

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

DANIELE SILVA DE ALMEIDA

O PAPEL DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO
DO IFAM: PERSPECTIVAS DE DOCENTES E DISCENTES

MANAUS

2019

DANIELE SILVA DE ALMEIDA

O PAPEL DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO
DO IFAM: PERSPECTIVAS DE DOCENTES E DISCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA, linha de Linguagem, Discurso e Práticas Sociais da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Letras e Artes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Caroline Caregnato.

MANAUS

2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

A447p Almeida, Daniele Silva de
O papel da educação musical no ensino médio técnico integrado do IFAM: perspectivas de docentes e discentes / Daniele Silva de Almeida. Manaus : [s.n], 2019.
109 f.: il.; 30 cm.

Dissertação - PGSS - Letras e Artes (Mestrado) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.
Inclui bibliografia
Orientador: Caroline Caregnato

1. Ensino de Música. 2. Papel da música na escola.
3. Função e necessidade do ensino de Música. I. Caroline Caregnato (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. O papel da educação musical no ensino médio técnico integrado do IFAM: perspectivas de docentes e discentes

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E ARTES

TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELE SILVA DE ALMEIDA

O PAPEL DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO
DO IFAM: PERSPECTIVAS DE DOCENTES E DISCENTES

Dissertação aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, pela Comissão Julgadora abaixo identificada.

Manaus, 27 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: Profa. Dra. Caroline Caregnato

Profa. Dra. Luciane Viana Barros Páscoa

Profa. Dra. Rosângela Duarte

Dedicatória

À minha mãe Socorro e à minha avó Maria de Nazaré (in memoriam).

E qual seria o papel da Música na escola?

“Desenvolver no aluno o gosto pela Música e a aptidão para captar a linguagem musical e expressar-se através dela, além de possibilitar o acesso do educando ao imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo”.

(Nicole Jeandot, 1997, p. 132)

AGRADECIMENTOS

À professora Caroline Caregnato, pela incrível orientação e apoio no decorrer de todo este trabalho, me possibilitando a interação também com outras áreas do conhecimento.

À minha querida irmã Dryelle, por todo carinho, amizade e força nas horas em que pensava em desistir.

À Fernanda Lopes, pela amizade, companheirismo e apoio incondicional.

Ao meu querido amigo-irmão Ayrton Lucas, pelo ombro amigo e apoio nas correções do trabalho.

Ao Marcelo Lopes, pela amizade, por toda boa vontade em me ajudar e pela companhia nos momentos de estudos e visitas à Biblioteca Pública.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da UEA. Em especial à professora Luciane Páscoa, pela gentileza e atenção dada desde o início do curso.

À professora Rosângela Duarte, por toda atenção e pelas dicas de leituras que envolveram a temática do presente estudo.

À querida secretária do Programa, Daize, por toda atenção dada e pela eficiência em sempre prestar os devidos esclarecimentos e informações.

Ao Instituto Federal do Amazonas por ter me concedido a licença para qualificação profissional e assim poder me dedicar integralmente ao Mestrado.

Aos professores e alunos do IFAM que participaram desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo tem como temática a importância da educação musical em três *campi* do IFAM. A motivação para pesquisar esse tema se deu a partir de uma inquietação sobre o porquê da educação musical estar num espaço que é voltado estritamente para a educação técnica e profissional. O referido trabalho teve como objetivos compreender o papel do ensino de Música na formação acadêmica do estudante do Ensino Médio Técnico da forma Integrada no contexto dos *campi* do Instituto Federal do Amazonas; analisar, de acordo com a perspectiva de professores de Arte/Música e alunos do Ensino Médio Técnico da Forma Integrada dos *campi* de Manaus/AM, a função e necessidade da existência do ensino de Música nessas instituições; e fazer um comparativo entre as respostas dos docentes e discentes. A problemática que norteou esta pesquisa foi qual é o papel da educação musical no IFAM? Para a fundamentação teórica foi realizada uma revisão de literatura específica que envolveu as áreas da História do Ensino de Música no Brasil, Cognição Musical e Filosofia da Educação Musical. Os participantes dessa pesquisa foram três docentes de Arte/Música e 218 discentes do Ensino Médio Técnico do IFAM, pertencentes aos três *campi* de Manaus do Instituto. O instrumento de coleta de dados foi um questionário dividido em duas partes, por meio do qual os participantes opinavam a respeito do que pensavam sobre o tema. Conclui-se aqui que os professores acreditam ser importante o ensino de Música na escola por diferentes razões e que não entram num consenso, ao passo que os alunos pensam também ser importante tal ensino, no entanto, a maioria desses justifica sua resposta à questão do bem-estar e não para fins de desenvolvimento musical.

Palavras-chave: Ensino de Música. Papel da Música na escola. Função e necessidade do ensino de Música.

ABSTRACT

This study has as its theme the importance of music education in three IFAM campuses. The motivation to research this theme came from a concern about why music education is in a space that is strictly focused on technical and professional education. The objective of this work was to understand the role of Music teaching in the academic formation of the Technical High School student of the Integrated Way in the context of the campuses of the Federal Institute of Amazonas; to analyze, according to the perspective of Art / Music teachers and technical high school students of the integrated form of the campuses of Manaus / Am, the function and necessity of the existence of the teaching of Music in these institutions; and make a comparative between the answers of teachers and students. The problem that guided this research was what is the role of musical education in IFAM? For the theoretical basis, a specific literature review was done that involved the areas of History of Music teaching in Brazil, Musical Cognition and Philosophy of Musical Education. The participants of this research were three Art / Music teachers and 218 students of IFAM technical high school, belonging to the three campuses of Manaus of the Institute. The instrument of data collection was a questionnaire divided into two parts, through which the participants give their opinion about what they thought about the subject. It is concluded here that teachers believe that the teaching of music in school is important for different reasons and that they do not reach a consensus, while the students also think that teaching is important, however, most of them justify their answer to the question of well-being and not for musical development purposes.

Keywords: Music Teaching. Role of Music in school. Function and need of Music teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstração do perfil dos participantes professores.....	62
Quadro 2 – Subdivisão das turmas por campus.....	62
Quadro 3 – Cálculo do tamanho da amostra.....	63
Quadro 4 – Primeira parte do questionário aplicado, contendo breve perfil dos participantes e pergunta aberta.....	65
Quadro 5 – Segunda parte do questionário aplicado	65
Quadro 6 – Resposta do professor 1	66
Quadro 7 – Resposta do professor 2	67
Quadro 8 – Resposta do professor 3	67
Quadro 9 – Afirmções a respeito da importância do ensino de Música e seu grau de concordância. Segunda parte do questionário com as respostas dos professores...	68
Quadro 10 – Categorias de análise encontradas nas respostas dos discentes	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes estudantes, segundo o campus	63
Tabela 2 – Participantes estudantes, segundo a idade	64
Tabela 3 – Participantes estudantes, segundo o sexo	64
Tabela 4 – Visão geral das respostas dos alunos	73
Tabela 5 – Opinião dos alunos sobre a importância do ensino de Música por idade	74
Tabela 6 – Opinião dos alunos sobre a importância do ensino de Música por sexo	75
Tabela 7 – Afirmação 1 da segunda parte do questionário	77
Tabela 8 – Afirmação 2 da segunda parte do questionário	78
Tabela 9 – Afirmação 3 da segunda parte do questionário	79
Tabela 10 – Afirmação 4 da segunda parte do questionário	81
Tabela 11 – Afirmação 5 da segunda parte do questionário	82
Tabela 12 – Afirmação 6 da segunda parte do questionário	83
Tabela 13 – Afirmação 7 da segunda parte do questionário	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	O PAPEL DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: UM RETROSPECTO – DOS JESUÍTAS AOS DIAS ATUAIS	14
2.1	A atuação jesuíta e o ensino de Música na Colônia – Séc. XVI e XVII	14
2.2	O ensino de Música no Brasil Império e Início da República	17
2.3	O ensino de Música no Brasil no início do século XX: o canto orfeônico de Villa Lobos	21
2.4	O ensino de Música no Regime Militar a partir da LDB 5.692/71	25
2.5	O ensino de Música na atualidade	28
3	O PAPEL DA EDUCAÇÃO MUSICAL DO PONTO DE VISTA DA COGNIÇÃO: ESTUDOS SOBRE OS EFEITOS DE TRANSFERÊNCIA DO ENSINO DE MÚSICA E DA ESCUTA DA MÚSICA DE FUNDO	34
3.1	O surgimento do Efeito Mozart	36
3.2	Habilidades cognitivas e a influência da escuta de música de fundo	38
3.3	Relações entre habilidades cognitivas não musicais e aulas de Música	42
4	A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MÚSICA DO PONTO DE VISTA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL	47
4.1	Bennett Reimer	48
4.2	David Elliot	51
4.3	Keith Swanwick	53
4.4	Georges Snyders	56
5	METODOLOGIA	61
5.1	Método	61
5.2	Participantes	62
5.3	Instrumento de coleta de dados	65
6	RESULTADOS E ANÁLISE	67
6.1	Você acha importante o ensino de Música no IFAM? Por quê? (docentes)	67
6.2	Afirmações e o grau de concordância dos participantes docentes	69
6.3	Você acha importante o ensino de Música no IFAM? Por quê? (discentes e comparação com docentes)	73
6.4	O grau de concordância dos participantes sobre as afirmações fornecidas (discentes e comparação com docentes e com a pergunta 1)	78

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS	98

1 INTRODUÇÃO

As pessoas têm contato com Música desde que nascem. Ela está presente no cotidiano, nas reuniões familiares, no acesso à internet, no trajeto para o trabalho e em inúmeras outras situações. Para Bastian (2009), não é possível encontrar no passado ou no presente uma cultura sem Música, ou seja, ela sempre esteve e está ligada ao ser humano.

Brescia (2003) e Costa-Giomi (2006) destacam que na Antiguidade o ensino de Música era obrigatório e, assim como a oratória e a ginástica, era disciplina essencial no modelo de educação dos estudantes gregos: a oratória responsável por desenvolver a mente, a ginástica por desenvolver o corpo e a Música por desenvolver a alma. No entanto, nos dias atuais, quando nos deparamos com a inserção da Música como disciplina da educação básica, deixando de ser Música apenas como entretenimento e passando a ser educação musical, constatamos que, em boa parte das instituições de ensino (sejam privadas ou públicas), esta área do saber não recebe a devida valorização.

É comum que o ensino da Música na escola seja visto como lazer, brincadeira e descanso das disciplinas “sérias”, não somente por alunos, mas também por docentes de outras áreas de conhecimento – o que se alastra para os educadores do conteúdo em questão. Loureiro (2003) destaca que o ensino da Música na escola se apresenta hoje em dia como uma área em que a diversidade de funções impossibilita uma prática educativa abrangente, formativa e democrática. Dessa forma, é possível compreender que quando a Música está presente na escola apresenta inúmeras finalidades sem um significado próprio, tornando-se uma área marginalizada que, após tanto tempo fora do currículo escolar, aparentemente ficou sem direcionamento, o que dificulta a sua inserção na escola enquanto prática educativa.

Questões a respeito da importância do ensino musical nas escolas regulares já vêm sendo respondidas há algum tempo por muitos autores – ver Duarte (2010), Loureiro (2003), Penna (2015), Souza (2014), Hummes (2004), Fonterrada (2008), Fucci-Amato (2012), Neves (2009) – no entanto, discussões a respeito da importância da educação musical nas escolas técnicas/profissionalizantes ainda não são comuns.

O objetivo principal do presente estudo é compreender o papel do ensino de Música na formação acadêmica do estudante do Ensino Médio Técnico da Forma Integrada no contexto dos *campi* do Instituto Federal do Amazonas da cidade de

Manaus. Essas instituições, antigamente denominadas “escolas técnicas”, ainda que ofertem o Ensino Médio e todas as disciplinas da base nacional comum referente à educação básica, são famosas pela oferta do ensino técnico em diversas áreas e têm a finalidade de profissionalizar o estudante.

Para se chegar ao objetivo geral deste estudo, apresentamos os objetivos específicos, a saber: analisar, de acordo com a perspectiva de professores de Arte e de alunos do Ensino Médio Técnico da Forma Integrada dos *campi* de Manaus/AM a função e a necessidade da existência do ensino de Música nessas instituições; e fazer um comparativo entre as respostas dos estudantes e docentes.

Para nós, educadores musicais dos espaços formais da educação básica, é fundamental trazer à tona tal discussão sobre o ensino de Música nesses ambientes, a fim de possibilitar uma nova maneira de pensar a respeito da necessidade de um ensino musical em um local que visa principalmente à educação técnica e profissional para seus alunos, em diversas áreas específicas do conhecimento humano.

Cheguei ao desejo de discutir o assunto deste trabalho depois de algumas experiências relacionadas à educação musical. Sou licenciada em Música pela Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas (2006). Comecei a ministrar aulas na rede pública municipal da cidade de Manaus no ano de 2007, e lá trabalhei até meados de 2014. No início, eu imaginava que iria somente trabalhar com Música na escola, afinal, me graduei numa área específica. No entanto, me deparei com a realidade de ser uma docente de Arte, isto é, eu atuaria nas escolas como professora da grande área (Arte) e não como uma docente de uma das linguagens artísticas (Música).

Para tentar trabalhar a Música de maneira autônoma, ou seja, de forma mais experimental e não somente teórica, eu desenvolvia projetos junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM). Esses projetos eram basicamente de iniciação musical (teoria musical, canto e flauta doce) e os participantes (bolsistas) tornaram-se multiplicadores para os outros estudantes (voluntários) que queriam participar.

Desde o início da minha trajetória no magistério, sempre tentei fazer com que os alunos das escolas em que atuei tivessem acesso ao ensino da Música. Mesmo com todas as situações em desfavor do ensino de Arte, como a carga horária reduzida ou o preconceito de que Arte e suas linguagens não são assuntos relevantes (ou tão relevantes quanto as demais disciplinas do currículo), eu percebia que o aluno deveria

ter contato com esse conhecimento por ser algo construído pela humanidade e estar presente em nossa rotina. Ainda ressalto aqui o fato de que eu tentava oferecer aos meus alunos um ensino musical e artístico diferente do que eu tive quando tinha sua idade, isto é, um ensino esvaziado e sem compromisso.

Em 2014, passei no concurso de professores do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Amazonas, campus Itacoatiara. Sendo assim, pedi exoneração da SEMED e adentrei ao ensino técnico do IFAM. Comecei a ministrar aulas de Arte em 2015, pois, o referido campus só passou a ofertar o Ensino Médio Técnico da forma integrada neste ano. Isto significa dizer que o campus em que eu atuava era literalmente novo, sua história estava em construção.

Como professora de Arte/Música de um IF, eu me perguntava por que essa área fazia parte de uma instituição que direcionava seus alunos à profissionalização, focando no mercado de trabalho de áreas como as Ciências Exatas e Agrárias? Que retorno o ensino de Arte/Música traria a esses estudantes? Que tipo de contribuições? E mais, qual seria seu propósito? Então, depois que passei na seleção de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas em 2016, decidi fazer uma investigação nos *campi* principais da cidade de Manaus, justamente por estes conterem mais tempo de existência e conseqüentemente servirem como exemplo para os *campi* novos das outras cidades do estado.

Acredito, ainda, que esta pesquisa trará novas reflexões no âmbito acadêmico para pesquisadores da educação musical, pois, como mencionado anteriormente, muitos autores discorrem sobre a importância do ensino de Música na educação regular básica, porém ainda são raros os estudos a respeito da relevância desse ensino nas escolas técnicas, hoje institutos federais.

Compreender a finalidade do ensino de Música sob a perspectiva de docentes e discentes desses espaços irá possibilitar discussões em favor de uma educação musical que garanta o acesso a todos os estudantes, de escolas técnicas ou não, à aprendizagem de Música. A presente pesquisa ainda poderá trazer esclarecimentos para pais, gestores escolares, estudantes e professores de outras áreas, pois, a partir do aprofundamento da revisão de literatura, será possível conhecer a razão pela qual a Música precisa estar inserida nos espaços educacionais, quebrando assim muitos paradigmas em torno de uma área tão desmerecida e com pouca tradição, como é a

educação musical, ampliando ainda as impressões destes a respeito da temática em questão.

Dessa forma, pretendemos responder o seguinte problema de pesquisa: qual o papel do ensino de Música no Instituto Federal do Amazonas, segundo a visão de docentes de Música e de discentes do Ensino Médio Técnico da Forma Integrada?

A primeira hipótese a ser levantada quanto a essa questão é a de que o papel da Música na escola técnica justifica-se na fala de professores e alunos pelo fato de ser benéfico às outras disciplinas do currículo, o que resulta na valorização dos possíveis efeitos extramusicais que o ensino de Música pode causar nos estudantes, trazendo o conceito de que a pessoa que estuda Música torna-se mais apta e habilidosa em outras áreas e contextos, reforçando assim a ideia de interdisciplinaridade.

A segunda hipótese a ser colocada é a de que a Música e sua finalidade na escola se justificam pelo fato de que ao longo do ano letivo há datas comemorativas que precisam ser celebradas com músicas apresentadas pelos próprios estudantes, assumindo um papel de formação musical desses alunos.

A terceira e última hipótese a ser apresentada é a de que a Música é importante na escola porque ajuda na sociabilidade entre os estudantes, contribuindo para o espírito coletivo dos mesmos e trazendo alegria ao ambiente escolar.

Além da revisão de literatura para a construção dos primeiros capítulos, o método de coleta de dados que foi utilizado nessa pesquisa foi o *survey*. Esse método visa à obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas por meio de um instrumento de pesquisa, nesse caso, um questionário (BABBIE, 1999). O *survey* foi aplicado para um docente de Arte/Música de cada campus do IFAM da cidade de Manaus, bem como para os estudantes do primeiro ano também de cada campus, pois a Música está inserida na disciplina de Arte e esta é ofertada apenas aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio Técnico da Forma Integrada.

Este estudo está estruturado em cinco capítulos. O primeiro intitula-se *O papel da educação musical no Brasil: Um retrospecto – Dos jesuítas aos dias atuais* e ressalta aspectos relevantes a respeito da trajetória da educação musical no Brasil até a atualidade, explicando e refletindo a respeito da finalidade que a educação musical apresentou em cada época. O segundo capítulo tem como título *O papel do ensino de Música sob o ponto de vista da Cognição: Estudos sobre os efeitos de*

transferência do ensino de Música e da escuta da Música de fundo, o qual joga luz às discussões e aos estudos realizados sobre os efeitos secundários proporcionados pelo ensino da Música e sua escuta. O terceiro capítulo, *A Importância do ensino de Música de acordo com a Filosofia da Educação Musical*, traz reflexões a respeito de autores (como Elliot, Reimer, Swanwick e Snyders) sobre o ensino de Música sob o ponto de vista filosófico. O quarto capítulo apresenta-se como *Metodologia*, expondo as informações referentes ao método de abordagem, bem como o instrumento de coleta de dados, o público participante e o contexto em que se realizou a pesquisa de campo. Por fim, o quinto e último capítulo, *Análise dos Resultados e Discussão*, explana a respeito dos resultados obtidos durante a execução da pesquisa e as análises realizadas em cima desses resultados.

2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: UM RETROSPECTO – DOS JESUÍTAS AOS DIAS ATUAIS

Este capítulo visa à realização de uma análise a respeito do papel que o ensino de Música veio ocupando nos diferentes momentos históricos do país. O objetivo, porém, não é somente recontar de maneira sintética a história da educação musical brasileira, nem detalhar a fundo a concepção de educação musical nas diversas regiões do país. O principal intuito aqui é olhar para o passado e tentar compreender de que modo o ensino de Música era realizado e qual era sua finalidade a partir do período colonial com os missionários da Companhia de Jesus até os dias atuais, de maneira geral, pois essas práticas e concepções perpassam, inevitavelmente, o modo como ainda fazemos e compreendemos educação musical no presente.

2.1 A Atuação jesuíta e o ensino de Música na Colônia – séc. XVI e XVII

De início, frente à grandiosidade histórica da educação musical no Brasil, lançamos mão da compreensão de Souza (2014) ao afirmar que, por tratar-se de um conceito tão amplo, é incabível uma única perspectiva, devendo o pesquisador buscar um olhar plural sobre cada aspecto que venha a ser arguido.

O início da educação musical brasileira, como tradicionalmente contada pelos livros de história, nos remete exatamente ao período de colonização do Brasil e aos primeiros educadores que aqui chegaram, os padres jesuítas. Esses religiosos são considerados formalmente como os pioneiros no trabalho de ensino de Música – embora processos de ensino e aprendizagem musical certamente ocorressem em território nacional antes de sua chegada. Esses missionários pertenciam à Companhia de Jesus, instituição criada em 1540 e fundada por Ignacio de Loyola, surgindo em meio à Reforma Protestante que pairava na Europa nesta época (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Para Shigunov Neto e Maciel (2008), o objetivo principal da Companhia de Jesus era a catequização das pessoas, contando com princípios básicos como busca da perfeição humana, a obediência absoluta e sem limite aos superiores, a disciplina rígida e a hierarquia baseada na estrutura militar.

Em 1549 chega ao Brasil o padre jesuíta Manuel da Nóbrega, juntamente com a Companhia de Jesus. Após a chegada dos jesuítas ao Brasil, estes viram no uso do

canto e de instrumentos musicais uma ferramenta “fácil” de propagação da fé aos nativos que aqui se encontravam (HOLLER, 2005). Os jesuítas foram considerados os primeiros educadores do país, trazendo consigo valores e práticas que influenciariam o conceito de educação no Brasil, e posteriormente também de educação musical brasileira (FONTERRADA, 2008).

O ensino da Música nesse período foi utilizado prioritariamente como instrumento de catequese, para conversão dos indígenas, e não propriamente para fins educacionais. A educação musical nesse momento histórico, portanto, era vista apenas como um instrumento a serviço de algo alheio a si mesma, sem finalidade própria ou independência. Ela não era ensinada aos nativos especificamente como produto da ação humana, que deveria ser conhecido e reconhecido enquanto tal. O ensino de Música estava a serviço, mais especificamente, de um processo colonizador, que buscava incutir nos habitantes do país um novo modo de organização cultural, perpassado pelo respeito à cultura europeia e, em especial, à religião católica. Como ressalta Fonterrada (2008, p. 209):

Não havia o conceito de educação musical tal como compreendemos hoje e, nesse sentido, esta estava ligada ao mesmo modo europeu de promover a educação e a prática musical nas igrejas, conventos e colégios.

O intuito da educação musical que era oferecida pelos jesuítas, de acordo com o que vemos também em Fucci-Amato (2012), era o de converter os indígenas ao catolicismo, garantindo assim novos fiéis à Igreja Católica, que se via em declínio no antigo continente com a ascensão do protestantismo.

A Música ensinada pelos jesuítas aderiu às manifestações artísticas já presentes na cultura indígena, visando a uma aproximação com os habitantes do “novo continente” que favorecesse a assimilação da cultura europeia. Os nativos se mostraram como músicos espontâneos e contavam com inúmeros instrumentos como chocalhos, maracás, flautas, tambores, apitos, entre outros, e toda sua musicalidade estava em sintonia com a natureza, sendo esta voltada para atividades e situações do cotidiano como caça, pesca, colheita, cerimônias de casamento e outros tipos de celebrações presentes em sua cultura. Loureiro (2003, p. 43) ressalta:

Ligada a ritual de magia, à religião, a música revelava-se através da expansão instintiva do som, da cadência rítmica, porém mostrava a simplicidade na melodia e nos instrumentos musicais. Sua aprendizagem

ocorria em suas práticas nos rituais e na comunicação com as divindades veneradas. Os padres jesuítas dela também se apropriaram. Trabalhando na catequese e aculturação dos indígenas, eles usaram a música para comunicar sua mensagem de fé, ao mesmo tempo em que buscavam uma aproximação com o habitante nativo.

