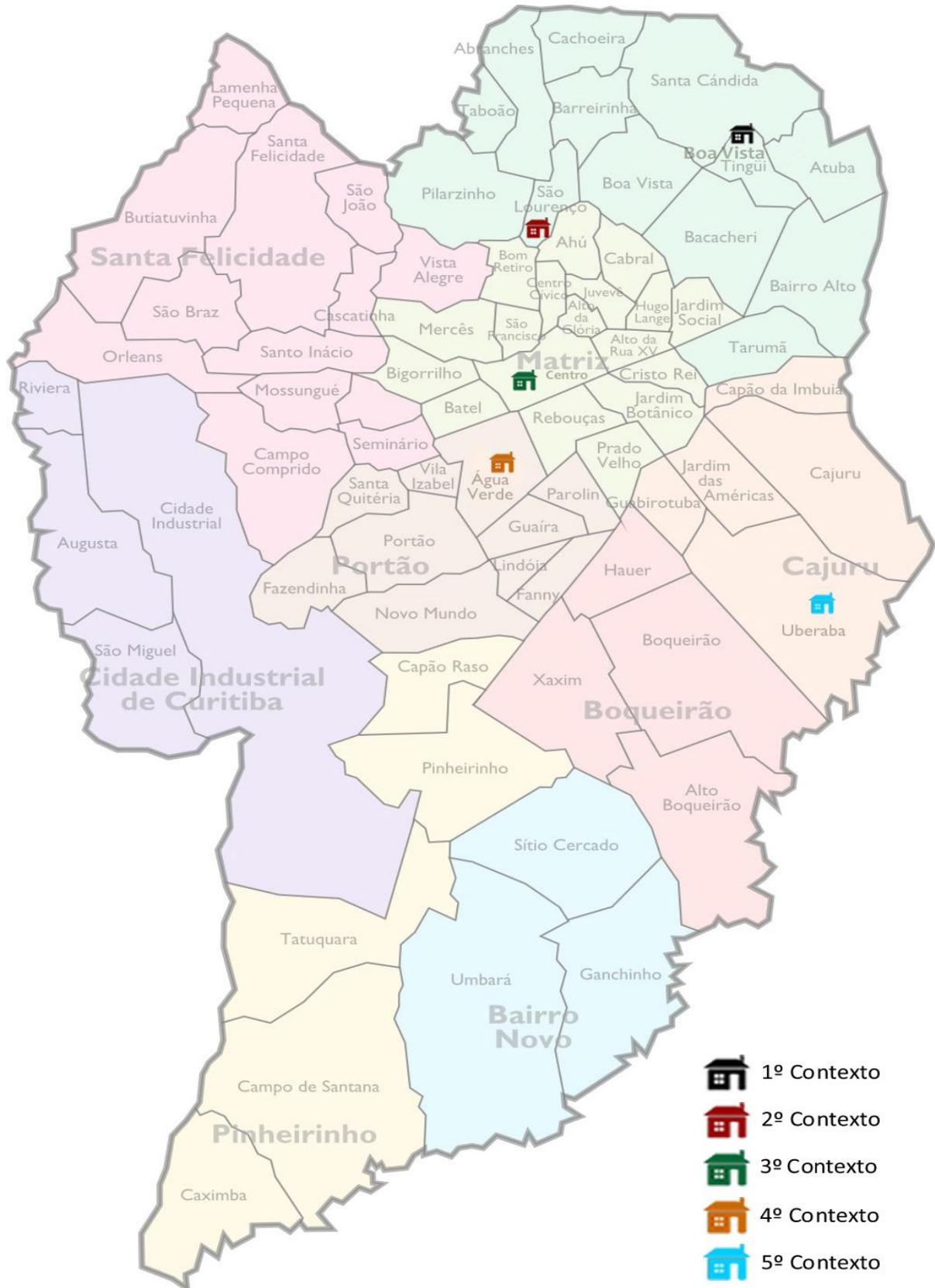
O entorno do colégio é constituído por moradores de classe média baixa e classe baixa, com incidência de áreas de invasão, de bueiros à “céu aberto” e alto índice de violência. De acordo com o PPP da escola, a sua clientela é composta por alunos, cujos pais são de baixo poder aquisitivo na grande maioria, 60% dos responsáveis possuem o Ensino Fundamental incompleto, 30% completaram o Ensino Médio, 7% possuem o Ensino Superior e 3% não são alfabetizados. O PPP também cita evasões ocasionadas por gravidez na adolescência e/ou envolvimento com drogas. E casos de pequenos furtos no interior do estabelecimento ocasionados pela necessidade de consumo de drogas.

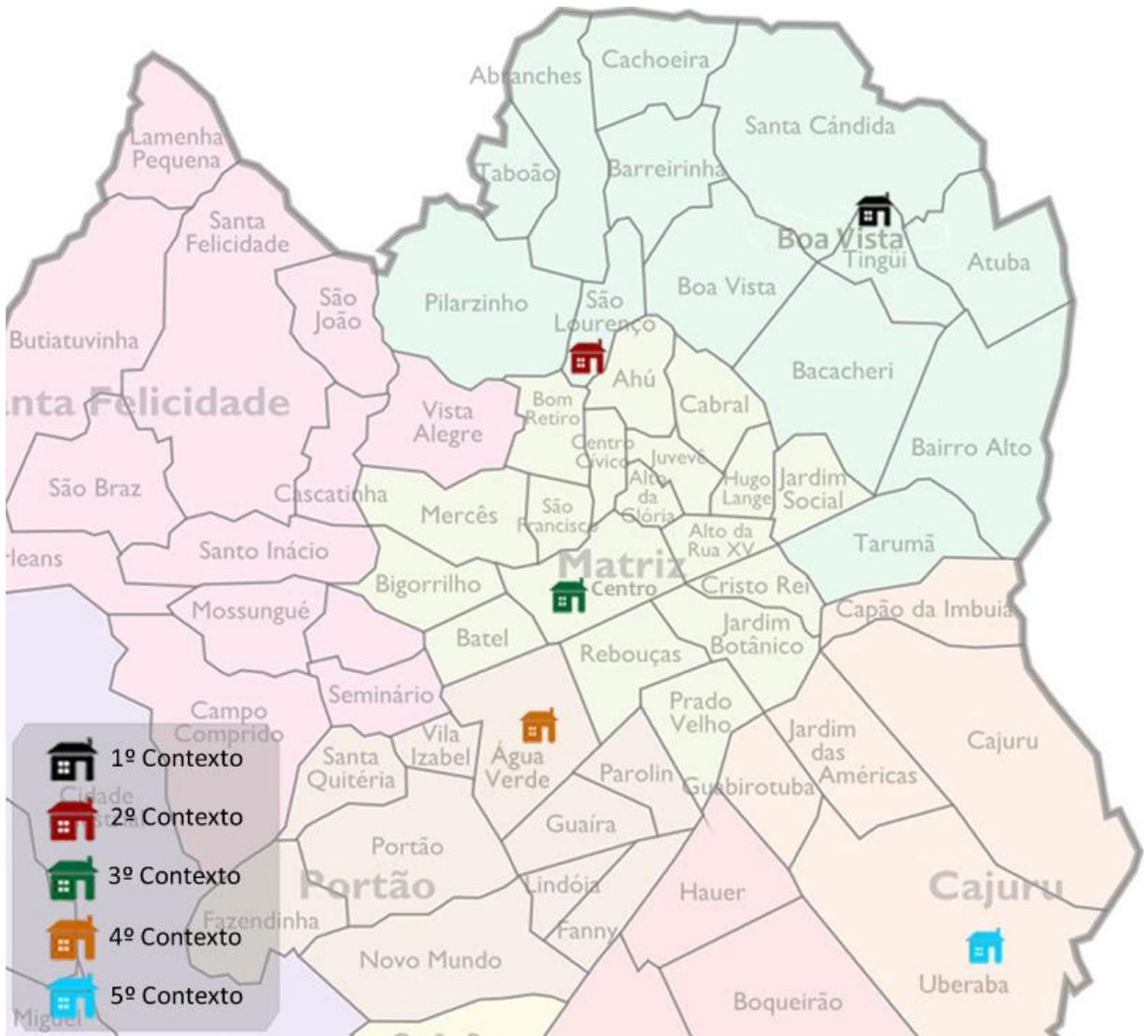
O colégio assume uma filosofia de formação do indivíduo participativo, solidário, crítico e responsável por mudanças em si mesmo e na sociedade. Preza pela gestão democrática e controle social. Posiciona-se como mediadora dos conflitos sociais e responsável de garantir o aprimoramento dos conhecimentos científicos numa concepção dialética, dinâmica e contínua.

Obteve no IDEB o conceito 3,5 na última avaliação do Ministério da Educação e contou com 1.494 matrículas para o ano letivo de 2009 entre Ensino Fundamental e Médio. A proposta de ensino/aprendizado de música aprovada pelo Programa Viva a Escola para a instituição foi intitulada **Fanfarras/Música**.

Segue o georeferenciamento dos estabelecimentos de ensino com propostas de educação musical aprovadas no Programa Viva a Escola, em Curitiba, no ano letivo de 2009. Na sequência, uma síntese das cinco propostas de educação musical mencionadas nesta apresentação dos contextos.

4.2 GEOREFERENCIAMENTO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO COM PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MUSICAL APROVADAS NO PROGRAMA VIVA A ESCOLA EM CURITIBA EM 2009





4.3 AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL APROVADAS NO PROGRAMA VIVA A ESCOLA NA CIDADE DE CURITIBA NO ANO LETIVO DE 2009

A proposta de ensino/aprendizagem **Música – Coral**, aprovada e desenvolvida no **1º Contexto** investigado neste estudo, apresenta a educação musical como local de exercício da criatividade, imaginação e organização dos sentimentos e emoções ampliando o senso de coletividade, e, portanto, é considerada imprescindível para a juventude.

A autora aponta o fazer musical como um produto da dialética, uma vez que é um “fazer pensado e um pensamento feito – ação/pensamento/ação que se concretiza em objeto artístico”, e neste contexto concorda com a teoria da arte como fonte de humanização, conforme apresentada nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (PARANÁ, 2008a), uma vez que por meio dela o indivíduo se torna consciente de sua existência individual e social, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. Além disso, acredita que a música desperta a alegria, mobilidade, emoções e novas formas de pensar e conhecer.

Assim, propõe a compreensão dos elementos formais e organizacionais da música através do canto, teoria musical e prática de flauta doce. Propõe também, a apreciação e análise de obras musicais de todos os estilos, tempo e lugares, e o entendimento da música como fator de transformação social.

A autora cita a necessidade de constar, nos recursos materiais da sala de aula, um aparelho de reprodução sonora de arquivo em mp3. E sugere na proposta uma seleção de repertório musical bastante variado - contendo músicas de vários estilos: do folclórico ao clássico, passando pelo Rock, Pop e demais produtos musicais da mídia – e também apresentação das atividades a serem realizadas, com cronograma de realização, encaminhamentos metodológicos específicos para cada uma delas e critérios de avaliação.

Apesar de o planejamento ter sido extremamente especificado os estudantes puderam sugerir músicas para o repertório de performance e análise, e acabaram realizando atividades que não estavam previstas.

A professora coordenadora formou-se em música pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e em educação física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi professora de educação física, mas, nos últimos 26 anos, tem se dedicado exclusivamente à disciplina Arte. Iniciou-se no universo musical por meio do instrumento flauta doce, que ganhou quando tinha 10 anos de idade, depois estudou piano e violão. Participou de corais como cantora e como regente. Teve como expectativa o desenvolvimento da sensibilidade estética dos estudantes no trabalho de ensino/aprendizagem da música. As principais referências musicais são MPB, Rock, Jazz, RAP e música negra de forma geral.

Os estudantes ingressaram na proposta com expectativa de aprender notação musical, realizar apresentações públicas e aprender a tocar um instrumento musical. As referências musicais dos alunos são, principalmente, as músicas da mídia, em especial as que tocam nas rádios direcionadas aos jovens.

A proposta de ensino/aprendizagem de música **Viva Vida: a musicalização através da flauta** aprovada e desenvolvida no **2º Contexto** investigado neste estudo, parte do princípio que a educação musical possibilita ao estudante demonstrar sua capacidade criadora. Também considera o interesse dos estudantes pela arte musical, o potencial socializador e o prazer, proporcionados pelo envolvimento com a música.

Assim, por meio do canto, de análises de músicas, e do ensino do instrumento flauta-doce, a autora da proposta procura possibilitar interações humanas num ambiente alegre e descontraído, dando lugar a imaginação e criação, e apropriação dos elementos técnicos musicais.

Sem muitos parâmetros pré-estabelecidos os repertórios foram sendo escolhidos, pelos estudantes e professora, no dia a dia das aulas, com base nos materiais que foram sendo disponibilizados e situações do cotidiano escolar. Como exemplo, descreve-se uma experiência de interação com uma outra proposta do Programa Viva a Escola, voltada ao patrimônio histórico cultural, onde os estudantes aprenderam a história do município de Morretes, no litoral paranaense e criaram uma peça de teatro, e os alunos da educação musical tocaram a música “Trenzinho Caipira” do Villa Lobos, na flauta doce, no momento da apresentação da peça teatral, na parte em que aparecia a “Maria Fumaça”, trem movido a vapor obtido a

partir da queima de lenha, que circulou pelas trilhas da região litorânea do Paraná por longo período.

Uma característica desse grupo é que foi formado, quase que exclusivamente, por estudantes das 5ª séries. Os estudantes ingressaram na proposta na expectativa de aprenderem a tocar flauta, realizarem apresentações e desenvolverem a arte de um ofício que, na percepção deles, pode dar colocação no mercado de trabalho³⁵. As referências musicais constituíram em músicas populares dos estilos Pagode, Funk, RAP e outras músicas do momento.

A professora coordenadora é graduada em música pela FAP com pós-graduação em arte-educação. Realizou cursos na área de musicalização infantil, flauta doce e piano. Trabalhou em conservatório musical lecionando teoria e flauta, e em projetos sociais na “Vila do Zumbi”, na cidade de Colombo, região metropolitana de Curitiba. Teve como expectativa para a proposta de oferecer aula de música para quem tem interesse e não tem condições de pagar uma escola especializada, na perspectiva de que os sujeitos possam desenvolver musicalidade e autonomia que os permitam continuar executando e vivenciando as diversas dimensões do fazer musical. As referências musicais da professora são, principalmente, a música popular nacional e estrangeira, com preferência às obras do cantor e compositor Tim Maia.

A proposta de educação musical **Tum, tum, tum... no ritmo da música**, aprovada e desenvolvida no **3º Contexto** investigado neste estudo, apresenta a música como forma de comunicação e como representação do universo cultural e artístico humano. Na perspectiva da existência de um patrimônio sonoro-musical, que se amplia constantemente, os estudantes são estimulados a realizarem atividades que objetivam o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação, percepção auditiva, estímulo a curiosidade, reflexão crítica e desenvolvimento da criatividade, utilizando-se dos recursos existentes no estabelecimento de ensino.

Apoiada em textos marxistas, a arte, mais especificamente a música, é entendida como humanizadora no sentido de apresentar novas maneiras de olhar, sentir, perceber e entender a realidade, as expressões da cultura e de si mesmo. Nesta perspectiva ela (a música) transcende a esfera do “lazer” para uma dimensão

³⁵ Crença expressada nas falas dos estudantes entrevistados.

da significação humana, teórica e filosófica. A proposta acredita na experiência estética como forma de humanização e aposta, para se alcançar esta experiência estética, nas abordagens de leituras, percepções, interpretação e expressão na música; contextualização formal, histórica, conceitual, sociológica, política e psicológica da música...

Assim, o objetivo geral é apresentado no sentido de que os alunos desenvolvam-se na música, com aptidão de captar e expressar-se por meio dessa linguagem, aprofundando-se no seu estudo como patrimônio cultural em construção e com raízes na historicidade humana. Os objetivos específicos são voltados para a “inserção social”³⁶, conceituação, identificação e caracterização dos elementos formadores do som por meio de atividades diversas e análises de obras, desenvolvimento rítmico, melódico, harmônico e de leitura e escrita musical por meio do canto, banda rítmica, construção de instrumentos de percussão, estudos dos princípios da composição musical e performances musicais.

Ao longo da proposta a autora cita, por duas vezes, a necessidade de se realizar uma “sondagem” do conhecimento musical dos alunos, de efetuar problematizações em relação a isso. Também, refere-se a importância do desenvolvimento de um senso crítico e estético necessários para a apreciação e produção musical.

A professora coordenadora formou-se em Piano, realizando cursos em conservatórios musicais desde os oito anos de idade. É graduada em Educação Artística com habilitação em Música. Toca teclado, piano, flauta, e um pouco de violão. Deu aula de musicalização, e trabalha no estabelecimento de ensino desde 1984. Lecionou música para surdos, onde realizaram performances e apresentações públicas. Desenvolveu este trabalho após finalizar Especialização em Educação Especial, criando um método pessoal de alfabetização musical para surdos. Apresentou como expectativas, para esta proposta de educação musical no Programa Viva a Escola, a vontade de que os alunos se musicalizassem, tendo noção do que é som e ritmo, conhecendo e compreendendo os elementos formais da música, sendo capazes de identificar esses elementos nas músicas apreciadas.

³⁶ Terminologia descrita na proposta.

As referências musicais da professora consistem em música erudita e popular, da MPB gosta da Bossa Nova, e a banda que mais tem prazer em ouvir é Queen.

Os estudantes que ingressaram na proposta apresentaram expectativas de tocarem instrumentos e as referências musicais consistiram em músicas da mídia, em especial as que tocam na TV: nas novelas que estavam sendo transmitidas no período da pesquisa e programas de auditório.

A proposta de educação musical **Coral Instrumental**, aprovada e desenvolvida no **4º Contexto** investigado neste estudo, tem como concepção epistemológica a música como uma forma de expressão humana onde o homem fala de si, do seu grupo social e de suas impressões do mundo. Nesta perspectiva a autora apresentou a importância e necessidade do ensino da música no meio educacional, lembrando que este ensino é um direito do educando e dever da educação.

A música é então examinada pelas suas características comunicacionais e área do conhecimento humano, alertando então a autora para a necessidade de preparação para compreensão do evento da Indústria Cultural.

Propõe uma prática baseada na mescla de canto com instrumentos diversos de percussão e instrumentos harmônicos e melódicos. Assim, esperou desenvolver a musicalidade dos estudantes por meio do canto, seguido de aprendizado de flauta doce, depois do grupo de percussão, instrumentos harmônicos e finalmente a soma de tudo, quase uma “Big Band”...

Desta forma, buscou proporcionar conhecimentos na área de música com relação aos seus elementos formais sendo aplicados na perspectiva da apreciação, composição e execução musical, num formato de “coral” onde os próprios integrantes executaram também acompanhamentos com instrumentos musicais diversos.

