



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DANIEL RIBEIRO BEZERRA

**A VALORIZAÇÃO DA AULA DE MÚSICA PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E  
OS FATORES QUE A INFLUENCIAM**

Recife

2019

DANIEL RIBEIRO BEZERRA

**A VALORIZAÇÃO DA AULA DE MÚSICA PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E  
OS FATORES QUE A INFLUENCIAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

**Área de concentração:** Música e sociedade.

**Orientador:** Prof. Dr. Giordano Ribeiro Eulalio Cabral

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

B574v Bezerra, Daniel Ribeiro  
A valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio e os fatores que a influenciam / Daniel Ribeiro Bezerra. – Recife, 2019.  
135f.: il.

Orientador: Giordano Ribeiro Eulalio Cabral.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Música, 2019.

Inclui referências e apêndices.

1. Educação musical. 2. Aula de música. 3. Ensino médio. 4. Classe social. 5. Valorização. I. Cabral, Giordano Ribeiro Eulalio (Orientador). II. Título.

780 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-97)

DANIEL RIBEIRO BEZERRA

**A VALORIZAÇÃO DA AULA DE MÚSICA PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E  
OS FATORES QUE A INFLUENCIAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em: 30/01/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Giordano Ribeiro Eulalio Cabral (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Mário Medeiros da Silva (Examinador Externo)  
Universidade de Pernambuco

*“As pessoas são complicadas demais para terem rótulos tão simples.”* (P. Pullman)  
A Benedito. Mais que pastor, mais que professor, mais que doutor. Pai.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que em sua abundante graça insiste em me conceder oportunidades muito além das que eu mereço.

A minha mãe, Helivete, e ao meu pai, Benedito, aos quais eu devo o melhor do meu caráter, agradeço por sempre valorizarem e incentivarem a educação dos filhos, servindo como exemplos em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Sou muito grato por todo apoio e ajuda oferecida desde antes do início do curso.

A Erasmo e Rafael, companheiros constantes na vida, obrigado por cumprirem com excelência o papel de irmãos mais velhos, tornando-se amigos para todas as horas.

À Viviane, minha querida esposa, minha gratidão por sempre apoiar meus estudos, compreendendo minhas ausências, minha ansiedade e me sustentando nos momentos difíceis. Obrigado por estar sempre ao meu lado!

A Matias, meu filho, que em sua inocência ensina-me mais que qualquer professor. Obrigado por me inspirar a ser uma pessoa melhor.

À Igreja Batista em Bultrins, por acreditar em mim.

À EREM Maestro Nelson Ferreira e ao Colégio de Aplicação da UFPE, por aceitarem ser locais de pesquisa, propiciando de bom grado todas as condições necessárias para a coleta dos dados.

Ao professor Dr. Giordano Cabral, meu orientador, e às professoras Dra. Luciana Mendonça e Dra. Cristiane Almeida, maiores colaboradores(as) desta pesquisa. Também ao professor Dr. Mário Medeiros. Agradeço a todos(as) pelas correções e sugestões, e por aceitarem fazer parte das minhas bancas.

Aos demais professores(as) e funcionárias do PPGM, pela participação e contribuição de todos(as) na minha formação e neste trabalho; especialmente ao coordenador professor Dr. Gustavo Alonso, pelo suporte prestado.

A todos que, de algum modo, contribuíram para a construção deste trabalho.

Palavras são, na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia.  
(ROWLING, 2007)

## RESUMO

Nesta pesquisa de mestrado, buscamos analisar o valor que o estudante do ensino médio atribui à aula de música, tendo como foco duas escolas da região metropolitana de Recife/PE. Investigamos a influência de diversos fatores no âmbito escolar, como a atuação do docente, conteúdos, repertório e carga horária das aulas, e infraestrutura dedicada à música. Também estudamos como a classe social dos alunos afeta suas relações com a aula de música na escola, levando em conta as teorias de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre o espaço social, o gosto e a escola moderna. Para a coleta dos dados, realizamos uma entrevista de grupo focal com alguns alunos do ensino médio em cada escola, além de distribuir questionários fechados a esses mesmos estudantes. Ao analisar conjuntamente os dados obtidos, foi possível compreender o que os alunos pensam sobre o ensino de música nas suas escolas. Os resultados apontam música é valorizada pelos alunos do ensino médio, que a reconhecem como símbolo cultural e identitário, como entretenimento e possibilidade de profissionalização. Nos casos estudados, as disciplinas são frequentadas por estudantes que nutrem um interesse especial previamente desenvolvido pela música e por aprender algum instrumento. A herança familiar é um dos fatores mais importantes nessa relação de afeição, enquanto outros aspectos escolares analisados (como a afinidade com o repertório utilizado e a qualidade da infraestrutura e dos recursos escolares) podem ter impactos positivos ou negativos no processo de ensino-aprendizagem, influenciando a motivação dos alunos que assistem às disciplinas e o interesse dos que não assistem.

