

# Aceitação ou rejeição: educação musical na escola pública

## Acceptance or rejection: musical education at public school

*José Nunes Fernandes\**

### Resumo

Este artigo propôs-se a analisar a aceitação ou a rejeição da educação musical na escola regular por alunos, professores, direção e comunidade. Tendo em vista a importância do ensino da música na escola, embora esteja havendo seu gradativo desaparecimento, analisa-se a sua aceitação ou rejeição, levando-se em conta os dados de pesquisas realizadas no município do Rio de Janeiro nas décadas de 80 e 90. Os resultados apontaram que a disciplina na escola regular é rejeitada por ser considerada como complementar, supérflua, “ornamental” e isolada do resto do currículo, enquanto a aceitação é razoável nas quatro primeiras séries, pois todos a consideram como “uma brincadeira”. Outros aspectos tais como causas da rejeição, referentes à metodologia usada e ao “barulho” produzido na aula de música são também estudados nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação musical. Aceitação musical. Rejeição musical. Ensino de música na escola.

### Abstract

The purpose of this research was to analyse the acceptance or the rejection of Music education at primary schools by pupils, teachers, administration and community. Considering the growing disappearance of Music education in the school curriculum, but its relevance for the comprehensive education of an individual, the author analysed the acceptance or the rejection of that subject matter in schools of Rio de Janeiro with data

---

\* Mestre em Música (CBM/RJ) e Doutor em Educação (FE/UFRJ), Professor do Departamento de Educação Musical do Instituto Villa-Lobos, UNIRIO.

gathered during the 1980's and 90's. The findings proved that Music education at primary schools is rejected because it is considered as complementary, superfluous, "ornamental" and isolated from the remainder of the school curriculum, although the acceptance of Music education at primary level is good enough since most of the respondents considered it as "an entertainment". Other aspects are also analysed, such as the reasons for persons' rejection of Music education, the "noise" produced in Music classes, and its teaching methods are also.

**Key words:** Musical education. Musical acceptance. Musical rejection. Musical education in the school.

Não podemos negar que hoje, principalmente nas grandes cidades, a música tem uma presença cada vez mais intensa na vida das pessoas, adquirindo mesmo funções específicas em diversos níveis e nos diversos grupos sociais. Paradoxalmente, enquanto isso ocorre na sociedade, no ambiente escolar brasileiro a música vem desaparecendo pouco a pouco. Desde o tempo do Canto Orfeônico, a escola apresenta um gradativo "silêncio musical" (Fuks, 1991).

A importância da música na educação do homem tem suas raízes na Grécia Antiga passando por vários pensadores medievais e renascentistas. Lutero e Comenius escreveram muito sobre essa importância e isso também foi compartilhado por Rousseu, Pestalozzi, Froebel e Spencer. No século XX, um grande estudioso da área da educação, John Dewey, afirma que a música tem fundamental importância para a educação já que ela expressa os conflitos e resoluções presentes na vida (Dewey, 1934).

No Brasil, a importância da música na educação vem sendo confirmada desde o Segundo Império, período inaugural da educação musical escolar, com o estabelecimento da primeira lei que regulamentava a música na escola (Mello, 1947)<sup>1</sup>. Com declínios e ascensões, a importância da música na educação tem sido comprovada no Brasil através das leis educacionais que incluem a música na escola regular. Atualmente, a Lei Darcy Ribeiro coloca as Artes como obrigatórias no ensino fundamental e médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluem e dividem a área das Artes em música, artes plásticas, artes cênicas e dança.

A importância da música na educação, demonstrada pela sua adoção na escola regular, é a base fundamental para a discussão que se segue, pois durante muitos anos a música vem sendo valorizada e adotada nas escolas. No caso do Rio de Janeiro, a música é obrigatória nas escolas públicas e nas escolas particulares ela está também presente, em algumas séries.

Mesmo com esse “estado presente” e com a sua importância comprovada, a educação musical vem sofrendo hoje, no Rio de Janeiro, um processo de rejeição na escola regular de ensino fundamental. Nas escolas públicas municipais<sup>2</sup> nota-se que esse processo se evidencia pela exclusão da aula de música do 1º segmento (1ª/4ª série) do Ensino Fundamental<sup>3</sup>.