O grupo realizou muitas apresentações. Nos ensaios que antecederam as apresentações foram feitas filmagens para que os próprios estudantes observassem seu desenvolvimento e fizessem suas críticas para aprimoramento pessoal.

A professora coordenadora tem formação em licenciatura em música pela FAP, e cursa graduação em instrumento de percussão na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Foi percussionista do Grupo de Percussão da UFPR e da EMBAP, baterista de banda de rock, cantora em corais como o da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e do Teatro Guaíra. Participou de grupos musicais da FAP, e, no momento da pesquisa, além de trabalhar como professora de Arte da SEED/PR também estava realizando um trabalho de composição de Música Contemporânea e de canções no estilo de Rock Progressivo.

Teve como expectativa para a proposta oferecer aos estudantes a possibilidade de encontro com o prazer estético que ela própria vivenciou por meio da música. Suas referências musicais foram calcadas em estilos Gospel, Rock, Choro e MPB.

Os estudantes que ingressaram na proposta apresentaram expectativas de aprenderem a tocar instrumentos musicais e, à medida que foram progredindo nas aulas, as expectativas evoluíram para o desejo de executarem esses instrumentos com precisão técnica. As referências musicais dos alunos mostraram-se bastante diversificadas mas com muita incidência do Rock e Pop.

Os repertórios foram escolhidos de forma democrática e constaram dos estilos Folclóricos, MPB, Rock e Pop, no contexto da música brasileira. Essa proposta não recebeu os instrumentos solicitados, no entanto, devido ao capital social da professora coordenadora, conseguiram os instrumentos do “Grupo de Percussão da UFPR” emprestados pelo período em que ele encontrou-se desativado.³⁷

A proposta **Fanfarra/Música** aprovada e desenvolvida no **5º Contexto** investigado neste estudo, parte da perspectiva de resgate social e “aposta” na música para a formação do bom caráter, da identidade de grupo, melhora da auto-estima e experiência estética.

³⁷ O Grupo de Percussão da UFPR, de destaque no cenário musical paranaense e com mais de nove anos de funcionamento por meio de projeto de extensão da Universidade, apresentava contrato temporário, para admissão do professor/orientador, que chegou ao fim, e por isso o grupo ficou desativado no ano de 2009.

Objetivando a formação de uma fanfarra no colégio, o autor acreditou que, por meio da educação musical é possível sensibilizar para a música e para o sentimento de “trabalho em equipe”, ou seja, de realização de atividades coletivas com compreensão, participação e cooperação. E, também, cita a importância do ensino/aprendizagem de música, no sentido de oferecer uma opção a mais de trabalho, e de auxiliar o raciocínio lógico matemático.

Assim planejou que o tempo da aula seria dividido em aulas teóricas e práticas, com ensaios para apresentações públicas. O conteúdo compreendeu as propriedades do som, as figuras e células rítmicas, notação musical percepção melódica e solfejo.

O professor coordenador formou-se em música pela FAP e sua experiência profissional consistiu no trabalho com aulas de flauta, piano, violão e coral, até se ingressar no corpo funcional de professores da SEED/PR, sendo aprovado no concurso público para o cargo de professor da disciplina Arte. Suas referências musicais são, principalmente, música erudita, em especial as do compositor Ludwig Van Beethoven, e também músicas evangélicas e MPB. Para esta proposta de educação musical gerou expectativas de, por meio da música, auxiliar na construção do bom caráter e aquisição de valores humanos.

Os estudantes que ingressaram na proposta apresentaram expectativas de tocarem instrumentos e participarem de uma grande fanfarra. As principais referências musicais dos alunos eram músicas do estilo RAP, Funk, Rock e Gospel.

Esta proposta também enfrentou a grande dificuldade de não receber os instrumentos musicais solicitados, no caso instrumentos para uma fanfarra. Foi aprovada sem ressalvas, recebeu 1.400,00 reais, no entanto, puderam gastar o dinheiro somente com bens de consumo: papelaria, limpeza, etc...

Assim, na etapa de mobilização, os estudantes foram convidados a fazerem parte da Fanfarra do Colégio, mas os instrumentos dessa fanfarra nunca chegaram... Então, houve evasão, pois dia após dia mais alunos desanimavam e desistiam da aula de música. O professor usou de muita diplomacia e conseguiu reestruturar a proposta enquanto em andamento. Permaneceu um grupo de 14 estudantes, na maioria evangélicos, e passaram a estudar e tocar/cantar músicas

como numa banda, sendo o repertório constituído principalmente de músicas do estilo Gospel.

Realizaram atividades percussivas com latas e alguns instrumentos velhos que ganharam de outra instituição que tinha uma fanfarra e havia trocado os instrumentos por novos. Fizeram um desfile na rua em frente ao colégio o que foi uma realização para estes estudantes.

4.4 APROXIMAÇÕES NAS REALIDADES OBSERVADAS

Algumas questões contempladas no roteiro das entrevistas tiveram o papel de compreensão dos contextos onde foram realizadas as investigações. Assim segue algumas observações, obtidas a partir dos textos escritos e falas dos entrevistados, que foram consideradas relevantes para as inferências e interpretações realizadas neste estudo.

Verificou-se que dos cinco contextos investigados, quatro deles constituíram-se por estudantes de classe social média e apenas um contexto de classe baixa. No entanto, no que se refere ao envolvimento com tecnologias e mídias, não há diferenças significativas advindas de desigualdades sociais, ou seja, em todos os cinco contextos são citados, por estudantes e professores, a utilização de tecnologias diversas e a presença da cultura da mídia nos repertórios pessoais.

Nas propostas escritas de educação musical quatro delas volta-se ao ensino da música como área do conhecimento humano, onde a sensibilização estética e a capacidade criadora são almejadas. Uma proposta volta-se para o ensino da música numa visão mais contextualista, onde o resgate social apresenta-se em primeiro plano. Nas falas, no entanto, todos os entrevistados, oriundos das cinco propostas mencionadas, citam o envolvimento com atividades musicais diretas, onde o respeito aos diversos discursos musicais são respeitados e a fluência é alcançada.

Nesta parte final da apresentação dos contextos, se busca identificar situações efetivas de educação musical, ou seja, argumentar a respeito da verossimilhança de que aconteceu uma educação musical de qualidade nestas

propostas para então analisar se a educomunicação também se fez presente e como se deu.

Desta forma, se apresentam argumentos a partir dos princípios de Swanwick (2003). O primeiro deles é considerar a música como um discurso, adentrar as camadas da atividade musical material, expressão, formas e valor, por meio do envolvimento musical direto com a composição, apreciação e performance musical sendo estas apoiadas e reforçadas pela literatura de estudo e soma de habilidades. Houve muitos relatos que demonstraram o engajamento das propostas neste primeiro princípio.

As práticas de performance musical, por exemplo, representaram um momento muito significativo para os estudantes e onde eles puderam fazer a mediação entre obras musicais e ouvintes, ou seja, conseguiram projetar as obras com senso de significado nos gestos expressivos. Também há citações de práticas de improvisação e composição musical que se figurou como importante para os envolvidos:

“Eles se saíram muito bem na apresentação, o pessoal gostou, falaram que gostaram da escolha das músicas, mas principalmente da forma como eles se apresentaram, como interpretaram as peças musicais ...”

“Eu adorei me apresentar, e eu fiquei pensando, como a professora falou, no que eu entendia daquela música e tentando fazer mais forte e mais fraco, mais alegre e triste, e ficou lindo...”

“Eles adoraram se apresentar, isso mexe com a auto-estima deles...quando ele percebe que ele pode ficar lá na frente, fazer uma apresentação... Ele começa a se valorizar mais...”

“Eu e meus colegas criamos a música e pedimos para colocar na apresentação... acho que daqui pode surgir uma nova banda...”

“Eu gosto de ficar brincando de inventar músicas...”

“Quando a gente consegue criar uma música parece que a gente... eu não sei explicar mais é muito bom, a gente se sente uma pessoa capaz...”

“Fazemos muitas improvisações e práticas instrumentais...”

“tem o momento das explorações sonoras, apreciações musicais e assim vamos introduzindo e trabalhando os elementos formais da música...”

“...levo cifras e a gente ensaia, um toca outro canta, depois inverte... tipo um laboratório mesmo”.

“Eu faço exercícios com os instrumentos, um pouco de teoria, ensaio repertório, levo uma letra e a gente tenta criar uma melodia, conversa sobre o repertório...”

Swanwick (1979, p. 76) acredita que por meio da composição, da apreciação atenta e da performance, assim como do trabalho com desenvolvimento técnico e assimilação de conhecimentos teóricos relevantes, pode-se gerar sensibilização estética, a assim possibilidades de experiências que dão novo sentido a vida e viver das pessoas.

Nas visitas realizadas foi possível ouvir os estudantes interpretando peças musicais que estavam estudando na época. Na apreciação da interpretação dos estudantes foi verificou-se muita expressividade e compreensão de formas musicais em arranjos próprios, ou seja, estudantes transitando entre, pelo menos, três das quatro camadas da atividade musical proposta por Swanwick (2003) na consideração da música como discurso: **materiais**, **expressão** e **forma**, em atividades de envolvimento musical direto. Com relação à camada “**valor**” é difícil afirmar que os estudantes tiveram uma “experiência estética”, o próprio autor menciona este fato:

Quanto à transformação dessas estruturas simbólicas em novas experiências significativas, quem pode dizer? Para alguns de nós, isso pode ter acontecido... Ao encontrar gestos similares poderosamente apresentados dentro da dinâmica estrutural de uma performance musical gravada, houve lágrimas nos olhos. Concordamos, então, que não havia mais nada a ser dito, e encerramos a sessão mais cedo. Esta, a terceira mudança metafórica em significado pessoal, “significando para”, não pode ser prevista, e não é sempre facilmente observada. Quando isso acontece, deslocam-se todas as declarações alternativas sobre por que a música é valiosa.” (SWANWCK, 2003, p.77)

Apesar da dificuldade em afirmar a ocorrência de experiências estéticas, foi possível observar o entusiasmo e envolvimento dos estudantes nas aulas o que demonstrou que a participação no grupo foi significativa para muitos, onde se ouvia perguntas sobre a continuidade da proposta e comentários sobre formação de grupos e outras possibilidades de engajamento autônomo com o fazer musical que teve início a partir da participação nos contextos investigados:

“...eu venho aqui converso com meus amigos ouço a professora, aí eu chego em casa vou pesquisar na Internet, pego cifras de música, baixo músicas pra ouvir, vejo se é legal, se vale a pena sugerir para o grupo...”

“...eles estão sempre trazendo guitarra, formando grupos, tocando entre eles...”

“ A gente trás o violão pra aula e depois que a aula termina a gente fica ali na frente conversando e cantando, as vezes inventando músicas...”

A soma de habilidades e envolvimento com a literatura teórica e técnica, sendo usados para encontros musicais diretos também é mencionado nas falas:

“Eu tô tocando instrumentos de percussão e é bem legal, a gente vê que não adianta tocar de qualquer jeito tem a maneira certa de segurar os instrumentos e tudo mais...”

“Eu direcionava intercalando aulas teóricas com percepção, com apreciação e com práticas... A medida que se aproximaram as apresentações é só ensaio... No entanto eu percebi que eles tocando aprendem muito mais teoria do que fazendo no lápis. Hoje eu passo uma célula rítmica eles tocam, eles já estão assimilando as células rítmicas e suas combinações, já estão lendo bem ritmo. Então apesar dos ensaios serem intensos agora, eles não deixam de aprender teoria... Não é só uma repetição, é uma repetição com constantes correções até o alcance do entendimento melhor possível, pois aqui somos todos educandos, não somos profissionais...”

“Eu acho legal quando a professora coloca uma música e pede pra gente desenhar e pintar o que a gente entende da música...”

“Agora que eu já to aprendendo os acordes eu fico tentando perceber se o som é um acorde maior ou menor...”

“Então a gente ia batendo palmas no pulso da música, depois no ritmo, cantarolando melodia... no final a gente tinha que fazer uma redação escrevendo sobre as partes da música, o ritmo, os instrumentos que a gente conseguia ouvir, se era uma música mais antiga ou moderna, tudo o que a gente soubesse daquilo que a gente tinha aprendido”.

“...a gente trabalha também aspectos teóricos, históricos nas aulas”.

“Quando a professora falou sobre o Beethoven eu achei interessante e aí eu peguei o filme e procurei na Internet então eu aprendi um pouco mais da história também...”

“Eu aprendi a tocar uns acordes que eu não sabia...”

“Eu não sabia nada de música agora estou tocando flauta estou mais afinado, pelo menos minha mãe e meus irmãos falam, e eu acho que isso pode me ajudar no futuro, pode até ser uma profissão pra mim”.

Quanto ao segundo princípio para uma educação musical de qualidade de Swanwick (2003), de considerar o discurso musical dos outros, também se verificou, nas falas, que os repertórios foram escolhidos coletivamente, permitindo-se a

participação de todos os sujeitos envolvidos, com desenvolvimento da autonomia e ampliação de repertórios musicais:

“A gente tocou e ouviu bastante música, todo mundo sugeriu, eu também sugeri algumas músicas... e tinha umas músicas que a gente não conhecia, umas antigas, umas diferentes... foi bem legal...”

“Ficar na mesmice sempre, as coisas tem que ser renovadas, tem que aprender as coisas diferentes também, os compositores, da onde que vem essa música, porque essa música, o ritmo dessa música, e assim por diante né...”

“Eu não acho ruim a gente gostar de certos tipos de música, porque pra mim música é música, só que também a gente precisa conhecer mais coisas, a professora sempre fala: se não conhecer como vocês vão poder criticar... então a gente ouviu e analisou várias músicas...”

“Eu falo pra eles: vocês dizem ah eu não gosto de música clássica, mas você conhece música clássica pra poder criticar? Conhece Tom Jobim, você não pode criticar uma coisa que você não conhece?”

O discurso musical dos professores também foi respeitado:

“...na música não, eles dizem eu não gosto desse tipo de música, não é isso que eu quero ouvir... Eles não tem o interesse de conhecer novos cantores, estilos... eles querem o que conhecem. Então eu explico para eles que não é que eles não gostam da música, é que eles não conhecem, então eles precisam conhecer, e a medida que eles vão conhecendo eles mesmo pedem: professora vamos tocar aquela música...”

“No começo do ano eu disse que a gente ia trabalhar com um repertório, com música clássica, aí uma aluna falou: ui credo eu não gosto de música clássica... Eu fiquei bem quietinha, passado algumas aulas eu passei uma música que é bem fácil pra flauta que é um trecho do 9ª Sinfonia de Beethoven que é o Ode à Alegria, daí eles começaram a tocar, ficou bonito e os alunos: nossa que legal, que música bonita, aí eu disse pra eles que essa era uma música clássica, de um artista clássico, falei do Beethoven... quebrando algumas coisas que eles tem na cabeça de que a coisa não é boa sem nem conhecer, e todo mundo gostou da música e ela ficou incluída no repertório da apresentação”.

“Sempre que eu vou ensinar uma música eu mostro os dois lados o que a música tem: de bom e ruim... Eu coloquei uma Bossa Nova e eles acharam careta mas eu expliquei o contexto e fui mostrando o lado bom, mas a gente vê que eles não gostam muito... Mas quando você escolhe uma música você tem que saber como trabalhar porque se não eles nunca querem as músicas que você escolhe, querem só o que está na mídia, então você tem que ter um jeitinho para ir mostrando outros repertórios também”.

Em muitos relatos a educação musical foi citada como um local propício para interações humanas significativas. É importante salientar que, neste estudo, é

considerada educação musical de qualidade aquela que se engaja nos três princípios apontados por Swanwick. A música é entendida como área do conhecimento, um discurso humano que tem como base a metáfora, e os estudantes são estimulados a adentrar no domínio dessa “metáfora, que, para eles, amplia e preenche o espaço intermediário”. (SWANWICK, 2003, p. 78) Ou seja, a música, com suas dimensões e aspectos formais, é um discurso simbólico, que se constitui como uma forma de troca significativa entre os humanos, o que justifica o seu ensino/aprendizado e a necessidade de compreensão dos elementos constituintes dessa área do conhecimento. No entanto, o próprio Swanwick (1979 e 2003) menciona as interações humanas, o respeito ao discurso do outro, como um dos elementos constitutivos dos princípios para uma educação musical de qualidade, respeito ao discurso musical do outro e fluência são oriundos do primeiro princípio, mas importantes para a educação musical.

Foi possível entender a ocorrência do respeito ao discurso musical do outro, da cooperação e valorização das experiências compartilhadas, por meio das falas. Apresentam-se algumas que demonstram estas características sociais emergidas no desenvolvimento das propostas, não no sentido de justificar a educação musical, ou de pontuar que ela foi de qualidade somente pelas suas dimensões sociais, mas que esta dimensão também ocorre numa educação musical efetiva, e tem um lugar significativo no envolvimento dos estudantes com o fazer musical. Assim, conforme mencionou Setton (2009, p. 17), a música foi entendida também como um elo entre indivíduos e a sociedade. Um instrumento de comunicação entre o universo das subjetividades e o mundo objetivo da realidade material que rodeia as pessoas.

Dessa maneira, segue as falas que consideraram a educação musical um espaço para cooperação e encontro do prazer em experiências compartilhadas:

“...o fazer coletivo, enfrentando as dificuldades juntos, faz com que eles fiquem unidos”.

“...eles conviverem entre si, aprenderem a dividir, um ajudar o outro, a parceria, eu prezo muito entre eles a amizade também...”

“...eu achei muito legal os trabalhos em equipe...”

“Eles acabaram formando um grupo muito unido...”

“É legal porque a gente faz amizades...”

“O convívio, a união entre eles, porque aproxima mais. A partir do momento em que eles, que a gente começa a pesquisar, eles começam a ter mais contato, a se aproximar, a falar de um mesmo assunto de um mesmo tema, começa a ter mais percepções...”

“Aqui a gente faz amizades e começa a ter pensamentos parecidos...”

“As amizades que eu fiz aqui acho que vão durar pra sempre...”

“De modo geral: o conhecimento... no convívio deles eu vejo como tudo de bom...”

“E quando nós estamos trabalhando em grupo, não apenas um aluno, aula individual, o fato deles estarem convivendo uns com os outros, aprendendo juntos, trabalhando juntos... eu acho isso muito importante porque eles aprendem a viver em sociedade”.

Mas os momentos compartilhados juntos também foram entendidos como experiências de construção de subjetividades, como instrumento de diálogo interno em momentos reflexivos onde se pode falar de si para si mesmo:

“...cada um tem que saber respeitar os colegas saber respeitar o trabalho do colega, e quando a gente erra ninguém ri e isso passa a ser natural, a gente vai entendendo que pode melhorar se treinar...”

“Pra mim a música serve pra viver melhor, pra crescer como ser humano e pra desenvolver nosso conhecimento que acredito que é nosso maior bem”.