Dessa forma, fica claro o entendimento de que os jesuítas se utilizaram da educação musical para evangelizar tal grupo que, por sua vez, era considerado pela Igreja Católica como pagão. A Música serviu como um grande recurso persuasivo para a adesão pacífica dos nativos a essa prática de catequização, pois estes eram sensibilizados com a mensagem de fé e de salvação propagadas pela Companhia de Jesus.

A Música espontânea dos nativos foi perdendo gradativamente suas características, dando lugar ao cantochão e aos autos – peças teatrais com conteúdo moral e religioso (LOUREIRO, 2003). Por sua vez, a música ensinada pelos missionários jesuítas, que foi trazida da Europa, demonstrava simplicidade e singeleza, como destaca Fucci-Amato (2006, p. 146): “as linhas puras do cantochão, cujos acentos comoveram os indígenas, que, desde a primeira missa, deixaram-se enlevar por tais melodias”.

Ainda assim, é válido ressaltar que a ordem dos jesuítas em terras brasileiras contava com uma espécie de cartilha musical com o nome de *Artinha*, que auxiliava os padres-professores no ensino do cantochão, dos autos e com a iniciação musical. Além disso, os jesuítas também ensinavam o latim e a gramática, fundando assim várias escolas por boa parte da colônia (LOUREIRO, 2003).

Em 1553 chega ao Brasil o padre e educador jesuíta José de Anchieta, religioso com bastante relevância neste cenário, pois, pelas aldeias por onde passou, além de criar escolas com o intuito de educar e catequizar os nativos, também escreveu e musicalizou peças teatrais para serem representadas pela comunidade indígena (LOUREIRO, 2003).

O ano de 1759 torna-se um marco trágico para os jesuítas, pois estes são expulsos do Brasil pelo então Secretário de Estado Português, Marquês de Pombal, devido a conflitos ideológicos e políticos entre a Igreja Católica e a Coroa Portuguesa. Havia no país um total de 670 membros da Companhia de Jesus, dos quais 417 foram enviados de volta para Portugal, e os colégios em que estes atuavam foram fechados, trazendo assim várias mudanças para o então sistema escolar brasileiro (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

A Música também se fazia presente em escolas de outras ordens religiosas (franciscanos, capuchinhos, salesianos, carmelitas etc.) e ao lado dessas instituições surge a chamada escola leiga, cujo caráter não era restritamente religioso. No entanto, todas essas mantiveram a tradição jesuíta em continuar com o ensino de Música, além, é claro, das outras áreas do conhecimento (LOUREIRO, 2003).

Dessa forma fica evidente que a educação musical no Brasil se iniciou com um propósito religioso, cujo principal foco foi a evangelização de nativos indígenas, isto é, não se assegurou nos aspectos exclusivamente musicais, se tornando um meio e não um fim. A Música ensinada contribuiu para a difusão do catolicismo, além de permitir a aprendizagem musical. Porém, é válido destacar que as características presentes na Música da cultura indígena foram se perdendo aos poucos até serem substituídas por completo pela música proposta pelos jesuítas, ou seja, esse processo de educação musical acabou provocando um sufocamento na cultura indígena.

2.2 O ensino de Música no Brasil Império e Início da República

Nessa transição entre o período em que a educação musical brasileira esteve a cargo dos jesuítas e o início do Império, é relevante ressaltarmos de imediato o papel do negro na música brasileira. Com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, por Decreto Real, criou-se uma vacância no cenário musical, a qual foi preenchida por escravos que passaram a expor uma musicalização secularizada importada da Europa.

Dessa forma, destaca-se que a partir da chegada de D. João VI e da Família Real no ano de 1808 em terras brasileiras, a prática da Música começa a se fixar com notoriedade no país, sendo vivenciada não apenas por brancos e indígenas, mas também por negros. Tal afirmação se sustenta na compreensão de Loureiro (2003, p. 47-48):

Surge a Capela Real, orquestra de música erudita, que contava com 100 músicos instrumentistas e 50 cantores, e uma orquestra que tocava e cantava músicas populares, constituída por músicos negros. Data ainda desta época o aparecimento de grandes teatros e as óperas. O país se “modernizava” e a vida cultural e musical no Rio de Janeiro prosseguia agitada.

Esta orquestra de negros, à qual se refere a citação, só se tornou possível graças à criação de uma escola de Música para filhos de escravos, na cidade do Rio

de Janeiro. Tal escola foi a responsável pela formação de muitos músicos e cantores habilidosos, que mais tarde viriam a fazer parte da Capela Real. Neste novo cenário, vale destacar a figura do padre e músico mulato José Maurício Nunes Garcia, que foi o diretor da Capela Real, sendo nomeado por D. João VI.

A vinda da Coroa Portuguesa para a Colônia trouxe muitos benefícios no campo cultural, como afirma Fonterrada (2008, p. 209): “a situação mudou, pois a Música, até então restrita à Igreja, estendeu-se aos teatros, que costumavam receber companhias estrangeiras de óperas, operetas e zarzuelas”.

Nesse momento, a Música e, conseqüentemente, o modo de se ensinar Música sofriam forte influência dos padrões europeus trazidos pela Coroa. Com a chegada da Missão Artística Francesa ao país em 1816, foi reforçado o modelo europeu, rompendo assim com os padrões coloniais. O padre e músico José Maurício fundou um curso de Música que ficou vigente por aproximadamente três décadas, e o objetivo de tal curso era qualificar e profissionalizar os músicos a fim de atender as demandas relacionadas à produção de Música em diversos teatros e não somente à Igreja (FUCCI-AMATO, 2012).

No entanto, com o regresso de D. João VI para Portugal, em 1821, as atividades culturais ligadas à Capela Real sucumbem, e esta acaba por perder sua notória força, o que culmina na propagação da Música profana, surgindo nesta época inúmeras orquestras, bandas e grupos musicais, bem como a abertura de vários salões festivos para a sociedade (LOUREIRO, 2003).

Com a Independência do Brasil em 1822, a educação começa a ganhar mais espaço, o que culmina nos anos posteriores na fundação da primeira Escola Normal, mais precisamente no ano de 1835 na cidade de Niterói. Em 1847 essa mesma escola passa a fazer parte do Liceu Provincial, fazendo com que fosse incluída a disciplina de Música em seu currículo. Loureiro (2003, p. 49) nos explana a respeito deste cenário:

A função da música nas instituições que formam professores revela-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados, objetivando, fundamentalmente, a integração do jovem à sociedade. Para a escola o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos, desta forma, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais.

Dessa maneira, compreende-se que neste período o papel da educação musical na escola era mais o de instrumento de controle dos estudantes do que propriamente o de elemento cultural ou acadêmico. Nesse contexto, entende-se a valorização do ensinar através da Música e não do ensinar Música para fins de desenvolvimento musical. Novamente a Música é colocada a serviço de finalidades estranhas à sua própria natureza. Em outras palavras, temos mais uma vez a Música colocada no contexto educativo como ferramenta, mas, dessa vez, para promover a ordem social e modelar o comportamento dos estudantes.

Em relação aos conservatórios de Música, Silva (2005) nos revela que este tipo de local foi “organizado seguindo padrões elitistas e enquanto uma realização de um grupo social condutor da política nacional”. Logo, a aprendizagem de Música propriamente dita (e não a realização escolar de atividades de caráter moralizante) ficou restrita às camadas mais abastadas do século XIX. Nesse momento histórico deve ser dado destaque para Francisco Manuel da Silva, fundador do Conservatório de Música do Rio de Janeiro no ano de 1841. Este conservatório se tornou posteriormente a primeira grande escola de Música do Brasil e, conseqüentemente, modelo para outras. Ressalta-se que, nos dias atuais, tal instituição passou a ser a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LOUREIRO, 2003).

Ainda no século XIX, houve uma mudança significativa para o ensino da Música na educação escolar básica, pois em 1854, através de um Decreto Federal, esse ensino foi regulamentado nas escolas públicas e seguia com a presença de noções de Música e exercícios de canto (FONTERRADA, 2008).

Na cidade de Manaus/AM, com a lei nº 67 de 2 de setembro de 1858, promulgada pelo então governo provincial, a Música tornava-se oficialmente uma das disciplinas do curso secundário do Seminário de São José da Barra do Rio Negro, aberto em 14 de março de 1848 (PÁSCOA, 1997).

O final do século XIX é marcado pelo fim do Império e pela Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, o que desencadeou várias mudanças no setor político, social, econômico e cultural. No ano de 1890 ocorre outra mudança na educação musical pública, quando é assinado o Decreto Federal 981. Com base neste documento, passou-se a exigir a formação específica do professor de Música para atuar em escolas (FONTERRADA, 2008).

O até então Conservatório de Música transforma-se no Instituto Nacional de Música e passa a ofertar curso profissionalizante nesta área. Fora das instituições que

ofereciam o ensino de Música, ganha espaço o ensino informal. Este último era bastante diversificado e seu objetivo consistia em preparar músicos para os espaços não formais, como salões de festas e casas noturnas (LOUREIRO, 2003).

Ainda devemos mencionar o papel que o piano assume nesse contexto, sendo um instrumento que ganha espaço nas casas do início da República e que também se torna alvo de processos de educação musical. Jovens de famílias abastadas, em especial as moças a quem não era concedido o direito de frequentar instituições para a aprendizagem musical, passam a receber aulas desse instrumento com professores particulares em suas residências (FUCCI-AMATO, 2012). A finalidade de tal formação, ofertada às mulheres, certamente não era profissionalizante. Ela era adicionada à educação feminina antes como um distintivo de classe social, reforçando o papel que a Música havia assumido desde décadas anteriores, sinalizando a diferença entre ricos e pobres – aliás, papel esse até hoje assumido pela educação musical, tendo em vista que, por exemplo, são as escolas regulares particulares que oferecem oportunidades de aprendizagem musical mais consistentes e muitas vezes negadas àqueles que não podem pagar por ela e que têm acesso apenas à escola pública.

Em linhas gerais, a finalidade da educação musical no Brasil Império se transformou em relação aos séculos anteriores, pois com a vinda da Família Real Portuguesa foram criadas algumas instituições laicas para a propagação do ensino de música. Um exemplo disto é a criação de alguns conservatórios e a regulamentação do ensino de Música nas escolas através de um Decreto Federal de 1854. Nesse momento o ensino de Música ocupa dupla função, a primeira voltada à profissionalização de músicos, seguindo ainda os padrões europeus, para atender as demandas em relação à produção de Música sacra e “profana”; e a segunda, com caráter moralizante, fazendo parte do currículo escolar básico e servindo como instrumento de controle de alunos, por meio das aulas de canto e de “noções de música”.

No início da República a educação musical não se altera muito se comparada ao período anterior e se mostra de algumas formas. Uma das feições assumidas é pelo viés da educação básica, algo que já havia sido regulamentado ainda no Império, com a assinatura do Decreto Federal de 1854, mas que em 1890 passa por algumas mudanças, também por meio de um Decreto Federal, fazendo com que fosse exigida a formação específica do professor nessa área, não dando espaço a quem não possuía esse tipo de formação para atuar nas escolas. Ainda nesse período os

conservatórios continuam a ofertar os cursos profissionalizantes para a preparação de músicos, dando continuidade também ao que já havia sido difundido no período Imperial. Vale destacar que o ensino informal de Música vai crescendo e ganhando espaço, principalmente o ensino particular de piano direcionado às moças de famílias ricas, cuja finalidade não era de profissionalização, mas de oferecer um diferencial refinado na educação feminina, frisando claramente a diferença entre estudantes ricos e pobres.

2.3 O ensino de Música no Brasil no início do Século XX: O canto orfeônico de Villa Lobos

A respeito do ensino de Música no início do século XX, destaca-se a criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1906, inaugurado por Pedro Augusto Gomes Cardim e João Gomes de Araújo. Este espaço se tornou grande referência no ensino da Música externa à escola (FUCCI-AMATO, 2012).

Loureiro (2003) ainda ressalta que o ensino de Música passa por muitas mudanças no início deste século no continente europeu e nos Estados Unidos com o movimento escolanovista, refletindo posteriormente mudanças também no Brasil, mais precisamente na década de 30. Esse movimento valorizava o processo educacional e contrapunha-se à educação tradicional, visava a uma sociedade mais democrática e menos injusta e propunha experiências cognitivas que deveriam acontecer de forma progressiva e ativa, levando em consideração os interesses individuais, a expressão e a criatividade dos estudantes (FERRAZ; FUSARI, 2010). No entanto, as autoras destacam alguns aspectos negativos em relação à Escola Nova, pois, segundo estas:

O pouco cuidado em avaliar os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido. Entendendo que a expressão dos alunos não podia sofrer qualquer interferência do professor, eliminavam até mesmo atividades que na sua opinião prejudicam o “trabalho criativo” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 37).

A década de 20 é tomada pelo movimento modernista com a realização da Semana de Arte Moderna em São Paulo, enfatizando uma arte totalmente renovada e com um toque brasileiro, uma nova forma de compreensão do fazer artístico no país, rompendo assim com o conservadorismo europeu (LOUREIRO, 2003). Mário de

Andrade, escritor pertencente ao movimento modernista, defendia a valorização do folclore nacional juntamente com a função social da Música, ou seja, via a Música como parte integrada à vida social das pessoas, o alicerce para a unificação dos indivíduos, e isso fez com que a identidade brasileira começasse a ter mais espaço entre os educadores musicais da época (LISBOA, 2005; FONTEERRADA, 2008).

Os ideais da Escola Nova, citada anteriormente, serviram como base na década de 30 para a divulgação de um manifesto que propunha mudanças no então sistema educacional brasileiro: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o qual considerava o modelo de educação vigente como elitista e excludente (favorecia as classes sociais mais abastadas) e, além disso, propunha que o Estado garantisse um ensino democrático, gratuito e obrigatório. É neste contexto que surge o ensino do canto orfeônico nas escolas brasileiras, proposto por Villa Lobos (LISBOA, 2005).

O canto orfeônico surge num período histórico que conferiu bastante notoriedade ao país: a transição da chamada República Velha para a República Nova e conseqüentemente a ascensão de Getúlio Vargas à presidência do país. Esse período da Era Vargas foi visto como uma política de maior centralização do poder e com moldes ditatoriais. Em abril de 1931, o então presidente da República, Getúlio Vargas, assina o Decreto 19.890, que torna o ensino do canto orfeônico obrigatório nas escolas. Ainda neste mesmo ano é criado o curso superior de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico no Distrito Federal, com o intuito de qualificar os futuros professores que adentrariam nesta área (LISBOA, 2005).

A intenção de Villa Lobos era a de que todos tivessem acesso à Música no espaço educacional, ou seja, a musicalização da massa escolar, pois ele acreditava que se os estudantes tivessem mais contato com a Música, teriam um aprimoramento nos seus gostos artístico-culturais, isto é, um reconhecimento e valorização em favor da Música, seguindo o pensamento de Goldemberg (1995, p. 103): “Ele acreditava que se todos estudassem música nas escolas estar-se-ia contribuindo para transformá-la numa vivência cotidiana e formando um público sensibilizado às manifestações artísticas”.

O modelo do canto orfeônico a princípio era o francês, fundamentado na utilização de hinos e repertórios cívicos, posteriormente alterado para o modelo alemão. A exaltação da pátria era a base central do canto orfeônico, bem como a utilização de canções folclóricas tipicamente brasileiras. Loureiro (2003, p. 55) destaca:

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

Em acordo com a citação, é importante destacar que, embora a Música estivesse presente na escola, tinha um propósito principal, segundo Lisboa (2005), de ideologia nacionalista, ou seja, mesmo com a acessibilidade à classe estudantil da época, este ensino se assegurava nos aspectos de servir à nação, aspectos esses que foram disseminados no governo populista de Getúlio Vargas, que viu nessa proposta de Villa Lobos uma forma de apoio e exaltação ao seu governo. Essa postura é criticada por Snyders (2008, p. 113), ao afirmar que “os jovens, graças ao orfeão, passam a agir em harmonia e adquirem assim o amor à ordem, diante das ameaças das paixões políticas”.

Para a regulamentação do ensino da Música nas escolas por meio do canto orfeônico, foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, tendo como primeiro diretor (1932 a 1941) o próprio idealizador do projeto, Villa Lobos. A SEMA tinha como principais objetivos planejar, orientar, pesquisar e desenvolver estudos de Música nas escolas para níveis distintos (FUCCI-AMATO, 2012).

O canto orfeônico se expandia à medida que era difundindo nas escolas públicas e, com esse crescimento, surgiu em 1942 o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – CNCO, com a finalidade de capacitar os docentes que ministrariam a disciplina de música. O CNCO se tornou um órgão fundamental na docência do canto orfeônico, pois só poderia trabalhar como professor de Música quem fosse credenciado pelo CNCO ou por outra instituição equivalente (LOUREIRO, 2003; FUCCI-AMATO, 2012).

Mesmo com a criação de cursos voltados para a qualificação dos professores de Música, houve uma grande defasagem no ensino, visto que Villa Lobos deixou a direção do SEMA, e este órgão tornou-se menos rígido com a formação docente, fazendo com que os profissionais não estivessem tão aptos a trabalhar com a Música nos ambientes escolares. A falta de preparo dos docentes foi vista como um dos principais motivos para o declínio do canto orfeônico nas escolas e, para evitar o desaparecimento de tal prática, foi criada uma Comissão Consultiva Musical, a fim de manter em nível considerável o material pedagógico que foi adotado pelas escolas.

Esse material continha temas ligados à religiosidade, natureza, além é claro da temática cívica (LOUREIRO, 2003).

Com o fim do Estado Novo e da Era Vargas, o país passou por um novo processo de democratização e tudo que foi até então construído e disseminado deveria ser refeito para não ser associado ao então governo dito autoritário. Em meio a tantas mudanças, o ensino do canto orfeônico foi ficando cada vez mais enfraquecido até o ponto de ser extinto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/61), que substituiu o canto orfeônico pelo ensino optativo de Música (LOUREIRO, 2003).

Tomando ainda como base a questão do apoio que a educação ofertou ao Brasil na construção de uma identidade cultural e política, especialmente com a utilização do ensino da Música no processo de transição do Império para a República, esse conteúdo não abandonou a premissa de servir como ferramenta igualmente ao ocorrido com o seu uso junto aos indígenas no período de colonização pela Companhia de Jesus. Em síntese, mesmo com a criação de projetos voltados para a educação musical no início do século, como é o caso do método Manossolfa proposto por João Gomes de Araújo, o ensino de Música ainda seguia um modelo tradicional na escola.

A partir da década de 30, o ensino de Música passa a ser acessível aos estudantes das escolas públicas com a sua regulamentação via decreto. Lisboa (2005, p. 16) ressalta que:

Esse modelo de ensino se pautava nos ideais de obrigatoriedade, unidade, gratuidade, laicidade e cientificidade para os diversos graus de escolaridade e, principalmente advogava que o ensino deveria ser dever do Estado.

No entanto, a proposta de Villa Lobos transformou-se em um projeto político-musical que tinha como ideal servir a uma política de governo de caráter moralizante, nacionalista e cívico. Desta forma, a sua base acabou ficando comprometida com a ideologia Vargas, como afirma Fucci-Amato (2012, p. 64): “os cidadãos patriotas, com caráter e moral desenvolvidos pelo estudo musical, deveriam ser imbuídos de uma consciência de trabalhar pelos interesses da pátria, admirar e dar apoio ao seu Estado, ou seja, ao Estado Novo de Vargas”. Mesmo com tais críticas, Fucci-Amato (2012) reconhece que o projeto de Villa Lobos foi bom para a área da educação musical, pois como ela mesma define, “a vivência musical possibilitada pela aprendizagem do canto

orfeônico confiou à escola um papel de grande relevância na formação cultural dos indivíduos” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 68).

Ainda nesse contexto da educação musical em meados da década de 60, destaca-se que na cidade de Manaus-AM surgiu o primeiro conservatório de Música Joaquim Franco (1965 a 1987). Este conservatório foi idealizado pelo maestro Dirson Costa e nos dias atuais apresenta-se como o Centro de Artes Hahnemann Bacelar, vinculado à Universidade Federal do Amazonas. Essa instituição vem contribuindo para o ensino de Música no estado, oferecendo cursos de extensão à comunidade amazonense, com o intuito de levar desenvolvimento cultural a tal público (NEVES, 2009).

2.4 O ensino de Música no Regime Militar a partir da LDB 5.692/71

Como já citado anteriormente, o canto orfeônico foi excluído do currículo escolar, sendo substituído pelo ensino optativo de Música no início da década de 60, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 (LOUREIRO, 2003).

Com apenas dez anos de existência, a LDB promulgada em 1961 sofre alterações a partir da década de 70, em pleno Governo Militar (1964-1985), culminando conseqüentemente na promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a lei 5692/71 (LOUREIRO, 2003).

Com a promulgação da LDB 5.692 de 1971, a educação musical, que até então tinha se transformado em ensino optativo de Música, passou a integrar o currículo de um novo componente curricular obrigatório na escola, neste caso a denominada Educação Artística, ao lado das áreas de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música.

Segundo a LDB em seu artigo 7º:

Art. 7º: Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. (BRASIL, 1971).

Dessa forma, o entendimento que se obtém é o de que a área da Música foi sendo suprimida enquanto disciplina isolada, tornando-se uma das áreas de expressão de uma atividade de caráter polivalente, contribuindo para o seu declínio no meio escolar. Os conteúdos específicos de cada linguagem foram enfraquecidos de maneira gradativa, justamente porque a Educação Artística não era componente

curricular e sim uma atividade. Isso significa que ela não recebia conceito ou nota, nem reprovava aluno. Ou seja, era literalmente algo menos importante dentro do currículo, pois nem avaliação esta área envolvia.

A respeito da atividade de Educação Artística, Ferraz e Fusari (2010, p. 41) afirmam que o que se constatava era “uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturavam, sem grandes preocupações”. A Educação Artística passou a ser concebida como uma atividade que envolvia desenho e recreação e parte dos docentes excluía ou ministravam de forma inadequada o conteúdo musical (FUCCI-AMATO, 2012).

O sistema educacional imposto pelo Governo Militar não via na Arte em geral um conteúdo mais complexo e formador frente às disciplinas ditas mais “nobres”, pois o objetivo principal desse governo era a inserção do estudante no mercado de trabalho. Logo, a área da Educação Artística não possuía um papel de “eficácia” no ensino. Vale destacar que mesmo sendo ofertada dessa maneira nas escolas durante o período supracitado, essa área não foi banida, como aconteceu com a área da Filosofia. Sobre essa questão, Subtil (2012, p.127) nos expõe:

Uma das hipóteses seria a de que a arte, uma área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora, deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar. Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educandos, embasada num caráter técnico-científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição.

Em relação à formação do profissional que iria trabalhar nas escolas ministrando essa área, foram criados os primeiros cursos superiores a partir de 1974, alguns anos após a promulgação da LDB então vigente. Tais cursos tinham caráter polivalente, ou seja, sem nenhuma especificidade. Eram licenciaturas curtas (de aproximadamente três anos de duração) em Educação Artística. As licenciaturas plenas (de quatro anos) surgiram pouco tempo depois e focavam nas habilitações de Música e Artes Plásticas (FONTERRADA, 2008).

No entanto, as práticas pedagógicas acabaram por favorecer as Artes Plásticas, lançando nas escolas um profissional que não dominava as quatro

linguagens, pois o tempo de duração dos cursos – três ou quatro anos – não era suficiente para aprofundá-las de maneira mais densa (FONTERRADA, 2008).

Os conservatórios, por sua vez, tornaram-se locais voltados para o ensino profissionalizante de Música, em acordo com o Parecer n. 1299/73 do Conselho Federal de Educação, oferecendo a habilitação profissional plena em Música nas seguintes subáreas: técnico em instrumento, canto, instrutor de fanfarra e sonoplastia (FUCCI-AMATO, 2012).