**Palavras-chave:** Educação musical. Aula de música. Ensino médio. Classe social. Valorização.

## ABSTRACT

In this master's research, we seek to analyze the value that the high school student attributes to the music class, focusing on two schools in the metropolitan region of Recife/PE. We investigated the influence of several factors in the school environment, such as the teacher's performance, contents, repertoire and class hours, and infrastructure dedicated to music. We also study how the social class of students affects their relationships with the music class in school, taking into account the theories of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron on social space, taste and modern school. For the data collection, we conducted a focus group interview with some high school students at each school, and distributed closed questionnaires to these same students. By analyzing the data together, it was possible to understand what students think about teaching music in their schools. The results point out music is valued by high school students, who recognize it as a cultural and identity symbol, as entertainment and the possibility of professionalization. In the cases studied, the subjects are frequented by students who nurture a special interest previously developed by music and by learning some instrument. Family inheritance is one of the most important factors in this relationship of affection, while other school aspects analyzed (such as the affinity with the repertoire used and the quality of the school infrastructure and resources) can have positive or negative impacts on the teaching-learning process, influencing the motivation of students attending the subjects and the interest of those who do not attend.

**Keywords:** Music education. Music class. High school. Social class. Valuing.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Município de Paulista destacado no mapa de Pernambuco .....	67
Figura 2 - EREM Maestro Nelson Ferreira destacada no bairro Engenho Maranguape ....	68
Figura 3 - Fachada da EREM Nelson Ferreira .....	68
Figura 4 - Município de Recife destacado no mapa de Pernambuco .....	70
Figura 5 - Colégio de Aplicação da UFPE destacado no bairro Cidade Universitária .....	70
Figura 6 - Fachada do CAP .....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAp	Colégio de Aplicação da UFPE
CNE	Conselho Nacional de Educação
DNOEM	Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica
EREM	Escola de referência em ensino médio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Parte Diversificada
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
1.1	OBJETIVOS E PERGUNTAS-CHAVE	16
1.2	RELEVÂNCIA DA PESQUISA	17
1.3	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA DISSERTAÇÃO	19
<b>2</b>	<b>OS JOVENS E A MÚSICA</b>	21
2.1	JOVENS, MÚSICAS E IDENTIDADES	23
2.2	JOVENS, MÚSICA E PROFISSIONALIZAÇÃO	25
<b>3</b>	<b>O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL</b>	31
3.1	BREVE HISTÓRICO	31
3.2	A LEGISLAÇÃO ATUAL	34
3.2.1	O ensino de música e a reforma do ensino médio	39
3.3	DESAFIOS NA PRÁTICA ATUAL	42
3.3.1	Concepções sobre a música na escola	46
3.3.2	A escola, os jovens e as músicas	48
<b>4</b>	<b>O PENSAMENTO BOURDIEUSIANO: AS CLASSES, A MÚSICA E A ESCOLA MODERNA</b>	51
4.1	AS CLASSES SOCIAIS	52
4.2	AS CLASSES E O GOSTO MUSICAL	54
4.3	A ESCOLA MODERNA	59
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	63
5.1	OS MÉTODOS	63
5.2	AS ESCOLAS	67
5.2.1	EREM Maestro Nelson Ferreira	67
5.2.2	Colégio de Aplicação - UFPE	69
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	73
6.1	O PERFIL DOS PARTICIPANTES	74
6.2	O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E A MÚSICA	76
6.2.1	O estudante, a família e a música	76
6.2.2	O estudante, a música e a sociedade	79
6.2.3	O estudante, a música e as classes	81

6.2.4	O estudante de música, a profissionalização e o dom .....	82
6.3	O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E A AULA DE MÚSICA .....	83
6.3.1	A presença da música nas escolas .....	84
6.3.2	A infraestrutura e os recursos para a música .....	86
6.3.3	A carga horária .....	89
6.3.4	A relação com o professor .....	90
6.3.5	O conteúdo .....	91
6.3.6	O repertório .....	93
6.4	O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E A VALORIZAÇÃO DA AULA DE MÚSICA .....	95
6.4.1	O interesse pela música .....	97
6.4.2	A importância de estudar música no ensino médio .....	98
6.4.3	Por que outros colegas não participam? .....	100
6.4.4	Como os alunos sintetizam .....	102
<b>7</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>104</b>
7.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	108
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA (EREM)</b> .....	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (EREM)</b> .....	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (EREM)</b> .....	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA (CAp)</b> .....	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CAp)</b> .....	<b>129</b>
	<b>APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CAp)</b> .....	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE G - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (CAp)</b> .....	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Assim como acontece com diversas áreas do conhecimento, a educação musical envolve processos diversificados, com múltiplas características e personagens, e se dá em vários contextos e ambientes. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem de música não se restringe aos espaços escolares (WILLE, 2005), mas se manifestam também como fenômenos não-institucionais e informais.