“As vezes eu fico ouvindo a música e pensando na minha vida... algumas músicas tem muito a ver com a gente”.

“Então às vezes a gente acaba mexendo com uma coisa que o aluno está precisando de uma palavrinha do professor, pra ajudar, pra levantar a auto-estima...”

Os repertórios musicais acumulados, sejam pelo desenvolvimento técnico performático, ou por CDs e arquivos mp3, que eram baixados, ganhados ou adquiridos, constituíram-se símbolos das relações de sentido entre as pessoas, que poderão ser guardados como lembranças ou socializados em novos relacionamentos interpessoais. Assim, a educação musical e as músicas socializadas no contexto, representaram uma via de interação entre estes jovens alunos e suas realidades.

Acredita-se que a educação musical que aconteceu no contexto do Programa Viva a Escola em Curitiba foi capaz de cumprir um importante papel na

dimensão social dos jovens alunos participantes, que compreenderam o sentido de união e participação, enquanto exploraram também sua subjetividade e acumularam símbolos das relações humanas em formas de repertórios musicais.

Quanto ao terceiro princípio para uma educação musical de qualidade, apresentado por Swanwick (2003): de fluência musical em todas as etapas do desenvolvimento, não é possível afirmar que aconteceu realmente em todas as etapas, no entanto é possível verificar fluência musical quando os entrevistados citaram as performances satisfatórias, as execuções que suscitaram alegria no grupo, as composições e improvisações musicais que foram apresentadas publicamente, o entendimento de obras antes desconhecidas, o aprimoramento constante no fazer musical³⁸...

Os professores³⁹ certamente levaram os estudantes a adentrarem o discurso musical mais do que seriam capazes sozinhos, é possível verificar a verossimilhança desta afirmação por meio de falas como:

“...como a professora estimula a gente a estar estudando, desenvolvendo, a gente acaba aprendendo, se não fosse ela falar era mais difícil a gente aprender sozinho...”

“...a professora conversa com a gente, vai na carteira, vê se a gente tá tocando direito a flauta, então se eu não viesse aqui não sei se eu saberia o que estou sabendo...”

“Quanto maior o tempo que a gente passa junto maior o repertório, diferentes níveis, muito mais contato humano pra trocar idéias, sugestões e perguntas e tudo isso gera um desenvolvimento muito maior...”

Assim, considera-se que a educação musical, que aconteceu nos contextos investigados, foi efetiva, de qualidade, apesar de algumas propostas enfrentarem a dificuldade de não receberem os materiais solicitados no período de aprovação. Essas propostas foram avaliadas, pela Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE), Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e

³⁸ Foram citadas anteriormente falas que exemplificam a afirmação.

³⁹ É interessante lembrar que todos professores têm formação específica na área de música, experiência com ensino de música em conservatórios musicais e aulas particulares de instrumento. Todos cantaram em corais e dois deles já foram regentes. Um toca em três grupos musicais de Curitiba, e já tocou com outros grupos em Universidades. Um está a 26 e outro a 25 anos lecionando arte na educação básica e os demais cerca de 10 anos.

Núcleo Regional de Educação (NRE), no final do ano letivo de 2009, e quatro delas obtiveram permissão para continuidade em 2010, assim muitas das observações que serão apresentadas no próximo capítulo, das análises, são passíveis de modificações nos anos que seguem.

No estudo dos documentos referentes ao Programa Viva a Escola - instruções, resoluções, regulamentos, normativas, orientações, apresentações e encaminhamentos que orientaram os professores na elaboração das propostas para o ano letivo de 2009, e que esclareceram as expectativas institucionais para a educação musical no contexto do Programa – foi possível observar, quanto às orientações para a elaboração das propostas de complementação curricular, que foi apresentado o formato que deveriam ser elaboradas e nele constava o item: “recursos necessários para a realização”.

As propostas Música/Fanfarra e Coral Instrumental foram aprovadas, sem observações e/ou ressalvas, contendo neste item a necessidade de instrumentos musicais específicos. Não houve nenhum esclarecimento que os materiais não seriam fornecidos. A forma como os documentos foram elaborados, e o item, contido nas instruções, que tratava da aprovação ou não das propostas, davam a entender que, em sendo aprovadas, os recursos seriam fornecidos pelo governo. No entanto, a distribuição das verbas foi a mesma para todas as atividades do Programa, de 1.400,00 reais, divididas em duas parcelas semestrais de 700,00 reais que poderiam ser gastas somente com bens de consumo. O fato dos instrumentos não serem fornecidos causou transtornos diversos na realização do encaminhamento planejado, algumas falas referem-se a esse problema enfrentado:

“Eu entrei achando que ia ser uma banda, mas depois eu vi que era pra aprender música e então eu achei legal e continuei...”

“...como eu já sou percussionista já a algum tempo eu venho tendo instrumentos e muitos contatos com os percussionistas, foi daí que eu consegui instrumentos emprestados pra conseguir fazer minha prática”.

“No Viva Escola, só o fato de você estar sempre mudando, criando coisas novas, você chega aqui e não tem estrutura adequada, eu não tenho sala pra aula, eu trabalho no laboratório, então você planeja uma coisa e aí sempre tem que estar mudando o planejamento, então às vezes na hora ou uma semana antes você tem que mudar tudo, então isso faz com que você aprenda a ter umas “cartinhas na manga” pra você chegar na hora e mudar tudo, você chega aqui e “ah hoje não tem isso não tem aquilo...” e aí você

sai catando latinhas de refrigerante, foi a primeira vez que eu fiz esse trabalho, e fui trabalhar ritmo, e assim vai mudando...

Isso leva a interpretação de que o Programa Viva a Escola não solucionou as dificuldades enfrentadas pelos educadores musicais quanto à falta de recursos materiais necessários para o desenvolvimento de um bom ensino/aprendizado de música.

Todo o conteúdo referente ao Programa ficou disponível na plataforma digital do portal “Dia-a-dia Educação” com acesso aberto. As propostas também foram inscritas via plataforma digital mas num sistema de acesso restrito aos técnicos do NRE, da DPPE, da SEED/PR e do diretor do estabelecimento que registrava uma senha e acompanhava todo o processo de avaliação da proposta ⁴⁰.

Todo o acompanhamento das atividades, desde envio de planos de aula, chamadas e avaliação do desenvolvimento das propostas, foram realizados por essa tela Online do Sistema Viva a Escola, no entanto a tela era aberta somente pela senha do diretor do estabelecimento, os professores coordenadores não tiveram acesso direto às suas propostas na plataforma digital, mas eram responsáveis pela inscrição e acompanhamento dos alunos no Sistema, assim como planejamentos e acompanhamento das propostas. Devido a isso, alguns diretores forneceram a senha para o professor coordenador, outros diretores agendavam horário para atualização do Sistema juntamente com o professor e ainda outros diretores delegaram a tarefa para o pedagogo(a) ou secretário(a) do estabelecimento.

Os professores também não assinaram autoria dos trabalhos elaborados. Todas estas questões levam a reflexão sobre o conceito de “Governança” e a aplicabilidade nas políticas e programas educacionais, neste caso, no Programa Viva a Escola. Mas esse é um assunto para próximos estudos...

Apesar das dificuldades enfrentadas, acredita-se que nestes cenários houve **educação musical de qualidade**, com engajamento nos três princípios para a educação musical contempladas na teoria de Swanwick (2003). Assim, volta-se para

⁴⁰ Nos Anexos encontram-se figuras de páginas da plataforma digital abertas para exemplificação do processo. As figuras foram extraídas do portal Dia-a-dia Educação, no site do Programa Viva a Escola nas orientações aos professores coordenadores.

as propostas escritas e transcrição das entrevistas para analisar se a educomunicação aconteceu na educação musical e como se apresentou.

Assim, seguem as análises.

5 A ANÁLISE

Conforme apresentado no capítulo 2 deste estudo, a inter-relação comunicação/educação, também conhecida como Educomunicação, apresenta quatro áreas concretas de intervenção social: a educação para os meios (mídia-educação); o uso das tecnologias no ensino; a mediação na gestão comunicativa e a reflexão epistemológica a respeito do novo campo.

A partir da compreensão dos contextos investigados foi possível verificar os princípios de educação musical de qualidade de Swanwick em ação. Neste momento é realizado um olhar minucioso nas transcrições das entrevistas e documentos⁴¹ para interpretação se também houve a inter-relação com a comunicação, ou seja, educomunicação na educação musical.

Os textos analisados apresentaram em seu conteúdo referências à mídia-educação e mediação tecnológica e mediação na gestão da comunicação. Quanto às reflexões epistemológicas a respeito do campo da educomunicação, não apareceram menções nos conteúdos dos textos analisados, no entanto, acredita-se que este estudo possa contribuir para essas reflexões, no que tange a relação dos jovens alunos com a música e seu aprendizado.

Após pré-análise, delimitação do foco do estudo e inferências a partir da visualização de temas específicos abordados nos textos, considerou-se relevante a definição das categorias temáticas análogas às áreas de intervenção da educomunicação a fim de facilitar na interpretação e redação do texto desta dissertação.

Assim foram definidas três categorias para a Análise de Conteúdo dos textos, dos documentos e transcrição das entrevistas, conforme se descreve a seguir:

- Categoria 1ª: com as referências sobre a educomunicação na educação musical na área de intervenção “**educação para os meios**”;

⁴¹ Os documentos são os textos das propostas de educação musical aprovadas para desenvolvimento, nos estabelecimentos de ensino, via Programa Viva a Escola.

- Categoria 2ª: com as referências sobre a educomunicação na educação musical na área de intervenção “**mediação tecnológica na educação**”;
- Categoria 3ª: com as referências sobre a educomunicação na educação musical na área de intervenção “**gestão comunicativa**”.

Assim segue o relatório das interpretações obtidas a partir da análise realizada conforme as categorias apresentadas.

5.1 A EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Das cinco propostas escritas⁴² apenas uma delas fez referência à educação para os meios, no sentido de que a educação musical possibilita a reflexão crítica das músicas da indústria cultural, propiciando um refinamento do gosto, uma sensibilização estética que é necessária para o posicionamento crítico frente aos meios num momento histórico em que a mídia é presença constante na vida dos estudantes e das demais pessoas.

***Proposta escrita - 4º Contexto:** “...a música é uma das áreas do conhecimento humano e também um meio de comunicação, no qual possibilita a expressão, sensibilização, indagação, coordenação, cognição, senso crítico dentre outros. Por fim, são vários os motivos nos quais se justificam o ensino e a prática da música, principalmente pelo fato de que nossa sociedade vem sendo cada vez mais sufocada pela indústria cultural.”*

Nas entrevistas, no entanto, professores e estudantes se referem à presença das músicas da mídia nas aulas. Dos debates sobre estes produtos culturais, da preparação para um posicionamento crítico frente aos meios, dos diversos tipos de música encontradas na mídia e seus respectivos “valores”, da inclusão dessas músicas no repertório performático do grupo, e da comparação e análise de obras musicais da indústria cultural. Apresentando, assim, aspectos da mídia-educação na perspectiva apontada por Fantin (*para/sobre/com* e *através* da mídia), mas ainda com um “olhar” receosos para os produtos nela encontrados, e num cenário

⁴² Documentos analisados.

ocasionado pelo cotidiano da aula de música, pelo acaso, sem um planejamento prévio específico voltado à educomunicação.

Percebe-se nas falas dos professores muito receio em assumir trabalho com as músicas da mídia. Talvez isso seja reflexo do que apontou Jacquinet-Delaunay (2007, p. 77) que no Brasil a corrente inspirada no neomarxismo da Escola de Frankfurt, mais que contribuir para a conscientização contribuiu para “diabolizar” a relação da educação com os meios:

“Nas minhas aulas não. Mas eu já vi muitos exemplos disso acontecer em outros lugares, com outros colegas, eu já vi colega perder o emprego em escola particular por estar trabalhando com cultura de massa com criança pequena, cantando sem nem saber o que aquela música significa, aquela letra, e reproduzindo coisas bem ruins que já chega passar na TV e no rádio e não há necessidade de passar isso na escola e nem é mesmo pra passar, eu sou totalmente contra...”

“A mídia não traz coisas boas, só traz coisas pra vender e eles passam muito tempo em contato com a TV e rádios populares então o repertório deles fica muito reduzido... Antigamente as músicas que eram executadas pela mídia eram melhor selecionadas”.

“...a escola não serve pra reproduzir o que já está acontecendo, na mídia por exemplo, muito pelo contrário a gente vai resgatar na escola coisas que na mídia não está sendo valorizado”.

“...eu pedi que eles sugerissem algumas músicas... e então a gente escolheu o tema do filme ‘Titanic’ para tocar...”

“No meu processo eu não trabalho, mas eu acredito que no aprendizado possa ter influencia porque no momento que eles estão escutando eles estão dançando, estão interagindo com o som, de certa forma aprende...”

Assim, as reflexões e debates sobre as músicas da mídia caminham no sentido de que os professores tentam “mostrar aos estudantes que existem coisas diferentes”, tentam levá-los ao encontro das obras-primas, enquanto que eles tentam convencer seus mestres que “aquela música é boa para se aprender”. Abaixo, segue trechos de falas referentes ao assunto:

“A música da mídia está presente nas aulas nas entrelinhas, eu não chego aqui... Ou se eu trago tem todo um contexto: vamos ver o que é Funk... Nada que eu trago pra eles é solto, então se eu vou falar da cultura de massa eu tenho que apresentar um contexto, quem faz, porque que faz, como faz... Se ta na massa alguém escuta então a gente não pode fugir disso. Eu normalmente não trago pra eles, mas eles querem, então eu deixo eles trazerem, a gente escuta, vê o outro lado disso, mas não que isso vai

ser o primordial, e é só isso... Então eu acho que ela está presente nas entrelinhas..."

"Esses dias eu estava trabalhando composição com eles e então eles criaram dois compassos, aí eu falei pra eles: viu vocês criaram música, aquele dia que vocês estavam ouvindo aquele Funk a gente percebeu que a música continha apenas 8 notinhas, percebem que vocês já criaram coisa melhor..."

"A gente fala pra professora: ah! professora porque que a gente não toca mais NX Zero, Harmonia do Samba, ou outros grupos atuais ou umas música de duplas sertanejas da atualidade...aí ela acaba concordando com alguma música..."

"Mas o que eu procuro trabalhar com eles com esse tipo de música é a reflexão sobre elas..."

O fato dos professores buscarem, na compreensão das estruturas musicais, atribuir "valor" para as obras, demonstra a ação no sentido de tentar levar os alunos a progredirem no interior de sua própria cultura, conforme pontuou Snyders, reforçando a ideia de que existem músicas boas, menos boas e medíocres. Essa é uma forma de se estar buscando o encontro com as obras-primas.

Quanto à execução de músicas, no repertório performático dos grupos são incluídas as músicas da mídia, e neste caso os professores se justificam, afirmam que existem músicas de valor na indústria cultural e conteúdos musicais a serem aprendidos a partir delas. Salientando, no entanto, a relevância do "valor" das obras musicais selecionadas e a importância da sensibilização estética por meio da audição de obras estruturalmente mais elaboradas:

"Sim, porque os alunos querem aprender aquela música que eles escutam, que eles conhecem... a gente trabalha aquelas que são boas pois existe muita música boa na contemporaneidade".

"Então por exemplo, se pegarmos uma música sertaneja da atualidade, eles cantando a melodia eles estão trabalhando a afinação, a respiração, inconscientemente... Mas no Funk eles não trabalham melodia, é uma repetição constante, então acho até que prejudica e certa forma, posso estar falando besteira, não sou a pessoa mais indicada neste estudo, eu digo o que eu acho, uma música muito simples eles vão se acostumando com esse simples e não abrem sua mente para a beleza e a estética que a música oferece".

"...existem músicas boas na mídia, se você procurar bem você pode encontrar, mas é difícil..."

"No entanto a gente fez Nando Reis, Tim Maia, na versão de grupos recentes: Charlie Brow Jr, Jota Quest... Então a gente pega um pouco do repertório que eles conhecem pra trabalhar na flauta, no violão e deixa o

repertório de música brasileira para o grupo de percussão, que tem violão também... Mas o repertório direcionado só pro grupinho de violão, de flauta a gente trabalha MPB e alguns grupos atuais, um pouco de rock também. No entanto eu não pego, a gente não tem nenhum interesse, nenhuma proximidade em trabalhar músicas que não venha trazer nenhum prol pra educação musical..."

"Os alunos concentram-se mais na música popular, não a MPB, mas a popular que está em alta, eu quero aprender tocar para tocar tais músicas, antigamente a gente aprendia o instrumento musical, e a partir do momento que a gente desenvolvia a técnica do instrumento a gente partia para as canções que o professor indicava. Hoje parece que eles têm mais autonomia, eles que vão direcionando para o que eles querem aprender"

"Eu falei que queria aquela da novela: 'Você não vale nada mais eu gosto de você'..."

"...o repertório deles não é lá aquelas coisas, é um repertório que eu respeito..."

A presença das músicas da mídia no repertório performático está associada ao pedido dos estudantes, como pode ser observado nas falas anteriores, e evidencia-se nesta fala de professor coordenador:

"Não, neste ano não coloquei, eu sempre coloco principalmente músicas de novela, mas esse ano não coloquei, coloquei uma do Tim Maia mas não é nenhuma do momento, por que eles não pediram também... Eu até gosto mas este ano não incluí no repertório..."

Na apreciação (escuta musical) as músicas da mídia também estão presentes, são analisadas e debatidas:

"O que toca nas paradas: na TV nas novelas, e nas rádios que a gente escuta... Têm os Funk também..."

"porque se eles se acostumam a escutar somente músicas que são mastigadas e simplificadas ao máximo pra serem absorvidas e ingeridas de forma grosseiras e impostas pela mídia muitas vezes, eles acabam se acostumando com formas muito simplificadas de maneira com que outras músicas mais complexas, com uma harmonia mais trabalhado, acaba sendo difícil para eles entenderem..."

"Mas eu deixava eles trazerem também, a gente ouvia a música deles também, mas a minha a gente também ouvia..."

"A gente ouve RAP, Funk, e as demais músicas do momento..."

"Outra coisa é que a música que eles estão acostumados é basicamente ritmo, eles não estão interessados na curva melódica eles querem dançar,

querem o movimento, o ritmo e neste sentido o Funk, o RAP e o Axé satisfaz...”

“... mas a pessoa que começa a estudar música se desliga desse tipo de influencia rápido...”

“Eu não gosto muito, eu sempre comento com os alunos por que a música é daquele jeito, que é feita pra vender, que é feita pro povão, que não é bem trabalhada... Por isso que eu não gosto dessa música, ela é feita da noite para o dia com o objetivo único de vender e ganhar dinheiro... No dia eles refletiram, mas dificilmente conseguimos mudar os gostos pessoais...”