Em virtude dessa proposta de quatro linguagens artísticas e da dificuldade de o professor dominá-las, a educação musical começou a desaparecer quase que por completo das escolas, tornando-se invisível e marginalizada, sendo comum a sua prática voltada para atividades recreativas e festividades em geral, fugindo dos motivos culturais e artísticos defendidos em anos anteriores (LOUREIRO, 2003).

Mas, ainda assim, salienta-se que na década de 80 surgem os primeiros cursos de pós-graduação voltados para a temática da educação musical. Destacam-se os mestrados em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1980 e do Conservatório Brasileiro de Música em 1982, bem como da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1987. O primeiro doutorado surge em 1995 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o segundo em 1997 na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A criação de tais cursos foi necessária para o avanço da pesquisa em Música como produção de conhecimento científico na recente comunidade acadêmica. Em 1991, na Universidade Federal da Bahia, é criada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), cujos objetivos são a integração dos professores de Música, a promoção da educação musical, bem como de debates e discussões acerca da área em questão. A área da Música começa a ganhar certa notoriedade com o surgimento dos cursos supracitados, dos simpósios e das associações, pois os professores de Educação Artística com habilitação em Música já começam a se organizar mais com o propósito de discutir o papel e a necessidade da Música na escola básica (LOUREIRO, 2003).

Em meados dos anos 80, o regime militar vai sucumbindo e surge um novo processo de redemocratização no país. Com a volta da democracia e a promulgação da Nova Constituição Brasileira em 1988, o país passa por outras reviravoltas nos campos educacionais, econômicos e políticos. Com um novo pensamento surgindo após vinte e um anos de ditadura militar, a legislação educacional brasileira volta a repensar a construção de uma proposta curricular para o ensino das artes no país,

tentando romper com os vícios e desvios que ocorreram num passado não tão distante.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a área da Música, enquanto conteúdo da educação básica, teve um papel de invisibilidade no contexto educacional formal durante o período do Governo Militar, sobrevivendo de maneira “clandestina” em atividades extracurriculares. A mesma não possuía sequer o *status* de disciplina, pois tal conhecimento era concebido como “atividade” e ainda por cima incluso numa área denominada de Educação Artística. Fonterrada (2008, p. 218) argumenta que “ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música”.

2.5 O ensino de Música na atualidade

A educação básica brasileira passou por uma reforma nos anos 90 e a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada em dezembro de 1996, somente oito anos após a promulgação da Constituição Federal. A nova LDB traz um avanço no campo das artes:

O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover desenvolvimento cultural dos alunos. (Art. 26 §2º, LDB)

Mesmo com a garantia do ensino de arte na escola em todos os níveis da educação básica, nota-se que o termo aparece como “Arte”, ou seja, ainda amplo e não como as linguagens artísticas distintas, sendo livre a interpretação ainda de um ensino de arte polivalente, como ocorreu com a Educação Artística a partir da LDB de 1971. Ainda assim, é possível reiterar que houve avanço com essa reforma, pois antes tal componente era considerado uma mera atividade e no presente torna-se disciplina.

Sobre esta questão Fonterrada (2008, p. 231) nos explica:

A LDB de 1996 representa um importante passo na questão do ensino da arte na escola e é a oportunidade do resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno, pois, de acordo com ela, a arte passa a ser um componente importante do currículo; ao contrário da legislação anterior, que não a reconhecia como disciplina curricular, não tendo, portanto, avaliação e notas, passa, agora, a merecer esse *status*, alinhada às outras disciplinas que compõem a grade curricular.

Mesmo com todos esses fatores considerados positivos em relação à presença da arte na educação básica, o texto da LDB é amplo e sem um foco, e como já foi mencionado antes, abre margem para inúmeras interpretações quanto a sua aplicação.

Ainda neste contexto, vale ressaltar o propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Arte no Brasil. Os PCN's são documentos implementados a partir de 1998, dois anos após a promulgação da LDB vigente, organizados oficialmente pelo Ministério da Educação, tendo sido submetidos ao Conselho Nacional de Educação. Os mesmos servem como norteadores de um padrão nacional voltado para a educação básica, determinando um objetivo educacional segundo o qual devem dirigir-se as ações políticas do próprio Ministério da Educação.

Os parâmetros curriculares nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Dessa forma, entende-se que esses parâmetros têm como foco fornecer aos sistemas de ensino, essencialmente aos educadores, subsídios relacionados à forma de elaborar ou reelaborar os currículos, tendo em vista a elaboração do projeto pedagógico em prol da formação cidadã dos educandos. Os Parâmetros se caracterizam como uma espécie de guia para os professores das diversas áreas (BRASIL, 1998).

Mesmo os parâmetros curriculares não sendo de caráter obrigatório, estes são importantes para orientação de uma política de ensino para o país e na tentativa de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Loureiro (2003, p.76) afirma que:

Do ponto de vista filosófico, os PCN's se orientam pela preocupação em imprimir à escola caráter mais democrático, levando-a, assim, a proporcionar aos alunos um conjunto de práticas pedagógicas planejadas, que lhes possibilitem apropriar-se, de forma crítica e construtiva, de conteúdos sociais e culturais indispensáveis ao seu desenvolvimento, bem como de toda sociedade.

Os PCN's de Arte orientam a respeito das quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Os direcionamentos propostos para o contexto do ensino de Música possuem uma visão positiva de progressos relacionados ao mesmo, pois refletem sobre propostas de práticas pedagógicas inovadoras em tal área. Mas ainda assim percebe-se que estes não são totalmente voltados para a realidade escolar, pelo fato de nem todas as escolas estarem preparadas para receber o ensino musical.

Fonterrada (2008, p. 270) nos expõe o seguinte:

[a Música] é uma área que caminha cautelosamente, tateando, à procura de seus próprios passos; ela não se conhece ainda o suficiente nem consegue perceber sua importância e alcance; mal sabendo o que quer e o que se pode fazer. **E não poderia ser de outro modo, pois, há mais de trinta anos, sua presença na escola vem sendo prejudicada;** ao perder sua autonomia e passar a ser considerada um dos ramos das linguagens expressivas, confundiu-se “interdisciplinaridade” com “polivalência”. (grifo nosso)

Diante disso, inferimos que o ensino de Música ainda não possui um propósito claro e objetivo voltado para a escola, isto é, mostra-se ainda em construção.

Ainda assim, os conteúdos de Música são apresentados vinculados a três ações: Produção, Apreciação e Reflexão, sendo que estes eixos encontram suas origens na proposta triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino das artes visuais no Brasil. De forma sucinta, entende-se que a Produção se refere propriamente ao fazer musical. A Apreciação envolve a fruição de obras, peças musicais e afins. A Reflexão é o pensar sobre, isto é, a contextualização do que foi trabalhado sobre os vários aspectos do conhecimento musical. Tudo isso compõe o conhecimento em Música que deve ser discutido na escola.

Porém, a ideia proposta pelos parâmetros curriculares na área musical, mesmo que pertinente, ainda se mostra inconsistente, talvez pelo fato de essa área apresentar pouca tradição nas escolas desde a década de 70. Fonterrada (2008, p. 272) afirma que “nos PCN, os termos que sugerem prática musical, via de regra, são utilizados de maneira ocasional, vaga e imprecisa”.

Isso nos faz pensar que mesmo que os parâmetros curriculares façam grande menção à área da Música, aparentemente esse ensino pode ser interpretado como um conhecimento não tão factível na escola. Todavia, a proposta é válida e nos faz

refletir que isso só acontece porque foram muitos anos que essa área não teve um papel específico nas escolas, sendo posta em segundo plano.

No dia 18 de agosto de 2008, foi sancionada pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, a lei 11769/08 que obriga o ensino de Música nas escolas, alterando a Lei 9394/96 no que se refere ao ensino de arte: “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

Apesar de ser uma grande conquista para a educação musical, a aprovação da lei ainda apresenta desafios que precisam ser enfrentados. De acordo com a presente lei, todas as escolas públicas e privadas devem inserir o conteúdo de Música em suas grades curriculares e a partir de sua publicação as escolas teriam três anos para se adequar à nova mudança.

Diante disso, nota-se que há algumas décadas a nossa legislação educacional vem garantindo um espaço para a arte e suas demais linguagens, sendo de forma precária ou não.

No entanto, vale salientar que a lei que assegura a obrigatoriedade da Música na escola possui algumas contradições, a primeira é o veto que obteve em parte do projeto, que dizia: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”. Com o presente veto, torna-se mais uma vez comprometido o ensino de Música nas escolas, visto que a justificativa que foi dada é a de que ainda não existe um quantitativo suficientemente grande de professores com formação específica em todo o país, capaz de suprir a demanda que seria criada pela lei, e de que para as demais áreas de conhecimento (matemática, língua portuguesa, etc.) a exigência de formação específica também não existe. A respeito desse assunto, Sobreira (2008, p.46) nos revela:

A justificativa para o veto comprova que o ensino de música e a educação musical no Brasil são vistos por nossos governantes sob uma ótica estreita e desfigurada de seus reais propósitos. O fato do ensino de música ser efetivado por pessoas não habilitadas pedagogicamente, embora competentes como artistas, abre espaço para inúmeras controvérsias.

Dessa forma, surgem algumas indagações e inquietações a respeito da temática em questão, e uma delas é a seguinte pergunta: “Para que serve um curso de licenciatura em Música, então?”. Tal questionamento nos faz interpretar que não

há necessidade de uma formação pedagógica para atuação docente, bastando somente dominar técnicas de execução musical, teóricas e práticas.

É compreensível que um dos fatores que possa ser usado como justificativa para essa questão seja a carência de professores licenciados em Música para atuar na rede pública de ensino. Sobreira (2008, p. 51) sugere que:

As parcerias com as escolas públicas devem ser estimuladas, buscando a superação dos equívocos nas concepções sobre o ensino de música e, portanto, tornando menos problemática a implementação da educação musical. A proximidade com as escolas também se justifica por permitir um modelo de formação docente em estreita conexão com as demandas daquele contexto.

No ano de 2016, ainda destaca-se a Lei 13.278, que mais uma vez altera a LDB vigente, pois, além da garantia do ensino de Música, acrescenta-se agora o ensino das Artes Visuais, da Dança, e do Teatro de forma específica, e as escolas terão a partir da data de sua publicação, cinco anos para irem se adequando: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2016).

Vale destacar que em dezembro de 2018 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio. A previsão para as mudanças entrarem em vigor será o início do ano letivo de 2022. Esse documento visa à orientação e elaboração do currículo específico de cada escola, norteando o que é ensinado nas escolas do país. O ensino de Música se apresenta dentro do componente curricular Arte, e este por sua vez está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2018).

A BNCC voltada para a área da Arte sugere caminhos para ampliar o acesso dos alunos a experiências estéticas, colocando os estudantes como protagonistas que podem expressar sua criatividade por meio do processo artístico.

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. **Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo.** É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, p.474). (grifo nosso)

Ou seja, a BNCC reconhece a importância da Arte como área do conhecimento humano, sendo esta garantida na escola. Seu propósito, segundo a citação, seria o de promover a capacidade criadora, estimulando a expressividade dos estudantes e provocando a reflexão destes a partir de suas vivências, e das vivências de outras culturas e de outras maneiras de pensar.

A BNCC ainda enfatiza que dentro desta área (Arte) poderão ser abordadas as linguagens artísticas específicas como a Dança, o Teatro, as Artes Visuais e a Música (BRASIL, 2018). Porém, o ensino de Música ainda aparece suprimido dentro da grande área, isto é, está presente, mas é como se não estivesse por completo, pois, ao se tentar trabalhar na escola tantas linguagens dentro de um único componente curricular, pode acontecer que uma dessas linguagens seja colocada de lado. Como a Música é uma área bastante específica (que envolve teoria, percepção, decodificação de figuras para execução musical, espaço próprio para ensaio de repertório, apreciação de obras, etc), é bem possível que esta seja a linguagem posta em segundo plano, frente às outras linguagens.

Por fim, o ensino de Música na atualidade não se apresenta muito diferente do que ocorreu no passado, desde que foi extinto da escola e inserido na atividade de Educação Artística, ora incluído, ora subtraído do currículo escolar básico, pois são inúmeras as lacunas presentes.

A lei de 2008 trouxe certa garantia aos educadores musicais a respeito da presença da Música na escola, no entanto, a lei de 2016, ao obrigar as escolas a trabalharem as outras linguagens artísticas (Dança, Teatro e Artes Visuais), e a BNCC, concebendo algo parecido, nos faz correr o risco de voltarmos à ideia de polivalência que ocorreu a partir da década de 70 com a Educação Artística. Isso nos faz pensar que, talvez, o único progresso até aqui foi o fato de a legislação educacional vigente ter tornado a Arte um componente curricular obrigatório e não mais uma atividade extraclasse.

Ainda assim, é válido discutir as novas possibilidades que a lei de obrigatoriedade impõe, pois mesmo com muitas limitações e contradições, ela apresenta, segundo Sobreira (2008, p.53), “uma abertura para a universalização do acesso à Educação Musical, enquanto bem cultural, a toda a população”.

3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO MUSICAL DO PONTO DE VISTA DA COGNIÇÃO: ESTUDOS SOBRE OS EFEITOS DE TRANSFERÊNCIA DO ENSINO DE MÚSICA E DA ESCUTA DA MÚSICA DE FUNDO

O presente capítulo irá investigar e discutir as possíveis contribuições extramusicais que o ensino da Música e a escuta musical trazem aos indivíduos. Neste caso, serão abordadas questões presentes nos estudos sobre os efeitos de transferência¹, ou seja, os efeitos secundários provocados pelo ensino da música, bem como os efeitos da escuta musical relacionada à música de fundo.

A finalidade deste capítulo consiste em entender o papel da Música do ponto de vista da cognição musical, pois quando nos deparamos com a inserção da música no currículo da educação básica, nos diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental e médio), a impressão que se tem é de que parte do seu significado se perde diante das tentativas de convencer as pessoas que sua presença é relevante no ambiente escolar. É muito comum encontrarmos inúmeras justificativas disseminadas em livros didáticos, nos meios de comunicação de massa, na fala de muitos educadores (sendo estes de Música ou não) e nas opiniões de pessoas comuns de que a música, o seu ensino e até mesmo a sua simples escuta pelas crianças e pelos adolescentes são relevantes pelo fato de serem “úteis” para o entendimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades não musicais do ser humano. São valorizadas as contribuições extramusicais dessa linguagem artística, deixando-se de lado aquilo que apenas a escuta e a educação musical podem proporcionar às pessoas: a oportunidade estética de apreciar e de aprender música em si e por si mesma.

Hallam e Macdonald (2016) destacam que o aumento do interesse pelos benefícios mais amplos do envolvimento ativo com a música acontece devido à necessidade de justificar o lugar da Música no currículo básico, surgido nos últimos anos. Dessa forma, frequentemente nos deparamos com as seguintes afirmações: ensino de Música se faz importante porque desenvolve a coordenação motora do indivíduo; o ensino de Música é importante porque estimula a memória e a criatividade;

¹ “Efeitos de transferência” é uma expressão usada no campo da Cognição Musical e que aparece relacionada a diversos estudos já realizados por pesquisadores da área verificando se existe efeito de causalidade entre as aulas de Música e outras áreas e contextos, como Matemática, Linguística, desenvolvimento social, etc. Portanto, a palavra “transferência” não assume, neste contexto, a conotação pejorativa que por vezes assume no contexto educacional, quando aparece associada a práticas mecanicistas de transmissão de conhecimento.

o ensino de Música é importante porque desenvolve o raciocínio lógico-matemático; o ensino de Música é importante porque deixa o estudante mais sociável, tornando-o menos tímido; o ensino de Música é importante porque melhora a percepção da fala; o ensino de Música é importante porque desenvolve as habilidades espaciais ou quem ouve música clássica tem mais concentração na execução de diversas tarefas; a escuta de música erudita tem o “poder” de tornar o estudante mais inteligente; a escuta de música deixa o indivíduo mais calmo e relaxado em sala de aula, entre outros. Dentre todas as assertivas supracitadas, a educação musical, juntamente com a escuta de música, poderiam ser interpretadas como algo “milagroso” ou “mágico” dentro dos espaços educacionais formais. Infere-se que após tantas justificativas plausíveis, seria arbitrário deixar a Música fora do currículo escolar, já que a mesma induz ao entendimento de muitos aspectos referentes ao extenso conhecimento humano. Ainda assim, salienta-se o fato de que as outras disciplinas do currículo básico aparentemente não necessitam de tantos argumentos persuasivos para serem “aceitas” no contexto escolar, como conclui Bastian (2009, p. 37): “com efeito, esse potencial de meta e esse potencial de sentido da música não se encontram no depósito argumentativo de outras disciplinas”.

Demonstra-se necessário trazer à tona tal reflexão sobre a presença da música na escola e seus possíveis efeitos secundários, visto que esta possibilita outra maneira de pensar a respeito da música na sala de aula. É sabido que os programas de educação musical que são pautados na ideia de que a Música torna os estudantes mais inteligentes em outras áreas, que não a própria Música, são facilmente “vendidos” de forma contínua para a comunidade escolar, população e mídia em geral. É preciso que sejam questionadas posturas como estas, que colocam a Música como uma mera ferramenta para o desenvolvimento de competências supostamente mais importantes que as musicais. Duarte (2010, p. 44) afirma que:

Precisa-se tomar cuidado para que o ensino da música não se reduza a um instrumento pedagógico para desenvolver a criatividade, a percepção, etc., mas que tenha importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudo por ser ela parte da cultura de todos os povos.

3.1 O surgimento do Efeito Mozart

Para adentrar aos estudos dos efeitos de transferência da Música, é interessante destacar que boa parte do que é discutido atualmente sobre esse conceito de transferência de resultados decorre de uma pesquisa realizada na década de 90 por acadêmicos de uma Universidade da Califórnia. O resultado deste trabalho foi publicado por seus pesquisadores na revista científica *Nature*, transformando-se em algo que iria intrigar muitas pessoas e criar bastante polêmica, pois, a partir desta pesquisa, os possíveis efeitos extramusicais da escuta musical ganharam força na mídia internacional e ficaram popularmente conhecidos como Efeito Mozart (COSTA-GIOMI, 2006; SCHELLENBERG; WEISS, 2013).

A referida pesquisa – realizada e publicada na revista *Nature*, mais precisamente no ano de 1993 – envolvia um total de 36 participantes divididos em três grupos. Estes foram convidados a permanecer cerca de dez minutos desenvolvendo três tipos de atividades distintas. O primeiro grupo ficou em total silêncio, o segundo ficou condicionado a escutar instruções verbais de relaxamento e o terceiro foi exposto à apreciação de um trecho da Sonata em Ré Maior de W. A. Mozart (K. 448). Após os dez minutos, os três grupos tiveram que realizar um teste de habilidade visuoespacial que consistia em descrever o formato de um papel dobrado várias vezes, que era cortado para que o participante descobrisse com qual forma esse papel ficaria quando fosse desdobrado (RAUSCHER; SHAW; KY, 1993).

O resultado preliminar dessa pesquisa relatava que o grupo que foi exposto à Sonata de Mozart apresentava melhor habilidade na atividade a que foi submetido, ou seja, o desempenho deste grupo foi superior quando comparado ao dos outros dois grupos restantes que não foram expostos à música de Mozart. Vale ressaltar que o resultado da referida pesquisa constatava que apenas uma habilidade, neste caso a visuoespacial, foi verificada e, segundo o mesmo estudo, esse resultado que alterava o QI desses participantes ocorria de forma momentânea. No entanto, um colunista musical da época reinterpreto o resultado deste teste e o publicou no jornal *The New York Times* de forma um tanto deturpada, contendo a afirmação de que pessoas que ouviam a música de Mozart ficariam mais inteligentes, disseminando tal conceito em todos os meios de comunicação de massa. Não demorou muito para a notícia se espalhar pelo mundo afora de forma repentina e surgirem várias campanhas publicitárias, comerciais, CD's, revistas e até livros que endossavam a ideia de que se

os indivíduos ouvirem músicas de Mozart se tornariam mais inteligentes, fortalecendo o crescimento de uma indústria cultural voltada para a produção de música clássica, mais precisamente da música de Mozart (ILARI, 2005). Talvez essa fama adquirida por Mozart na década de 90 seja a explicação para, ainda em 2016, esse compositor ter vendido mais CDs que artistas pop como Beyoncé e Adele (MOUREIRA, 2016).

Mas, após a divulgação de maneira equivocada desse estudo pelos meios de comunicação, surgiram inúmeras contestações na comunidade científico-acadêmica sobre a validade dos resultados. A escolha das três condições foi considerada problemática, uma vez que ficar sentado em silêncio total ou escutar instruções verbais de relaxamento é menos atrativo quando comparado a ouvir música. Desse modo, é natural que os participantes que ouviram Mozart tenham se sentido simplesmente mais receptivos à proposta da pesquisa e dispostos a realizarem um teste de QI, obtendo assim melhores resultados, não propriamente porque se tornaram mais inteligentes que os demais (SCHELLENBERG, 2016).

Destaca-se também o fato de que os estados de humor dos participantes influenciam na resolução de problemas e de tarefas, ou seja, é possível que os efeitos positivos encontrados no teste sejam derivados de estados de bom humor, e não somente à exposição à música de Mozart. Ressalta-se aqui que a sonata utilizada no teste possuía características que podem estar associadas à alegria e ao bom humor, podendo assim mudar o estado emocional de quem está escutando (SCHELLENBERG; WEISS, 2013).

Outro questionamento a respeito deste efeito foi o fato de ser verificada apenas uma habilidade – nesse caso, a visuoespacial – e esta, por sua vez, ser interpretada única e exclusivamente como sinônimo de toda inteligência humana. Essa interpretação é contrária à Teoria das Inteligências Múltiplas, que afirma que o ser humano possui vários tipos de inteligências subdivididas, e não uma única forma de inteligência, que possa ser observada por apenas um teste (GARDNER apud ILARI, 2005).

Apesar de toda essa divulgação difundida pela mídia a respeito dos supostos benefícios do Efeito Mozart, este não se sustentou por muito tempo (embora atualmente ainda possua defensores), pois outros pesquisadores se dedicaram a realizar estudos envolvendo a mesma temática, fazendo revisões sistemáticas e estatísticas de artigos publicados em revistas científicas e meta-análises

(SCHELLENBERG; WEISS, 2013). Por meio da comparação de resultados de várias pesquisas realizadas, semelhantes à do Efeito Mozart, foi constatada a inexistência de réplicas do efeito, não se obtendo resultados significativos nesses novos trabalhos (COSTA-GIOMI, 2006; ILARI, 2005).

Dessa forma, diante do exposto, é possível afirmar que a presença da música em nossas vidas pode influenciar nossos estados emocionais ou psicológicos. Portanto, é difícil defendermos a ideia de que somente a música de Mozart tenha o poder de tornar as pessoas mais inteligentes. O que ela parece capaz de fazer com mais consistência é provocar emoções no ouvinte. No entanto, é impossível afirmar que estritamente a música de Mozart cause tal efeito, restringindo assim o ouvinte a um único repertório musical a ser escutado.

O fato de ouvirmos a música de Mozart realmente pode nos tornar pessoas mais inteligentes, mas, nesse caso, mais inteligentes em apreciação musical, em fruição estética, em contemplação artística. Ouvir Mozart é importante sim, mas por ser um patrimônio da humanidade e não porque a música desse compositor sirva exclusivamente como um marcador da inteligência geral.

3.2 Habilidades cognitivas e a influência da escuta de música de fundo

Estudos sobre a denominada música de fundo partem do princípio de que a música não é vista como protagonista, ou seja, se apresenta em segundo plano, como coadjuvante. Dessa forma, é válido questionar se a música de fundo influencia no desenvolvimento cognitivo geral das pessoas, isto é, se ao se submeterem à produção de uma tarefa principal ouvindo música, existe a possibilidade de melhorarem seu desempenho na realização desta tarefa.