Tendo em vista esses aspectos e o problema acima mencionado, analisaremos aqui o processo de rejeição ou aceitação da música nas escolas regulares, baseando-nos nos resultados de uma pesquisa feita nos anos de 1996/97 nas escolas regulares da cidade do Rio de Janeiro, abrangendo 23 professores de 22 escolas públicas (municipais, federais e estaduais) e envolvendo 156 alunos dessas escolas. Além disso várias informações adicionais foram inseridas, muitos dados de pesquisas da década de 80 e uma revisão da literatura veio a complementar e a fundamentar a análise.

Cabe aqui então questionar: a música é rejeitada ou é aceita pela escola, pelos professores de outras disciplinas, pelos alunos e pela comunidade? Ou ainda: na escola regular existe uma rejeição disfarçada de aceitação ou uma aceitação revestida de rejeição?

Em determinados momentos é comum ouvir alguns diretores dizendo que em tal festa ou evento o hino será cantado, um coro será formado, os alunos tocarão na banda ou um grupo de músicos convidados participará. Também é comum desprezar a educação musical, alegando que ela é complementar e por isso sem tanta importância. Ou seja, valoriza-se a música em determinados momentos e em outros ela é descartada. Esse caso é revelado pela afirmação de uma coordenadora de escola municipal: “Nunca pedimos professores de música, já que as primeiras áreas, a matemática e o português, são as mais solicitadas”. Ao contrário, uma diretora comentou: “Pena que nós não temos um coral aqui, a professora de música só dá aula de história da música”.

Além disso, um outro problema vem aumentar mais o processo de enfraquecimento das aulas de música: a rejeição do ensino da música enquanto área de ensino. A música aparece hoje, como as outras artes, isolada do resto do currículo. A prioridade é dada para as matérias centrais, resultando em menores proporções para música e artes. Nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e na LDB/96, a música está integrada na área das artes. Trope (1984), analisando a educação artística das escolas municipais cariocas, mostra que pelo fato de ser uma disciplina isolada, a educação artística é muitas vezes rejeitada. A autora diz que as disciplinas principais eram outras e que a educação artística, por isso, tinha a carga-horária reduzida. Um fator de limitação e apoio legal.

Por outro lado, a música é vista também como elemento positivo na vida escolar, principalmente em festas e reuniões. As apresentações públicas envolvendo música são eventos altamente valorizados por razões educacionais e sociais<sup>4</sup>.

Mas os professores estão desestimulados pela falta de equipamentos, de sala de aula própria (com revestimento acústico) e pelos baixos salários<sup>5</sup>. Eles se queixam também da quantidade de alunos por sala (30-40 alunos) e da quebra de um trabalho anual, pela entrada de alunos novos a cada ano. Já na década de 80, os professores falavam dessas limitações – a falta de espaço, recursos – e da valorização, que se juntavam a uma falta de concepção definida de objetivos e fundamentos teóricos (Trope, 1984).

Na década de 80 os professores e diretores, e até mesmo os professores de música, rejeitavam o ensino da música por causa da fragmentação em relação às diferentes linguagens artísticas que eram tratadas como isoladas e não articuladas como deveriam ser, como um todo. Existia entre os professores uma enorme indecisão sobre o próprio conteúdo e sua função. Niobe Marques da Costa (1985) mostra a atitude dos professores e alunos em relação à Educação Artística em escolas municipais de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A autora observou uma certa indefinição por parte dos professores e especialistas em educação em relação à educação artística, e também constatou entre os professores que a atitude mais favorável, em relação às linguagens artísticas, era em relação à educação musical. Segundo Costa (1985), os alunos das séries iniciais indicaram atitudes mais favoráveis em relação à educação artística, sendo que as artes plásticas eram as mais aceitas, depois a música e por último as artes cênicas. Mas a autora comprova que as artes plásticas eram preferidas para alunos tímidos, pois na música a situação de exposição do sujeito é “inibidora”.

“A escola ‘discursa’ sobre arte e não imerge o aluno no processo artístico criador” (Trope, 1991, p. 51). Por que a escola fala, discursa sobre a música e não faz com que o aluno esteja inserido em um processo artístico criador? Será que a rejeição não vem pela falta de uso de uma linguagem integrada no conjunto de vivências de um povo, alimentadas pela sua cultura? Sim. A não integração da música escolar com a música da comunidade é um fator de limitação. Existe uma grande valorização da música e da aula de música pelos alunos, o repertório pode não agradar, mas a aula de música e a música em si são altamente apreciadas pelos alunos e muitas vezes pela comunidade da escola.