Nesta última fala se percebe que o entrevistado não considerou que muitos compositores do passado, que são renomados na atualidade, como Gioachino Rossini, por exemplo, também compunham da noite para o dia e com o objetivo de ganhar dinheiro e, no entanto, suas composições são respeitadas e valorizadas.

Nas falas dos professores houve algumas indicações da influência que recebem da mídia o que denuncia a necessidade de um trabalho mais sistematizado e aprofundado de educação para os meios, até mesmo no sentido de autoreflexão, autocrítica e revisão de valores e conceitos:

“Algumas das músicas selecionadas foram: O menino da porteira, isso eu achei o máximo porque quando eu era pequena era uma das músicas que mais tocava, então eu tinha um coleguinha, que era o (...), nunca mais esqueci o nome dele, porque música é assim, mexe com a gente e a gente nunca mais esquece, e a gente formou uma dupla caipira e cantávamos e tocávamos essa música todo o dia na hora do recreio, e agora depois de tantos anos, a música volta para as paradas de sucesso, e aí eles pediram pra cantar e eu achei o máximo. Daí várias outras como a do Titanic...”

“Eu acho que a música já traz isso, os projetos que a gente vê hoje na televisão geralmente são “em cima” disso né, a gente não vai montar um projeto pra quem não precisa, quem não precisa vai lá no conservatório e muitas vezes não dá certo né... Não é aquilo que quer, vai lá um mês, larga, vai lá faz outra coisa... Aqui não, eles vêm com dificuldade, mas estão vindo”

“...a gente vê muito esses projetos, na mídia mostra bastante projetos com música que mudam... projetos que eles fazem nas favelas, e eu moro aqui no bairro, então você olha ao seu redor e não vê atrativos para os alunos, aí a gente vem pra escola e fica sabendo: “ah o aluno tal tava gazeando aula, o aluno tal tava fazendo isso ou aquilo de errado...” então eles não têm um objetivo, não têm alguma coisa que eles façam e gostam, talvez eles até gostem de música mas eles não sabem, então eu acho que devido a esses fatores a gente começa a perceber algumas coisas nesse sentido”.

Dessa forma, a interpretação da análise do conteúdo dos textos, no que se refere à educação para os meios, assume o posicionamento de que, realmente a aula de música no Programa Viva a Escola foi um local muito propício para o trabalho com a mídia-educação, no entanto, faz-se necessário uma abordagem planejada, sistematizada e refletida, tanto no âmbito didático pedagógico musical quanto nos fundamentos da comunicação, para que de fato se efetive a educomunicação na educação musical.

Apreciar, executar e compor músicas na atualidade pressupõe envolvimento com os produtos da mídia, mas isso não caracteriza que a educação para os meios seja uma consequência direta. Os professores não foram displicentes aos produtos da indústria cultural que eram trazidos para sala por seus alunos, mas tinham receio de como lidar com eles. Nos fundamentos didáticos pedagógicos do ensino da música, mais especificamente na compreensão da forma musical, os professores encontraram uma maneira interessante de realizar a reflexão crítica sobre as músicas da mídia, e buscar por obras-primas, porém, se fundamentassem suas reflexões também no conteúdo epistemológico da educomunicação estariam mais seguros e conscientes quanto às escolhas realizadas e os respectivos encaminhamentos adotados.

A educomunicação é fundamental para a educação no cenário das novas sensibilidades humanas, assim como a educação musical é uma possibilidade interessante e realista para a concretização da educomunicação no âmbito escolar.

Essas reflexões levam a conclusão que a “educação para os meios” não aconteceu de forma intencional, sistematizada e organizada no contexto da educação musical no Programa Viva a Escola na cidade de Curitiba no ano letivo de 2009. Houve abordagens nas aulas, mas elas foram frutos do próprio contexto do cotidiano do ensino de música na contemporaneidade.

5.2 A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Outra área de atuação da educomunicação é a mediação tecnológica, o uso das tecnologias no ensino. Vive-se numa sociedade marcada pelas tecnologias, e as

peças têm se apropriado intensamente delas tanto para composição musical como para a execução performática ou audição de obras.

Assim o uso das tecnologias do ensino da música é fator de inclusão ao universo musical, uma vez que se faz necessário manusear equipamentos de reprodução sonora, pesquisar músicas em plataformas digitais, realizar amplificação sonora em apresentações e ainda existem os contextos de composição com socialização e divulgação das músicas compostas.

Para a análise do uso das tecnologias no ensino é necessário, primeiramente, esclarecer o que se está chamado de tecnologia. Gohn (2002) alerta para o fato de que qualquer relacionamento com a música compreende um relacionamento com tecnologias, seja no ligar de um aparelho de som à utilização de complexos processadores digitais. Os primeiros instrumentos, as liras feitas de tripas de animais, por exemplo, já representaram um avanço tecnológico para a música da humanidade. Pensando-se a partir deste conceito, utilizam-se tecnologias diversas no ensino, sejam os instrumentos musicais, ou mesmo lápis, caderno... Considerando, no entanto, que a atualidade é imersa em tecnologias digitais, associadas a sistemas integrados via satélites, considera-se tecnologia, para a análise neste estudo, o uso de equipamentos eletrônicos, digitais e Internet.

Neste contexto, das cinco propostas de educação musical aprovadas no Programa Viva a Escola e analisadas neste estudo, somente uma delas dá a entender o planejamento do uso das tecnologias no ensino, pois se refere à utilização dos recursos do estabelecimento e este consta de laboratório de informática e outros recursos tecnológicos:

Proposta escrita - 3º Contexto: “...a música é uma forma que o homem tem de se comunicar... essa proposta procura encaminhar a atividade de musicalização numa visão da música como representação do universo musical, cultural e artístico, com a intenção de oportunizar o acesso dos alunos ao patrimônio sonoro-musical... nesta perspectiva as atividades, cujo objetivo será de desenvolver a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a curiosidade, a reflexão e a criatividade, utiliza-se dos recursos disponíveis no (...) [nome do estabelecimento de ensino].”

Na análise da transcrição das entrevistas se encontrou menções diversas à utilização de tecnologias digitais, sejam por parte dos estudantes que trazem para as

aulas os equipamentos que adquirem, seja por parte dos professores que, pouco a pouco, vão incluindo os equipamentos nas suas práticas pedagógicas.

O que se buscou perceber na análise foi a intencionalidade educativa ao uso dessas e com essas tecnologias, das mediações tecnológicas.

Apresentam-se as falas, agrupadas por assuntos, para então, na sequência, apresentar a interpretação obtida.

Sobre o uso das tecnologias pelos estudantes no contexto da aula de música no Programa Viva a Escola, os relatos revelaram que os estudantes utilizaram-se de tecnologias diversas nos espaços escolares, e que nas aulas regulares isso, por vezes, tornou-se um problema, mas no contexto das aulas de música no Programa pareceu não afetar o desenvolvimento da aula:

“Sim, meus colegas e eu sempre estamos com equipamentos eletrônicos e enquanto a professora não começa a aula, a gente conecta na TV pendrive pra gente escutar...”

“É comum os alunos trazerem para as aulas os celulares com infinitos recursos e ficam mexendo, tirando foto, ouvindo músicas e outros recursos que são utilizados eventualmente”.

“Eu acho que às vezes esses equipamentos atrapalham mas os professores sabem lidar com essa situação, não tem muito problema e aqui no Viva a Escola, não ‘dá nada’ por que a gente tá aprendendo música né...”

“De tudo, esses celulares com... Eles utilizam nas horas erradas também, as vezes enquanto eu estou realizando alguma explicação eles estão com o lapisinho mandando mensagens, ou ficam tirando fotos... Então eles trabalham com esses celulares com infinitos recursos... Inclusive televisão, eu já peguei aluno assistindo televisão, num momento em que eu estava passando outro naipe ele ficou assistindo TV... E eles sempre usam pra escutar as músicas...”

“O celular... ficam mexendo, mas na aula do Viva a Escola eles quase não mexem, nunca tive que chamar a atenção pois eles mexem mais nos instrumentos mesmo”.

“Para a aula especificamente nada, não que eu peça... mas que todos eles tem aparelhinho isso tem... as vezes até gera brincadeira, falta de atenção, ontem mesmo aconteceu, e passavam aparelhinho pra cá e passavam aparelhinho pra lá, e eu não entendo por que eu não tenho este aparelhinho então não sabia o que era, então eu peguei e falei pro dono que depois da aula eu devolvia, sem problema nenhum porque eu não tenho problema de relacionamento com eles, eles me respeitam, eu só falei pra ele me dar, ele me deu, eu guardei no bolso e continuei minha aula, no final da aula eu devolvi e ele de si mesmo pediu desculpas e disse que isso não ia mais se repetir, aí eu aproveitei e perguntei o que era aquilo e ele disse que era um celular, não era nada de mais era um formato diferente e eu nunca tinha visto...”

Alguns relatos referem-se aos alunos utilizarem-se dos equipamentos tecnológicos na perspectiva de colaborar com a aula de música, sugerir repertório para apreciação, análise e/ou performance. Também houve relatos de pesquisas, na Internet, de formas autônomas de aprendizagem, conseguir cifras para treinarem músicas, por exemplo, para depois voltarem-se para o contexto da aula de música para sanar dúvidas que surgem a partir dessas práticas:

“Uma aluna trouxe uma música que ela gravou no celular, que ela queria mostrar para mim, tem outro aluno que toca teclado e tem um tecladinho pequenininho e ele tráz para as aulas...”

“Eles usam muito a Internet pra tirar cifra, hoje em dia não é “professora me consegue tal cifra” é “professora me diz uma música fácil que e tiro da Internet”, eles usam a Internet também para afinar os instrumentos, baixam músicas... Neste sentido eles têm mais facilidade com a música, seja da onde ela for, assim a música está sempre presente, e eles também se comunicam sobre shows, sobre fofocas, tudo o que envolve os músicos... Antigamente eu colecionava os encartes dos CDs, hoje eles tem tudo isso na Internet, no Orkut deles, na pastinha de fotos, então dessa forma eu acho que influencia bastante, a música está sempre presente, e como forma de aprendizagem também, estão aprendendo a montar um acorde, eles aprendem pela Internet... Mas uma coisa ainda fica: “professora como é a levada”, eu tenho que estar ensinando pra eles a levada, mas é um início, onde eles se estimulam para dar uma continuidade depois...”

“Eu pego cifras de músicas da Internet e trago pra professora ensinar a gente a tocar no violão, ela ensina a batida... às vezes só depois que acaba a aula...”

“Como eu sou da velha guarda, um pessoal que já tem uma linha de trabalho assim... é difícil você abrir para novas coisas, mas eu sou uma pessoa que abro, então eu fui procurar, fui querer ver na Internet o que tem, como poderia ser diferente o meu trabalho com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, daí eu vi que hoje em dia você pode aprender música sozinho, tem inúmeros métodos, tem sites que ensinam a leitura musical, ensinam como tocar, e eles tocam um pedaço da música pra você repetir, tá tudo ali, o professor está ali, você pode ter aula sozinho em casa na frente do computador. Então, por um lado, eu acho muito legal isso pois o acesso não é mais restrito, aos poucos eleitos que podiam estudar música. Mas por outro lado eu vejo que essas mídias, nunca a computador, a tecnologia vai dar o que o humano dá, e eu acredito na música como relacionamento das pessoas, se não for essa relação musical tudo deve ficar bem mais pobre...”

Verificou-se, nesta última fala, que não foi considerada a possibilidade do relacionamento humano por meio das plataformas digitais, das redes virtuais. No entanto a professora menciona um fato observado em pesquisa científica realizada pela autora Jacquinet-Delaunay (2008, p. 267), que a máquina, mesmo interativa,

não pode proporcionar ao indivíduo o aprendizado que ele adquire com a interação com outras pessoas, por isso é importante o aprofundamento de conceitos como interatividade e interação para a compreensão da complexidade do novo cenário de aprendizagem.

Apesar da visualização da probabilidade do uso dos recursos digitais para o ensino/aprendizado de música não há nenhuma citação desse uso no momento da aula de música no Programa Viva a Escola, lembrando que é possível a utilização dos laboratórios de informática, os quais são equipados com acesso à Internet por fibra óptica.

Nos relatos, há frequentes citações da utilização da TV pendrive para as aulas de música, uma televisão com entrada USB e leitor de cartão de memória, disponibilizada pelo Estado aos seus estabelecimentos de ensino. Assim pode-se baixar conteúdo da Internet ou produzir seus próprios conteúdos em estúdios de gravação e/ou filmagens e estar socializando ou utilizando nas aulas. Nas falas dos professores, são mencionados esse uso, da TV pendrive, principalmente na perspectiva de apreciação de obras, mas também como exemplificação e acompanhamento de exercícios musicais:

“Eu uso a TV pendrive para realizar técnica vocal com auxílio de imagem, para o relaxamento, uso a TV pendrive também na apreciação, audição das músicas, alguma gravação em estúdio que aproveito também...”

“Fizemos o Fome Come do grupo Palavra Cantada, das latinhas, eles fizeram, brincaram, passei na TV pendrive o vídeo que baixei do Youtube, eles viram, aprenderam, brincaram...”

“Mas eventualmente eu também utilizo a TV pendrive, por exemplo, quando eu fui falar do Beethoven eu trouxe uma imagem para eles verem como ele era, e um pedacinho do filme... então para ilustrar eu uso a TV pendrive. No Viva a Escola eu só uso isso, mas eu uso muito todas as tecnologias nas aulas de arte que eu continuo sendo professora...”

“...eu vou na Internet busco coisas diferentes pra eles, trago coisas diferentes, trouxe um vídeo do Barbatuques que é percussão corporal, eu passo na TV pendrive, eu salvo no pendrive, trago pra eles, eles vão atrás, é muito bom...”

“TV pendrive e rádio com CD, para exemplificar. Eu pesquiso no computador, vou atrás de coisas diferentes de exemplos, então eu vou atrás salvo no pendrive e trago para passar na TV. Isso pra mim é novidade, não estou muito familiarizada, mas eu já estou aprendendo e usando. Eu sempre tive CDs, agora a TV pendrive pra mim é novidade, mas eu estou usando e estou adorando...”

Os professores também mencionaram a utilização de aparelhos de reprodução de arquivos de áudio e arquivo mp3. Eles relatam como “montaram” e gravaram seus próprios CDs didáticos, assim como prepararam seus *playbacks*:

“Eu também trabalho com gravação, eu gosto de gravar o repertório para eles estarem ouvindo em casa, então eu gravo em mp3 e eles passam pro celular, pro computador, para eles estarem escutando e estarem assimilando, eu gravo as originais...”

“A gente se diverte, eu adoro, amo, adoro preparar essas aulas, adoro preparar playback...”

“Ajudou a gravar as músicas e ter acesso, ouvir... Facilitou a forma de montar as músicas, fazer arranjos, mas no ensinar continua sendo o tradicional...”

“O que eu mais utilizo, em todas as aulas praticamente é o MP3, antigamente eu tinha os CDs todos separados, põe um Cd, tira, põe outro... E hoje em dia eu preparo minhas aulas da semana, do mês, e eu mesmo produzo o CD e eu tenho um aparelho que toca mp3 especialmente para mim, a diretora comprou para as minhas aulas, está guardadinho, escondidinho...”

“Pra despertar alguns sentimentos pra eles também em relação à música, as vezes eu trago alguns CDs pra eles ouvirem também fazendo essa atividade do desenho, com colagem, e isso mexe com a criança, como esse exemplo da música o Trenzinho do Villa Lobos, eles gostaram...”

Também foram mencionadas experiências de filmagens do grupo para posterior apreciação e análise crítica, assim como a criação de clips musicais feito pelos estudantes:

“...inclusive numa outra aula eu gravei eles tocando, filmei e mostrei para eles...”

“Na verdade, isso é importante para eles se verem, e se analisarem, como está a postura corporal, e eles percebem como a disciplina é importante, como atrapalha ficar tocando instrumento na hora imprópria, eles podem estar se “concertando”, eles conseguem perceber se o manejo do instrumento está correto, se o som está bom... Então a gente filma e depois analisa juntamente com eles o que está certo e o que precisa melhorar”.

“A gente pegou uma música e filmamos umas coisas aqui no colégio, a galera junta, aí pegamos umas fotos legais e montamos tudo no Movie Maker e daí colocamos a música e fizemos um clip da turma aqui da aula de música... tinha imagens da gente tocando... ficou massa...”

No entanto, apesar da constante utilização das tecnologias pelos estudantes nas aulas de música no Programa Viva a Escola, quando questionados diretamente sobre a importância da utilização dessas tecnologias no aprendizado de música, e aprendizado da utilização dos equipamentos no sentido de inclusão ao universo musical, houve três relatos da não identificação da importância das tecnologias na educação musical contemporânea:

“Como eu não uso eu não percebo essa influência ou uma mudança na educação musical. Eu acho que para se ensinar música você precisa basicamente trabalhar com o corpo.”

“Nas aulas do Viva a Escola eu utilizo apenas teclado e violão”.

“Passo músicas que eu gravo no Pendrive, as vezes o DVD... Para dar exemplos, quando a gente vai praticar a gente usa mesmo os instrumentos que temos na escola: temos bandinha rítmica e flauta doce...”

A partir dessas falas, a interpretação que se dá para a análise do conteúdo dos textos, no que se refere ao uso das tecnologias no ensino e sua intencionalidade educativa, é que ela tem acontecido de forma incipiente nas aulas de música no Programa Viva a Escola, está no início. As tecnologias fazem parte do cotidiano dos sujeitos da educação musical nos contextos investigados, mesmo no grupo de classe média baixa são citados os celulares, vídeo games, e outros, mas a intencionalidade educativa nas aulas de música no Programa ainda é elementar, muito voltada para a exemplificação de repertórios ou exercícios.

No entanto, considerando-se a sociedade contemporânea, marcada e determinada pelas tecnologias e indústria da comunicação, essa intencionalidade educativa ao uso dos recursos tecnológicos é o que está sendo considerada efetivação da educomunicação na educação musical, ou seja, explorar o uso das tecnologias no ensino, com profundidade, reflexividade e sistematização, para se visualizar o sentido desse uso no e para o ensino/aprendizagem da música.

Apesar da educação musical se constituir como um local propício ao trabalho com a mediação tecnológica, conforme verificados a partir das interpretações apresentadas, não houve uso de softwares voltados a esse fim, nem o uso de recursos da Internet, mesmo sendo apontados pelos estudantes e professores como meios efetivos de aprendizagem.

Apreciar, executar e compor músicas na atualidade pressupõe, assim como o envolvimento com os produtos da mídia, também o uso das tecnologias. No entanto, não se verificou um efetivo engajamento na intencionalidade educativa ao uso das tecnologias: não houve utilização dos recursos tecnológicos disponíveis para o aprendizado de música - usando o laboratório de informática dos estabelecimentos com mais frequência de forma mais efetiva, por exemplo - não houve relatos de produções musicais em estúdios de gravação para promoção do aprendizado sobre o funcionamento dos equipamentos e técnicas de gravação de áudio em estúdio; não houve relatos de estudos sobre amplificação sonora dos ambientes onde se apresentaram, nem outras ações citadas no capítulo 2, que fundamenta teoricamente este estudo, como situações de mediação tecnológica na educação musical.