Embora a escuta musical seja uma atividade muito praticada fora do contexto escolar, não é incomum encontrarmos professores que utilizam a música em sala de aula como pano de fundo, enquanto os alunos realizam trabalhos ou atividades escolares ligadas a diferentes disciplinas. A iniciativa para ouvir música nessas situações parte, muitas vezes, dos próprios estudantes, que dificilmente adentram as salas de aula da atualidade sem um celular com músicas baixadas e um fone de ouvido. Sobre essa questão Bastian (2009, p. 38) afirma:

Todos os estudos empíricos atestam que, para 90% até 95% de todos os jovens, ouvir música é o mais importante dos passatempos. Aquilo que, além da escola, é tão importante e valioso não deve ser ignorado e desdenhado pela escola e pela política cultural.

O autor defende que a escuta de música pode ser levada para a sala de aula, pois os estudantes já a utilizam com bastante afinco fora do contexto educacional. Contudo, uma parte dos professores e estudantes recorre à música de fundo com o argumento de que ela ajudaria a acalmar e concentrar as pessoas para a realização de uma tarefa. Também não é incomum encontrarmos escolas que reproduzem música gravada no horário do intervalo buscando desenvolver atitudes positivas, de respeito e cooperação, entre os alunos. Portanto, a questão da escuta musical e os efeitos de transferência a ela relacionados também são um problema que diz respeito à escola e que nos remetem aos usos que os educadores (e alunos, muitas vezes) fazem da música.

É possível afirmar, mais uma vez, que a música pode exercer influência em nossos estados de excitação, ânimo, humor e comportamento (HALLAM; MACDONALD, 2016). É plausível pensarmos que a música possa acalmar e melhorar as atitudes de crianças e adolescentes – embora esse uso da música pela escola seja questionado por Hummes (2004), que diz que, em alguns casos específicos, a música funciona apenas como recurso para acalmar e controlar as crianças, deixando-se em segundo plano os aspectos musicais. No entanto, é preciso entender se a escuta de música de fundo interfere de alguma forma nas habilidades cognitivas dos seres em relação à memória, ao raciocínio lógico-matemático e à leitura.

Estudos a respeito da influência da música de fundo na memória são tidos como confusos. Após a realização de um teste de memória utilizando escuta de música (vocal e instrumental), os participantes de determinado estudo tiveram que memorizar uma série de nove dígitos apresentados em um monitor de computador e depois escrevê-los num papel. O resultado foi que a presença da música no referido teste interferiu no desempenho dos participantes em comparação à situação experimental que envolvia o silêncio, destacando que a música vocal teve um impacto negativo mais acentuado (SALAMÉ; BADDLEY, *apud* SCHELLENBERG; WEISS, 2013). Desse modo, a música de fundo parece prejudicar a memorização em vez de ajudá-la.

Um teste de memória envolvendo palavras e pseudopalavras (palavras inexistentes, que foram “inventadas”) foi realizado envolvendo 36 participantes (estudantes de Psicologia da Universidade de Amsterdã), 18 na condição de escuta de música de fundo e 18 em silêncio. Numa tela de computador, 64 pares de estímulo foram apresentados por cerca de 10 segundos, e consistiam em 32 palavras holandesas e 32 pseudopalavras. Após isso, os participantes do grupo que estaria envolvido com a escuta musical teriam que fazer a associação da pseudopalavra com a palavra correspondente (neste caso, a palavra escrita em holandês) sob a execução de um trecho do Concerto de Brandeburgo, de Bach. Os demais participantes realizaram a mesma tarefa em silêncio. Houve melhora na recordação das palavras em holandês para os participantes que realizaram o teste com música de fundo, em comparação com aqueles que fizeram o teste em silêncio (DE GROOT, 2006). Portanto, observa-se aqui um resultado oposto ao estudo anteriormente mencionado, com a música oferecendo resultados positivos sobre a memorização.

Embora existam estudos que demonstrem o impacto positivo da música de fundo no desenvolvimento de uma habilidade, como a da memorização, é preciso levar em consideração as diferenças individuais das pessoas como a personalidade, as preferências por determinados estilos musicais e a característica da própria música de fundo utilizada (mais agitada ou mais calma, se vocal ou instrumental, etc). Com base nesses aspectos é possível chegar à explicação de por que a música de fundo pode facilitar a memória em alguns casos e em outros não.

Estudos sobre a relação entre a música de fundo e a matemática apresentam resultados significativos. Um teste realizado por pesquisadores que contavam com crianças entre 9 e 10 anos com QI normal e que foram submetidas a um exercício envolvendo aritmética, estando em silêncio e depois com a presença da música de fundo, concluiu que o desempenho no referido teste foi melhor com os participantes na condição de escuta musical do que em silêncio (HALLAM apud SCHELLENBERG; WEISS, 2013). Outro estudo (SCOTT apud SCHELLENBERG; WEISS, 2013), realizado com crianças hiperativas de 7 a 11 anos, mostrou que o desempenho na realização de exercício aritmético foi melhor com a presença da música de fundo do que em silêncio total.

Mesmo com relatos de estudos como os mencionados acima, sobre a realização de tarefas envolvendo matemática e música de fundo, não é possível determinar que o bom desempenho ocorreu somente pela presença da música

durante a realização da tarefa. Isso porque, mais uma vez, as diferenças pessoais dos participantes devem ser consideradas, bem como a escolha do tipo de música de fundo.

A relação entre música de fundo e leitura é algo interessante a ser destacado, pois é comum vermos jovens ouvindo música enquanto leem. Alguns estudos realizados mostram que a música de fundo interfere nas atividades de leitura. Em um estudo (KALLINEN apud SCHELLENBERG; WEISS, 2013) realizado entre estudantes universitários, os pesquisadores variaram intensidade e tempo da música clássica de fundo durante a leitura proposta e concluíram que quando a música é rápida e apresentada com volume alto, é difícil não notá-la, diminuindo assim a compreensão da leitura. No entanto, quando a música de fundo é apresentada de maneira inversa à primeira situação, os participantes conseguem se concentrar mais na atividade proposta. Mas, vale destacar que só há aumento na concentração de leitura quando a música de fundo é apresentada abaixo de um limite perceptível.

Para Hallam e Macdonald (2016, p. 781), “a maioria das pesquisas realizadas a respeito do impacto da música de fundo não possui uma base teórica consistente que pode prever resultados e as descobertas se mostram contraditórias”. Portanto, é possível destacar, de modo geral, que a escuta da música de fundo pode ou não influenciar os indivíduos na realização de tarefas de memorização, matemática e leitura. Muitos aspectos podem ser relevantes nos resultados positivos ou negativos, como, por exemplo, se a música ouvida é vocal ou instrumental, qual é o gosto musical do ouvinte, o andamento da música, a intensidade com que essa música é executada e o tipo de tarefa a ser realizada.

Hallam e Macdonald (2016) ainda sugerem um esquema para pesquisas futuras, ou seja, um modelo que entende que os efeitos da música devem ser mediados pelas características das pessoas, como idade, habilidades metacognitivas, personalidade, familiaridade com a música que será tocada, frequência com que ouvem música quando estão estudando, estado de humor do indivíduo, níveis de excitação ou alegria, bem como se o ambiente em que se realiza o teste é um ambiente familiar, se há alguma distração, entre outros.

3.3 Relações entre habilidades cognitivas não musicais e aulas de música

As habilidades cognitivas não musicais se referem aos aspectos da cognição que não estão diretamente ligados a conhecimentos em Música (SCHELLENBERG; WEISS, 2013). A suposta existência de relações entre habilidades cognitivas não musicais e a educação musical vez ou outra surge como uma justificativa ou motivação para se estudar música. No entanto, tais justificativas vêm sendo cada vez mais refutadas por pesquisadores da área da cognição musical.

Os indivíduos que fazem aulas de Música diferem de outros indivíduos que não fazem essas aulas nas habilidades cognitivas não musicais, como a percepção da fala, habilidades linguísticas, espaciais e matemáticas? É o que tentaremos discutir a partir de um apanhado de estudos realizados por pesquisadores da área.

Os indivíduos que estudam Música apresentam uma melhor percepção da fala em relação aos que não estudam. Em determinado estudo (STRAIT apud SCHELLENBERG, 2016), crianças de 9 anos de idade que tiveram aulas de Música apresentaram melhoras em testes de processamento da frequência e discriminação da altura dos sons da fala, o que não ocorreu com as crianças sem aulas de Música que participaram da pesquisa. Crianças de 5 anos que foram submetidas a lições semanais de Música, pelo período de 16 semanas, obtiveram melhorias na consciência fonológica em relação às crianças sem lições. A consciência fonológica à qual o estudo se refere significa a capacidade de perceber e segmentar os sons da fala, nesse caso, os fonemas. Para Welch (2012), a fala possui características prosódicas similares às da música em relação a altura, extensão, variação de intensidade, ritmo e tempo, o que pode explicar essa associação entre fala (linguagem) e música. Costa-Giomi (2006) ainda complementa afirmando que é possível que o desenvolvimento da audição através de exercícios de discriminação de sons durante as aulas de música possa também melhorar a discriminação de sons no contexto verbal.

Essa evidência de que as aulas de Música causam melhorias na percepção da fala surgiu de um estudo com crianças de 8 anos de idade (FRANÇOIS; CHOBERT; BESSON; SCHON apud SCHELLENBERG, 2016) que tiveram aulas de Música e Pintura por aproximadamente dois anos, sendo divididas em dois grupos. A tarefa a que os participantes foram expostos consistia em exigir que as crianças identificassem se palavras sem sentido de três sílabas foram apresentadas anteriormente em uma

série de sílabas de cinco minutos. O grupo de estudantes de Música superou os demais em seu desempenho, mas porque as sílabas na exposição foram cantadas, favorecendo assim tal grupo.

Estudantes de Música também apresentam melhores resultados do que aqueles que não estudam Música em habilidades linguísticas, tais como fazer julgamentos de gramática, pronunciamento de palavras e lembrar letras ou breves trechos de um discurso. Crianças que tiveram aulas de instrumento musical por cerca de três anos demonstraram melhor desempenho na discriminação auditiva e na expansão do vocabulário se comparadas com outras crianças que não tiveram essas mesmas aulas (SCHELLENBERG, 2016).

As aulas de Música podem causar melhorias nas habilidades de linguagem, incluindo aquelas que são necessárias para a leitura. Em um estudo (MORENO; MARQUES; SANTOS, 2009) realizado com 32 crianças de 8 anos que foram designadas aleatoriamente a participarem de aulas de Música (grupo experimental) ou Pintura (grupo controle) pelo período de seis meses, as crianças do grupo de Música mostraram uma melhora significativa na leitura de palavras simples e complexas. Estas ficaram em frente a um computador portátil e foram solicitadas a ler em voz alta, com maior precisão e rapidez possíveis, as palavras que eram mostradas no monitor.

Existem evidências de que aulas de Música aumentam as habilidades linguísticas, no entanto, essas evidências podem ser causadas pelas diferenças na aptidão musical ou na habilidade cognitiva geral das pessoas, não ficando claro se os resultados desses estudos poderiam ser generalizados para outras situações de aprendizagem musical ou outras medidas de habilidades linguísticas (SCHELLENBERG, 2016). Ilari (2005) enfatiza que mesmo que as crianças musicalizadas possam ler mais depressa que as não musicalizadas, é necessário mais estudos que demonstrem a relação causal entre os dois aprendizados. Portanto, mesmo com a relação de proximidade entre música e linguagem, não há garantias de que haverá transferência cognitiva de uma área para outra (ILARI, 2005).

Os indivíduos que estudam Música apresentam melhores habilidades espaciais do que aqueles que não estudam. De acordo com Schellenberg (2016), as vantagens para os músicos são visíveis em testes de rotação mental, pesquisa visual, atenção visual seletiva, julgamentos de orientação de linha, memória para desenhos de linhas e a capacidade de organizar um conjunto de blocos coloridos para coincidir com uma

imagem visual. Outro estudo (PORTOWITZ; LICHTENSTEIN; EGOROVA; BRAND apud SCHELLENBERG, 2016) mostrou que houve melhora no desempenho em testes de habilidades visuoespaciais em crianças que receberam aulas de música, e tal efeito permaneceu por dois anos.

Costa-Giomi (1999) pesquisou os efeitos secundários da aprendizagem musical por meio do piano com alunos com idade de nove anos, os quais receberam aulas de instrumento por três anos. Ressalta-se, ainda, o fato de essas crianças-participantes pertencerem a um nível social econômico muito baixo, não possuírem o instrumento em casa e, também, a ausência de aprendizagem musical prévia. Um total de 117 alunos foi dividido em grupo experimental e grupo controle. As crianças do grupo experimental receberam em suas casas um piano e passaram a ter aulas gratuitas desse instrumento, enquanto o grupo controle não. Estas crianças realizaram testes de habilidades espaciais antes e no fim de cada ano do projeto, e foi observado que no início das aulas de piano não havia diferenças nas habilidades espaciais dos participantes. No entanto, após dois anos de pesquisa, os alunos de piano tiveram um rendimento melhor no teste espacial em comparação aos que nunca estudaram música. No entanto, no terceiro ano do estudo, o efeito que havia acontecido no ano anterior desapareceu, tornando-se um efeito temporário.

É bastante difundido que as propriedades da música são baseadas em relações matemáticas, o que aumenta a possibilidade de que a aprendizagem de Música possa ser acompanhada de habilidades matemáticas melhores.

A aplicação de um teste entre membros da Associação Americana de Matemática e da Associação de Línguas Modernas investigou a teoria de que os matemáticos teriam uma habilidade musical melhor que os não matemáticos em relação à percepção, à memória, ao desempenho ou à criação musical (HAIMSON; SWAIN; WINNER apud SCHELLENBERG, 2016). O resultado mostrou que os matemáticos não apresentaram altos níveis de musicalidade, ou seja, não eram mais musicais que os outros participantes. As associações entre aprendizagem de música e habilidades matemáticas são inconsistentes, sem uma relação de causalidade entre melhor desempenho na matemática devido a essa aprendizagem (SCHELLENBERG, 2016).

Schellenberg (2016) afirma que a aprendizagem musical pode desempenhar um papel causal em algumas associações entre a música e as habilidades cognitivas. Costa-Giomi (2006) e Schellenberg (2016) também afirmam que os benefícios

extramusicais das aulas de Música podem ser evidenciados de forma mais eficaz com crianças, não sendo verificados com a mesma força em adultos.

Ainda que se encontrem algumas evidências de transferência de resultados em estudos realizados por diferentes pesquisadores, não é possível determinar que ao se estudar Música ou escutá-la enquanto se realiza alguma atividade, os indivíduos se tornem mais inteligentes, pois, se fosse assim, poderíamos inferir que todo e qualquer músico seria considerado alguém com um índice de inteligência muito elevado, isto é, um gênio. Outra razão seria o fato de alguns resultados desses estudos se mostrarem conflitantes e apresentarem certas fragilidades.

Apesar de eventuais resultados positivos confirmando a existência de efeitos de transferência, o foco da educação musical e também da sua escuta na escola básica deveria ser o ensino da Música pela Música, ou seja, a difusão dos conteúdos específicos da área que somente esta poderá proporcionar aos estudantes, pois este é um saber da humanidade como outro qualquer, que precisa ser conhecido pelas pessoas. A musicalidade é algo próprio da condição humana (DUARTE, 2010). Costa-Giomi (2006, p. 422) diz que “os benefícios mais importantes da Música são os musicais, artísticos e estéticos e são estes os motivos reais pelos quais a Música deve continuar existindo em nossa cultura e na vida dos estudantes”.

Um programa de educação musical que visa estritamente ao desenvolvimento extramusical não se sustenta como sério, pois colocará a Música à margem das outras disciplinas do currículo na tentativa de justificar sua “utilidade” dentro do ambiente escolar. É preciso que esse pensamento utilitarista e extramusical seja combatido por nós, educadores musicais. Como expõe Caregnato (2013, p.111), “o educador musical precisa estar focado no desenvolvimento musical de seus alunos, essa é sua principal meta: promover o desenvolvimento musical da criança”. Ainda sobre a questão da utilidade da música na escola, Bastian (2009, p.47) afirma:

A aula de música não deve estar presa pelas rédeas psicopedagógico-políticas (educação para isso e para aquilo, emocionalização, transferência de resultados, etc.), pois então corre-se o perigo de que tal coisa, seja mais nociva do que útil. Toda pedagogia com fins meramente utilitaristas deve ser rejeitada. A música não deve ser funcionalizada para fins extramusicais.

Afirmar que a Música (ensino e escuta) só é importante na escola porque melhora outras habilidades que nada tem a ver com o conhecimento musical, é tirar seu papel principal e torná-la coadjuvante de si mesma, pois como argumenta Ilari

(2005, p. 06) “raramente ouvimos alguém dizer ‘ele estuda física para ser bom em culinária’ ou ‘ela faz teatro para aprender a nadar’”.

A existência dos efeitos secundários proporcionados pelo ensino da Música e da escuta musical não são considerados ruins, no entanto, a justificativa para a inserção da Música na escola não deve ser unicamente por meio da possível existência destes efeitos, pois se sabe que a Música é uma área ampla com conteúdos próprios, não oferecidos por nenhuma outra disciplina, e que deve caminhar de maneira autônoma, como conclui Bastian (2009, p. 46):

A educação musical serve também para o futuro desenvolvimento da capacidade de percepção (musical), contra o imperialismo da imagem, da música e do barulho de nossos dias, narcotizante e arruinador dos sentidos, pois a música é, como se sabe, a única disciplina auditiva nas escolas.

4 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MÚSICA DO PONTO DE VISTA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Pensar em Educação Musical escolar nos dias atuais é pensar em uma área pouco ou nada reconhecida no ambiente educacional formal. É pensar que muitos professores ainda têm pela frente uma série de desafios, de barreiras a serem vencidas, como a carga horária reduzida e o pouco valor que é dado a este conhecimento pelas pessoas em geral. É pensar que uma área como a Música deveria ser ofertada aos alunos das escolas sem precisar estar atrelada a um conjunto de justificativas utilitárias que mais a afasta do contexto educacional que propriamente a insere. Pensar em Educação Musical é estar preocupado com o desenvolvimento musical (ou pelo menos essa deveria ser a preocupação) e cultural de nossos alunos e não somente se esses mesmos alunos estão sendo sociáveis uns com os outros e estão aprendendo isso através do ensino da Música. Dessa forma, pensar em Educação Musical a partir de pressupostos filosóficos se faz necessário para que nós, educadores musicais, consigamos argumentar em favor de uma área ainda marginalizada do currículo, dando-nos suporte teórico para discussões e debates que giram em torno da mesma. O alicerce para a valorização da Educação Musical exige a construção de uma filosofia, a qual só se mostrará produtiva se estiver se desenvolvendo durante a formação do professor de Música (MENDONÇA, 2009).

A Filosofia, como é de conhecimento geral, é por sua natureza e etimologia (do grego: *Filo = Amor + Sophia = Saber*) a área que busca o saber, indaga, critica, questiona a realidade e se questiona. No entanto, a Filosofia não é somente uma área que coleciona argumentos veneráveis, mas é uma área construída por meio de estratégias envolvidas na dúvida sistemática, na análise lógica e no pensamento crítico (ELLIOT, 1995). Dessa forma, juntar as duas áreas, Educação Musical e Filosofia, só irá nos enriquecer enquanto professores de Música pensantes e também nos levar a articular reflexões aprofundadas de maneira mais crítica e consistente sobre a importância da Música na escola. Allsup (2018, p. 2) afirma que:

Questionar e refletir acerca do ensino e aprendizagem de música pode preparar melhor os educadores musicais para as contingências da vida contemporânea. A filosofia, a despeito de ser percebida como uma atividade isolada, é um modo próprio de ser dos educadores.

Partindo de tudo que foi exposto, o presente capítulo tem como principal objetivo, por meio de uma revisão de literatura específica, analisar a importância do ensino de música do ponto de vista de quatro autores: Reimer², Elliot³, Swanwick⁴ e Snyders⁵. Tal discussão tem como ponto de partida a seguinte indagação: qual a importância da educação musical sob a perspectiva filosófica? O que se pretende aqui não é realizar uma análise minuciosa das obras de cada autor citado, mas sim pontuar de maneira sucinta as principais contribuições reflexivas que permeiam a Educação Musical propostas por esses autores.

4.1 Bennett Reimer

Em seu livro *Seeking the Significance of Music Education*, Reimer (2009) afirma que o campo da Educação Musical possui uma literatura vasta em autojustificação e ressalta que isso é compreensível, pois, conforme palavras do próprio autor “é um campo que sente o hálito quente da opinião pública nas costas” (REIMER, 2009, p. 7). Tal afirmação diz respeito ao fato de a Música não ser vista por grande parte da população como uma área de conhecimento com conteúdo “eficaz”. Contudo, o autor enfatiza que todos os professores de Música se beneficiam dessas justificativas para que seu trabalho seja o mais significativo possível dentro da escola.

São inúmeras as justificativas existentes, que defendem a Educação Musical na escola e o autor examina algumas afirmações e seu grau de verdade. Por exemplo, há quem defenda que “a produção de música leva a corpos saudáveis” e Reimer (2009) aduz que essa afirmação é uma das mais utilizadas por educadores musicais com o intuito de provar seu valor, bem como ironiza ao ponderar como seria a reação de um professor de educação física nesse momento, visto que sua disciplina também leva ao desenvolvimento de corpos saudáveis.

² Bennett Reimer. Educador musical norte-americano (1932-2013). Foi professor da Northwestern University (1978-1997). Doutor em educação musical pela Universidade de Illinois e um dos pioneiros da Filosofia da Educação Musical – FEM, apoiando seu pensamento em Suzane Langer.

³ David Elliot. Ex-aluno e ex-orientando de Bennett Reimer. É professor da Universidade de Toronto e um dos precursores da criação da NFEM – Nova Filosofia da Educação Musical.

⁴ Keith Swanwick. Regente e professor de Educação Musical no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Autor de diversos livros sobre esta temática. Fundamenta sua teoria no pensamento de Benedetto Croce.

⁵ Georges Snyders. Foi um educador francês (1917-2011). Professor da Universidade de Paris V e autor contemporâneo de várias obras voltadas para a área da pedagogia.

O autor ainda afirma que é comum a alegação, em favor da Educação Musical, de que “a produção de música promove o entendimento internacional, logo deve estar presente na escola”, dizendo ainda que esta é uma afirmação que surge da premissa que a música é uma “linguagem universal”. Reimer (2009) diz que tal conceito é especioso, justamente porque existe um abismo na compreensão entre a música oriental e ocidental, bem como a dificuldade de relação das pessoas com a música escrita, ou seja, não há um entendimento fácil entre nações que possa ser promovido pela Música. No entanto, ele concorda que a Música tende a nos ajudar a entender diferentes povos, mas não é qualidade exclusiva dela fazer isso, pois também há outros elementos como boas maneiras, vestimentas, utensílios e culinária para se chegar a essa finalidade. Ele ainda ressalta que as artes são uma espécie de guia para a compreensão de uma determinada cultura estrangeira, mas diz que o objetivo da Educação Musical não é formar sociólogos comparativos.

“A música traz tranquilidade e a paz à mente” é outra afirmação constantemente ouvida e que liga a música ao entretenimento, ao relaxamento. Reimer (2009) se opõe a essa assertiva, ressaltando que quanto mais sensível for o artista, pouco provavelmente este estará em paz consigo mesmo e com o mundo à sua volta.