Por outro lado, podemos dizer que alguns estudiosos brasileiros rejeitam a educação musical escolar porque seu conteúdo não reflete os aspectos gerais da sociedade. Isto é confirmado quando um aluno diz: “Lá vem a professora do Tá-tá-tá, eu gosto mesmo é de *funk*”. Alguns estudiosos rejeitam a música pela

separação com a realidade músico-cultural e outros valorizam a separação pois isso enriqueceria a experiência do aluno. Aqui cabe questionar: o que realmente representa a cultura de um povo no processo educacional? Muitos estudiosos dizem que a educação musical desempenha funções sociais, contribuindo para que o indivíduo recrie sua própria cultura. Entre os que rejeitam a educação musical separada da realidade cultural do aluno está Conde (1978) que mostra o significado da música do povo na educação. A educação musical, por sua vez, deve levar em consideração as diferentes culturas existentes na comunidade. Segundo Conde (1978):

“A educação artística, no complexo sócio-cultural brasileiro, deve constituir um sistema de aprendizagem favorável à continuidade das características das culturas locais, valorizando as atividades criadoras da comunidade, em função do significado e da força vital que representam” (p. 53).

A aceitação muitas vezes é aparente quando a escola se utiliza do canto nas apresentações, servindo para “reafirmar a imagem das escolas e ‘vender’ essa imagem para a comunidade” (Tourinho, 1993, p. 97). As músicas representantes das datas comemorativas e eventos diversos são amplamente conhecidas e aceitas formando um repertório-base. Essa prática leva a um distanciamento ainda maior entre o professor e “suas responsabilidades de planejamento e condução do processo de aprendizagem” (Tourinho, 1993, p. 97-98).

Outro conflito que pode surgir com a aula de música é a questão do barulho produzido, que foi pouco estudado e que “pode representar um desvio da imagem de organização que a escola deve manter” (Tourinho, 1993, p. 98). O produto sonoro da aula não pode perturbar as atividades das outras salas, “mesmo considerando que o canto seja um ‘barulho apropriado’, há limites que interferem nas atividades desses professores” (Tourinho, 1993, p. 99, grifo do original).

O aspecto contrário também deve ser considerado já que a música é uma das disciplinas mais sujeitas a barulhos externos. Tourinho (1993) diz que para fugir desse conflito os professores se sujeitam a certas atividades<sup>6</sup>. O canto, por sua vez, supera as outras atividades de execução, pois a disciplina é mantida e a participação de todos é garantida. Ocorre então repetição de atividades, muitas vezes por falta de domínio ou por busca de disciplina e silêncio.

“No caso do uso dos instrumentos convencionais, as questões do barulho, da ordem e da disciplina, voltam a interferir na prática pedagógica, criando novamente o pânico dos professores em relação à perda do controle do comportamento da classe” (Tourinho, 1993, p. 104).

Na cidade do Rio de Janeiro, um decrescer do canto nas aulas de música foi comprovado por Fuks (1993), mostrando que a escola acredita que esse decrescer não é uma forma de luta dos seus professores, mas um produto da sua inércia. “O discurso institucional limita-se a afirmar que, cada vez mais, os professores e alunos vêm demonstrando uma grande ausência de interesse pelo ensino musical” (p. 146). Fuks diz que nos anos 90, na escola regular carioca, “apesar do professor de música haver silenciado a sua prática cantada, a escola continua a priorizar o seu canto” (p. 148).

A regulamentação, a legislação, esclarece a questão do enfraquecimento e do desaparecimento do professor de música e da música na escola. No Rio de Janeiro a Prefeitura exige aulas de música, Educação Musical, somente da 5ª à 8ª série, ficando por conta das professoras (pedagogas) a Educação Artística da 1ª a 4ª série. Esse fato está respaldado legalmente através da Lei 5692/71 e do Parecer 540/77, que já enfatizavam a existência do professor polivalente no 1º grau. Nas escolas federais, a aula de música é obrigatória da 1ª a 4ª série do ensino fundamental e as vezes até no ensino médio (2º grau). Nas escolas estaduais, a educação musical está presente no ensino fundamental inteiro. Na maioria das escolas particulares que têm aulas de música, geralmente elas se restringem ao ensino fundamental.