Ainda, a mediação tecnológica não foi contemplada nos objetivos das propostas, os documentos não apresentaram claramente a necessidade desse trabalho. Essas reflexões levam à conclusão que o uso das tecnologias nas propostas de educação musical no Programa Viva a Escola não aconteceram de forma sistematizada e organizada, existem apenas algumas manifestações iniciais e a abertura e vontade de que aconteçam, mas ainda falta a compreensão do papel da educação nessa mediação, a compreensão do “como fazer”, talvez um maior preparo para o trabalho nesta perspectiva.

5.2 A GESTÃO COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Refere-se neste tópico a criação e manutenção de canais de comunicação nos espaços escolares advindos do trabalho da educação musical no contexto do Programa Viva a Escola. Neste sentido entende-se o conceito de gestão, conforme apresentado por Soares (1999, p. 40), como um processo articulado e orgânico voltado para o planejamento, execução e avaliação de atividades destinadas a criar e manter “ecossistemas comunicacionais”.

Desta forma, busca-se apropriação e manejo da música como linguagem da comunicação, e o uso dos recursos da informação para sua produção e divulgação como produto cultural. É neste sentido que Soares (1999, p. 41), defende que a

gestão comunicativa visa “garantir, mediante o compromisso e a criatividade de todos os envolvidos e sob liderança de profissionais qualificados, o uso adequado dos recursos tecnológicos e o exercício pleno da comunicação entre as pessoas que constituem a comunidade, assim como entre os demais setores da sociedade”.

Ele afirma (1999, p. 42) que ao adotar a perspectiva da gestão comunicativa, entende-se que nela e a partir dela será gerada uma nova produção simbólica e uma nova prática comunicativa. E assim é possível mobilizar educadores e estudantes para o desenvolvimento de uma produção processual, aberta e rica da comunicação no interior dos espaços educativos e nas relações destes com os meios de comunicação e com a própria sociedade.

Todas as propostas escritas e falas referem-se a apresentações públicas em espaços escolares, espaços externos à escola e eventos da SEED/PR, como o FERA com ciência⁴³, por exemplo. Apresentam-se recortes das propostas escritas e falas.

Proposta escrita - 5º Contexto: *“...marcamos uma apresentação no interior da escola. Em setembro contaremos com a participação no desfile da escola, e assim que estivermos preparados participaremos de eventos direcionados para fanfarras”.*

Nesta proposta percebeu-se que a performance musical foi entendida como exercício da cidadania e participação social. O fato de poder apresentar-se publicamente foi entendido como uma forma de se apropriar do “direito de voz”, e essa perspectiva foi assumida pelos estudantes que reivindicaram os instrumentos formando grupos e indo falar e cobrar do professor, pedagogos e direção:

“Eles falaram que ia ter fanfarra mas não chega os instrumentos eu falei com meus colegas e a gente foi falar com o diretor mas ele disse que não tinha recebido...”

“A gente quer batucar e chega aqui não tem tambor...”

“Quando a gente se apresentou minha mãe foi ver... eu fiquei feliz ela disse que eu até parecia uma pessoa importante”.

⁴³ Festival de arte e mostra científica da rede estudantil do estado do Paraná.

O professor coordenador também cita as apresentações como um momento muito significativo para os estudantes:

“...mas o fato dos alunos aprenderem as músicas e estarem apresentando para os pais, você vê alunos chorando de emoção... só de lembrar é emocionante... Então isso muda a criança... Ela não aprendeu nada de Bethovem, não aprendeu nada de teoria, mas ela estava tocando para os pais, tocando pra comunidade aqui, fazendo uma apresentação e pra ela era tudo na vida... Então isso vale a pena ver...”

As apresentações, no entanto, não deram início a um “ecossistema comunicacional”, ou seja, o grupo se comunicou com a platéia por meio da performance musical, mas não houve uma continuidade que desse abertura a um processo dialógico. Também não houve participação nos meios de comunicação, apenas divulgação, por meio de bilhetes, manifestação oral e mural da escola, das apresentações públicas.

Na proposta do 3º Contexto o texto também prevê apresentações das composições dos estudantes:

Proposta escrita - 3º Contexto: *“Participar de eventos intra e extra escola com apresentações a partir das releituras e produções musicais produzidas pelos alunos.”*

A proposta do 2º Contexto se refere a apresentações em grupo e apresentações individuais:

Proposta escrita - 2º Contexto: *“...realizar apresentações em grupo e apresentações individuais...”*

Em ambos os estabelecimentos os estudantes se referiram especialmente sobre a participação no evento FERA com ciência. Estavam ansiosos e muito empolgados com a possibilidade de socializarem a experiência com um grupo de outros jovens artistas:

“Eu só espero que minha mãe deixe eu ir no FERA pois eu estou morrendo de vontade de participar...”

“O legal é a gente se apresentar, eu quero fazer bastante apresentação e ir pro FERA...”

“A minha expectativa maior é conseguir ir pro FERA”

Na proposta do 4º Contexto as apresentações públicas são entendidas, também, como uma forma de proporcionar o estreitamento da relação entre os sujeitos do universo escolar:

Proposta escrita - 4º Contexto: *“Serão realizadas apresentações públicas do Coral Instrumental Toque da Voz nas datas comemorativas: dia das mães, festa junina, dia dos pais, dia do índio, semana cultural, dia da consciência negra e natal. Também em eventos externo como o FERA, proporcionando um estreitamento das reações entre docente, discentes, escola e comunidade e ampliando os eventos culturais dentro da escola”.*

Estas apresentações foram representativas para os estudantes que se sentiram num processo de profissionalização musical:

“A gente vai se preparando assim se um dia a gente for tocar pra ganhar dinheiro a gente já tá mais preparado...”

“Tem as apresentações que são importantes pra gente perder o medo de falar em público”

“As apresentações é o mais legal, todo o pessoal da escola vem falar com a gente, que é legal...”

Na proposta do 1º Contexto as apresentações públicas consistiram numa das estratégias de avaliação do trabalho:

Proposta escrita - 1º Contexto: *“...apresentações públicas nos eventos do colégio, com socialização e apreciação da comunidade, sendo este um dos instrumentos de avaliação”.*

Uma fala de estudante reflete os sentimentos resultantes da experiência da performance para apreciação pública:

“Quando a gente faz tudo direito a gente se sente feliz, os colegas elogiam, mas quando a gente erra da vergonha... por isso tem que treinar bastante...”

No entanto, não há manifestações de que por meio dessas apresentações tenha-se constituído um canal aberto de comunicação no âmbito escolar. Foram citadas outras práticas de gestão comunicativa nos estabelecimentos, com canais de comunicação abertos, como rádio escola e jornalzinho da escola, mas, apesar de haverem participações isoladas de alguns estudantes integrantes das propostas de educação musical, trataram-se de iniciativas externas às aulas de música nas quais não houve um processo de integração dessas atividades com a educação musical.

Houve apenas um relato de participação nos meios de comunicação, no caso, uma matéria televisiva, que foi realizada pela emissora TV Paraná Educativa, sobre a proposta Música-Coral. Nas demais propostas não foram citadas tentativas de efetivar-se essa participação, não há relatos de telefonemas ou visitas às redes de televisão, rádio e/ou jornais impressos, nem de postagem de material no site “YouTube”, produção de CDs ou qualquer outra atividade neste sentido, exceto as apresentações e divulgação da mesma no estabelecimento e para a comunidade escolar.

Houve matérias televisivas de divulgação do Programa Viva a Escola, na perspectiva do Governo, na TV Paraná Educativa. Também divulgações dos trabalhos dos estudantes de algumas propostas exitosas no portal educacional do estado do Paraná.

O valor dado às apresentações, no entanto, demonstraram quão importante foi a participação na gestão comunicativa no ambiente educacional, quão significativo foi ter o poder da voz e a certeza de que se estava sendo ouvido. Wolton afirma que:

“A comunicação é um direito de cada um, uma espécie de serviço público da vida, com duas dimensões complementares. Comunicar é antes de tudo expressar-se: ‘tenho algo a dizer’, ‘tenho o direito de dizê-lo’ (...) Mas expressar-se não basta para garantir a comunicação, pois deixa de lado a segunda condição: saber se o outro está ouvindo e se está interessado no que digo...” (Wolton, 2006, p. 14).

O desenvolvimento de atividades em parceria com os meios de comunicação pode constituir-se em uma experiência significativa para estudantes e professores, onde se aprende o manejo das linguagens da comunicação e uso dos recursos da informação na produção cultural enquanto se desenvolve produções musicais pessoais, o que tem sido chamado de “aprender fazendo”. Mas, percebeu-se que não se trata de um acontecimento simples nem corriqueiro.

A interpretação da análise é que ainda não aconteceu uma efetiva mediação na gestão comunicativa na perspectiva de criar “ecossistemas comunicacionais” dialógicos, abertos e criativos. E a educomunicação na educação musical é mais complexa que imaginada na hipótese desse trabalho.

Neste sentido, volta-se aos textos do Ismar de Oliveira Soares (1999 e 2002) e visualiza-se no papel do “educador” um ator social que pode mediar a relação dos sujeitos do universo escolar com a educomunicação. Aliado ao profissional especialista em música certamente contribuirá para a educação musical da atualidade dando a ela um novo sentido pertinente ao cenário contemporâneo imerso e determinado pelos meios de comunicação e tecnologias.

Para Soares (1999, p. 42) o educador é um mediador no processo de produção cultural, um personagem que exerce papel privilegiado no sistema escolar e nos meios de comunicação. Adotando perspectivas da gestão comunicativa, busca uma produção processual, aberta e rica da comunicação no interior dos espaços educativos e nas relações desses com os meios de comunicação e com a própria sociedade. Assim, ele afirma que esse profissional necessita desenvolver sua capacidade de percepção de forma a:

- a) Inserir-se em um momento pluricultural, pleno de negociações de sentidos;
- b) Conhecer os mecanismos que regem a recepção e o consumo de matérias e bens simbólicos;
- c) Ter capacidade para expressar saberes prévios e mobilizar-se em negociações com novos saberes, especialmente no que se refere aos projetos tecnológicos da sociedade em construção;
- d) Adotar a dialogicidade e a escuta do outro como atitude política básica;
- e) Manter-se disponível para a construção de um novo espaço público.

A partir de tais perspectivas, o novo profissional – tanto atuando nos meios de comunicação, quanto na escola ou em empresa - desempenhará as

tarefas que o mercado já aponta como inerentes à nova função. (SOARES, 1999, p. 58).

Soares afirma (1999, p. 62) que os educadores precisam ser movidos pelo desejo de formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no seu meio social, caracterizando-se como coordenadores e agentes culturais, facilitadores da ação de outras pessoas (professores e alunos). Também, precisam ser preocupados em que os sujeitos possam elaborar os materiais a partir de suas necessidades e interesses para tornarem-se produtores do seu conhecimento.

Assim as principais funções de um educamunicador são (SOARES, 1999, p. 64): **elaborar diagnósticos** no campo, em todos os âmbitos possíveis, planejando, executando e avaliando processos comunicacionais; **assessorar** os educadores no uso dos recursos da comunicação e **promover**, quando lhe cabe, o emprego cada vez mais intenso das tecnologias, como instrumento de expressão das pessoas; **implementar** programas de educação para os meios; **refletir sobre o novo campo** sistematizando informações e **coordenar ações, gestões de processos** traduzido em políticas públicas.

Um profissional com esse perfil inserido no contexto educacional nacional seria de grande valia, não apenas para a educação musical, mas para todas as áreas do conhecimento.

Na sequência, segue uma síntese integradora das interpretações obtidas dessa análise de conteúdo, que verificou a educomunicação na educação musical no contexto das propostas de ensino/aprendizagem de música no Programa Viva a Escola na cidade de Curitiba no ano letivo de 2009, correlacionando as três categorias temáticas apresentadas.

6 A EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL E SEU IMPACTO NA CULTURA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação musical cumpre um importante papel na formação humana uma vez que é promotora da sensibilização e experiência estética do indivíduo e que a música está presente com funções diversas na sociedade. Sua reintrodução no currículo educacional do Ensino Básico brasileiro ainda enfrenta muitas dificuldades e encontra lacunas na lei 11.769/08 - referente à obrigatoriedade da presença do conteúdo “música” no currículo nacional – como os exemplos da não exigência do professor habilitado e da não exclusividade desse conteúdo numa disciplina específica.

Esta pesquisa partiu do princípio que o ensino/aprendizado de música no contexto do Programa Viva a Escola, Programa de Complementação Curricular inserido no contexto das Políticas Públicas para a Educação Nacional, facilita a efetividade da educação musical no contexto escolar devido ao tempo disponibilizado para o ensino/aprendizagem da música, a especificidade do conteúdo, a exigência de professor habilitado na área e a quantidade mínima de alunos destinada às propostas.

Na compreensão dos contextos investigados, confirmou-se esta suposição. No entanto, houve relatos da continuidade dos problemas que se referem aos recursos necessários para a aula de música, como espaço adequado e disponibilização de instrumentos musicais.

A “leitura” dos contextos, possibilitou a verificação que, no ano letivo de 2009, as propostas de ensino/aprendizagem de música, inseridas nesse Programa Educacional, foram efetivas, de qualidade, apesar dos problemas enfrentados, a música foi considerada um discurso humano, foi respeitado o discurso musical de todos os sujeitos envolvidos no processo, com interações humanas significativas, encontro do prazer em experiências compartilhadas e fluência musical em momentos significativos de composição, performance e apreciação musical, sendo esses apoiados e reforçados pela literatura e desenvolvimento teórico e técnico.

Também foi possível verificar dimensões sociais significativas do trabalho com a educação musical nestes contextos. O desenvolvimento das propostas

agregou indivíduos, nas quais o superar dificuldades juntos, alcançar conquistas coletivamente, permitiu criar elos de amizade e de identificação, com momentos de interiorização na compreensão e construção de subjetividades. Assim como ocorreu o acúmulo de símbolos das relações humanas em forma de repertórios musicais e gravações de músicas apreciadas em conjunto.

Entretanto, a atualidade apresenta novos desafios para a educação. Vive-se numa sociedade condicionada pelas tecnologias e indústria da comunicação, na qual a música é um importante elemento, está muito presente - os jovens se utilizam de um consumo cultural que envolve a música de forma intensa, podendo permitir que eles se conectem entre si e entre referenciais culturais e domínios de práticas e saberes.

As sensibilidades juvenis respondem às alternativas de sociabilidade que permeiam atitudes políticas, pautas morais, práticas culturais e gostos estéticos, conforme se verificou na leitura do autor latino-americano Martín-Barbero. As culturas audiovisuais e as tecnologias digitais ocupam um importante lugar na vida cotidiana e na configuração de imaginários, de onde os jovens veem a si mesmos e os modos de “estar junto” dos outros. Os reguladores morais e rituais são substituídos pela moda, opinião pública e comunicação massiva na articulação dos instáveis interesses da atualidade.

A cada dia se torna mais natural o “ambiente técnico”, fazendo parte da nossa corporeidade, mobilidade e cognição, e isso também foi verificado na observação dos contextos investigados, onde o uso das tecnologias pelos alunos foi uma realidade mesmo nas classes sociais de baixa renda. Neste sentido, a subjetividade humana passa a ser mediada pela tecnicidade comunicativa, possibilitando novas experiências de subjetivação.

Assim, a questão das novas sensibilidades, apresenta o desafio de um trabalho que envolva uma inter-relação da educação com a área da comunicação, na perspectiva de formação de: receptores aptos, consumidores críticos e produtores autônomos e responsáveis. Essa inter-relação foi chamada por Ismar Soares (1999) de educomunicação e apresenta quatro áreas específicas de intervenção social: a educação para os meios; a mediação tecnológica na e para a

educação; a mediação na gestão comunicativa e a reflexão epistemológica a respeito do novo campo de atuação.

Para a educação musical, assim como a educação de modo geral, é fundamental atentar para o campo de atuação da educomunicação para enfrentar os novos desafios educacionais da contemporaneidade e a questão das novas sensibilidades humanas. No caso da educação musical a educomunicação traz grandes contribuições, pois apresenta novos elementos para a composição, interpretação e escuta, assim como formas e ferramentas de socialização das produções e de aprendizagem autônoma.

A educomunicação poderia estar presente de maneira natural no ensino e aprendizagem da música, uma vez que os estudantes estão envolvidos com o material da mídia, utilizam-se de recursos diversos para acessar as música e socializam produções por meio de sites como o “You Tube”. Além do que, fazer música na atualidade, presume-se o lidar com as diversas tecnologias que surgem para este fim.

Assim se propôs realizar uma investigação com o objetivo de analisar se a educomunicação acontece na educação musical e como se dá. Utilizando-se o método “Análise de Conteúdo”, conforme conceituado pela autora Laurence Bardin (1977), e realizando essas análises nas propostas de educação musical inseridas no Programa Viva Escola na cidade de Curitiba no ano letivo de 2009⁴⁴, verificou-se que esta não é uma questão simples nem corriqueira. A educomunicação não aconteceu, nas realidades investigadas, como consequência direta do trabalho com a educação musical, mas sim se mostrou necessário um planejamento neste sentido, uma sistematização, para que de fato se efetivasse plenamente a inter-relação comunicação/educação no ensino/aprendizado da música.

Aconteceram reflexões críticas sobre as músicas da mídia, na apreciação e performances musicais, ancoradas na compreensão das formas e estruturas das músicas, e busca do encontro com as obras-primas. Também, houve o uso de algumas tecnologias no ensino e composições musicais socializadas por meio de apresentações públicas. No entanto, o trabalho com as músicas da mídia foi realizado de forma tímida, com muito receio e insegurança. As tecnologias foram

⁴⁴ Devido às justificativas anteriormente apresentadas.

utilizadas, principalmente, para exemplificação de obras e exercícios, e muitas tecnologias não foram utilizadas na e para a educação musical: nenhuma proposta levou os estudantes para estúdios de gravação de áudio ou realização de exercícios de educação musical em software ou Internet. A participação na gestão comunicativa se deu apenas no sentido das apresentações públicas e divulgações delas.⁴⁵

Assim, percebeu-se que o contexto da aula de música no Programa Viva a Escola foi muito propício para o desenvolvimento da educomunicação, no entanto, é necessário o desejo, a disposição e a intencionalidade, que gera planejamento e sistematização, para que de fato ela aconteça. E, a inter-relação comunicação/educação no ensino/aprendizagem de música seria de grande valia para ambas as áreas.