“O estudo da música melhora competências sociais” é mais uma afirmativa que busca valorizar a linguagem musical, mas que faz com que esta seja vista apenas como elemento de socialização. O autor deixa claro que a lista de alegações tolas em favor da educação musical pode continuar, porém, tal continuidade não é necessária visto que ele nos lança um questionamento: “será que a música não tem uma contribuição própria?”.

Reimer (2009) reitera que a Educação Musical não deve ser justificada pelo seu serviço para qualidades que outros campos também podem servir, o que, em certos casos, isso até torna debilitante o papel da Música. O autor também afirma que qualquer justificativa acerca da Educação Musical precisa se apropriar de um pensamento filosófico e estético, e que a justificativa em torno do ensino da Música deve basear-se na Música, não no ensino, e que qualquer grande disciplina deve pelo menos ter uma contribuição única para a sociedade e seus membros, devendo ser esse o seu foco principal. O autor defende a Estética na Educação Musical e faz uma analogia com outra área:

Um estudante de música que se forma sem um conhecimento do campo da estética é como um médico que completa seu treinamento sem conhecimento da corrente sanguínea. A estética é a corrente sanguínea da educação artística (REIMER, 2009, p. 12).

Dessa forma, inferimos que a estética é algo essencial para a educação em arte. Allsup (2018, p. 7) define estética como “o ramo da filosofia que se ocupa das artes – com imaginação, percepção e sensação”. A experiência musical voltada para o campo da estética, segundo o pensamento da Filosofia da Educação Musical proposta por Reimer, compreenderia um ponto de vista contemplativo, isto é, é dada ênfase ao ouvir musical através da sensibilidade estética, não focalizando estritamente no desempenho performático (LAZZARIN, 2005).

Reimer (2009) ainda explana se deve ou não haver uma filosofia universal de Educação Musical, enfatizando que parece ser bastante plausível tal ideia se partirmos do princípio que a Música é uma “linguagem universal” (mas não no sentido linguístico e sim no sentido retórico) que fala com todas as pessoas, que é um elemento importante na vida de todas as culturas, nações e civilizações. No entanto, ele ressalta que o teor dos tempos atuais parece muito mais direcionado às diferenças entre os povos, épocas, culturas e nações, ao passo que em filosofia muitos poderiam se sentir ofendidos por quaisquer reivindicações de universalidade, afirmando que tal premissa poderia transformar-se em uma ameaça à individualidade de cada cultura, época ou nação.

O autor também ressalta que a afirmação de que a Música possa ser universal, no sentido abrangente, é tida como vazia ou ofensiva à diversidade humana, e que qualquer tentativa de criação de uma filosofia universal de Educação Musical se tornaria extremamente difícil, senão impossível. Mas, ainda assim, Reimer (2009) não vê problema numa filosofia de Educação Musical universal ou unificada e defende esse novo pensar de forma persuasiva, como mostra a citação:

Todos nós, ao mesmo tempo em que somos membros de uma cultura particular, somos, universalmente, educadores de música e, portanto, um grupo separado e diferente dos outros no mundo. Nossa identificação como educadores musicais atravessa nossa cidadania nacional, unificando-nos em uma causa comum, interesses comuns, problemas comuns e crenças comuns (REIMER, 2009, p. 71).

Dessa forma, o autor se mostra defensor de uma filosofia universal de Educação Musical, enfatizando que é preciso respeitar as diferenças culturais e, ao

mesmo tempo, tentar unir aquilo que existe de comum entre os educadores musicais. Ele ainda propõe que uma filosofia universal de Educação Musical consistiria em uma declaração de crenças e valores compartilhada – ainda que em parte – por muitos ou pela maioria dos educadores musicais de todo o mundo (REIMER, 2009).

4.2 David Elliot

David Elliot (1995), em seu livro *Music Matters: A New Philosophy Music Education*, questiona o leitor sobre o que seria a Música e a Educação Musical, se ambas têm significado na vida humana. Além disso, reitera que as pessoas de todos os lugares acham a música algo gratificante e, de modo formal ou informal, as pessoas se engajam em aprender e ensinar Música. Dessa forma, Elliot (1995) estabelece algumas questões a respeito da Educação Musical, que ele alcunha de “questões sérias”. Essas problemáticas servem para nortear seu trabalho e algumas delas são: professores de Música sempre afirmam que a Música é uma coisa boa e que a Educação Musical oferece algo que as outras disciplinas não oferecem. Mas o que seria? E seria bom para quem? Professores de Música ensinam hoje em dia sob o olhar da opinião pública. Por que isso ocorre? Muitos formuladores de política ainda negam para a escola básica um lugar seguro para a Educação Musical e afirmam que a Música só é necessária para estudantes talentosos, ou que a música não é tão importante na vida humana, por isso não há necessidade de sua inserção no currículo escolar. O autor argumenta que “essas questões fornecem razões suficientes para acreditar que a educação musical envolve muitos conceitos desafiadores” (ELLIOT, 1995, p. 5), e acrescenta que geralmente ao educador musical é exigido justificar seus esforços em relação a um conjunto de prioridades educacionais, econômicas e sociais, e essa pressão externa leva a um desejo interno por entendimentos mais críticos sobre as ideias básicas do campo da Educação Musical.

As questões levantadas por Elliot (1995) a respeito do ensino e aprendizagem de Música tornam-se uma espécie de “centro filosófico” e são comparadas pelo autor com os raios de uma roda, como consta na citação a seguir:

Como os raios de uma roda, eles nos levam ao coração do que significa ser humano. Eles levantam questões complexas de conhecer, significar, pensar, sentir, ensinar, aprender, agir e acreditar. Música e educação musical é um assunto sério que convida e exige pensamento crítico (ELLIOT, 1995, p. 5).

Elliot (1995) explana a respeito do conceito de Filosofia e cita a definição de John Passmore, que diz que a Filosofia vai muito além do amor pelo saber, etimologicamente falando, mas é algo que conota o amor por exercer a curiosidade e a inteligência, e não existe um modelo único que conecte todos os esforços filosóficos. Elliot (1995) ainda frisa que muitos educadores musicais não veem “utilidade” numa filosofia da Educação Musical, enxergando essa nova área como algo desnecessário para o aprendizado de Música. Ele diz que já presenciou a seguinte frase “A Filosofia é como um pombo: é algo a se admirar, desde que não esteja diretamente acima de sua cabeça” (ELLIOT, 1995, p. 9). No entanto, Elliot (1995) entende que algumas críticas à Filosofia da Educação Musical são justificadas, pois como qualquer investigação, pode ser bem ou mal executada. O autor faz uma analogia entre a área da Filosofia e um mapa, afirmando que assim como um mapa pode nos fornecer uma visão abrangente de determinado território, a Filosofia pode nos mostrar diversas rotas para nossos destinos, ou seja, ela tende a dar direcionamentos a diferentes questões. Uma Filosofia da Educação Musical consistente dá aos educadores uma visão ampla das relações entre Música, ensino, aprendizagem, educação e escolaridade.

A respeito da natureza e valor da Educação Musical, Elliot (1995) enfatiza que ela depende da natureza da Música e que o significado da Educação Musical depende também do significado da Música na vida humana. Ou seja, se encontrarmos uma explicação convincente sobre o que é Música e por que ela é importante, não será difícil encontrarmos uma explicação plausível sobre o que é Educação Musical e por que ela é importante, pois, sem um conceito prévio sobre a natureza e o significado da Música, é impossível justificar seu lugar em qualquer contexto educacional.

O autor argumenta que se tomarmos a fórmula “Educação X”, serão obtidos quatro princípios básicos: Educação em X; Educação sobre X; Educação para X; Educação por meio de X. Substituindo o X pela palavra Música, chegamos a quatro conceitos básicos a respeito da Educação Musical. Ou seja, a educação em Música está ligada ao aprendizado, isto é, ao processo de musicalização do indivíduo. A educação sobre Música diz respeito ao ensino das especificidades do código musical. A educação para a Música se refere à experiência estética que cada pessoa pode atingir. A educação por meio da Música acontece quando a Música é utilizada como ferramenta para se chegar a um outro objetivo educacional. A Educação Musical indica a prática de transmitir conhecimento em, sobre, para ou através da Música,

sendo esta combinação repleta de objetivos e metas possíveis para o aprendizado musical (ELLIOT, 1995).

Elliot (1995) propõe ainda um conceito de Música multidimensional e, baseado nisso, ele afirma que fazer e ouvir Música são formas únicas de pensamento e conhecimento que os seres humanos podem ter. O raciocínio que sustenta essas proposições permite que os professores de Música digam a si mesmos e às outras pessoas que a Música – como uma forma única de pensar e conhecer – merece um lugar reservado na educação dos seres. O autor explica o conceito estético de Música e diz que tal conceito possui quatro suposições básicas: 1) a Música é uma coleção de objetos ou obras; 2) as obras musicais existem para serem ouvidas de uma única forma: esteticamente; 3) o valor das obras musicais é sempre intrínseco, ou seja, natural; 4) se os ouvintes ouvirem obras musicais, eles alcançarão uma experiência estética. Elliot (1995) conclui que a experiência estética está ligada a um tipo de acontecimento emocional e que surge da concentração de um ouvinte nas qualidades de uma obra musical.

4.3 Keith Swanwick

Em seu livro *Ensinando Música Musicalmente*, Swanwick (2003) discorre a respeito das justificativas existentes em torno da presença da Música na escola, isto é, ele escreve sobre as contribuições positivas que esta área possivelmente leva aos indivíduos em geral, como “manter as pessoas afastadas das ruas, gerar empregos, engrandecer eventos sociais” (SWANWICK, 2003, p. 18). No entanto, à medida que o autor parece se mostrar a favor de tais justificativas, o mesmo afirma que estas não são motivos consistentes para a Educação Musical escolar.

Por si só, essas razões não são suficientes para justificar a música no sistema educacional. Tampouco oferecem um embasamento filosófico para professores e outros músicos que sabem que aquilo que fazem é importante, mas não sabem articular o que torna o fazer musical tão válido (SWANWICK, 2003, p. 18).

O autor também afirma que a Música se faz presente em todas as culturas e tem um propósito em distintos sistemas educacionais, não somente pelos seus serviços, mas porque é uma forma simbólica. “A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e

dos outros são articuladas em formas sonoras” (SWANWICK, 2003, p. 18). Swanwick (2003) se apropria do termo “discurso” e o usa como sinônimo de argumento, troca de ideias, expressão do pensamento e forma simbólica. O discurso ao qual este se refere é o discurso musical, que neste caso “promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo” (SWANWICK, 2003, p. 18).

Swanwick (2003) defende uma explicação sobre o conceito de metáfora em Música que, segundo o próprio, funciona em três níveis cumulativos no entrosamento musical e que são os seguintes: “notas” são ouvidas como “melodias”, ou seja, temos a tendência de ouvir, por meio de um processo psicológico natural, a música organizada em si, em vez de um conjunto de sons isolados. “Melodias” são escutadas juntas em novas relações, e isso significa que os sons são percebidos como frases e essas frases são repetidas em novas relações, isto é, novas formas musicais. A música informa a “vida do sentimento”, e sua nova forma incorpora experiências anteriores. Da junção desses três níveis nasce o chamado “fluxo” musical, sendo este caracterizado por um forte sentido de integração interna e altos níveis de concentração (SWANWICK, 2003).

O autor ainda enfatiza a Música como cultura, como uma forma de pensamento, de conhecimento e que toda música nasce em um contexto social. Ele afirma que temos diferentes “sotaques” em música, fazendo uma comparação com os sotaques de um idioma, ou seja, com as particularidades de diferentes contextos culturais e sociais.

Quando o foco é a respeito da Educação Musical, Swanwick (2003) argumenta que o discurso musical voltado para o contexto educacional não é somente um elemento de reflexão cultural, mas também um elemento de refração cultural, ou seja, ela leva a novas possibilidades de ver e sentir, como ele ressalta: “Não recebemos cultura, meramente. Somos intérpretes culturais” (SWANWICK, 2003, p.45). Dessa forma, o autor entende que a ideia de defender a Educação Musical somente como uma forma de estudo cultural ou reforço social tem a tendência de ser diferente da ideia de ver a Música como uma forma de discurso, e ressalta:

O ensino musical, então, 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. Nessa conversação, todos nós temos uma “voz” musical e também ouvimos as “vozes” musicais de nossos alunos (SWANWICK, 2003, p. 46).

Ainda assim, o autor salienta que dentro da área da Educação Musical os contextos social e cultural não devem ser diminuídos ou subtraídos, pois são partes integrantes do significado musical. Na verdade, o autor afirma que toda Música deve estar vinculada ao contexto social e cultural, e que os educadores musicais precisam de uma fundamentação teórica consistente que agregue as ações de fazer música com os vários contextos dessas mesmas ações (SWANWICK, 2003).

Swanwick (2003) também explana sobre as funções da Música, funções essas defendidas por Alan Merriam, que diz que a Música tem inúmeros propósitos como expressão emocional, prazer estético, diversão, comunicação, representação simbólica, resposta física, reforço da conformidade às normas sociais, validação de instituições sociais e rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, e preservação da integração social. O autor chega a concordar com essas funções dadas à Música e afirma que as pessoas decidem se tais funções lhes são úteis. No entanto, ele ressalta que as funções da Educação Musical se diferem das funções da Música (SWANWICK, 2003).

Ao entrar na questão da Música escolar como subcultura, o autor afirma que a Educação Musical não é um problema até que esta esteja vinculada às escolas e colégios, ou seja, quando se torna institucionalizada. Ele justifica seu pensamento nesta citação:

Muitas desejáveis e fáceis avenidas alternativas de acesso à música estão abertas. A acessibilidade da música compete desde os confins do mundo aos altos níveis da tecnologia de informação específica em música, com as atividades convencionais das escolas. Uma consequência disso é que os estudantes podem ter muito pouco tempo para a “música da escola”, vindo-a provavelmente, como uma curiosa subcultura musical (SWANWICK, 2003, p. 51).

O autor ainda critica as posturas de algumas escolas secundárias norte-americanas que, ao formarem bandas marciais para apresentação em jogos escolares com repertório próprio, também reforçam a subcultura musical. O autor critica essa subcultura musical porque, segundo ele, “não é necessário formar uma comissão de currículo, produzir uma fundamentação filosófica ou escrever uma lista de objetivos” (SWANWICK, 2003, p. 51). Mas, ele ressalta que existem as exceções, e que não depende do que é feito e sim de como é feito em relação ao comprometimento com a Educação Musical escolar. Ele afirma que os processos educativos de qualquer

programa de Educação Musical devem ser usados da maneira mais rica possível. Ao mesmo tempo, Swanwick (2003) se pergunta como é possível atingir esse patamar. Ele diz que é preciso repensar de maneira radical a utilização do tempo e dos recursos, mas reforça que numa aula de música as atividades de compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir sejam priorizadas em um âmbito cultural amplo o suficiente e que os estudantes percebam que possuem um “sotaque”, pois as pessoas se tornam comprometidas musicalmente quando veem a atividade proposta como algo que possui autenticidade e significado.

Swanwick (2003) discorre também a respeito dos princípios da Educação Musical e afirma que uma educação em Música presume que os aprendizes tenham acesso a três processos metafóricos: transformar sons em “melodias”, gestos; transformar essas “melodias”, esses gestos em estruturas; transformar essas estruturas simbólicas em experiências significativas. O autor ainda conclui que tais processos metafóricos são internos, invisíveis, no entanto, podem ser observados seus efeitos na atividade musical. A respeito dos princípios da Educação Musical, o autor menciona três: considerar a Música como discurso, ou seja, trazer a consciência musical do último para o primeiro plano, sendo que a menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto e não o intervalo ou o compasso; considerar o discurso musical dos alunos, isto é, tornar a prática uma conversação musical e não um monólogo, pois cada estudante traz consigo um tipo de compreensão musical único e cada um, por sua vez, irá realizar as suas próprias interpretações e tomar suas decisões musicais; fluência no início e no final, que significa que se a música é caracterizada como um discurso, logo, ela é equivalente à linguagem, embora não seja idêntica. Dessa maneira, a sequência de procedimentos da Educação Musical nesse princípio de fluência seria ouvir e articular e somente depois ler e escrever.

4.4 **Georges Snyders**

O pensamento do educador francês George Snyders (2008) em sua obra *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* é seguido pela defesa da democratização das alegrias culturais no espaço educacional, mais precisamente voltada para a questão da Educação Musical e da apreciação de Música. O autor propõe uma pedagogia progressista que não seja nem tão “diretiva”, nem totalmente “não diretiva”, pois acredita que podem ser preservados alguns acertos pedagógicos

encontrados em ambos os modelos. Embora Snyders (2008) não tenha formação musical, ele afirma que o professor de Música precisa saber Música e conseqüentemente ser uma espécie de “guia” dos alunos rumo ao conhecimento dessa linguagem artística.

O autor se concentra na ideia de alegria estética proporcionada pelo ensino da Música:

Quero defender uma ideia bastante simples: que a música é feita para ser bela e para proporcionar experiências de beleza, e que a beleza existe para dar alegria, a alegria estética, que é uma alegria específica, diferente dos prazeres de que habitualmente desfrutamos, e que constitui um dos aspectos da alegria cultural (SNYDERS, 2008, p. 15).

Snyders (2008) vê como uma das funções da escola a preparação dos estudantes para o futuro, para a fase adulta, para a vida profissional, no entanto, ele vê poucos atrativos presentes na escola atual, fazendo com que essa mesma escola pareça uma espécie de remédio amargo, que neste caso os estudantes precisam “engolir” para assegurar o seu futuro acadêmico. Ele ressalta que a escola não pode ser apenas um local onde se prepara para o futuro profissional ou a vida adulta, pois uma das características presentes na juventude atual é o anseio pela alegria e, caso este anseio não seja satisfeito no espaço escolar, os estudantes procurarão essa satisfação fora desse ambiente.

O autor parte do pressuposto que a alegria cultural a ser vivenciada na escola é a alegria da cultura mais sofisticada, ou seja, a cultura das obras-primas, pois tem consciência que o jovem tem contato com as alegrias culturais fora da escola através dos diferentes meios de comunicação, mas reconhece que a alegria cultural escolar se difere das alegrias comuns: “ela decorre da presença do supremo, que não pode ser atingido pelo que é habitual” (SNYDERS, 2008, p. 20). Através dessa educação que enfatiza a alegria estética, o estudante será capaz de ouvir Beethoven da mesma maneira que se mostra capaz de entender matemática, ou seja, as obras-primas podem se tornar assuntos educacionais rotineiros.

Mesmo com todo esse discurso em favor da alegria cultural proporcionada pela Música, Snyders (2008) aponta algumas dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à obra-prima. Ele afirma que a Música desenvolve-se no tempo, no entanto, como trabalhar com uma sinfonia ou uma ópera em sala de aula, uma vez que são momentos breves aqueles reservados para as aulas de Música? Ele sugere

que no início sejam trabalhadas peças curtas, mas que ao mesmo tempo sejam geniais. O autor também enfatiza que a individualidade dos estudantes precisa ser considerada, pois é fato que nem todos compartilham da mesma alegria proporcionada pela Música. Dessa forma, é necessário demonstrar diferentes tipos de alegria, embora sempre de nível mais elevado, fazendo com que o estudante se identifique com alguma obra e quem sabe, a partir desta, se identifique com outras.

Snyders (2008) aponta que é possível que o ensino de Música possa ir de encontro com a alegria musical, proposta por ele, pois algo que é para se tornar prazeroso poderia tornar-se enfadonho e sem prazer estético nenhum de acordo com a seguinte citação:

Para ensinar a tocar ou cantar um “pedaço” de música, então, é preciso propor situações simplificadas: um instrumento não muito difícil, árias fáceis de interpretar, peças cujo caráter estimulador seja imediatamente acessível, a serem buscadas em nossas lembranças pitorescas ou alegres; é preciso parcelar, repetir, retornar nos mínimos detalhes, trecho após trecho – e trinta alunos vão repetir trinta vezes na flauta a mesma passagem. Que obra resistirá a esse tratamento? É possível ainda existir emoção estética, numa situação deste tipo? (SNYDERS, 2008, p. 29).

O autor faz uma autocrítica em relação à citação acima, pois ele acredita que não se trata apenas de desistir de esforços de tratamento de obras a serem apresentadas de forma seccionada, mas de tentar encontrar um equilíbrio através da escuta de obras em sua totalidade, fazendo com que posteriormente apareçam os seus reais significados.

Snyders (2008) ainda salienta que os caminhos para a Educação Musical são múltiplos e defende a ideia de que tais caminhos só atingem seu objetivo se o professor souber tornar presente o elemento da beleza em cada tipo de atividade, conseguindo assim que seus alunos percebam que o progresso técnico participa da vida estética. Ele ainda defende que é uma das responsabilidades do professor a seleção de obras que contenham essas belezas, a fim de sensibilizar o público estudantil.

Em sua defesa a respeito da alegria da Música na escola, Snyders (2008) ressalta também que não se deve deixar de lado a história da música, pois o conhecimento de alguns aspectos biográficos da vida de um compositor pode ajudar os estudantes na compreensão de uma grande obra. No entanto, faz um aparte ao afirmar que é um risco apresentar obras musicais em ordem cronológica, pois acredita

que não há razão para pensar que o gosto musical dos estudantes se determinará dessa maneira ou que esta mesma ordem ajudará esses alunos a se desenvolverem musicalmente. Pelo contrário, é possível que alguns se familiarizem mais com obras contemporâneas.

Snyders (2008) valoriza o tocar, o cantar e a criatividade dos estudantes, justificando que existe prazer na participação em conjuntos vocais e instrumentais, desde que as atividades sejam bem sucedidas e que a criatividade desempenhe um papel fundamental na Educação Musical escolar, pois os alunos se sentem livres para produzir suas próprias músicas. No entanto, o autor enfatiza que é preciso haver uma conciliação entre a criatividade e a atividade direcionada relacionada a obras musicais, porque é necessário primeiro que os alunos se deleitem das obras-primas existentes para depois desenvolver seus próprios recursos criativos.

Snyders (2008) defende uma Educação Musical voltada para a alegria cultural proporcionada pelo contato com obras-primas e reconhece que na sociedade atual a música erudita, ou “a grande música”, é voltada para uma elite, para uma classe de privilegiados de uma cultura que é restrita às massas. Ainda assim ele afirma que: “Uma educação progressista e uma escola progressista têm por objetivo e por tarefa restituir às massas as obras-primas das quais foram privadas por um conjunto de mecanismos ocultos” (SNYDERS, 2008, p. 46).

Além da proposta de um ensino musical baseado na alegria das obras-primas, o autor não prioriza somente as obras musicais consideradas “clássicas”, pois defende o acesso às obras-primas modernas e percebe que com isso os alunos sentem a necessidade do novo, sendo provável que tais alunos cheguem às obras-primas do passado a partir do contato com as obras-primas do presente, sem desvalorizar seus gostos: “é essencial não deixar ao rock o monopólio do presente; não é apenas o rock que tem a ver com os entusiasmos, as dúvidas e os amores tais como são vividos agora” (SNYDERS, 2008, p. 68).

Antes de responder à pergunta que permeia este capítulo, é relevante destacar, segundo Elliot (1995, p. 18), que:

Nenhuma filosofia pode ser abrangente no sentido onipotente de fornecer toda a verdade e nada mais que a verdade. Uma filosofia nunca pode dizer tudo que há para dizer sobre algo. Ao mesmo tempo, porém, uma filosofia pode e deve explicar o que é algo.

Após a exposição das principais reflexões de cada autor, chega-se à conclusão que há contribuições em prol das discussões em torno da Educação Musical, ainda que seus pensamentos não sejam iguais. Reimer (2009) defende uma Educação Musical voltada para a experiência estética, ao passo que Elliot (1995) não descarta essa possibilidade, no entanto, enfatiza que a Educação Musical só terá significado se entendermos o significado e a natureza da Música em nossas vidas. Swanwick (2003) argumenta que a educação musical não é somente um elemento de reflexão cultural, mas também de refração cultural e que todos nós temos um “sotaque” em música e é preciso valorizar as “vozes” musicais de nossos alunos. Por fim, Snyders (2008) vê na Educação Musical uma possibilidade de a escola ser um ambiente atrativo para os estudantes, através do contato com as obras-primas musicais.