Fuks (1993) mostra que no 1º segmento do ensino fundamental, nas escolas públicas cariocas, é “mais evidente o afastamento do docente de música, se bem que se observe um enfraquecimento do papel desse professor em todas as séries da escola” (p. 151). A autora diz que no Rio os CIEPs abarcam uma nova categoria de profissionais, os animadores culturais, “que seriam o elo integrador entre a instituição e a comunidade”, em uma prática não-formal e polivalente, numa tentativa de preencher “a lacuna dos professores de música que não trabalham no 1º segmento do 1º grau” (p. 152). Fuks (1993) afirma ainda que a música, no caso o canto, tem lugar permanente na escola, o que muda é o agente desse processo e seu papel. Há uma transitoriedade, há uma instabilidade do agente, mas as práticas musicais permanecem.

Mesmo assim, existe uma desvalorização da área das artes, incluindo a música, nas escolas regulares cariocas. Essa desvalorização não é nova. Na década de 80 já existia. Trope (1984) ao analisar as práticas da educação artística nas escolas municipais cariocas afirma:

“Em relação à valorização da área em estudo pela escola [Educação Artística], pelos alunos e comunidade da escola, os entrevistados concordaram, com apenas uma exceção, que pode haver dificuldade, visto que estamos numa sociedade imediatista, tecnicista e competitiva” (p. 60, colchetes meus).

A autora diz que o lado conservador da escola ainda reage à Arte e que uma solução para acabar com a rejeição seria fazer um trabalho com as famílias “para melhor compreensão dos objetivos da Educação Artística” (p. 61).

Dois grandes problemas da educação musical carioca: (1) as escolas municipais, mesmo tendo o programa Multieducação lançado em 1996, não cumprem programação coerente com ele, ou seja, não se tem um programa comum. (2) as escolas particulares, na sua grande maioria, não têm aula de música no ensino fundamental inteiro. Uma professora municipal me disse: “Meus filhos já entraram para a universidade, nunca tiveram aula de música e sempre estudaram em escolas particulares”. Reafirmando, um coordenador de escola particular disse que “existem áreas mais importantes do que a música na escola, sendo tudo muito caro, daí não ter aulas de música”.

As escolas particulares, a nosso ver, sentem menos falta do ensino da música do que as oficiais – as quais têm aulas de música obrigatoriamente. Esse fato é causado pela herança, uma forte influência, do poder antigo do Canto Orfeônico nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Nas escolas particulares não há rejeição, sendo mesmo um “privilégio”, ou seja, a escola que tem artes é “melhor” do que a que não tem. Os pais concordam com as atividades relativas aos esportes, línguas, informática e artes. Nas escolas estrangeiras, existentes no Rio, a música é obrigatória.

Uma pesquisa feita por nós em 1996/97 em escolas públicas do Rio de Janeiro<sup>7</sup> forneceu dados relativamente novos em relação à rejeição ou à aceitação da música na escola. As opiniões dos professores de música vêm mostrar que muitas vezes eles se sentem rejeitados, ou seja, a disciplina era tida como supérflua e complementar, servindo muitas vezes de passatempo.

### **Aceitação da aula de música pelos alunos, comunidade, direção e pelos outros professores nas escolas públicas<sup>8</sup>**

A questão da aceitação perante os outros professores, alunos, comunidade e direção é extremamente importante. Nas escolas municipais, esse aspecto acarretava um menosprezo à música também por parte de seu professor, pois já que os outros professores não a aceitam, o professor de música pode fazer qualquer coisa e até mesmo faltar bastante. A não aceitação à educação musical estava muito presente, até nas escolas federais encontramos professores que falavam em resistências.

Muitos professores diziam que os próprios colegas não aceitavam a música, causando-lhes contrangimentos.

“Eu as vezes trago Cds e o ‘colega’ entra na minha sala e diz: ‘não dá para diminuir um pouquinho o som porque eu não posso trabalhar’ (...) desenvolvi um projeto aqui e teve um professor que não saiu da sala para ir assistir, não prestigia (...) tem professor que acha que é só ler, escrever e fazer prova”<sup>9</sup>. Esse tipo de opinião, a não aceitação pelos outros professores, pode ser visto em muitas entrevistas como mostram as afirmações a seguir.