Com relação à intencionalidade, o trabalho conjunto do educador musical e do educador constitui-se como facilitador da inter-relação comunicação/educação no ensino/aprendizagem de música de tal forma que a educomunicação apresente-se planejada e sistematizada no âmbito escolar, e assim possa promover a aproximação do contexto das novas sensibilidades da sociedade contemporânea.

Desta forma, o educador musical contribuiria com as especificidades do conhecimento de sua área, como a compreensão e análise das formas musicais, por exemplo, oferecendo à educomunicação um cenário contextualizado para se trabalhar com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação; e o educador, por sua vez, contribuiria com os conhecimentos pertinentes às tecnologias, educação para os meios e mediação na gestão comunicativa ampliando o trabalho da educação musical.

Também é importante que essas reflexões se deem no âmbito do currículo da educação básica, pois, se a educação prepara o indivíduo para conhecer o mundo e viver em sociedade ela precisa abordar o universo da comunicação, adentrar a trama das novas tecnologias de informação e comunicação em suas

⁴⁵ É importante lembrar que quatro das cinco propostas tiveram continuidade no ano de 2010, portanto esse cenário pode sofrer alterações, as características da educomunicação na educação musical apresentadas referem-se ao que aconteceu no ano letivo de 2009 especificamente, assim há possibilidades de evolução dos procedimentos.

dimensões sociais e política, e neste sentido a música torna-se um elo entre indivíduos e facilitador da compreensão da complexa estrutura da comunicação.

Já se pontuou a importância da presença da educação musical e da educomunicação no contexto do currículo para a Educação Básica, resta dar ênfase para que ele seja reformulado a partir do princípio da interdisciplinaridade e do aprender a aprender, ou seja, diminuição de quantidade de conhecimento, mas interconexões entre eles com a perspectiva de formação de espírito científico e competência para pesquisa.

Assim, este estudo pode dar alguns direcionamentos do que funciona para a educação musical no contexto escolar e como ela pode estar se interligando com a educomunicação. Outras interconexões também são interessantes e pertinentes, mas são questões para próximos estudos.

Em síntese, a possibilidade que o Programa Viva a Escola apresentou para a educação musical foi a sua efetivação no contexto escolar, com o fluir da música por meio de atividades de envolvimento musical direto, dimensões sociais significativas, num ambiente propício à inter-relação comunicação/educação. Os contextos investigados apresentaram algumas manifestações incipientes dessa inter-relação, mas ela ainda não aconteceu de forma intencional, planejada e sistematizada, o que nos remete a reflexão sobre a importância do trabalho interdisciplinar entre o educador musical e o educador.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Idéias para a sociologia da música**. Trad. de Roberto Schwarz. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

_____. Por que é difícil a nova música? In: COHN, Gabriel (Org.) **Adorno**. Trad. de Flávio Kothe. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Filosofia da nova música**. Trad. Magda França. São Paulo: Perspectiva, 1989.

_____. Indústria Cultural. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. **Elementos de Canto Orfeônico**. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

ARZUA, Glauce. Reificação e Autonomia: A dupla face da razão na estética musical de adorno. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. (Org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001. p. 175-184.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

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

BARRETO, Jorge Lima. **Música & Mass Media**. Lisboa: Hugin Editores Lda, 1995.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, v. 20, p. 19-33, set. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo2.pdf>. Acesso em: 10/07/2010.

BELL, Clive. **Art**. 3. ed. New York: Capricorn Books, 1958.

_____. The aesthetic hypothesis in Charles Harrison & Paul Wood: art in theory 1900-1990. Oxford: Blackwell, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. Os jovens e a Internet: representações, usos e apropriações. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. (Orgs.) **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papirus, 2008. P. 99-112. (Coleção Ágere).

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. Trad. Carlos Nelson Coutinho. In: LIMA, Luiz Costa (Org.) **Teoria da Cultura de Massa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **Questões de sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Decreto-lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.

_____. Decreto-lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817>. Acesso em: 15/02/2010.

_____. Decreto-lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 19 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em 10/09/09.

BUENO, Paula Alexandra Reis; BUENO, Roberto Eduardo. Uma proposta metodológica para se ensinar música musicalmente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem, 2009, Curitiba. **Anais e palestras...** Curitiba: Editora Champagnat, 2009. p. 8430-8440. 1 CD-ROM.

BUENO, Paula Alexandra Reis. A utilização do modelo C (L) A (S) P numa prática pedagógico musical. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM I COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis. **Anais e palestras...** Florianópolis: UDESC, 2003. p. 686-692. 1 CD-ROM.

CALVO, Enrique Gil. **Los depredadores audiovisuales: juventud y cultura de masas**. Madri: Tecnos, 1985.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, Out./Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/12/09.

COSTA, Belarmino César Guimarães da. Indústria cultural, mediação tecnológica e o potencial crítico da arte. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. (Org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001. p. 147-159.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo**: psicologia do desenvolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1989.

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. Estudos de recepção: uma metodologia de análise dos meios de comunicação e a cultura escolar. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. (Org.) **Diálogos e Perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 95-119.

_____. **América Latina Viva**. 30/03/2010. Entrevista concedida ao Dimas Floriani. Disponível em: <<http://www.itvu.ufpr.br/content?vspace=1307&cid=4748>>. Acesso em: 10/04/2010.

DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: <www.seed.pr.gos.br>. Acesso em 2009/2010.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5 e 6, p. 222-231, maio/jun./jul./ago. e set./out./nov./dez. de 1997. Entrevista. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf>. Acesso em 30/11/09

_____. **El declive de la institucion**. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **Sociologia de la experiência escolar**. Madrid: Losada, 1998.

_____. **Em qué sociedad vivimos?** Buenos Aires: Losada, 2000.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEVELAY, Michel. **Peut-on former les enseignants**. Paris: ESF Editeur, 1994.

ELLIOT, David J. **Music Matters**. New York: The Oxford University Press, 1995.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Bufonices culturais e degradação ética: Adorno na contramão da alegria. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. (Org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001. p. 135-146.

FANTIN, Monica. Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultural. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. (Orgs.) **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 145-171. (Coleção Ágere).

_____. A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais de professores. In: XXXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32, 2009, Curitiba. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2009. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/.../R4-2302-1.pdf>>. Acesso em: 25/11/2009.

FERGUSON, Donald. **Music as metaphor**. USA: Greenwood Press, 1973.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. **Per Musi- revista de performance musical**. Belo Horizonte, n. 10, p. 31-48, 2004. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/10/num10_cap_02.pdf>. Acesso em: 18/07/2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, n. 21, p. 76-83, mar. 2009. Disponível em:<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo8.pdf>. Acesso em: 10/07/2010.

GARDNER, Howard. **As Artes e o Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação continuada e a experiência do “Grupo Araucária”**. Texto a ser publicado no livro editado pela Ed. da UFPR, encaminhado em março de 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Gilberto. Texto de apresentação do evento. In: In: MUTAÇÕES: NOVAS CONFIGURAÇÕES DE MUNDO, 2007, Curitiba. **Texto de apresentação**: material impresso distribuído no evento. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte/Salvador e Curitiba, Governo Federal/Petrobras, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-Aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas**. 176 f. Dissertação, (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/Mestrado.pdf>>. Acesso em: 16/12/2009.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da Música Ocidental**. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HARGREAVES, David. J.; NORTH, Adrian C. The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. **Psychology of Music**, v. 27, n. 1, p. 71-83, abr. 1999.

HARGREAVES, David. J.; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, Beatriz S. (Org.) **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. p. 231-269.

HENTSCHKE, Liane. **Musical development: testing a model in the audience-listening setting**. Tese de Doutorado, PhD. University of London, Institute of Education, London, 1993.

_____. A teoria espiral de desenvolvimento musical como base para uma proposta curricular: um estudo longitudinal em escolas de Porto Alegre- RS. **Expressão**: Revista do Centro de Artes e de Letras, Santa Maria: UFSM, v.3, n.2, p. 185-198, jul./dez. 2000.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jussamara. (Org.) **Avaliações em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **Le rythme, la musique et l'éducation**. Lausanne: Foetisch Frères, 1965.

JAQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. A escola e o fenômeno midiático. **Comunicação & Educação**, ano XII, n. 3, set./dez. 2007. p. 73-80. Entrevista concedida a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa.

_____. Novas tecnologias, novas competências. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 267-284, jan./jun. 2008.

JOHNSON, Steven. The city as biological organism. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CIDADES INOVADORAS, 2010, Curitiba. **Palestra...** Curitiba, FIEP, 2010. Disponível em: <<http://www.cici2010.org.br/uploadaddress/Steven%20Johnson%5B17708%5D.pdf>>. Acesso em 25/03/2010.

KLEBER, Magali; CACIONE, Cleusa. A educação musical no Paraná: focalizando aspectos a partir da história cultural. In: Oliveira, Alda de Jesus; CAJAZEIRA, Regina. (Org.) **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 85-97.

KODÁLY, Zoltán. **The selected writing of Zoltan Kodaly**. London: Boosey and Hawkes, 1974.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Um novo diletantismo musical. **Cadernos de música**, São Paulo, n.5, p.8-10, mar. 1981.

_____. O ensino da música num mundo modificado. **Cardenos de estudos: Educação musical**, Minas Gerais: UFMG, v. 6, p. 37-42, 1997. Disponível em: < http://www.atravez.org.br/ceem_6/mundo_modificado.htm>. Acesso em: 15/07/2010.

_____. Educação musical: hoje, quiçá, amanhã. In: LIMA, S. A. (Org.). **Educadores musicais de São Paulo: encontros e reflexões**. São Paulo: Nacional, 1998. P. 39-44.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Currículo, trabalho e profissionalização docente**. Texto apresentado no IV Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares - VIII Colóquio sobre questões curriculares, Florianópolis, 2008.

KURTZ, Adriana Schryver. Golem, homunculus, robôs, andróides e cyborgs: o imaginário cinematográfico na era da cibercultura. **Verso e Reverso**: revista da comunicação da Unisinos, v. 1, n. 40, 2005. Disponível em: <<http://www.versoereverso.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=37>>. Acesso em: 15/03/2010.

LANGER, Susanne Katherina Knauth. **Philosophy in a new key**: a study in the symbolism of reason, rite, and art. Cambrigde: MentorBooks/Harvard University Press, 1942.

_____. **Mind**: an essay on human feeling. Baltimore: John Hopkins Press, 1967. Volume 1 da coleção de 3 volumes.

LÉVY, Pierre. **Cyberculture**: RAPport au conseil de l'Europe. Paris: Odile Jacob, 1997.

LÉVY, Pierre. The city as a sustainable network animated by a creative conversation. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CIDADES INOVADORAS, 2010, Curitiba. **Palestra...** Curitiba, FIEP, 2010. Disponível em: < <http://www.cici2010.org.br/uploadAddress/Pierre%20Levy%5B17667%5D.pdf>>. Acesso em: 25/03/2010.

LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1997.

LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”**. Campinas: Papyrus, 2003.

MAIS EDUCAÇÃO: Programa do Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20/03/2010.

MARGULIS, Mario. Juventud o Juventuds? **Perspectiva**. Florianópolis: UFSC, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004. Entrevista concedida à Olga Celestina da Silva Durand.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. A mudança na percepção de juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia Helena Simões; FILHO, João Freire. (Org.) **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9-32.

McLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutemberg**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

MELLO, Guiomar Namó de. **Da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1984.

MELO, Jose Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação).

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Chicago: Northwestern University Press, 1964.

MEYER, Leonard B. **Emotion and meaning in music**. Chicago and London: The University of Chicago, 1956.

MOTTINHA, Rosana. **Contato para verificação das propostas de educação musical aprovadas pelo Programa Viva a Escola para a cidade de Curitiba no ano letivo de 2009**. [Mensagem para fins de pesquisa científica enviada por integrante da Coordenação de Integração de Atividades Curriculares (CIAC) da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)]. Mensagem recebida por: <dppe.ciac@gmail.com>, em: 09/05/09.

MOURÃO, José Augusto. Evocação da tecnologia: fantasmas, determinismo da utopia? **Comunicação e Sociedade**, v. 12, n. 1, 2007. Disponível em: <http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/cs_um/article/viewDownloadInterstitial/4788/4501>. Acesso em: 01/12/2009.

NICKEL, Barbara. Contemplando as imagens dos ciborgue: reflexões sobre como vê-las a partir das idéias de Michel Maffesoli. **Famecos**: revista eletrônica da pós-graduação PUCRS, v. 1, n16, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/900/668>>. Acesso em: 10/12/2009.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. (Org.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001. p. 185-195.

NOVOA, António. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

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

ORFF, Carl; Ketman, Gunild. Music für Kinder. In: _____. **Orff-Schulwerk**. Mainz: B. Schott's Söhne, 1954. Coleção em 5 volumes.

OROFINO, Maria Isabel. **Mediações na produção da TV**: um estudo sobre o "Auto da Compadecida". Porto Alegre: Editora da PUC, 2006.

_____. Ciranda de sentidos: consumo cultural e mediações. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. (Orgs.) **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 113-126. (Coleção Ágere).

PAYNTER, John. **Sound and structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz S. (Org.) **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. p. 303-352.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Arte – DCE, Superintendência da Educação – SUED, Curitiba, 2008a. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/artes.pdf>. Acesso em 10/01/2010.

_____. Resolução n. 3683/08, de 11 de agosto de 2008. Institui o Programa Viva a Escola na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. **Secretaria de Estado da Educação** – SEED/PR, Curitiba, PR, 11 de agosto de 2008b. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Instrucao_2008/Resolucao3683.pdf>. Acesso em: 20/03/2010.

_____. Instrução Normativa n. 017/08, de 10 de setembro de 2008. Instrui acerca do Programa Viva a Escola. **Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação** – SUED/SEED, Curitiba, PR, 11 de agosto de 2008c. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Instrucao_2008/Resolucao3683.pdf>. Acesso em: 20/03/2010.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1990.

PORENA, Boris. **Kinder-musik**. Milão: Suvini-Zerboni, s.d.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio**: a rendição da cultura. São Paulo: Nobel, 1994.

PROGRAMA VIVA A ESCOLA: Apresentação geral do programa de complementação curricular da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em:

<<http://www.diaadia.pr.gov.br/ciac/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33>>. Acesso em 20/03/2010.

REIMER, Bennett. **A philosophy of music education**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1988.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Humano, pós-humano, transumano. In: MUTAÇÕES: NOVAS CONFIGURAÇÕES DE MUNDO, 2007, Curitiba. **Palestra...** Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte/Salvador e Curitiba, Governo Federal/Petrobras, 2007.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. História e educação: diálogos em construção. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. F. B.; HORN, G. B. **Diálogos e perspectivas de investigação**. Rio Grande do Sul: Unijui, 2008. p. 29-48.

SCHON, Donald. **La formacion de profesionales reflexivos: hacia un nuevo deseno de la ensenanza y el aprendizaje em lãs profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

SELF, George. **Nuevos sonidos en sala de aula**. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

SERAFINE, Mary Louise. **Music as cognition: the development of thought in sound**. New York: Columbia University Press, 1988.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens. **Comunicação & educação**. ano XIV, n. 1, jan./abril. 2009. p. 15-22.

SFEZ, Lucien. **Crítica da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1994.

SLOBODA, John. A. **The musical mind: the cognitive psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. **A mente musical: a psicologia cognitiva da música**. Londrina: EDUEL, 2008.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

_____. Entrevista com Georges Snyders. **Zero-a-Seis**, n. 13, jan./jun. 2006. p. 159-164. Entrevista concedida a Lourdes Stamato de Camillis. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2069/1778>>. Acesso em 30/11/09.

_____. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato: revista brasileira de comunicação, arte e educação**. Brasília, ano 1, n.2, p. 19-74, jan./mar. 1999.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.8, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4172/391>>. Acesso em 20/04/10.

SOUZA, Jusamara. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor: um novo método de educação**. 2. ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

_____. **Music, mind and Education**. London: Routledge, 1988.

_____. **Musical Knowledge: intuition, analysis and music education**. London: Routledge, 1994.

_____. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study os children's composition. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v. 3, n.3, p. 305-339, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto Orfeônico**. São Paulo/Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1 v, 1942.

WEILAND, Renate Lizana. **Aspetos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta-doce**. 156 f. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WILLEMS, Edgar. **Las bases psicológicas de La educación musical**. Buenos Aires: Eudeba, 1960.

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.

ZAGONEL, Bernadete. Do Gesto Ao Musical: Uma Nova Pedagogia. **Cardenos de estudos: Educação musical**, Minas Gerais: UFMG, v. 2/3, p. 41-46, fev./ago. 1991. Disponível em: < http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/gesto_ao_musical.htm>. Acesso em: 15/07/2010.

_____. Do gesto ao musical: jogos e exercícios práticos para um ensino contemporâneo da música. **Fundamentos da Educação Musical**, Bahia, Salvador: UFBA, v. 4, n. 4, p. 22-25, out. 1998. Disponível em: < <http://www.bernadetezagonel.com.br/pacademicas/gesto-musical.pdf>>. Acesso em: 15/07/2010.

_____. Em direção a um ensino contemporâneo da música. **ICTUS**, Salvador: UFBA, v. 1, p. 01-15, dez. 1999. Disponível em: < <http://www.bernadetezagonel.com.br/pacademicas/em-direcao.pdf>>. Acesso em: 15/07/2010.

GLOSSÁRIO

Beethoven, Ludwig Van: Alemão, nascido em Bonn em 1770, iniciou seus estudos musicais com seu pai, que era cantor na corte do Elector de Colônia. Mais tarde foi discípulo de Haydn e logo tornou-se um grande pianista em sua época. Embora fosse um compositor brilhante, nunca considerou fácil a arte da composição. Com 32 anos começou a ficar surdo, mas continuou a compor, produzindo a sinfonia “Heróica” em 1804 e a ópera “*Fidelio*” no ano seguinte. Surpreendentemente ele escreveu algumas de suas melhores obras depois de se tornar totalmente surdo aos 50 anos. Antes de morrer, em 1827, sua fama tinha se espalhado por toda a Europa.

Citação Condensada do livro: O maravilhoso mundo da música: arte, história, instrumentos, tecnologia/ apresentação Georg Solti; tradução Luciano Jelen. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997. p. 104.

Big Band: É uma expressão da língua inglesa que indica um grande grupo instrumental associado ao jazz. Esse tipo de formação foi muito popular dos anos 20 aos anos 50, período que conhecido como a “Era do Swing”. É uma das formações musicais mais usadas pelos artistas de jazz. Uma big band consiste, basicamente, de 12 a 25 músicos e contém primordialmente 4 naipes de instrumentos: os saxofones (2 saxofones altos - 1º e 3º sax altos; 2 saxofones tenores - 2º e 4º sax tenores; e 1 saxofone barítono - 5º sax barítono. Ocasionalmente 1 ou 2 saxofones sopranos), os trompetes, e trombones (3 trombones tenores e 1 trombone baixo), e a 'cozinha', é como é denominada nas big band's o naipe que executa predominantemente a base harmônica e rítmica do grupo, e é formado de: guitarra, bateria, baixo ou contrabaixo, e piano. Algumas big band's usam um terceiro naipe em sua formação que a amplia na execução harmônica e também em alguns solos, o naipe de cordas, composto de: violino, viola, violoncelo, e contrabaixo. Algumas Big Band's podem ainda admitir outros instrumentos como Flauta, Clarinete e instrumentos de percussão que variam de uma banda a outra dependendo do estilo e arranjo musical. Os termos banda de jazz, orquestra de jazz e dance band, também são usados.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Big_band>. Acesso em 20/08/2010.