O acesso ao pensamento dos autores supracitados poderá auxiliar os educadores musicais em sua vivência escolar com seus alunos, pais e pessoas comuns em geral. A importância da Educação Musical está relacionada a compreender que essa disciplina não visa simplesmente ao entretenimento dos indivíduos – tampouco consiste em uma disciplina abarrotada de métodos e técnicas complexos e sem finalidade – mas em perceber que a Música faz parte da vida e, se assim é, por que ela deve ser excluída da escola? Como argumenta Fonterrada (2008, p. 117):

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. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical.

5 METODOLOGIA

Para Lakatos (2003) a metodologia é considerada como o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo conhecimento válido e verdadeiro. Dessa forma, apresenta-se aqui o contexto da pesquisa, o método e os participantes que foram envolvidos no referido estudo.

5.1 Método

A presente pesquisa, além de ser de caráter bibliográfico para a construção da fundamentação teórica, se apresenta também como uma pesquisa de campo, pois, segundo Lakatos (2003), a pesquisa de campo tem o objetivo de conseguir informações acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar. Os locais de aplicação da pesquisa foram os três *campi* do Instituto Federal do Amazonas, localizados na cidade de Manaus.

Em relação à abordagem, foram utilizados os recursos da abordagem qualitativa/quantitativa ou quali-quantitativa. A abordagem qualitativa lida com a subjetividade das opiniões dos sujeitos envolvidos, valorizando sua maneira de pensar, tendo sua origem nas Ciências Sociais. Na abordagem quantitativa trabalha-se com a obtenção de dados estatísticos e sua origem remete às Ciências Naturais (LAKATOS, 2003; CAVALCANTI, 2011).

A coleta de dados foi feita através da utilização do instrumento *survey*. O presente instrumento é muito parecido com o censo, sendo que o *survey* verifica uma amostra de uma população e o censo, a população por completo (BABBIE, 1999). A partir dos dados de uma parcela de uma população é possível compreender essa amostra como representante da população em questão (CAVALCANTI, 2011).

Babbie (1999) ainda afirma que tal método visa fazer uma investigação buscando o maior alcance de pessoas e oferece um método empírico de verificação. O *survey* geralmente é aplicado por meio de questionários ou entrevistas e, além do mais, este tipo de método pode incluir assuntos sociais, censos demográficos, opinião pública e outros. Através desse método é possível o trabalho com grandes amostras e uma grande quantidade de informações pode ser coletada.

A aplicação do método mencionado se deu por meio de um questionário direcionado a alunos e professores a respeito da temática do presente estudo, que neste caso, é sobre o papel do ensino da Música na escola técnica. Além da aplicação do questionário, foi entregue aos sujeitos envolvidos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (em anexo), o qual informava sobre os dados essenciais da pesquisa, dando garantia que o referido estudo não traria quaisquer tipos de prejuízos ou constrangimentos aos que estivessem dispostos a participar.

5.2 Participantes

Essa pesquisa foi realizada com estudantes do Ensino Médio Técnico da Forma Integrada e professores de Arte/Música dos campi do Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Zona Leste (CMZL), Campus Manaus Distrito Industrial (CMDI) e Campus Manaus Centro (CMC).

O Instituto Federal do Amazonas é uma instituição voltada para o ensino básico, técnico e tecnológico e também oferta cursos de licenciaturas e pós-graduação Lato e Stricto Sensu. Essa instituição foi por muito tempo a Escola Técnica de Manaus (1942) e depois o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM (2001). Com a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (Lei dos Institutos Federais), sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram criados 38 Institutos espalhados pelo país, sendo um desses o IFAM.

Os docentes participantes foram três professores de Arte/Música, um representante de cada campus. Dois *campi* (CMDI e CMZL) só contam com um professor de Arte em seu quadro. No Campus Manaus Centro, que possui em seu quadro mais de um professor de Arte, foi dada a preferência para participar da pesquisa àquele docente com formação em Música, visto que a temática da pesquisa é sobre educação musical.

O quadro 1 mostra o perfil dos três participantes professores e sua distribuição segundo o campus em que atuam.

DOCENTE	CAMPUS	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE
Professor 1	CMC	52	Feminino	Graduação em Educação Artística-Música
Professor 2	CMDI	48	Feminino	Graduação em Artes Visuais
Professor 3	CMZL	51	Masculino	Graduação em Educação Artística-Música com Especialização

Quadro 1 – Demonstração do perfil dos participantes professores. FONTE: a autora.

Além dos professores, os estudantes participantes foram os alunos do primeiro ano do Ensino Médio Técnico da Forma Integrada com faixa etária aproximada entre 14 a 17 anos. Participaram dessa pesquisa apenas alunos do primeiro ano, pois a disciplina de Arte, na qual está inserido o conteúdo de Música, só é ofertada para tal grupo de alunos. A princípio, a pesquisa seria aplicada para todas as turmas de primeiro ano dos 3 *campi*, compondo uma faixa de 490 alunos e cada campus a subdivisão das turmas é feita de forma distinta, como mostra o quadro a seguir:

Campus	Turmas de 1º ano (quantidade de alunos)
CMC	130
CMDI	160
CMZL	200
TOTAL	490

Quadro 2 – Subdivisão das turmas por Campus. FONTE: a autora.

A pesquisa foi realizada com os alunos e professores no horário de intervalo das aulas. Foram aplicados tanto aos docentes como aos estudantes o mesmo questionário. Os três questionários que foram aplicados a três docentes voltaram respondidos. Da população de 490 alunos que estaria apta a participar da referida pesquisa, 218 foi o número de questionários que retornaram devidamente

respondidos. Isto aconteceu porque muitos alunos não se propuseram a participar e outros alunos haviam faltado no dia da aplicação da pesquisa.

Em relação ao tamanho da amostra, utilizou-se uma calculadora amostral⁶ e a partir desta foram traçadas algumas metas quantitativas, conforme o quadro a seguir:

População	490
Amostra	206
Margem de erro	5% para mais ou para menos
Confiabilidade	95%

Quadro 3 – Cálculo do tamanho da amostra. FONTE: a autora.

Isto significa que o número mínimo de participantes que era preciso para a realização desta pesquisa com uma margem de erro reduzida (de 5%) e alto grau de confiabilidade (de 95%), de acordo com o cálculo, era de 206 pessoas. No entanto, após a aplicação do instrumento, o número obtido foi um pouco maior, 218 no total, estando garantidos a margem de erro e o grau de confiabilidade inicialmente previstos.

Apresentam-se na Tabela 1 as frequências dos participantes estudantes segundo o campus. Do total de 218 discentes que participaram da pesquisa, 40,3% são do Campus Manaus Distrito Industrial, seguidos por 32,6% que são do Campus Manaus Centro e de 27,1% que são do Campus Manaus Zona Leste.

Campus	Frequência (%)
Campus Manaus Centro	71 (32,6%)
Campus Manaus Distrito Industrial	88 (40,3%)
Campus Manaus Zona Leste	59 (27,1%)
Total	218 (100,0%)

Tabela 1 – Participantes estudantes, segundo o campus. FONTE: a autora.

Na Tabela 2 temos as frequências dos participantes estudantes segundo a idade. Do total de 218 estudantes que participaram da pesquisa, 4,6% têm 14 anos, 62,4% têm 15 anos, seguidos por 24,8% com 16 anos e 8,3% com 17 anos. O

⁶ Calculadora amostral online. Disponível em: <<https://comentto.com/calculadora-amostal>>. Acesso em: 02 set. 2018.

participante mais novo tem 14 anos e o mais velho tem 17 anos. A idade média observada foi de aproximadamente 15 anos.

Idade	Frequência (%)
14	10 (4,6%)
15	136 (62,4%)
16	54 (24,8%)
17	18 (8,3%)
Total	218 (100,0%)

Tabela 2 – Participantes estudantes, segundo a idade. FONTE: a autora.

Na Tabela 3 temos as frequências dos participantes estudantes segundo o sexo. Do total de 218 estudantes que participaram da pesquisa, 54,1% são do sexo feminino e 45,9% do sexo masculino.

Sexo	Frequência (%)
Masculino	100 (45,9%)
Feminino	118 (54,1%)
Total	218 (100,0%)

Tabela 3 – Participantes estudantes, segundo o sexo. FONTE: a autora.

5.3 Instrumento de coleta de dados

O questionário que foi aplicado era composto de três partes. A primeira parte perguntava nome, idade, sexo, campus e escolaridade, isto é, investigava de forma breve o perfil do participante. A segunda parte continha uma pergunta aberta genérica a respeito da opinião do participante sobre a importância do ensino de Música no IFAM, ou seja, investigava o ponto de vista dos envolvidos sobre o tema. A terceira parte continha um quadro com sete afirmações sobre algumas crenças a respeito do porquê a Música deve fazer parte da educação escolar e lá o participante iria expondo seu grau de concordância ou discordância, atribuindo números de 1 a 5 (escala Likert) em relação às afirmações presentes.

O Papel da educação musical no IFAM

Nome: _____
 Idade: _____
 Sexo: _____
 Campus: _____

1) Você acha importante o ensino de música no IFAM? Por quê?

Quadro 4 – Primeira parte do questionário aplicado, contendo breve perfil dos participantes e pergunta aberta. FONTE: a autora.

		1 - Discordo totalmente	2 - Discordo parcialmente	3 – Não sei opinar	4 - Concordo Parcialmente	5 - Concordo totalmente
1	Acredito que o ensino da música pode desenvolver as habilidades escolares. Ou seja, através do ensino da música é possível obter melhor entendimento em outras disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, entre outras.	1	2	3	4	5
2	Considero que o ensino da música favorece o desenvolvimento da cognição, isto é, deixa os alunos mais concentrados, com melhor memorização, mais inteligentes, etc.	1	2	3	4	5
3	O ensino da música favorece a socialização entre os indivíduos e o trabalho em equipe.	1	2	3	4	5
4	O ensino de música tem que estar na escola porque existem datas comemorativas e momentos cívicos que precisam ser celebrados. A música tem papel importante nesses eventos.	1	2	3	4	5
5	A música traz alegria aos alunos e é preciso ter momentos de lazer e recreação na escola, não somente momentos sérios.	1	2	3	4	5
6	O ensino da música na escola contribui para a formação de músicos.	1	2	3	4	5
7	A música é uma área de conhecimento com conteúdos específicos, isto é, somente esta área poderá oferecer ao estudante conteúdos que envolvem história da música, apreciação estética de obras musicais, prática instrumental, teoria e percepção musical.	1	2	3	4	5

Quadro 5 – Segunda parte do questionário aplicado. FONTE: a autora.

6 RESULTADOS E ANÁLISE

Os participantes deste estudo foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo é composto por 3 professores de Arte/Música e o segundo grupo composto por 218 alunos do primeiro ano do Ensino Médio Técnico da forma integrada.

Será apresentada, num primeiro momento, a transcrição das respostas obtidas dos 3 docentes do Instituto Federal do Amazonas. Os docentes serão identificados como Professor 1, 2 e 3. Conforme a exposição do pensamento de cada professor em relação ao que pensam sobre o papel do ensino de Música no IFAM, será feita a análise qualitativa de forma simultânea. Posteriormente às respostas dos professores, será apresentada uma análise estatística (descritiva e inferencial), juntamente com a análise qualitativa das respostas dos alunos.

6.1 Você acha importante o ensino de Música no IFAM? Por quê? (docentes)

Seguem nos quadros 6, 7 e 8 as respostas dos professores em relação à pergunta acima. Vale destacar que o espaço deixado no questionário para a escrita da resposta da referida pergunta era de metade de uma página de tamanho A4, isto é, foi disponibilizado um espaço relativamente grande para o participante descrever tudo aquilo que ele acredita ser importante a respeito do ensino de Música no IFAM.

Professor 1

Sim. Porque é uma forma de expressão da sensibilidade humana, constituinte da educação básica como componente curricular. Então, como existe no IFAM-CMC a forma de Ensino Médio integrado ao Técnico, é uma atividade importante para a formação integral dos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Porque a vivência musical, seja pela apreciação ou pela prática, coopera para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes tanto para a vida pessoal, quanto para a convivência social e para o mundo do trabalho, tais como: trabalhar em equipe, foco no objetivo, percepção, leitura, interpretação de contextos, organização, enfrentamento e superação de desafios, entre outros.

Porque a música é também uma área profissional, sendo possível o IFAM oferecer essa formação como alternativa de curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, Subsequente ou Graduação.

Quadro 6 – Resposta do professor 1. FONTE: a autora.

Professor 2

Sim, acredito na importância do estudo de instrumentos musicais, compassos, corais, toda forma de melodias. Aqui na escola é mais trabalhada a dança de forma geral.

Quadro 7 – Resposta do professor 2. FONTE: a autora.

Professor 3

Seja qual for a arte, não é possível haver qualidade no ensino se ela estiver ausente na grade curricular. A arte informa, socializa, educa e faz com que o discente tenha melhor noção de seu papel na sociedade.

Quadro 8 – Resposta do professor 3. FONTE: a autora.

O professor 1 defende a ideia de que a Música é uma forma de expressão da sensibilidade humana e como esta área faz parte do currículo escolar, logo, compreende-se que seja importante sua presença na escola como parte da formação integral do aluno. Tal ideia se sustenta no pensamento de Bastian (2009), que afirma que a área da educação musical deve ser concebida na escola como essencial no aprendizado do estudante porque, segundo o próprio, os jovens tornam-se “criadores de cultura”.

O professor 1 destaca ainda que a experiência com o ensino musical (apreciação e prática) estimula no aluno competências e habilidades como o trabalho em equipe, foco no objetivo, leitura, interpretação de contextos, organização, enfrentamento e superação de desafios. Bastian (2009) defende esse pensar, no entanto, ele afirma que o maior ganho proporcionado pela educação musical é o ensino da Música pela Música, ou seja, a sensibilização do indivíduo para com os sons. Essas justificativas em favor da educação musical, presentes na fala do professor 1, são criticadas por Reimer (2009), que diz que a área da educação musical não deve ser justificada por benefícios que outras áreas também podem proporcionar, isto é, poderia ser justificada, segundo o autor, por uma contribuição única, que só esta área é capaz de oferecer ao estudante, neste caso, a própria Música.

No final de sua fala, o professor 1 ainda afirma que o campo da Música também é voltado para a profissionalização e como o IFAM oferece cursos técnicos, graduações e afins, o mesmo sugere que seria possível que num futuro essa instituição ofertasse cursos voltados para a área musical. No entanto, a literatura que foi utilizada nesse estudo não “recomenda” que a finalidade do ensino da Música seja a de promover a formação profissional dos alunos (formação de músicos).

O professor 2 diz acreditar na importância do ensino musical como um todo, ou seja, nos estudos de instrumentos musicais, compassos, corais e toda forma de melodias. No entanto, o mesmo enfatiza que no campus em que atua é trabalhada de

forma mais contundente a área da Dança. O pensar do professor 2 se adequa ao pensamento de Bastian (2009) e Costa-Giomi (2006), que valorizam os aspectos de desenvolvimento musical dos indivíduos como principais “benefícios” do ensino de Música.

O professor 3 acredita que independente de qual seja a linguagem artística (Música, Artes Visuais, Dança, Teatro, etc), só se terá qualidade no ensino se uma dessas estiver presente na escola. O mesmo ainda destaca que a Arte informa, socializa, educa e faz com que o aluno tenha melhor noção do seu papel na sociedade. Mais uma vez essa postura se encaixa na crítica que Reimer (2009) faz em relação à educação musical ser justificada por benefícios que também são possibilitados por outras áreas do conhecimento, pois, como bem sabemos, através das outras áreas do currículo também temos acesso à informação, socialização, educação e visão do nosso papel na sociedade, não sendo isso algo exclusivo da Arte.

6.2 Afirmações e o grau de concordância dos participantes docentes

O quadro 9 mostra a segunda parte do questionário, que contém o nível de concordância/discordância dos participantes em relação às afirmações sobre a educação musical.

1- Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não sei opinar 4- Concordo parcialmente 5 – Concordo totalmente							
Afirmações		Escala Likert					Respostas
01	Acredito que o ensino da música pode desenvolver as habilidades escolares. Ou seja, através do ensino da música é possível obter melhor entendimento em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, entre outras.	1	2	3	4	5	Professor 1: 4 Professor 2: 4 Professor 3: 5
02	Considero que o ensino da música favorece o desenvolvimento da cognição, isto é, deixa os alunos mais concentrados, com melhor memorização, mais inteligentes, etc.	1	2	3	4	5	Professor 1: 4 Professor 2: 4 Professor 3: 5

03	O ensino da música favorece a socialização entre os indivíduos e o trabalho em equipe.	1	2	3	4	5	Professor 1: 5 Professor 2: 5 Professor 3: 5
04	O ensino de música tem que estar na escola porque existem datas comemorativas e momentos cívicos que precisam ser celebrados. A música tem papel importante nesses eventos.	1	2	3	4	5	Professor 1: 2 Professor 2: 5 Professor 3: 2
05	A música traz alegria aos alunos e é preciso ter momentos de lazer e recreação na escola, não somente momentos sérios.	1	2	3	4	5	Professor 1: 2 Professor 2: 5 Professor 3: 2
06	O ensino da música na escola contribui para a formação de músicos.	1	2	3	4	5	Professor 1: 4 Professor 2: 5 Professor 3: 2
07	A música é uma área de conhecimento com conteúdos específicos, isto é, somente esta área poderá oferecer ao estudante conteúdos que envolvem a história da música, apreciação estética de obras musicais, prática instrumental, teoria e percepção musical.	1	2	3	4	5	Professor 1: 4 Professor 2: 5 Professor 3: 2

Quadro 9 – Afirmções a respeito da importância do ensino de Música e seu grau de concordância. Segunda parte do questionário com as respostas dos professores. FONTE: a autora.

A primeira e segunda afirmação dessa parte do instrumento de coleta estavam ligadas ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, à ideia de que o ensino musical torna as pessoas mais inteligentes, concentradas e com melhor entendimento nas outras áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, etc.

As respostas dos professores foram parecidas. Os professores 1 e 2 concordaram parcialmente com estas afirmações, ao passo que o professor 3 concordou totalmente. Essa ideia de que através da educação musical pode haver transferência de resultados positivos entre áreas e contextos é bastante criticada por Costa-Giomi (2006), Ilari (2005) e Schellenberg (2016), que dizem que é possível haver associação entre a área da Música e habilidades cognitivas, mas não efeito de causalidade, isto é, não é porque estuda Música que a pessoa torna-se mais inteligente em outras áreas. Tais autores ainda explanam que essas associações são mais evidenciadas e percebidas na fase infantil que na fase adulta. Dessa forma, a literatura consultada vai de encontro com o que pensam os professores 1, 2 e 3.

A terceira afirmação diz que a educação musical favorece a socialização entre os estudantes. Os três professores entrevistados concordaram totalmente com essa assertiva. Bastian (2009) vê como um efeito colateral tal ideia, porém, deixa claro que um ensino musical escolar não pode se pautar exclusivamente nessa justificativa. Reimer (2009) reforça essa ideia dizendo que uma justificativa desse tipo diminui a área da Música na escola. Logo, os docentes não se mostram alinhados ao pensamento do referencial teórico utilizado no presente estudo.

A quarta afirmação diz que a educação musical deve estar na escola porque existem datas comemorativas que precisam ser celebradas e a Música, por sua vez, tem papel importante nesses eventos. O professor 2 concordou totalmente e os professores 1 e 3 discordaram parcialmente dessa afirmativa. É interessante destacar que essa foi a primeira afirmação em que houve contraste no pensamento desses participantes. Vale lembrar também que os professores 1 e 3 têm formação musical e o professor 2 não. Pode ser interpretado aqui que as discordâncias parciais nas respostas dos professores 1 e 3 estão atreladas ao fato de que o ensino de Música ligado às práticas da afirmativa acima reduz a relevância de sua presença na escola, isto é, é como se a Música precisasse estar na escola somente para a celebração de eventos e nada mais. Dessa forma, os professores que têm uma formação musical (professor 1 e 3) parecem ter essa consciência ao discordarem da assertiva que trata essa questão quando comparados ao professor 2, que não possui essa formação. No entanto, vale ressaltar que as três primeiras afirmações também “diminuem” a finalidade do ensino de Música na escola, propondo efeitos extramusicais, e os docentes com formação musical não viram problema em concordar com elas. Swanwick (2003) afirma que a educação musical, se for somente atrelada às atividades convencionais das escolas, poderá ter um papel de subcultura musical, isto é, tornar-se-á um estudo mecanizado sem se preocupar com uma fundamentação filosófica ou com uma comissão de currículo, por exemplo. Baseado nisto, os professores 1 e 3 se adequam ao que propõe o autor e o professor 2 entra em desacordo.

A quinta afirmação diz que a educação musical proporciona aos indivíduos momentos de alegria, lazer e recreação, não somente momentos “sérios”. O professor 2 concordou totalmente com essa premissa e os professores 1 e 3 discordaram parcialmente. Mais uma vez ocorre um pequeno contraste nas respostas dos docentes. A mesma explicação para a afirmativa acima se encaixa aqui, pois é

possível interpretar que os professores 1 e 3 não concordam com tal assertiva porque entendem que isso contribui mais ainda para o desmerecimento de sua disciplina no ambiente escolar, ou seja, é como se as aulas de Música existissem somente para os alunos se distraírem de outras disciplinas com uma carga mais “pesada”. Snyders (2008) é a favor da alegria na escola proporcionada pelo ensino de Música, no entanto, a alegria a que ele se refere está ligada à beleza estética que podemos desfrutar das obras-primas musicais e, segundo o autor, a escola tornar-se-ia um espaço atrativo para os jovens, se propiciasse essa experiência. Dessa forma, a assertiva supracitada se refere a bem estar, ou seja, descontração e relaxamento. Quanto a isso, Hallam e Macdonald (2016) afirmam que a Música pode sim influenciar em nossos estados de humor, ânimo e comportamento, no entanto, Hummes (2004) enfatiza que a Música não deve ser utilizada como recurso para acalmar e controlar os estudantes. Logo, os professores 1 e 3, formados em Música, parecem responder de acordo com o referencial teórico mencionado neste trabalho. Segundo este, não podemos negar que exista uma relação entre Música e lazer, mas o objetivo da educação musical não deve ser apenas o de promover atividades recreativas.

A sexta afirmação traz a informação que o ensino de Música contribui para a formação de músicos. Os professores 1 e 2 concordaram parcialmente e totalmente respectivamente com ela. Já o professor 3 discordou parcialmente. A educação musical proposta por Reimer (2009) vai de encontro a esse tipo de pensamento, pois, o autor concebe a educação musical do ponto de vista contemplativo, ou seja, valoriza mais o ouvir musical. Portanto, o professor 3 parece estar mais de acordo com o que propõe a literatura.

A sétima e última afirmação põe a Música como uma área específica do conhecimento humano, detentora de conteúdos próprios que somente ela pode oferecer, como história da música, apreciação, teoria, prática e percepção musical. Os professores 1 e 2 concordaram parcialmente e totalmente respectivamente com essa afirmativa. O professor 3 discordou parcialmente. Essa afirmação encontra sustentação no pensamento de diversos autores como Costa-Giomi (2006), Bastian (2009), Ilari (2005), Elliot (1995), Reimer (2009), Snyders (2008), Swanwick (2003), que enfatizam que a Música deve estar presente na escola para fins de desenvolvimento musical de nossos alunos. Portanto, com um consenso tão grande a esse respeito na literatura, surpreende que o professor 1 concorde parcialmente

com essa afirmativa, e o professor 3 discorda da afirmação proposta, sendo que ambos têm formação em Música.