“Não é aquilo que a gente queria que fosse, o professor de artes, de música principalmente, quer um apoio maior, seriedade quanto aos outros professores, cumprimento de horários e obediência maior”<sup>10</sup>, “no início eu me sentia triste (...) e não gostava de certos comentários que ouvia quando [muitos professores] se reportavam às atividades de música dizendo que o importante era português e a matemática, o resto era ‘confeitaria’”<sup>11</sup>. Muitos professores não aceitavam a música e diziam que: “quando nós precisamos de um aluno [os outros professores dizem], que não liberam, amarram, prendem (...) não valorizam muito, mas isso é normal tem em todo lugar”<sup>12</sup>, “existe preconceito com a música e com o professor de música também”<sup>13</sup>, “quando a gente tem aula cantada eles [os outros professores] batem na porta, reclamam do barulho e pedem para cantar mais baixo. Não temos sala de música e nem auditório”.

Não há aceitação dos professores de 2º segmento. Já no 1º segmento, ela é mais aceita. Uma professora de música de 1º segmento afirmou: “por parte das professoras e da coordenação [a aceitação] é muito grande, a gente vê que nos ‘Cocs’<sup>14</sup> os professores se interessam muito em saber como é sua aula, que tipo de coisa eles [os alunos] fazem, como podemos integrar com outras matérias, mas temos necessidade disso com outros segmentos”<sup>15</sup>.

Um professor mostrou que “os outros professores aceitam (...) mas vêm isso com um certo clima esquisito”<sup>16</sup> já que os professores do 1º segmento não podem passar para o 2º segmento ou para o II Grau. Essa “briga” se dá porque os outros professores que atuam no 1º segmento não são licenciados, podendo somente dar aulas no 1º segmento.

“Alguns professores e algumas direções não compreendem o sentido dela [educação musical], sabem simplesmente que é importante porque ouviram falar, muitos não tiveram na escola aulas de música (...) os alunos acham que música é recreação e eu tento colocar uma postura disciplinadora, mostrando que o profissional da música é disciplinado”<sup>17</sup>.

Concluindo, a não aceitação da educação musical pelos outros professores muitas vezes vinha do fato da não existência de uma sala de música, em local isolado, pelo fato do “barulho” atrapalhar outras aulas. Nos casos das escolas

municipais, muitas vezes as salas de aula tinham enormes vãos para os corredores. Mas em muitos casos a não aceitação estava ligada às diferenças de ascensão funcional<sup>18</sup> e mudanças dos professores de 1º segmento; ou à desintegração que ocorre a nível de 2º segmento. Mas, sem dúvida, grande parte dos outros professores não aceitam, desprestigiam, não valorizam e até mesmo bloqueiam a educação musical.

Segundo os professores envolvidos, grande maioria dos alunos aceitava a disciplina e as atividades feitas pelo professor, mas também em muitos casos existiam vozes contrárias, pedindo aula prática, música atual e para não fazer trabalho escrito. Os professores afirmavam que havia grande aceitação por parte dos alunos e nas escolas municipais a aceitação é comprovada pelos professores quando dizem que os alunos estão presentes, pois do contrário, eles faltariam. As falas a seguir demonstram a aceitação, e em alguns casos a não aceitação por parte dos alunos. “Os alunos ficam satisfeitos (...) mas tem um grupo que dificulta muito a aula da gente e parece que está na escola só para fazer bagunça, atrapalhar”<sup>19</sup>; “a aceitação é boa mas as vezes há um assunto mais interessante onde eles se motivam mais”. Muitas vezes, a não aceitação por parte dos alunos não se refere à música, mas sim à metodologia usada pelo professor. Um professor afirmou que “os alunos não aceitam, eles acham que é só cantar”<sup>20</sup>. Perguntamos aqui, por que não cantar? Ou por que não fazer atividades práticas? Em muitos casos as práticas se restringem a um conhecimento fatorial puro, história ou conceitos, sendo esse um dos possíveis motivos da não aceitação por parte dos alunos. Muitos professores disseram que no 1º segmento os alunos aceitam mais:

“isso é diferente do que acontece com os alunos de 5ª a 8ª que acham que a música é supérflua. Eles [os alunos de 5ª a 8ª] se perguntam por que estudar música, se não vão ser músicos (...) a mentalidade dos alunos é a mentalidade dos pais(...)os pais de 1ª a 4ª acham que a música é brincadeira”<sup>21</sup>.