Bossa Nova: Estilo de música popular brasileira que se consolidou no final dos anos 50, e que trouxe profundas mudanças ao samba urbano do Rio de Janeiro. Na bossa nova as poderosas características rítmicas do samba cedem à primazia, num andamento lento, a textos coloquiais e a refinamentos de melodia e harmonia. Músicas como “Desafinado”, “Garota de Ipanema” e “Copacabana”, fazem parte desse estilo musical.

Citação Condensada de: *Dicionário Grove de Música: Edição Concisa*. Editor: Stanley Sadie. Tradução: Eduardo F. Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 124-125.

CD: Abreviação de *Compact Disc*, "disco compacto", é um dos mais populares meios de armazenamento de dados digitais, principalmente de música comercializada e softwares de computador, caso em que o CD recebe o nome de CD-ROM. A tecnologia utilizada nos CD é semelhante à dos DVD. Foi inventado em 1979, e comercializado a partir de 1982. A partir do final da década de 1980 e início da década de 1990 a invenção dos *Compact Discs* prometeu maior capacidade, durabilidade e clareza sonora, sem chiados, fazendo os discos de vinil serem considerados obsoletos. Com a banalização dos discos compactos, a consecutiva

banalização de gravadores de CD permitiu a qualquer utilizador de PC gravar os seus próprios CDs, tornando este meio um sério substituto a outros dispositivos de *backup*.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Compact_Disc>. Acesso em 20/08/2010.

Choro: Gênero de música popular urbana do Rio de Janeiro do final do século XIX. Os grupo de chorões usavam, habitualmente, flauta, clarinete, oficleide, trombone, cavaquinho, violão, e alguma percussão. Os repertórios apoiavam-se nas danças populares europeias então em voga – polcas, valsas, schottisches. Das adaptações desses gêneros começou a surgir o repertório característico do choro, que reservava amplo espaço à improvisação e à virtuosidade instrumental, mas também às inflexões melancólicas que justificavam seu nome. O chorinho é a variante mais leve do gênero, em que a linha melódica tende a predominar sobre o contraponto instrumental. A riqueza e a variedade da produção dos “chorões” é uma das matrizes da inspiração de Villa-Lobos.

Citação Condensada de: *Dicionário Grove de Música: Edição Concisa*. Editor: Stanley Sadie. Tradução: Eduardo F. Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 194.

Funk: Também conhecido como soul funk ou funk de raiz) é um estilo bem característico da música negra norte-americana, desenvolvido a partir de meados dos anos 1960 por artistas como James Brown e por seus músicos, especialmente Maceo Parker e Melvin Parker, a partir de uma mistura de soul music, soul jazz, rock psicodélico e R&B. O funk pode ser melhor reconhecido por seu ritmo sincopado, pelos vocais de alguns de seus cantores e grupos (como Cameo, ou os Bar-Kays). E ainda pela forte e rítmica seção de metais, pela percussão marcante e ritmo dançante. Nos anos 70 o funk foi influência para músicos de jazz (como exemplos, as músicas de Miles Davis, Herbie Hancock, George Duke, Eddie Harris entre outros).

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Funk>>. Acesso em 20/08/2010.

O funk carioca é um estilo musical oriundo do Brasil, mais precisamente do Rio de Janeiro. Apesar do nome, é diferente do funk originário dos Estados Unidos. Isso ocorreu, pois a partir dos anos 1970 eram realizados bailes *black*, *soul*, *shaft* ou *funk*. Com o tempo, os DJs foram buscando novos ritmos de música negra, mas o nome original permaneceu. O funk carioca tem uma influência direta do Miami Bass e do Freestyle.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_carioca>. Acesso em 20/08/2010.

Gravações Digitais: A gravação e a reprodução sonora, é obtida através de um equipamento eléctrico ou mecânico de gravação e reprodução de ondas sonoras como, voz, canto, música ou efeitos sonoros. As duas principais classes de tecnologia de gravação são a gravação analógica e a gravação digital. A gravação e a reprodução sonora digital, utiliza a mesma tecnologia que a gravação e a reprodução sonora analógica, com o acréscimo da digitalização das ondas sonoras, permitindo por isso ser armazenadas e transmitidos através de uma maior variedade de meios de comunicação. Os dados numéricos binário digitais, são uma representação dos pontos vectoriais analógico da informação bruta da taxa de amostragem sonora mais frequentemente, em que o ouvido humano tem capacidade para distinguir as diferenças de qualidade. As gravações digitais não são, necessariamente, uma maior taxa de amostragem, mas são muitas vezes considerados de maior qualidade por causa da menor interferência de ruído e de interferências electromagnéticas na reprodução e menor deterioração mecânica da corrosão ou manuseio inadequado do suporte de armazenamento. Um sinal de áudio digital, quando convertido, assemelha-se a um sinal analógico, ao contrário de um sinal digital puro binário que só

seria percebido como uma vibração sonora (ruído de fundo) pelo ouvido humano.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: <
http://pt.wikipedia.org/wiki/Grava%C3%A7%C3%A3o_e_reprodu%C3%A7%C3%A3o_sonora>. Acesso em 20/08/2010.

MPB: A Música Popular Brasileira (mais conhecida como MPB) é um gênero musical brasileiro. Apreciado principalmente pelas classes médias urbanas do Brasil, a MPB surgiu a partir de 1966, com a segunda geração da Bossa Nova. Na prática, a sigla MPB anunciou uma fusão de dois movimentos musicais até então divergentes, a Bossa Nova e o engajamento folclórico dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, os primeiros defendendo a sofisticação musical e os segundos, a fidelidade à música de raiz brasileira. Seus propósitos se misturaram e, com o golpe de 1964, os dois movimentos se tornaram uma frente ampla cultural contra o regime militar, adotando a sigla MPB na sua bandeira de luta.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em:
 <http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%Basica_popular_brasileira>. Acesso em 20/08/2010.

Mp3: *MPEG-1/2 Audio Layer 3* - foi um dos primeiros tipos de compressão de áudio com perdas quase imperceptíveis ao ouvido humano. A sua taxa de compressão é medida em kbps (*quilobits* por segundo), sendo 128 kbps a qualidade padrão, na qual a redução do tamanho do arquivo é de cerca de 90%, ou seja, uma razão de 10:1. A qualidade pode chegar a até 320 kbps (cerca de 2,3 MB/min. de áudio), a qualidade máxima, na qual a redução do tamanho do arquivo é de cerca de 25%, ou seja, uma razão de 4:1. Há também outros níveis de qualidade intermediários como 192 kbps, 256 kbps, cuja escolha depende da relação custo-benefício desejada onde o tamanho do arquivo pode ser reduzido em detrimento da qualidade/fidelidade do som. O método de compressão com perdas empregado na compressão do MP3 consiste em retirar do áudio tudo aquilo que o ouvido humano normalmente não conseguiria perceber, devido a fenômenos de mascaramento de sons e de limitações da audição humana. O tamanho dos arquivos em MP3 será maior tanto quanto for maior a sua duração. Para efeito de exemplo, consideremos uma música com 5 minutos de duração. Para armazená-la a uma taxa de 320 kbps, será necessário um espaço de 2,3 MB/min X 5 min. = 11,5 MB. A qualidade padrão, de 128 kbps, necessita de 0,92 MB/min. de áudio para ser armazenado. Um CD-R comum pode armazenar até mais de 12 horas de áudio em MP3 de 128 kbps.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/MP3>>. Acesso em 20/08/2010.

Mozart, Wolfgang Amadeus: Austríaco, nascido em Salzburgo, foi um prodígio musical que aos 5 anos de idade já compunha, e aos 6 apresentou-se tocando violino para a imperatriz da Áustria. Durante seu curto período de vida compôs uma vastíssima quantidade de obras musicais, óperas, missas, oratórios, quase 50 sinfonias, concertos e músicas de câmara.

Citação Condensada do livro: O maravilhoso mundo da música: arte, história, instrumentos, tecnologia/ apresentação Georg Solti; tradução Luciano Jelen. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997. p. 108.

Música Clássica: Em sentido mais estrito é a música composta no período entre 1750 e 1840, por compositores como Haydn, Mozart, Beethoven... Hoje em dia o termo é usado para designar a música erudita em geral.

Citação Condensada do livro: O maravilhoso mundo da música: arte, história, instrumentos, tecnologia/ apresentação Georg Solti; tradução Luciano Jelen. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997. p. 122.

Música Contemporânea: Embora literalmente música contemporânea seja qualquer música contemporânea àquele que fala, tecnicamente é a música erudita dos séculos XX e XXI, feita após os movimentos impressionista e regionalista. Pode-se dizer ainda que músicas contemporâneas são aquelas cujo compositor encontra-se ainda vivo na época do locutor. Não há uma tendência uniforme na música contemporânea. Pode-se, contudo, mencionar a escola da Música de Vanguarda, que compreende sobretudo o experimentalismo, e as tendências neoclássicas e neo-românticas (chamadas "conservadoras"), representadas por compositores como Arvo Pärt e Krzysztof Penderecki, que representam uma reação ao experimentalismo, voltando a adotar a linguagem tonal¹. A música serial, eletroacústica, eletrônica e a atonal também são consideradas contemporâneas.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAAsica_contempor%C3%A2nea>.
Acesso em 20/08/2010.

Música Erudita: É o nome dado à principal variedade de música produzida ou enraizada nas tradições da música secular e litúrgica ocidental, que abrange um período amplo que vai aproximadamente do século IX até o presente, e segue cânones preestabelecidos no decorrer da história da música. As normas centrais desta tradição foram codificadas entre 1550 e 1900, intervalo de tempo conhecido como o período da prática comum. Segundo o Dicionário Grove de Música, música erudita é música que é fruto da erudição e não das práticas folclóricas e populares. O termo é aplicado a toda uma variedade de músicas de diferentes culturas, e que é usado para indicar qualquer música que não pertença às tradições folclóricas ou populares.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAAsica_cl%C3%A1ssica>. Acesso em
20/08/2010.

Música folclórica: Melodias e canções de um povo, que são transmitidas de geração para geração muitas vezes sem nunca terem sido escritas. As canções folclóricas européias eram encontradas entre os habitantes do campo e foram se espalhando e chegando às cidades durante os séculos XVIII e XIX. As canções folclóricas mais conhecidas são as cantigas de roda infantis, as danças e as canções usadas em rituais e cerimônias religiosas.

Citação Condensada do livro: O maravilhoso mundo da música: arte, história, instrumentos, tecnologia/ apresentação Georg Solti; tradução Luciano Jelen. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997. p. 122.

Música Gospel: É uma composição escrita para expressar a crença individual ou de uma comunidade com respeito à vida cristã e expressa-se em diversos gêneros musicais. Também conhecida como música evangélica. A música gospel é escrita e executada por muitos motivos, desde o prazer estético, com motivo religioso ou cerimonial, ou como um produto de entretenimento para o mercado comercial. Contudo, o tema principal na maioria das músicas *gospel* é o louvor e adoração a Deus, Cristo, e/ou o Espírito Santo.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAAsica_gospel>. Acesso em 20/08/2010.

Música Pop: Termo que originalmente referia-se à música popular que surgiu na década de 50 nos EUA. Hoje música pop é um termo de sentido mais genérico usado para designar muitos tipos diferentes de música popular que atingem sucesso comercial.

Citação Condensada do livro: O maravilhoso mundo da música: arte, história, instrumentos, tecnologia/ apresentação Georg Solti; tradução Luciano Jelen. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997. p. 122.

Música Popular: É qualquer gênero musical acessível ao público em geral. Distingue-se da música folclórica por ser escrita e comercializada. Como o nome mesmo já diz, é a música do povo, e tem o foco no intérprete e na performance numa determinada camada social.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica_popular>. Acesso em 20/08/2010.

Pagode: Gênero musical brasileiro originado no Rio de Janeiro a partir da cena musical do samba dos fundos de quintais. Pagode era o nome dado às festas que aconteciam nas senzalas e acabou tornando-se sinônimo de qualquer festa regada a alegria, bebida e cantoria.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pagode_%28estilo_musical%29>. Acesso em 20/08/2010.

Playback: Palavra utilizada para descrever o processo de sonorização que utiliza gravação prévia de trilha sonora (diálogo, música, acompanhamento entre outros) para um uso posteriormente em um show, apresentação ou até mesmo em outra gravação. De forma coloquial, é a sonorização de uma música sem a presença da voz do cantor(a), bastante utilizada em shows e eventos.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Playback>>. Acesso em 20/08/2010

Queen: É uma banda de rock que vendeu mais de 500 milhões de cópias. Foi liderada por Brian May (guitarra) e Roger Taylor (bateria). Foi uma das mais populares bandas britânicas dos anos 1970 e 1980, sendo precursora do rock com produções de concertos e vídeos. Mesmo nunca tendo sido levada a sério pelos críticos da sua época, que consideravam a sua música "comercial" a banda tornou-se uma das mais famosas entre o público, graças à uma mistura entre as complexas e elaboradas apresentações ao vivo e o dinamismo e carisma da sua estrela maior, o vocalista Freddie Mercury.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Queen>>. Acesso em 20/08/2010

RAP: Estilo de música popular dos negros norte-americanos, consistindo de rimas improvisadas, interpretadas sobre um acompanhamento rítmico; teve origem em Nova York, em meados dos anos 70.

Citação Condensada de: *Dicionário Grove de Música: Edição Concisa*. Editor: Stanley Sadie. Tradução: Eduardo F. Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 764-765.

Rock: É um termo abrangente que define o gênero musical popular que se desenvolveu durante e após a década de 1950. Suas raízes se encontram no rock and roll e no rockabilly que emergiu e se definiu nos Estados Unidos da América no final dos anos quarenta e início dos cinquenta, que evoluiu do blues, da música country e do rhythm and blues, entre outras influências musicais que ainda incluem o folk, o gospel, o jazz e a música clássica. Todas estas influências combinadas em uma simples estrutura musical baseada no blues que era "*rápido, dançável e pegajoso*".

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Rock>>. Acesso em 20/08/2010

Rock Progressivo: É um estilo de música de rock que surgiu no final da década de 1960, na Inglaterra. Conseguiu se tornar muito popular na década de 1970, mas ainda hoje possui muitos adeptos. O estilo recebeu influências da música clássica e do jazz fusion, em contraste com o rock estadunidense historicamente, influenciado pelo rhythm and blues e pela música country. Ao longo dos anos apareceram muitos sub-gêneros deste estilo tais como o rock sinfônico, o space rock, o krautrock, o R.I.O e o metal progressivo. Praticamente todos os países desenvolveram músicos ou agrupamentos musicais voltados a esse gênero.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rock_progressivo>. Acesso em 20/08/2010.

Rossini, Gioachino: Italiano, nascido em Pesaro. O pai era trompista e a mãe cantora. Cantou em óperas quando criança e posteriormente tornou-se diretor dos teatros de ópera em Nápoles e em Paris. Escreveu 36 óperas em 19 anos, incluindo “O Barbeiro de Servilha”, que foi considerada um fracasso a princípio, mas logo consagrada como obra-prima. Parou de escrever então e nunca mais escreveu nos últimos 40 anos de sua vida.

Citação Condensada do livro: O maravilhoso mundo da música: arte, história, instrumentos, tecnologia/ apresentação Georg Solti; tradução Luciano Jelen. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997. p. 109.

Samplers: É um equipamento que consegue armazenar sons de arquivos wav (os mesmos de um CD) numa memória digital, e reproduzi-los posteriormente um a um, ou de forma conjunta como se fossem grupos, montando uma reprodução solo ou mesmo uma equivalente a uma banda completa. Com os samplers, usando ciclos, *loops* em inglês, pode-se manipular os sons para criar novas e complexas melodias ou efeitos.

Citação Condensada da Wikipedia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Sampler>>. Acesso em 20/08/2010.

Teclados: Constitui-se num conjunto de alavancas (teclas) que aciona o mecanismo de um instrumento musical como o órgão, o piano, o clavacórdio, o cravo...

Citação Condensada de: *Dicionário Grove de Música: Edição Concisa*. Editor: Stanley Sadie. Tradução: Eduardo F. Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 936.

No Brasil é comum se chamar os “órgãos eletrônicos portáteis” de teclados, na pesquisa quando a palavra é mencionada refere-se a esta situação.

Vivaldi, Antonio Lúcio: Compositor e músico italiano, nasceu em Veneza em 4 de março de 1678 e faleceu em 28 de julho de 1741. Seu nome começou a ser conhecido com suas primeiras publicações: sonata-trio (1703), sonata para violino (1709) e especialmente seus 12 concertos *L' estro armonico* opus 3 (1711). Uma de suas peças mais conhecidas, “As quatro estações” é uma composição programática com representação das atividades e situações sazonais acomodadas numa forma de *ritornello* padronizada.

Citação Condensada de: *Dicionário Grove de Música: Edição Concisa*. Editor: Stanley Sadie. Tradução: Eduardo F. Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 1003-1004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Termo de livre consentimento de participação em pesquisa – professores	141
APÊNDICE 2: Termo de livre consentimento de participação em pesquisa – estudantes.....	143
APÊNDICE 3: Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com professores .	145
APÊNDICE 4: Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com estudantes...	147
APÊNDICE 5: Folha para anotações de professores no processo de validação	149
APÊNDICE 6: Termo de validação que foi assinado pelos participantes após o debate	150

APÊNDICE 1:

Termo de livre consentimento de participação em pesquisa – professores



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPACAO EM PESQUISA



Você está sendo convidado a participar de em uma pesquisa científica. Caso aceite, a participação será totalmente voluntária. O tema da pesquisa está relacionado com a educação musical no contexto escolar. Está sob a responsabilidade da Prof.^a Paula Alexandra Reis Bueno, juntamente com sua orientadora a Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPR). O objetivo é identificar as possibilidades que o Programa Viva a Escola apresenta para a educação musical.

Para que você participe da pesquisa, basta responder livremente as perguntas realizadas pela pesquisadora objetivando colher informações sobre o andamento das atividades do programa.

Você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo e sem precisar dar explicações. Está sendo informado de que nenhuma de suas respostas oferecerá qualquer risco para a sua integridade física, mental, social ou moral uma vez que o conteúdo obtido nas entrevistas terá tratamento institucional e não pessoal, porém, sua identidade deverá ser registrada para facilitar a organização dos dados coletados, bem como para que seja possível a confirmação, caso necessário, das informações obtidas.