6.3 **Você acha importante o ensino de Música no IFAM? Por quê? (discentes e comparação com docentes)**

Para analisar e quantificar o que os discentes envolvidos responderam em relação à importância do ensino de Música no IFAM, na pergunta 1 do instrumento, foi necessário categorizar suas respostas. Franco (2012, p. 63) define esse processo como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Dessa forma, as categorias de análise encontradas nessa primeira parte do questionário foram as seguintes:

<p>Desenvolvimento cognitivo</p> <p>A educação musical é importante porque existe uma relação entre música e o desenvolvimento cognitivo: ela promove uma melhor concentração, memorização, raciocínio lógico e desenvolvimento da criatividade. Existe relação entre aprendizagem de música e o desenvolvimento em outras disciplinas do currículo escolar.</p>
<p>Bem-estar</p> <p>A presença da música no IFAM é importante porque ela é vista como lazer, alegria, recreação, relaxamento e distração dentro do ensino técnico.</p>
<p>Música enquanto área do conhecimento</p> <p>A música e o estudo de suas especificidades são importantes porque possibilitam aprendizagens específicas do campo musical, ligadas à apreciação, teoria, prática instrumental, história da música, isto é, assuntos que somente esta área pode oferecer. Ela ainda permite conhecer outras culturas. A música é vista como forma de comunicação e expressão artística.</p>
<p>Desenvolvimento social</p> <p>Há relação entre a aprendizagem de música e o desenvolvimento da socialização. A música é vista como auxiliar na formação de cidadãos com senso crítico, responsabilidade, respeito, desenvolvimento moral.</p>
<p>Formação de músicos</p> <p>A educação musical é importante porque possibilita a formação de uma carreira musical, bem como a realização de eventos escolares.</p>

Quadro 10 – Categorias de análise encontradas nas respostas dos discentes. FONTE: a autora.

Dos 218 participantes, 217 consideram importante o ensino de Música no IFAM por diferentes razões. Um aluno do Campus Manaus Distrito Industrial não soube

responder a essa pergunta aberta, participando apenas da segunda parte do questionário.

Foram criadas mais três categorias de análise para as respostas dos alunos que envolviam a combinação de mais de uma categoria das expostas anteriormente, formando, neste caso: bem-estar/desenvolvimento cognitivo, bem estar/desenvolvimento social e desenvolvimento social/desenvolvimento cognitivo.

Para uma visão geral de como foram distribuídas as respostas dos alunos e seus respectivos percentuais, apresentamos a Tabela 4.

Música	Campus			Total
	Campus Manaus Centro (CMC)	Campus Manaus Distrito Industrial (CMDI)	Campus Manaus Zona Leste (CMZL)	
Bem-estar	18	25	13	56 (25, 8%)
Música enquanto área do conhecimento	17	13	14	44 (20, 2%)
Desenvolvimento Social	13	12	13	38 (17, 5%)
Desenvolvimento Cognitivo	10	8	3	21 (9, 6%)
Bem-estar/Desenvolvimento Cognitivo	6	8	7	21 (9, 6%)
Bem-estar/Desenvolvimento Social	2	9	4	15 (6, 9%)
Desenvolvimento Social e Desenvolvimento cognitivo	2	9	4	15 (6, 9%)
Formação de músicos	3	3	1	7 (3, 5%)
Total	71 (33%)	87 (40%)	59 (27%)	217 (100%)

Tabela 4 – Visão geral das respostas dos alunos. FONTE: a autora.

Observe-se que a categoria bem-estar obteve o maior número de respostas na soma total de alunos dos três *campi*, seguida pela categoria Música enquanto área do conhecimento. Destaca-se ainda que a categoria bem-estar aparece em maior número no Campus Manaus Distrito Industrial com frequência de 25 de um público de 87 participantes, seguida pelo Campus Manaus Centro com frequência de 18 de um total de 71 participantes.

O maior número de respostas dos alunos dos *campi* mencionados está associado à ideia de que o ensino de Música é importante no IFAM pelo fato de este estar relacionado ao bem-estar. Ou seja, as justificativas contidas nos questionários

giravam em torno de conceitos como recreação, lazer e descanso do ensino técnico. Existe uma divergência se compararmos a resposta do professor do CMDI com a do maior número de seus alunos, pois, o mesmo é favorável ao ensino de Música no IFAM justificando sua resposta nos aspectos estritamente musicais (compassos, corais, melodias). No entanto, a linguagem artística mais trabalhada neste campus, segundo este professor, é a Dança. Dessa forma, pode-se inferir que como o professor 2 não possui formação musical e conseqüentemente não trabalha muito com o ensino de Música, seus alunos desenvolveram visões presentes no senso comum (como a ideia que a Música relaxa) sobre essa linguagem. Em sua justificativa, o professor 1 do CMC, não cita em nenhum momento algo relacionado a bem-estar, logo, o modo de pensar da maioria de seus alunos vai de encontro ao que pensa este professor.

Entre os alunos do CMZL, a categoria que recebeu maior número de respostas foi “Música enquanto área do conhecimento”, com 14 participantes aderindo a ela de um total de 59 estudantes. Há uma divergência entre o que pensa o professor 3 e a maioria de seus alunos, visto que tal professor justificou em sua resposta aspectos de desenvolvimento extramusical e a maioria de seus alunos concebem a Música como uma área específica do vasto conhecimento humano.

O campus que mais se aproxima da literatura consultada é o CMZL, que concebe a área da Música como conhecimento, encontrando base no pensamento de Costa-Giomi (2006), Bastian (2009), Ilari (2005), Elliot (1995), Reimer (2009) e Swanwick (2003).

As respostas dadas pelos alunos do CMDI e CMC entram em conflito com o pensamento dos autores mencionados, visto que tais autores defendem um ensino musical para desenvolvimento de aspectos musicais culturais e não de bem-estar e afins.

Na Tabela 5 temos a opinião dos alunos sobre a importância da Música, acompanhada de médias de idade, com a demonstração se houve associação entre as variáveis apresentadas.

Música	Idade				
	Média	Desvio-padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Desenvolvimento Cognitivo	15,3	0,56	15	14	16
Bem-estar	15,3	0,67	15	14	17
Música enquanto área do conhecimento	15,4	0,79	15	14	17
Desenvolvimento Social	15,5	0,73	15	14	17
Formação de músicos	15,1	1,1	15	14	17
Bem-estar/Desenvolvimento social	15,3	0,70	15	14	17
Bem-estar/Desenvolvimento Cognitivo	15,4	0,68	15	15	17
Desenvolvimento Social e Desenvolvimento cognitivo	15,2	0,56	15	14	16

Tabela 5 – Opinião dos alunos sobre a importância do ensino de Música por idade. FONTE: a autora.

Observe-se que sobre cada opinião relatada, em média os estudantes têm aproximadamente 15 anos. O maior desvio-padrão observado foi para o grupo que respondeu “Formação de músico” (1,1). Ou seja, esse grupo de alunos é mais heterogêneo em relação à idade.

A mediana observada foi a mesma em todos os grupos, 15. Não existe diferença de idade em relação às respostas. Ou seja, não é a idade que faz os alunos terem respostas diferentes no questionário. Portanto, a idade não explica as variações de resposta. Com exceção do grupo que respondeu com “Bem-estar/Desenvolvimento Cognitivo”, a idade mínima observada nos demais foi de 14 anos. A idade máxima observada foi de 17 anos, com exceção dos grupos “Desenvolvimento Cognitivo” e “Desenvolvimento Social/Desenvolvimento Cognitivo”. Foi realizado o teste de Kruskal-Wallis para verificar se existe associação significativa entre as respostas e a idade. O p-valor obtido foi de 0,787, indicando que não existe associação estatística. Dessa forma, não podemos considerar que o fator idade influencie nas respostas dadas pelos participantes.

Na Tabela 6 temos a opinião dos alunos sobre a importância do ensino de Música, agora distribuída segundo o sexo.

Música	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Desenvolvimento Cognitivo	9 (43%)	12 (57%)	21 (100%)
Bem-estar	30 (54%)	26 (46%)	56 (100%)
Música enquanto área do conhecimento	19 (43%)	25 (57%)	44 (100%)
Desenvolvimento Social	22 (58%)	16 (42%)	38 (100%)
Formação de músicos	3 (43%)	4 (57%)	7 (100%)
Bem-estar/Desenvolvimento social	12 (80%)	3 (20%)	15 (100%)
Bem-estar/Desenvolvimento Cognitivo	12 (57%)	9 (43%)	21 (100%)
Desenvolvimento Social e Desenvolvimento cognitivo	10 (67%)	5 (33%)	15 (100%)
Total	117 (54%)	100 (46%)	217 (100%)

Tabela 6 – Opinião dos alunos sobre a importância do ensino de Música por sexo. FONTE: a autora.

Segundo a tabela 6, a maior parte do público participante foi do sexo feminino (117 pessoas ou 54% do total), enquanto do sexo masculino o número obtido foi de 100 ou 46% do total. Observe-se que tanto para o sexo feminino quanto para o masculino, a maior frequência observada foi no grupo “Bem-estar”, que contou com 30 e 26 participantes de cada sexo, respectivamente.

Foi realizado o teste Exato de Fisher para verificar se existe associação significativa entre as respostas à pergunta 1 e o sexo. O p-valor obtido foi de 0,263, indicando que não existe associação estatística. Portanto, a variável sexo não pode ser interpretada como uma explicação satisfatória para a variação nas respostas.

Partindo dos resultados aqui apresentados, não podemos afirmar que variáveis explicativas como campus, idade e sexo sejam variáveis que demonstrem associação estatística, mesmo que um campus (CMZL) tenha respondido ligeiramente diferente dos demais.

Fazendo uma síntese do que foi respondido por professores e alunos na primeira pergunta do questionário, podemos observar que todos os três docentes entrevistados acreditam que a aula de Música é importante no IFAM, justificando suas respostas em aspectos que vão desde contribuições extramusicais, passando por formação de músicos até chegar à educação musical como conhecimento específico, ressaltando que esta última categoria foi citada pelos professores 1 e 2. Os alunos, por sua vez, também afirmam ser importante o ensino de Música no IFAM e justificam suas respostas colocando em primeiro lugar a categoria bem-estar, e em segundo lugar, a Música como área do conhecimento. Ao cruzar os dados, percebemos

divergências entre o pensar dos alunos e o pensar de seus professores, isto porque os professores 1 e 2 acreditam na Música sendo ensinada enquanto conteúdo específico e a maioria de seus alunos justificou suas respostas se utilizando da categoria bem-estar. Já o professor 3 ressalta aspectos extramusicais, ao passo que a maioria de seus alunos concebe a Música enquanto área específica do conhecimento. Com exceção de apenas um aluno que se mostrou neutro e simplesmente não soube opinar quanto à pergunta 1 do instrumento, vale destacar que todo o restante dos entrevistados opinou de forma favorável ao ensino de Música no IFAM, por diferentes razões.

6.4 O grau de concordância dos participantes sobre as afirmações fornecidas (discentes e comparação com docentes e com a pergunta 1)

Na Tabela 7 temos as frequências de respostas dos participantes, divididos por campus, sobre a primeira afirmação da segunda parte do questionário aplicado: **“Acredito que o ensino da Música pode desenvolver as habilidades escolares. Ou seja, através do ensino da Música é possível obter melhor entendimento em outras disciplinas, como Matemática, Língua Portuguesa, entre outras”**.

Resposta	Campus	Frequência (%)
Discordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (4) (25) (3)	32 (14,7%)
Discordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (11) (6) (7)	24 (11,0%)
Não sei opinar	CMC / CMDI / CMZL (23) (19) (15)	57 (26,1%)
Concordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (19) (12) (24)	55 (25,2%)
Concordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (14) (26) (10)	50 (22,9%)
Total	71 / 88 / 59	218 (100%)

Tabela 7 – Afirmação 1 da segunda parte do questionário. FONTE: a autora.

Dentre os 218 estudantes no geral, 57 participantes ou 26,1% afirmaram que não sabem opinar sobre o seu grau de concordância com a sentença supracitada e o

maior número foi observado no CMC, em que se tem 23 participantes de um total de 71 estudantes. Mesmo esses participantes tendo mostrado uma opinião neutra sobre essa questão, não há concordância destes com o que propõe a fundamentação teórica deste trabalho, pois, a respeito disso, a literatura é bem clara ao afirmar, através de Costa-Giomi (2006), Ilari (2005) e Schellenberg (2016), que é possível haver associação entre a área da Música e habilidades cognitivas, mas não efeito de causalidade, ou seja, não é pelo fato de ter contato com o conteúdo musical que conseqüentemente o indivíduo irá se tornar mais capacitado em outras áreas.

Comparando as respostas dos participantes do CMC (que responderam em maior número a alternativa “não sei opinar”) com as do professor do seu respectivo campus, notamos que não há consonância entre as opiniões destes, pois o docente concordou parcialmente com essa afirmação.

Na Tabela 8 temos as frequências das respostas dos participantes para a segunda afirmação do questionário aplicado: **“Considero que o ensino da Música favorece o desenvolvimento da cognição, isto é, deixa os alunos mais concentrados, com melhor memorização, mais inteligentes, etc.”**.

Resposta	Campus	Frequência (%)
Discordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (3) (24) (3)	30 (13,8%)
Discordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (4) (5) (5)	14 (6,4%)
Não sei opinar	CMC / CMDI / CMZL (17) (19) (12)	48 (22,0%)
Concordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (22) (20) (11)	53 (24,3%)
Concordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (25) (20) (28)	73 (33,5%)
Total	71 / 88 / 59	218 (100%)

Tabela 8 – Afirmação 2 da segunda parte do questionário. FONTE: a autora.

No geral, 73 alunos ou 33,5% de um total de 218 participantes afirmaram que concordam totalmente com a sentença. Dentre os três *campi*, o CMZL foi o campus que apresentou o maior número de concordância total com a sentença, com 28 respostas positivas. A afirmação à qual se refere esta análise também se enquadra na categoria de desenvolvimento cognitivo, mas, neste caso, relaciona a área da

Música com a ideia de um melhor desempenho dos indivíduos em habilidades como concentração, memória e outras.

O pensamento desses alunos entra em conflito com o que afirma a literatura consultada neste estudo, pois, como já foi mencionado, Costa-Giomi (2006), Ilari (2005) e Schellenberg (2016) rejeitam a justificativa de um ensino de Música na escola por causa dos efeitos extramusicais. Isto é, esses autores concordam que possa haver associação entre a área da Música e essas habilidades, no entanto, afirmam que não há ideia de causalidade entre as mesmas.

Comparando as respostas dos participantes do CMZL com as do professor do seu respectivo campus, notamos que há bastante consonância entre as opiniões destes, pois o docente concordou totalmente com essa afirmação.

Destaca-se ainda que, quando se compara o resultado dessa questão com a pergunta 1 do questionário, nota-se que o “concordar totalmente” dito pela maioria desses participantes expõe certa infidelidade em relação ao que foi respondido na pergunta 1, pois nessa pergunta a categoria de desenvolvimento cognitivo é pouco mencionada, ficando em quarto lugar no resultado geral. Isso demonstra que na segunda parte do questionário, quando os alunos se deparam com a afirmação de que a Música melhora outras habilidades como memória e concentração, estes mudam de opinião e acabam sendo induzidos a concordar com o que consta na sentença. No entanto, com a categoria anterior a essa, que também abordava o desenvolvimento cognitivo, só que neste caso se referia às habilidades escolares, os estudantes em sua maioria não souberam opinar, não havendo indução.

Na Tabela 9 temos as frequências de respostas dos participantes para a terceira afirmação do questionário aplicado: **“O ensino da Música favorece a socialização entre os indivíduos e o trabalho em equipe”**.

Resposta	Campus	Frequência (%)
Discordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (2) (2) (0)	4 (1,8%)
Discordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (2) (1) (2)	5 (2,3%)
Não sei opinar	CMC / CMDI / CMZL (5) (6) (4)	15 (6,9%)
Concordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL	53 (24,3%)

	(22)	(18)	(13)	
Concordo totalmente	CMC /	CMDI /	CMZL	141 (64,7%)
	(40)	(60)	(41)	
Total	71	/ 88	/ 59	218 (100%)

Tabela 9 – Afirmação 3 da segunda parte do questionário. FONTE: a autora.

No geral, mais da metade, 141 ou 64,7% dos estudantes, afirmou que concorda totalmente com a afirmativa, sendo o CMDI o campus com o maior número de pessoas que concordaram nesse quesito, com 60 participantes. A afirmação em questão se enquadra na categoria de desenvolvimento social, que concebe o ensino de Música como um meio para a socialização entre os seres.

A opinião desses alunos entra em conflito com o que afirma a literatura consultada neste trabalho. Bastian (2009) diz que a socialização é um efeito secundário causado pelo ensino de Música, ou seja, se é secundário, não pode ser o foco principal deste ensino, mesmo porque outras áreas do conhecimento também promovem a socialização entre os indivíduos. Reimer (2009) enfatiza que uma justificativa como esta diminui os reais motivos da inserção da Música no espaço escolar.

Comparando as respostas dos participantes do CMDI com as do professor do seu respectivo campus, notamos que há bastante consonância entre os pontos de vista destes, pois o docente concordou totalmente com essa afirmação.

Quando fazemos a comparação da resposta que se refere à pergunta 1 do questionário com o “concordar totalmente” dito pela maioria dos participantes nessa afirmação, detectamos uma contradição na opinião desses estudantes, pois na pergunta 1 a categoria de desenvolvimento social aparece em terceiro lugar no quadro geral. Segundo os dados apresentados, isso pode ter ocorrido porque houve indução nessa afirmação e os alunos acabaram mudando de opinião em relação ao que relataram na resposta da pergunta espontânea.

Na Tabela 10 temos as frequências das respostas dos participantes para a quarta afirmação do questionário aplicado: **“O ensino de Música tem que estar na escola porque existem datas comemorativas e momentos cívicos que precisam ser celebrados. A Música tem papel importante nesses eventos”**.

Resposta	Campus	Frequência (%)
Discordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (1) (0) (1)	2 (0,9%)
Discordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (5) (6) (0)	11 (5,0%)
Não sei opinar	CMC / CMDI / CMZL (7) (9) (6)	22 (10,1%)
Concordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (20) (15) (15)	50 (22,9%)
Concordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (38) (57) (38)	133 (61,0%)
Total	71 / 88 / 59	218 (100%)

Tabela 10 – Afirmação 4 da segunda parte do questionário. FONTE: a autora.

Mais da metade, 133 ou 61,0% dos estudantes, afirmou que concorda totalmente com a frase. Esta resposta aparece em maior número no CMDI, com um total de 57 participantes aderindo a ela. A afirmação 4 do questionário se encaixa na categoria de formação de músicos, visto que é uma afirmação que concebe a importância da Música no IFAM em decorrência da existência de eventos escolares.

A opinião desses alunos não está de acordo com a revisão de literatura consultada neste estudo. Swanwick (2003) é contra esse conceito de educação musical visando somente à apresentação de eventos escolares, pois, como defende o próprio autor, esta área acabaria por se tornar uma subcultura musical, isto é, um estudo mecanizado e repetitivo preocupado apenas com as apresentações em festividades escolares, deixando de lado os aspectos reflexivos e filosóficos que esta área também proporciona.

Comparando as respostas dos participantes do CMDI com as do professor do seu respectivo campus, notamos que as opiniões destes estão alinhadas, pois o docente concordou totalmente com essa afirmação.

Quando comparamos esse resultado com o da pergunta 1 do questionário, notamos que o “concordar totalmente” dito pela maioria desses participantes expõe uma divergência no modo de pensar desses estudantes, pois na pergunta 1 a categoria de formação de músicos é pouco mencionada, ficando em último lugar no resultado geral. Mais uma vez isso demonstra que quando os alunos se deparam com a afirmação de que a Música é importante na escola porque existem eventos escolares que precisam ser celebrados, estes passam a concordar com essa premissa e não se

mostram tão fiéis ao que já haviam respondido anteriormente na questão dissertativa do instrumento.

Na Tabela 11 temos as frequências das respostas dos participantes para a quinta afirmação do questionário aplicado: **“A Música traz alegria aos alunos e é preciso ter momentos de lazer e recreação na escola, não somente momentos sérios”**.

Resposta	Campus	Frequência (%)
Discordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (2) (2) (0)	4 (1,8%)
Discordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (1) (2) (1)	4 (1,8%)
Não sei opinar	CMC / CMDI / CMZL (2) (6) (3)	11 (5,0%)
Concordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (14) (14) (13)	41 (18,8%)
Concordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (52) (64) (42)	158 (72,5%)
Total	71 / 88 / 59	218 (100%)

Tabela 11 – Afirmação 5 da segunda parte do questionário. FONTE: a autora.

Numa visão geral, podemos constatar que bem mais da metade, 158 ou 72,5% dos participantes afirmaram que concordam totalmente com a sentença. Todos os três *campi* apresentaram alto índice de concordância total nessa assertiva e o CMDI foi o campus que apresentou o maior número de respostas positivas, com 64 de um total de 88 participantes. A afirmação acima se encaixa na categoria bem-estar, ou seja, essa categoria relaciona a Música e seu ensino com momentos de descontração no espaço escolar.

A opinião desses alunos não condiz com o que recomenda a revisão de literatura deste estudo. Snyders (2008) até propõe que a escola seja um espaço voltado para a alegria cultural, porém, o autor se refere à alegria da contemplação artística e não à alegria enquanto brincadeira e divertimento que serve apenas como rota de fuga das disciplinas ditas nobres. Hummes (2004) ainda ressalta que a Música não deve estar na escola com o intuito de acalmar, distrair ou controlar nossos estudantes.

Comparando as respostas dos participantes do CMDI com as do professor do seu respectivo campus, notamos que existe concordância no modo de pensar desses participantes, pois o docente estava de acordo com essa afirmação.

Quando comparamos esse resultado com a pergunta 1 do questionário, notamos que o “concordar totalmente” dito pela maioria desses participantes expõe dessa vez grande concordância, pois na pergunta 1 a categoria de bem-estar é a que apresenta o maior percentual, ficando em primeiro lugar no resultado geral. Dessa vez, quando os alunos são confrontados com a afirmação de que a Música é importante na escola porque promove o bem-estar do indivíduo, estes concordam em massa com tal assertiva, permanecendo fiéis ao que já haviam exposto na pergunta 1.

Na Tabela 12 temos as frequências das respostas dos participantes para a sexta afirmação do questionário aplicado: **“O ensino da Música na escola contribui para a formação de músicos”**.

Resposta	Campus	Frequência (%)
Discordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (0) (1) (2)	3 (1,4%)
Discordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (4) (1) (2)	7 (3,2%)
Não sei opinar	CMC / CMDI / CMZL (6) (9) (5)	20 (9,2%)
Concordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (21) (17) (9)	47 (21,6%)
Concordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (40) (58) (43)	141 (64,7%)
Total	71 / 88 / 59	218 (100%)

Tabela 12 – Afirmação 6 da segunda parte do questionário. FONTE: a autora.

Mais da metade, 64,7% dos estudantes, afirmou que concorda totalmente com a sentença. Novamente, o CMDI foi o campus que mais forneceu essa resposta, com um total de 58 participantes aderindo a ela. A afirmação acima se enquadra na categoria formação de músicos, por se tratar de uma assertiva que vê na educação musical uma área que pode profissionalizar o estudante para conseqüentemente este seguir uma carreira.

A opinião desses alunos vai de encontro com o que expõe a literatura consultada. Reimer (2009) afirma que a educação musical escolar não deve se pautar somente na ideia de desempenho performático, mas sim no ponto de vista contemplativo, isto é, deve haver a valorização da apreciação e a vivência estética em Música. A ideia não é formar músicos e sim pessoas sensíveis à Música, aos sons.