“Os alunos aceitam bem a partir do momento que não tenha tanta teoria, quando eles têm mais a prática, deles fazerem música, aí eles gostam mais”<sup>22</sup>. Muitos alunos achavam que a música erudita não tem valor. “Muitos aceitam só a música deles, *rap*, *funk*, pagode, o samba não é muito aceito, mas eles rejeitam profundamente a música erudita”<sup>23</sup>.

Alguns professores disseram não ter contato com a família dos alunos. Outra parte dos professores mostrou que a família participa e conhece, apóia e prestigia. Algumas vozes contrárias em relação aos familiares também apareceram, embora a grande maioria aceite plenamente a aula de música, seja

para recreação, por entender sua importância ou por gostar do filho tocando/ cantando e ver a futura possibilidade do filho estudar música em outro lugar. As falas contrárias podem ser representadas por afirmações como:

“a comunidade tem um limite, gosta de pagode, samba, *charm*, *rap* e *funk*”<sup>24</sup>, “a comunidade não compreende o sentido da educação musical, comprometendo o trabalho (...) valoriza história, ciências, matemática e português (...) na verdade a comunidade não dá o devido valor ao conhecimento [musical] por questões sócio-econômicas e políticas”<sup>25</sup>.

As vozes a favor também apareceram:

“a família concorda e apóia. Quando eu chamo os pais para conversar eles encaram a música como outra disciplina qualquer”, nas apresentações por exemplo, “os pais ficam deslumbrados, muito interessados e começam a vislumbrar a possibilidade de que seus filhos possam vir a tocar um instrumento”<sup>26</sup>, “os pais vêm e falam ‘nossa como vocês conseguem fazer isso?’ (...) outro dia uma mãe me disse que estava sendo super integrador na casa dela pois o pai toca violão, ela toca piano e os filhos aprenderam aqui flauta-doce e gaita, a família senta e toca junto”<sup>27</sup>.

Os pais “aceitam e quando temos que levar uma turma para um determinado local, os pais colaboram, ajudam, vão, gostam e vibram junto com os filhos”<sup>28</sup>. “Quanto aos pais a aceitação vem quando eles comparecem e trazem os alunos (...) o pai contribui na medida em que ele ajuda a criança, porque a criança estuda junto com o pai”<sup>29</sup>.

Portanto, existem vozes a favor e vozes contrárias, mostrando a diversidade de opiniões sobre a aceitação da comunidade.

Quanto à aceitação da música pelos diretores, segundo os professores de música entrevistados, foi também muito boa. Em alguns casos ocorreram rejeição ou descaso, provenientes muitas vezes de antipatias pessoais ou não compreensão da importância da educação musical. A direção pode interferir muito nas atividades, principalmente nas atividades que acontecem fora da escola. Um depoimento vem constatar:

“eu sinto alguma dificuldade em relação à direção, eles barram coisas, encencam com bobagens (...) numa atividade fora da escola no ano passado pedi funcionários e não tive nenhum”<sup>30</sup>.

Alguns casos extremos de desconsideração podem ser vistos quando um professor disse que nessa escola que ele trabalhava a direção “colabora com tudo que se pede. Isso não é comum, já trabalhei em uma escola que o diretor era professor de música. Era uma ilusão pensar que ele ia valorizar mais”<sup>31</sup>.

Mas esse professor explicou também que isso não pode ser generalizado, enfatizando mais a não aceitação por parte dos diretores. O professor continua:

“Já trabalhei em uma escola onde o disco do Hino Nacional era colocado na prateleira de objetos achados e perdidos, com tênis em cima, todo arranhado”<sup>32</sup>.

A não aceitação, às vezes, faz com que se rejeite a educação musical e muitas vezes a aula não tenha nenhum valor. No percurso da pesquisa, várias vezes fomos às escolas e não ocorria a aula de música prevista no horário.

Numa escola municipal, o descaso era enorme, a ponto do professor chegar atrasado a todas as aulas. Por isso, um dia, a diretora resolveu tirar a aula de música e deixar uma professora fazer um exercício de ciências. A direção rejeita, pois acha que essa área é só “lazer” e não educação. A música passa a ser um adorno social, torna-se alienada dentro da escola. Ao mesmo tempo, a direção a elogia e a exige em apresentações e eventos. Quanto ao aspecto da disciplina, do barulho, do desconhecimento, um professor disse:

“Havia rejeição da diretora pelo meu trabalho com banda de música (...) ela preferia que eu desse aulas de música comum, como os outros professores, de caderno, livro, giz e quadro”<sup>33</sup>.