Não haverá remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa, bem como não haverá despesas decorrentes com esta participação.

Estaremos à disposição para quaisquer dúvidas:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFPR
Rua General Carneiro, 460 - Ed. Dom Pedro I - 1º andar - Curitiba/PR 80060-150
Fone 41 3360-5117

Responsável da pesquisa:
Prof.^a Paula Alexandra Reis Bueno
Mestranda no PPGE/UFPR
Fone 41 8849-9322
e-mail: paula.musica@hotmail.com

Nome: _____

Assinatura: _____

Data ____/____/____

APÊNDICE 2:

Termo de livre consentimento de participação em pesquisa – estudantes



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



Você está sendo convidado a permitir a participação de seu(a) filho(a) em uma pesquisa científica. Caso aceite, a participação será totalmente voluntária. O tema da pesquisa está relacionado com a educação musical no contexto escolar. Está sob a responsabilidade da Prof.^a Paula Alexandra Reis Bueno, juntamente com sua orientadora a Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPR). O objetivo é identificar as possibilidades que o Programa Viva a Escola apresenta para a educação musical.

Para que seu filho(a) participe da pesquisa, ele precisa estar matriculado no programa Viva Escola, e responder livremente as perguntas realizadas pela pesquisadora objetivando colher informações sobre o andamento das atividades do programa.

Seu filho(a) pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo e sem precisar dar explicações. Está sendo informado de que nenhuma de suas respostas oferecerá qualquer risco para a sua integridade física, mental, social ou moral uma vez que o conteúdo obtido nas entrevistas terá tratamento institucional e não pessoal, porém, sua identidade deverá ser registrada para facilitar a organização dos dados coletados, bem como para que seja possível a confirmação, caso necessário, das informações obtidas.

Não haverá remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa, bem como não haverá despesas decorrentes com esta participação.

Estaremos à disposição para quaisquer dúvidas:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFPR
Rua General Carneiro, 460 - Ed. Dom Pedro I - 1º andar - Curitiba/PR 80060-150
Fone 41 3360-5117

Responsável da pesquisa:
Prof.^a Paula Alexandra Reis Bueno
Mestranda no PPGE/UFPR
Fone 41 8849-9322
e-mail: paula.musica@hotmail.com

Nome do Estudante: _____

Nome do Responsável: _____

Assinatura do Responsável: _____

Data ____/____/____

APÊNDICE 3:

Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com professores

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Questões para contextualização:

1. Qual sua experiência musical (com a música)?
2. Quais são suas referências musicais? Que músicas ouve?
3. Você tem alguma orientação teórica específica que norteia seu processo didático?
4. Como você se sente em relação à esse trabalho que está desenvolvendo no Viva a Escola?
5. Quais são suas expectativas para com esta turma que está trabalhando no Viva a Escola?

A inter-relação comunicação/educação no ensino/aprendizagem de música no Programa:

6. Que repertório os alunos desejam aprender?
7. A musica da mídia está presente nas aulas de música? De que forma?
8. Ela influencia a educação musical? De que maneira?
9. O que mudou na educação musical da contemporaneidade?
10. Quais Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) você utiliza nas aulas de música? De que forma?
11. Quais TIC os alunos utilizam mesmo sem sua orientação? De que forma?
12. As TIC influenciam a maneira de se ensinar musica? Em que? O que mudou na Educação Musical com as novas tecnologias da informação e comunicação?
13. Vocês realizaram alguma participação nos meios de comunicação, alguma intervenção em jornal, revista, programa de rádio, televisão ou postagens *OnLine* em sites como o You Tube por exemplo?
14. Vocês realizaram algum processo de direção de atividade ou projeto na escola que teve início a partir dessa proposta de educação musical?
15. Como vocês socializam as produções artísticas que emergem nas aula de música neste Programa?

Questões sobre o tempo⁴⁶:

16. O que você pensa sobre o tempo destinado para as atividades do Viva a Escola?
17. De que maneira você organiza o tempo neste projeto? Como você distribui as atividades?
18. Comente a frase: “Os alunos conseguem aprender música nesta proposta pois o tempo destinado é suficiente para que eles se desenvolvam musicalmente.”
19. Em que o tempo da aula influencia a aquisição do conhecimento musical?
20. Qual o tempo ideal para as aulas de música em grupo?

Sobre a educação musical no contexto do Programa:

21. O que você considera importante, fundamental na Educação Musical?
22. Como você compreende a Educação Musical no ensino formal (na escola)?
23. Que perspectivas o programa Viva Escola trouxe para a educação musical na escola regular?
24. O que você considera que é importante neste trabalho para você e para os alunos?

Considerações Finais:

25. Sinta-se a vontade para fazer suas considerações finais elencando o que considerar importante de ser dito e que não foi perguntado ainda.

⁴⁶ O estudo pretendia fazer, também, uma abordagem sobre a maneira como a relação dos jovens alunos com o conhecimento musical está relacionada com a forma pela qual é organizado o tempo destinado a esta relação. Porém, esta abordagem foi desaconselhada pela banca de qualificação e excluída do trabalho. Este apêndice, no entanto, mantém o formato original do roteiro utilizado nas entrevistas.

APÊNDICE 4:

Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com estudantes

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

Questões para contextualização:

1. O que você já sabia de música antes de começar a participar desse grupo?
2. Que tipo de música você gosta?
3. Que expectativas você teve quando ficou sabendo que teria aula de música aqui na escola?
4. Valeu à pena participar das atividades? Por quê?
5. O que você aprendeu participando das atividades?

A inter-relação comunicação/educação no ensino/aprendizagem de música no Programa:

6. Que músicas vocês tocam, ouvem, cantam aqui nas aulas de música.
7. Que música você quer aprender.
8. O que você acha das músicas que tocam na TV ou rádio?
9. Você utiliza a Internet? De que forma?
10. Que outros equipamentos tecnológicos você utiliza? De que forma?
11. Você utiliza alguma coisa na aula de música? De que forma?
12. Você já começou um projeto, uma atividade aqui na escola que você ou seu grupo coordenavam e que os outros alunos participavam?
13. A aula de música tem blog?
14. Vocês mostram para outras pessoas o que estão aprendendo? Como acontece?

Questões sobre o tempo:

15. O que você acha do tempo (que dura) a aula de música? Passa rápido, demora...
16. Dá tempo de fazer todas as atividades que vocês querem?
17. Como é organizada a aula? O que vocês fazem durante a aula?
18. Como isso acontece? Tem uma sequência?
19. O que você aprendeu de música depois que começou a participar do Viva a Escola?
20. Esse aprendizado tem “a ver” com o tempo que você passa aqui? Por quê?

Sobre a educação musical no contexto do Programa:

21. O que você tá achando das aulas de música?

22. E desse Programa, de ter aulas num horário diferente das outras matérias...

Considerações Finais:

23. Fique a vontade para falar mais o que você quiser.

APÊNDICE 6:

Termo de validação que foi assinado pelos participantes após o debate



Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Paraná



DECLARAÇÃO

Declaro, para fins de validação de pesquisa de dissertação de mestrado, da aluna PAULA ALEXANDRA REIS BUENO, que li e reconheço a verossimilhança de fatos e argumentos que concorrem para a interpretação apresentada no texto A EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL NO PROGRAMA VIVA A ESCOLA, considerando as observações apresentadas abaixo:

Participante 1: _____

Observações:

Participante 2: _____

Observações:

Participante 3: _____

Observações:

Participante 4: _____

Observações:

Participante 5: _____

Observações:

Curitiba, 07 de junho de 2010.

ANEXOS

- ANEXO 1: Tela de abertura ao sistema Viva a Escola acessada via senha pessoal da direção do estabelecimento de ensino 153
- ANEXO 2: Tela de inscrição e acompanhamento da proposta com os campos para apresentação da justificativa, fundamentação teórica, objetivos e encaminhamento metodológico..... 154
- ANEXO 3: Continuação da tela de inscrição e acompanhamento da proposta, com os campos para apresentação da infraestrutura necessária para a realização da proposta, recursos materiais necessários, resultados esperados, critérios de participação e critérios, estratégias e instrumentos de avaliação..... 155
- ANEXO 4: Tela de inscrição e acompanhamento do Plano de Ação Docente do professor coordenador 156

ANEXO 1:

Tela de abertura ao sistema Viva a Escola acessada via senha pessoal da direção do estabelecimento de ensino:

The screenshot shows the 'Viva a Escola' web application interface. At the top, there is a navigation bar with the logo and the name 'Viva a Escola'. Below this, there is a search form titled 'Pesquisa de Atividades do Núcleo'. The form includes several dropdown menus for 'Município' (CURITIBA), 'Estabelecimento' (--- Todos ---), 'Situação' (Autorizado pelo DPPE), 'Núcleo de Conhecimento', and 'Disciplina' (--- Todas ---). There are 'Pesquisar' and 'Voltar' buttons below the form.

Below the search form, there is a table of results. The table has columns for 'Exibir', 'Cód', 'NRE', 'Mun.', 'Escola', 'Núcleo Ativ.', 'Atividade', 'Título', 'Turno', and 'Situação'. The table displays 8 rows of activity data.

Exibir	Cód	NRE	Mun.	Escola	Núcleo Ativ.	Atividade	Título	Turno	Situação
	1276	CURITIBA	CURITIBA	ALCINDO FANAYA JR., C E P / SURDOS-E I F M	EXPRESSIVO-CORPORAL	ESPORTES	FUTSAL ESCOLAR	TARDE	Autorizado
	609	CURITIBA	CURITIBA	ALCINDO FANAYA JR., C E P / SURDOS-E I F M	INTEGRAÇÃO COMUNIDADE E ESCOLA	FÓRUM DE ESTUDOS E DISCUSSÕES	Surdez e Atualidades	TARDE	Autorizado
	4185	CURITIBA	CURITIBA	ALCYONE M.C.VELLOZO, C E PROF-E FUND MED	EXPRESSIVO-CORPORAL	TEATROS	Explorando a expressão corporal	TARDE	Autorizado
	10235	CURITIBA	CURITIBA	ALGACYR M.MAEDER, C E PROF-E FUND MEDIO	EXPRESSIVO-CORPORAL	ESPORTES	ESPORTE NA ESCOLA	TARDE	Autorizado
	5460	CURITIBA	CURITIBA	ANGELO GUSSO, C E - E FUND MEDIO	INTEGRAÇÃO COMUNIDADE E ESCOLA	FÓRUM DE ESTUDOS E DISCUSSÕES	Saúde e Prevenção nas Escolas - Educação Sexual	NOITE	Autorizado
	5293	CURITIBA	CURITIBA	ANGELO GUSSO, C E - E FUND MEDIO	INTEGRAÇÃO COMUNIDADE E ESCOLA	PREPARATÓRIO PARA O VESTIBULAR	Preparatório para o Vestibular	NOITE	Autorizado
	11715	CURITIBA	CURITIBA	ANGELO VOLPATO, C E - E FUND E MEDIO	CIENTÍFICO-CULTURAL	ARTES VISUAIS	Produzindo Arte do Paraná	TARDE	Autorizado
	7116	CURITIBA	CURITIBA	ANGELO VOLPATO, C E - E FUND E MEDIO	CIENTÍFICO-CULTURAL	ATIVIDADES LITERÁRIAS	Oficina de Redação: desenvolvendo técnicas	TARDE	Autorizado

At the bottom of the page, there is a taskbar showing the system tray with the time 09:29 and the taskbar showing the application 'Viva-Escola - Microsoft...'.

ANEXO 2:

Tela de inscrição e acompanhamento da proposta com os campos para apresentação da justificativa, fundamentação teórica, objetivos e encaminhamento metodológico:

The screenshot displays the 'Viva a Escola' web application interface. The browser window title is 'Viva-Escola - Microsoft Internet Explorer'. The address bar shows the URL: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/vivaescola/frm_proposta.php?PHPSESSID=2009032309244384. The page header includes the logo 'Dia-a-dia @ducação' and the text 'Viva a Escola'. Below the header, the user's name 'LETICIA PEREZ DA COSTA' and the school 'NRE = CURITIBA' are displayed. The main content area is titled 'Atividade Pedagógica de Complementação Curricular' and features a navigation menu with tabs: 'Atividade', 'Proposta Pedagógica', 'Plano Trabalho Docente', 'Atualizações', 'Avaliação Proposta', 'Acompanhamento', and 'Avaliação Final'. The 'Proposta Pedagógica' tab is active, showing a form with the following fields:

Atividade	Proposta Pedagógica	Plano Trabalho Docente	Atualizações	Avaliação Proposta	Acompanhamento	Avaliação Final
*Justificativa:	O futebol tornou-se tão popular graças a seu jeito simples de jogar. Basta uma bola, equipes de jogadores e as traves, para que, em qualquer espaço, crianças e adultos possam se divertir com o futebol. Muitas vezes, nossos alunos da escola encontram-se em praças para jogarem futebol com seus colegas, em horários					
	1225 caracteres disponíveis					
*Fundamentação Teórica:	O Futebol de salão, ou futsal, é o futebol adaptado para prática em uma quadra esportiva por times de cinco jogadores. As equipes, tal como no futebol, têm como objetivo colocar a bola na meta adversária, definida por 2 postes verticais limitados pela altura por uma trave horizontal. Quando tal objetivo é alcançado, diz-se que um gol foi					
	218 caracteres disponíveis					
*Objetivos:	Desenvolver as potencialidades individuais; Coordenação motora fina e psicomotora, coordenação óculo-pedal, óculo-manual e espaço temporal; Movimentos coordenados para a prática desportiva; Desenvolvimento de eficiência e rendimento em jogo. Participação nos jogos promovidos pelo estado e pela					
	585 caracteres disponíveis					
*Encaminhamentos Metodológicos:	Atividades práticas corporais que permitem o desenvolvimento do educando através de exercícios que estimulem o aluno em seu estágio de desenvolvimento e resistência física. Participação em todos os desafios adequados a seu nível de desenvolvimento e fundamentos técnicos e táticos,					
	3540 caracteres disponíveis					
	Quadra aberta e sala de aula.					

The taskbar at the bottom shows the system tray with the date '09:31' and the taskbar includes icons for 'Iniciar', 'Microsoft PowerPoint - [A...', and 'Viva-Escola - Microsoft...'. The status bar at the bottom of the browser window shows 'Concluído' and 'Internet'.

ANEXO 3:

Continuação da tela de inscrição e acompanhamento da proposta, com os campos: para apresentação da infraestrutura necessária para a realização da proposta, recursos materiais necessários, resultados esperados, critérios de participação e critérios, estratégias e instrumentos de avaliação:

Viva-Escola - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/vivaescola/frm_proposta.php?PHPSESSID=2009032309244384

*Infraestrutura:	<input type="text"/>	471 caracteres disponíveis
*Recursos Materiais:	Bolas, cones e redes de futebol.	468 caracteres disponíveis
*Resultados Esperados:	Melhoria da condição física e resistência corporal. Envolvimento com o grupo. Resgate de valores e respeito. Assiduidade e permanência na escola.	352 caracteres disponíveis
*Critérios de Participação:	Estar matriculado nos anos finais do Ensino Fundamental, buscando a permanência do aluno no ambiente escolar.	391 caracteres disponíveis
*Critérios, estratégias e instrumentos de avaliação estabelecidos pela escola:	Participação nas atividades propostas, assiduidade, cumprimento das regras de convivência e interesse. Estratégias através de atividades práticas, como a participação em torneios e campeonatos internos e externos, buscando fazer intercâmbio com outras escolas.	1.740 caracteres disponíveis

(*) Campo de preenchimento obrigatório para encaminhar atividade.

Imprimir Atividade Voltar

Concluído

Iniciador

Microsoft PowerPoint - [A...]

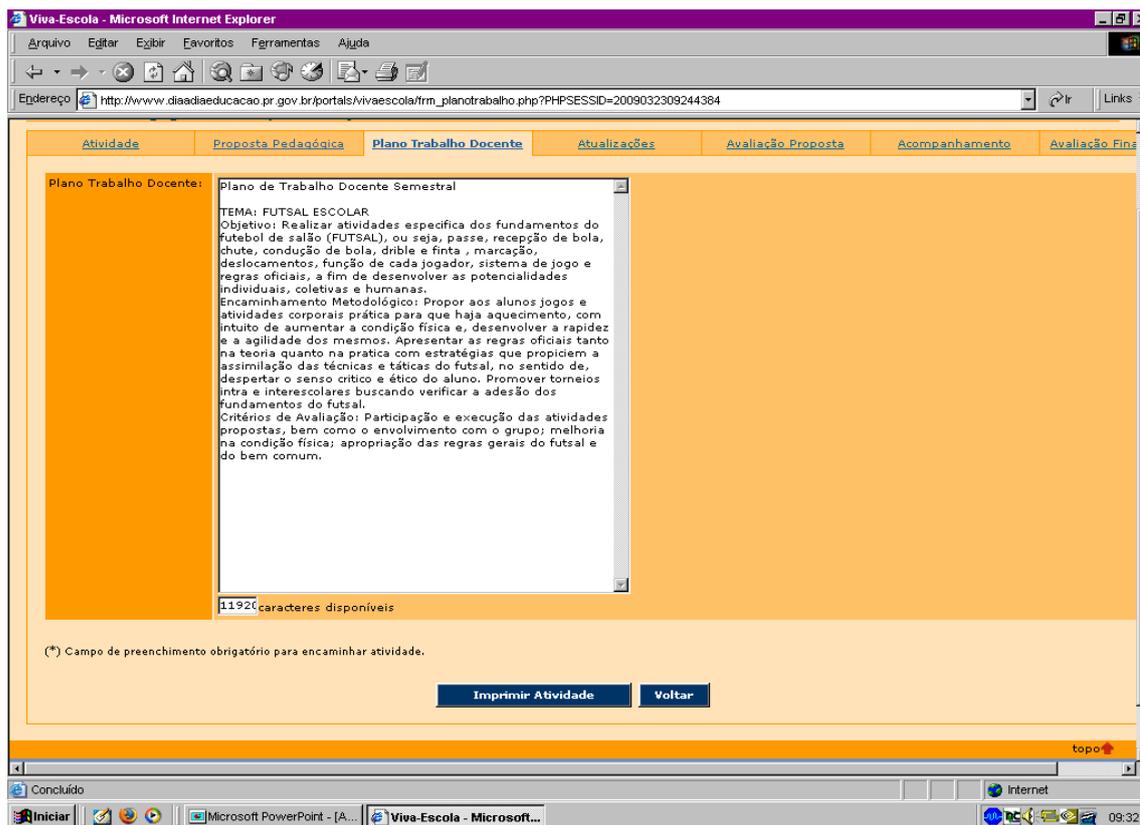
Viva-Escola - Microsoft...

Internet

09:31

ANEXO 4:

Tela de inscrição e acompanhamento do Plano de Ação Docente do professor coordenador:



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)