Comparando as respostas dos participantes do CMDI com as do professor do seu respectivo campus, notamos que há bastante alinhamento entre os pontos de vista destes, pois o docente concordou totalmente com essa afirmação.

Ao compararmos esse resultado com o da pergunta 1 do questionário, notamos que o “concordar totalmente” dito pela maioria desses participantes expõe divergência no modo de pensar desses estudantes em relação ao que responderam na primeira pergunta, pois nessa questão a categoria de formação de músicos não é quase mencionada, ficando em último lugar no resultado geral, como já foi citado anteriormente. Isso demonstra que nessa segunda parte do questionário, quando os alunos se deparam com a afirmação de que a Música é importante para a formação de músicos, estes tendem a mudar o seu modo de pensar e acabam sendo induzidos a concordar com o que consta na referida afirmação.

Na Tabela 13 temos as frequências das respostas dos participantes para a sétima e última afirmação do questionário aplicado: **“A Música é uma área de conhecimento com conteúdos específicos, isto é, somente esta área poderá oferecer ao estudante conteúdos que envolvem a história da música, apreciação estética de obras musicais, prática instrumental, teoria e percepção musical”**.

Resposta	Campus	Frequência (%)
Discordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (0) (3) (1)	4 (1,8%)
Discordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (6) (5) (2)	13 (6,0%)
Não sei opinar	CMC / CMDI / CMZL (10) (3) (6)	29 (13,3%)
Concordo parcialmente	CMC / CMDI / CMZL (19) (22) (18)	59 (27,1%)
Concordo totalmente	CMC / CMDI / CMZL (36) (45) (32)	113 (51,8%)
Total	71 / 88 / 59	218 (100%)

Tabela 13 – Afirmação 7 da segunda parte do questionário. FONTE: a autora.

Numa visão geral, mais da metade, isto é, 113 alunos ou 51,8% do total, afirmou que concorda completamente com a frase. O CMDI foi o campus que mais forneceu essa resposta, com um total de 45 participantes aderindo a ela. A afirmação acima se enquadra na categoria Música enquanto área do conhecimento, ou seja, a Música sendo ensinada para fins de desenvolvimento cultural e musical através de conteúdos específicos que somente esta área pode ofertar.

Dessa vez a opinião desses alunos está de acordo com o que propõe a fundamentação teórica utilizada neste estudo. Bastian (2009), Costa-Giomi (2006), Elliot (1995), Ilari (2005), Reimer (2009), Snyders (2008) e Swanwick (2003) defendem a ideia de um ensino para fins de desenvolvimento musical de nossos alunos e ignoram um ensino para finalidades extramusicais.

Comparando as respostas dos participantes do CMDI com as do professor do seu respectivo campus, notamos que há bastante consonância entre as opiniões destes, pois o docente concordou totalmente com essa afirmação.

Ao compararmos esse resultado com o da pergunta 1 do questionário, notamos que o “concordar totalmente” dito pela maioria desses participantes expõe conflito no modo de pensar desses estudantes, pois na questão 1 a categoria de Música enquanto área do conhecimento aparece em segundo lugar no resultado geral. Isso ocorreu porque na segunda parte do questionário, quando os alunos se deparam com a afirmação de que a Música é importante porque possui conteúdos específicos para a vivência musical na escola, eles acabam sendo influenciados a concordar com o que consta na sentença. Porém, vale ressaltar que essa categoria aparece em segundo lugar, ou seja, teve uma adesão significativa por parte dos alunos. Mas, se formos pensar no percentual de alunos que concordou com essa premissa, neste caso 51,8% do geral, podemos considerá-lo baixo em relação às afirmações 3, 4, 5 e 6, que tiveram um percentual bem maior de concordância.

Em linhas gerais, fazendo uma síntese do que foi respondido pelos alunos juntamente com a comparação feita entre suas respostas e a de seus professores na segunda parte do instrumento, podemos observar que, com exceção da primeira afirmação, os alunos em sua maioria concordam de forma total com as assertivas sugeridas no questionário. Os professores 1 e 3 mostraram algumas divergências

quanto à concordância a algumas afirmações, ao passo que o professor 2 concordou com praticamente tudo que foi proposto.

Dizer que a Música só é importante pelas contribuições contidas nas sentenças aqui mostradas, principalmente no que se refere às afirmações de 1 a 6, é o mesmo que dizer que essa área pode ser substituída por qualquer outra disciplina que também promove esses benefícios. Dessa maneira, diante do que foi exposto, podemos observar que o pensamento dos alunos acaba por reforçar a desvalorização da educação musical, uma vez que a resposta que mais apareceu foi aquela relacionada a bem-estar e sabemos, após toda a exposição até aqui, que o foco principal do ensino de Música são as especificidades da linguagem musical, pois essa é uma contribuição exclusiva que somente esta área pode oferecer. As respostas dos docentes 1 e 3 pouquíssimas vezes coincidiram com a de seus alunos, porém, o professor 2, como já foi mencionado, concordou com quase todas as assertivas, sendo este professor o que mais demonstrou o seu pensamento alinhado com o de seus alunos, caracterizando assim um problema, seja por falta de preparo ou por realmente esse conhecimento não fazer parte de sua área de formação e o mesmo se sentir “incapaz” de trabalhar esse conteúdo na escola (como relatado pelo próprio, a Dança é a linguagem artística mais vivenciada no campus em que atua).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender qual o papel que a educação musical desempenha no IFAM por meio da fala dos docentes e discentes, foi preciso antes de tudo entender seu papel na História, na Psicologia da Música (Cognição) e na Filosofia da Educação Musical.

Foi necessário contextualizar historicamente a finalidade que a Educação Musical desempenhou no nosso país desde o período colonial até os dias atuais, e conhecer os vários papéis que essa área desempenhou em diferentes momentos. Como se relatou no primeiro capítulo, o ensino de Música sempre existiu, mas com inúmeras finalidades. Primeiro serviu como instrumento de evangelização, depois, mesmo estando presente na escola, esta área teve um propósito, por exemplo, moralizante de servir à nação, até ser excluída do espaço escolar e, finalmente, voltando a ser assegurada na educação básica através da LDB de 96. O fato é que a educação musical sempre foi desvalorizada enquanto prática escolar, conforme mostra a História.

Como já discutimos anteriormente, os capítulos de Cognição e Filosofia da Educação Musical nos dão suporte teórico para entendermos em parte de onde surge essa desvalorização. Sabemos que a Música é algo inerente ao ser humano, um fenômeno presente em todas as culturas, mas com diferentes códigos. No entanto, as questões que permeiam a desvalorização do ensino de Música estão justamente naquelas justificativas que achamos que mais o valorizam. Ou seja, as justificativas em prol desta área acabam por “atrapalhar” o real papel da Música na educação, pois, quando dizemos que algo é bom porque oferece contribuições que outras áreas também podem ofertar, estamos tirando seu objetivo central, que neste caso, é o ensino musical. Devemos aprender Música para se conhecer Música, isto é, não se deve aprender Música para aprender a ser sociável, ou para relaxar os ânimos, ou para melhorar os rendimentos escolares, ou para obter melhor concentração e memória. Como afirma Reimer (2009), qualquer área do conhecimento para fazer sentido tem que oferecer pelo menos uma contribuição única e exclusiva. Afinal, numa aula de Biologia se aprende conteúdos relacionados ao estudo de diversos tipos de vida e afins. Numa aula de Matemática se aprende conteúdos relacionados a números e seus códigos específicos. Numa aula de Língua Portuguesa se aprende conteúdos que vão desde a Gramática até a Linguística ou Literatura. Então por que só na aula de Música é que se aprende a ser consciente, ou menos tímido, ou mais responsável,

ou a possuir rendimento escolar excelente em outras áreas? A educação musical não existiria para se aprender Música e tudo aquilo que a ela está relacionado?

A problemática em torno deste trabalho era saber qual era o papel do ensino de Música no IFAM, sob a perspectiva de docentes de Arte/Música e discentes dessa instituição. Para tanto, as hipóteses levantadas afirmavam que a aula de Música no IFAM seria importante por causa dos seus efeitos extramusicais (melhora na concentração, memória e em outras disciplinas do currículo), para celebração de datas comemorativas e porque através da Música existe socialização entre os estudantes, valorizando assim o trabalho em grupo e a harmonia entre os seres. No entanto, no decorrer da pesquisa e no processo de construção do instrumento de coleta de dados, foram encontradas mais hipóteses como, a importância do ensino de Música relacionada ao bem-estar (distração, lazer, entre outros), o ensino de Música existir na escola por causa dos alunos que queiram seguir uma carreira musical (formação de músicos) e o ensino de Música concebido como área do conhecimento humano (Música e suas especificidades).

Dentre todas as hipóteses até aqui mencionadas e por meio do que foi coletado e analisado, chega-se à conclusão de que em se tratando dos docentes, estes enxergam a Música como uma área que contém contribuições próprias, mas também não se desvencilham das ideias presentes no senso comum, por exemplo, todos os três entrevistados concordaram que a Música é importante porque socializa ou porque possui benefícios extramusicais. Porém, as hipóteses que foram totalmente descartadas pelos docentes, principalmente entre os docentes com formação musical, é a de que a Música é importante na escola por causa das datas comemorativas. Isso mostra que talvez esses docentes pensem que com um conceito desse tipo, sua disciplina seria diminuída enquanto área do saber, o que é verdade.

Dentre as respostas dos discentes, a resposta nas suas justificativas que mais apareceu foi a de que a Música é importante porque está relacionada com o estado de humor, descontração e lazer dos indivíduos. Uma hipótese foi descartada quase que por completo, a de que a Música é importante na escola para a formação de músicos que queiram seguir uma carreira. Os estudantes não mostraram muita concordância com essa definição. Isso nos faz pensar que pelo fato de este grupo de participantes não ter relacionado o ensino musical à formação de músicos, estes não veem a Música como uma área profissionalizante, conseqüentemente sugerindo a ideia de que esta não se constitui para eles em um campo possível de atuação no

mercado de trabalho. Evidentemente, o papel da Música na escola não é o de formar músicos, mas é curioso que esta possibilidade não tenha sido aventada justamente por estudantes que frequentam uma modalidade de ensino médio voltada para a profissionalização, como é a praticada no IFAM.

É interessante destacar que mesmo que os discentes entrevistados concordem com a educação musical no local em que estudam, os mesmos veem a Música ainda como algo alheio à escola, isto é, gostam de Música, não negam isso, mas não porque esse conteúdo possa “servir” para algo em seu futuro acadêmico ou profissional, e sim porque relacionam esse assunto a algo menos importante ou corriqueiro e, por esse motivo, fizeram a conexão entre Música e bem-estar. Afinal, a Música se faz presente no nosso cotidiano desde o início da humanidade, mas como lidar com esse conhecimento que parece tão banal e inútil?

A confrontação dos resultados com a literatura revisada neste estudo serviu para confirmar algumas hipóteses, principalmente aquelas que dizem respeito aos efeitos extramusicais como bem-estar, socialização e desenvolvimento cognitivo. A partir dos dados coletados foi possível perceber o alinhamento do pensamento dos discentes às justificativas presentes no senso comum. Mas ainda assim, vale ressaltar que na pergunta 1 do questionário as respostas que concebiam a Música como uma área do conhecimento apareceram em segundo lugar. Isso demonstra certo conflito no modo de pensar dos estudantes.

Quanto aos docentes, destaca-se aqui que o professor 3, que tem formação musical, não concordou com a ideia de que a Música é uma área com conteúdos específicos e contribuições próprias, ao passo que os outros dois professores concordaram. Isso se torna problemático, visto que como o referido professor possui formação musical, esperava-se que o mesmo concordasse com a concepção da Música enquanto saber da humanidade, justamente pelo fato de ser um professor de Música. No entanto, este se assegurou em aspectos extramusicais de senso comum.

Contudo, este trabalho só se propôs a investigar a respeito da importância ou do papel do ensino de Música no IFAM segundo a fala dos alunos e professores. Ele não focou, por exemplo, na observação do comportamento dos entrevistados nas aulas de Música no interior dessa instituição. Poderiam ser realizadas outras pesquisas futuras que investigassem a prática musical desses sujeitos na tentativa de entender o porquê a maioria destes relaciona a Música ao bem-estar. Outra pesquisa sugerida seria a investigação de aspectos relacionados à formação inicial e

continuada dos docentes dessa instituição, para entender quais seus objetivos em relação ao conhecimento que trabalham nesse local, e como suas experiências formativas, associadas com a experiência adquirida em sala de aula, contribuíram para a formação de seu posicionamento em relação ao papel do ensino de Música do IFAM.

O que se pôde constatar neste estudo, por ora, foi que mesmo com a exceção de um único entrevistado (aluno) que se mostrou neutro, todo o restante considera importante o ensino de Música onde estuda/trabalha. Por mais que as razões não sejam das mais adequadas, todos entendem que a Música pode trazer algumas contribuições para suas vidas.

REFERÊNCIAS

ALLSUP, Randall. Perspectivas filosóficas da educação musical. **Revista Vórtex**, Curitiba, n 1, v. 6, p. 01 – 27, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2405>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BASTIAN, Hans Gunther. **Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>>. Acessos diversos.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessos diversos.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acessos diversos.

_____. **Lei nº 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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acessos diversos.

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acessos diversos.

BRESCIA, Vera. **Educação Musical – Bases Psicológicas e ação preventiva**. Campinas, SP: Átomo, 2003.

CAREGNATO, Caroline. Revisitando justificativas para a educação musical: uma discussão sobre o ensino de música focado no desenvolvimento extramusical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.13, n. 2, p. 99 – 114, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/28011/16037>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

CAVALCANTI, Patrícia. **Pesquisa em educação: o método survey**. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

COSTA-GIOMI, Eugenia. Benefícios cognitivos y academicos del aprendizaje musical. ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

COSTA-GIOMI, Eugenia. The Effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. **Journal of Research in Music Education**, p. 198 – 212, 1999. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3345779>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

DE GROOT, A. Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. **Language Learning Research Club**, Amsterdam, v. 56, n. 3, p. 463-506, 2006. Disponível em: <http://www.academia.edu/12744820/Effects_of_Stimulus_Characteristics_and_Background_Music_on_Foreign_Language_Vocabulary_Learning_and_Forgetting>. Acesso em: 18 abr. 2018.

DUARTE, Rosângela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: Um estudo em Roraima**. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ELLIOT, David. **Music Matters: a new philosophy of music education**. New York: The Oxford University Press, 1995.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. Ed. São Paulo, SP: Unesp, 2008.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: 4. Ed. Liber Livro, 2012.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios no ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 12,

144-166, 2006. Disponível em:
<<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319>>. Acesso em:
17 mar. 2018.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. **Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação Musical: A experiência do canto orfeônico no Brasil. **Proposições**, v.6, 103-109, 1995. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644264/11690>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

HALLAM, Susan; MACDONALD, R. The effects of music in community and educational settings. In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (eds.). **The Oxford Handbook of Music Psychology**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 775-788.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções na sociedade e na escola. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 11, n.11, p.17 - 25, 2004. Disponível em:
<<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view//343>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

HOLLER, Marcos. A música na atuação dos jesuítas na América portuguesa. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XV., 2005, Rio de Janeiro. **Anais do XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 1131-1138. Disponível em:
<www4.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/anppom%202005/.../marcos_holler.pdf> . Acesso em: 17 mar. 2018.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente da vida: investigação, fatos e mitos. **Revista Eletrônica de Musicologia**, Curitiba, v.9, n. 9, p. 01 - 08, 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/ilari.html>. Acesso em: 02 fev. 2018.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

LAKATOS, Eva Maria.; Marconi, Marina. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZZARIN, Luís Fernando. Por uma crítica à nova filosofia da educação musical. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 01, p. 103-124, 2005.

Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/23018>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

LISBOA, Alessandra. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MENDONÇA, Joêzer de Souza. Educação musical como educação estética: diálogos e confrontos. **Revista Eletrônica de Musicologia**, Curitiba, v. 12, 2009. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr12/13/joeser_souza.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MOREIRA, I. Mozart vendeu mais discos do que Beyoncé e Adele em 2016. **Revista Galileu**, Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/12/mozart-vendeu-mais-discos-do-que-beyonce-e-adele-em-2016.html>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MORENO, S.; MARQUES, C.; SANTOS, A. Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. **Cerebral Cortex**, Porto, v.19, n. 03, p. 712-723, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/23296904_Musical_Training_Influences_Linguistic_Abilities_in_8-Year-Old_Children_More_Evidence_For_Brain_Plasticity>. Acesso em: 05 abr. 2018.

NEVES, Hirlândia. **Implementar uma instituição de formação musical: Uma história do conservatório de música Joaquim Franco, Manaus/AM**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A educação Musical no Brasil. **Revista da Abem**, Bahia, v. 1, n.1, p. 35-40, 1992. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/513/422>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

PÁSCOA, Márcio. **A vida musical em Manaus na época da Borracha (1850-1910)**. Manaus, Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1997.

RAUSCHER, F. H.; SHAW, G. L.; KY, K. N. Music and spatial task performance. **Nature**, Irvine, v. 365, p. 611, 1993. Disponível em: <https://www.uwosh.edu/psychology/faculty-and-staff/frances-rauscher.ph.d/Rauscher_ShawKy_1993.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

REIMER, Bennett. **Seeking the significance of music education**. New York: Menc, 2009.

SCHELLENBERG, E. G. Musical training and non musical abilities. In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (eds.). **The Oxford Handbook of Music Psychology**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 415-429.

SCHELLENBERG, E. G.; WEISS Michael W. Music and cognitive abilities. In: DEUTSCH, D. (ed.). **The Psychology of Music**. 3 ed. London: Academic Press, 2013. p. 499-550.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões, **Educar em Revista**, Curitiba, n.31, 169-189, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 mar. 2018.

SILVA, Janaína Giroto da. Conservatório de música: a ideia de educação musical da elite imperial no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. 1-7. Disponível em: <<https://anais.anpuh.org/?p=13702>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da Abem**, Londrina, v. 22, n. 33, 109-120, 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/search/results>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 2, p. 45-52, 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/247>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista brasileira história e educação**, Campinas, v. 12, n.3, p 125-151, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/viewFile/38815/20333>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

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

WELCH, G. F. Os maiores benefícios da música. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 8., 2012, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 13 - 17. Disponível em: <http://www.abccogmus.org/new_abcm/abcm-anais-simcam.html>. Acesso em: 25 abr. 2018.

ANEXOS

Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Anexo B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **O Papel da Educação Musical no Instituto Federal do Amazonas** sob a responsabilidade da pesquisadora **Daniele Silva de Almeida**, a qual pretende compreender qual o papel do ensino de música na formação acadêmica do estudante do Ensino Médio Técnico da forma integrada no contexto dos IF's da cidade de Manaus/Am, sob a perspectiva de alunos e professores de Arte.

Tal pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, sob a orientação da Professora Doutora **Caroline Caregnato**.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário a respeito da temática da proposta supracitada. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a discussão a respeito da importância da educação musical nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da cidade de Manaus/Am.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Essa pesquisa não oferece danos ou constrangimentos aos seus participantes. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Escola Superior de Artes e Turismo situada à Rua Leonardo Malcher, 1728, Praça 14, 5º andar, sala 12, Manaus-AM, telefone (92) 3878-4404, ou pelo telefone celular (92)99393-0752, ou pelo e-mail daniele.silva.almeida29@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
inscrito no CPF _____ RG _____, residente e
domiciliado _____ no _____ endereço
_____ com o
número de celular _____ e e-mail _____,
fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha
colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto,
sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento
é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador,
ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do Pesquisador Responsável

Anexo B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Papel da educação musical na visão de arte/educadores licenciados em música e alunos do ensino médio técnico da forma integrada no contexto dos IF's da cidade de Manaus/Am

Pesquisador: DANIELE SILVA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86192517.8.0000.5016

Instituição Proponente: Escola Superior de Artes e Turismo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.652.472

Apresentação do Projeto:

O presente estudo visa compreender qual o papel do ensino de musica na formacao academica do estudante do ensino medio tecnico da forma integrada dos institutos federais de educacao, localizados na cidade de Manaus/Am. Dessa forma, o mesmo se propoe a analisar de acordo com a perspectiva de alunos e professores dos IF's de Manaus a funcao e necessidade da existencia do ensino de musica nessas instituicoes. Sobre a metodologia, serao utilizados os recursos da abordagem qualitativa e os sujeitos da pesquisa serao alunos e professores de musica dos institutos federais, como ja fora citado. O instrumento da pesquisa, alem da bibliografica, sera o tipo Survey, que se apresenta como um metodo que visa a obtencao de dados ou informacoes sobre caracteristicas, acoes ou opinioes de determinado grupo de pessoas por meio de um questionario.

Pesquisador Responsável: DANIELE SILVA DE ALMEIDA

Submetido em: 24/03/2018

Instituição Proponente: Escola Superior de Artes e Turismo

Projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas. Não informado o nome do orientador.

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: chapada

CEP: 69.050-030

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.652.472

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primario: Compreender qual o papel do ensino de Musica na formacao academica do estudante do Ensino Medio Tecnico da forma integrada dos IF's da cidade de Manaus/Am.

Objetivo Secundario:

Analisar, de acordo com a perspectiva de professores de musica dos IF's de Manaus/Am a funcao e necessidade da existencia do ensino de musica nas suas instituicoes;

Analisar, de acordo com a perspectiva de alunos do Ensino medio tecnico da forma integrada dos IF's de Manaus/Am a funcao e necessidade da existencia do ensino de musica nas suas instituicoes;

Apresentar os motivos que conduzem os alunos a serem contra ou a favor da oferta de Musica no curriculo do Ensino Medio dessas instituicoes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Aparentemente esta pesquisa nao apresenta riscos, uma vez que serao abordadas questoes de cunho opinativo tanto para os educadores como para os alunos envolvidos.

Beneficios:

Tal pesquisa trara beneficios a tematica do ensino de musica no ambiente escolar, seja para professores, gestores, pais ou alunos, pois as pesquisas em educacao musical ainda sao poucas no Brasil, se comparadas com outras areas do conhecimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bibliografica para embasamento teorico de outros autores que abordam a mesma tematica. Pesquisa do tipo Survey que visa a obtencao de dados ou informacoes sobre caracteristicas, acoes ou opinioes de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma populacao alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionario. Dessa forma, serao aplicados questionarios para Arte/educadores(Professores de Musica)e alunos do ensino medio tecnico da forma integrada do primeiro ano(A disciplina musica so e oferecida aos alunos do primeiro ano).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

l) Folha de rosto: apresentada, adequadamente preenchida e assinada pela pesquisadora

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: chapada

CEP: 69.050-030

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.652.472

responsável e pelo representante da instituição proponente.

II) Cronograma: coleta de dados de abril a agosto de 2018.

III) Orçamento de R\$ 500,00 - financiamento próprio.

IV) Carta de anuência do IFAM, local da coleta de dados.

V) TCLE: apresentado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de protocolo de pesquisa envolvendo seres humanos, fora das áreas temáticas especiais. O protocolo está completo e atende a Resolução 466/12 do CNS. Diante do exposto, somos pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1022499.pdf	24/03/2018 18:43:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento2.pdf	24/03/2018 18:42:51	DANIELE SILVA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEnovo.docx	11/03/2018 21:05:18	DANIELE SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	img088.pdf	01/11/2017 20:28:08	DANIELE SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	27/10/2017 23:18:00	DANIELE SILVA DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: chapada

CEP: 69.050-030

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.652.472

Não

MANAUS, 14 de Maio de 2018

Assinado por:
Manoel Luiz Neto
(Coordenador)

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: chapada

CEP: 69.050-030

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com