### Referências bibliográficas

- BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (5692/71). Brasília, Diário Oficial, 11 de Agosto de 1971.
- . Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (9394/96). Brasília, Diário Oficial, 24 de Dezembro de 1996.
- . Conselho Federal de Educação. *Parecer No.540/77*. In Documenta 195, fevereiro, 1977.
- . Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental*. Documento Introdutório. Brasília, 1995.
- . Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes*. Brasília, 1996.
- CONDE, C. *Significado e funções da música do povo na educação*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, INEP/Sobrearte, 1978.
- COSTA, N. M da. *Educação Artística: Situação no 1º segmento nas escolas de 1º Grau do município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. UFRJ/Faculdade de Educação, 1985.

- DEWEY, J. *Art as experience*. New York, Capricorn Books, 1934.
- FUKS, Rosa. *O Discurso do silêncio*. Rio de Janeiro, Enelivros, 1991.
- . “Transitoriedade e Permanência na Prática Musical Escolar”. In *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, ABEM/UFRGS, No. 1, maio, 1993, p.134-156.
- LAWSON, D., PLUMMERIDGE & SWANWICK, K. Music and the National Curriculum in Primary Schools. *BJME* 11 (1), 1994, p. 3-14.
- MANSO, F. A. de B. *An examination of music education philosophy and practices in grades one through four of the municipal primary schools in Rio de Janeiro*. Dissertação de Doutorado. Coral Gables, Universidade de Miami, 1985.
- MELLO, G. *A música no Brasil desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da república*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1947. Rio de Janeiro, Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação. Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, 1996.
- TOURINHO, I. “Usos e funções da música na escola pública de 1º Grau”. In *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, ABEM/UFRGS, No. 1, maio, 1993, p.91-133.
- TROPE, H. R. *Educação artística - um estudo das escolas oficiais de 5ª. a 8ª. série do município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. UFRJ/ Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 1984.
- . “Reflexões sobre Valores e Educação Musical”. *Cadernos de Estudo. Educação Musical*, 2/3. São Paulo, Atravez, 1991.

## Notas

1 Em 1851 D. Pedro II aprovou a Lei 630 que estabelecia o conteúdo da educação musical nas escolas primárias e secundárias (Mello, 1947).

2 O Município tem somente escolas de 1º grau. O total de escolas municipais de 1º grau é de 1.033, mas somente 228 têm aulas de música. O total de alunos é de aproximadamente 700.000 e o total de professores é de cerca de 43.000. O total de professores de música é de 299 (dados fornecidos em setembro de 1996 pela Secretaria Municipal de Educação).

3 Embora encontramos no campo três escolas que tinham aulas de música no 1º segmento.

4 Lawson D., Plummeridge C. & Swanwick K. (1994).

5 Manso (1985) já mostrava isso na década de 80.

6 A maioria das atividades nas escolas do Distrito Federal garantiam segurança em termos de barulho (Tourinho, 1993).

- 7 Análise da didática da música em escolas públicas do Rio de Janeiro.
- 8 Professores que não são de música.
- 9 Entrevista PM-1(Professor Municipal 1).
- 10 Entrevista PM-3.
- 11 Entrevista PM-8, colchetes nossos.
- 12 Entrevista PM-10.
- 13 Entrevista PM-12.
- 14 Conselho de Classe (Coc)
- 15 Entrevista PF-3a, colchetes nossos (Professor Federal 3a).
- 16 Entrevista PF-4, colchetes nossos.
- 17 Entrevista PM-6.
- 18 Os professores pedagogos não podem mudar de grau ou para o segundo segmento.
- 19 Entrevista PM-4.
- 20 Entrevista PM-12.
- 21 Entrevista PM-15, colchetes nossos.
- 22 Entrevista PF-2.
- 23 Entrevista PM-5.
- 24 *idem*.
- 25 Entrevista PM-6, colchetes nossos.
- 26 Entrevista PF-1.
- 27 Entrevista PF-3a.
- 28 Entrevista PF-4.
- 29 Entrevista PE-1(professor estadual 1).
- 30 Entrevista PF-4. Na ficha dessa escola encontramos um total de 28 funcionários.
- 31 Entrevista PM-15.
- 32 *idem*.
- 33 Depoimento de um professor municipal ao telefone justificando seus problemas de saúde e da sua não participação na pesquisa.

Recebido em: 03.02.1998

Aceito em: 04.11.1999