Nos sistemas tradicionais, caracterizados pela prática pedagógica institucionalizada, normatizada e sistematizada, por exemplo, o ensino de música é presente em escolas de educação básica, escolas especializadas e universidades. Mesmo quando identificado em locais educativos “não-oficiais”, como projetos sociais, ONGs, bandas de música e outros, tais processos comumente mantêm a intencionalidade pedagógica e algum nível de estruturação e organização.

Também ocorrem inúmeros processos informais de aprendizagem musical. Esses acontecem de maneira espontânea em situações cotidianas e fazem parte do processo de socialização do indivíduo, independentemente da intencionalidade dos envolvidos. Assim sendo, o contato familiar, a vivência no grupo de amigos, igrejas ou em outros espaços de convívio social podem permear-se de trocas de conhecimento musical.

Independente da terminologia utilizada na categorização desses processos, vários autores defendem a busca por uma articulação concatenada dessas práticas pedagógicas. A respeito disso, Arroyo (2000, p. 89) afirma que:

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que deem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam.

Quando se fala de educação musical, portanto, refere-se a “todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles” (ARROYO, 2002, p. 18). Esta dissertação, por sua vez, apresenta uma pesquisa de mestrado cujo objeto de estudo é o ensino musical em escolas de educação básica, portanto dentro das manifestações geralmente classificadas como educação formal.

O ensino de música na educação básica tem se mostrado um verdadeiro desafio a todos que dele participam. Professores e direção escolar encaram a necessidade de estar

continuamente refletindo sobre seus papéis na tarefa de torná-lo um fenômeno eficaz, enquanto seus alunos nem sempre compreendem a relevância daquele conteúdo na formação deles.

Ao democratizar a oportunidade de estudar a linguagem musical, a escola populariza um ensino outrora restrito a ambientes e contextos aos quais nem todos os jovens têm acesso. Colabora, conseqüentemente, com a negação do mito de que é preciso ter nascido com “dom” para música, mostrando que todos podem aprendê-la. Entendendo que “a linguagem musical é uma linguagem socialmente construída e compartilhada, [...] que pode ser também estudada e compreendida” (COUTO; SANTOS, I., 2009, p. 111), vemos que a importância do ensino de música nas escolas pauta-se em diversos aspectos do desenvolvimento humano e social.

Quando pensamos na qualidade da apreciação musical por parte do aluno, a aula de música objetiva a apropriação dos conceitos básicos de música, permitindo uma melhor compreensão do material sonoro que o cerca. Assim, possibilita que o estudante enxergue a música como linguagem e reconheça seus códigos, funções e possibilidades, podendo desenvolver uma visão mais crítica de sua realidade cultural.

Estudar música na escola também oportuniza o contato com gêneros e estilos musicais com os quais os alunos têm pouco ou nenhum contato, preservando e valorizando diferentes contextos culturais. Dessa maneira, o aluno situa melhor sua própria experiência, haja vista a música servir distintivamente como um símbolo de sua identidade social (COUTO; SANTOS, I., 2009, p. 118).

Couto e I. Santos (2009) defendem que a teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner, também endossa o benefício do estudo musical por todas as pessoas. Quando Gardner expôs sua teoria, sugeriu que:

todos os seres normais [...] possuem todos os tipos de inteligência, todos abertos ao desenvolvimento. Ou seja, [...] a inteligência musical é um traço compartilhado e mutável, isto é, um traço que todos possuem em um certo grau e que é passível de ser modificado. (ILARI, 2003, p. 12)

Além disso, Ilari (2003) mostra que a prática musical com crianças auxilia no desenvolvimento da afetividade e socialização, e também na aquisição da linguagem.

Ao discernirmos de forma mais clara os objetivos da presença da educação musical nas escolas (que transitam, mas não se limitam aos acima mencionados, sendo discutidos inclusive em documentos oficiais), combatemos práticas e concepções pedagógicas distorcidas, como quando se diminui a música a um momento de lazer, ou um dispositivo que

serve apenas para “auxiliar a aula de matemática, contribuir para a instalação de bons hábitos, e outras” (FONTERRADA, 2005, p. 13).

Para que se avance no desenvolvimento de um ensino musical na educação básica que cumpra seus objetivos, é fundamental que o tema seja abundantemente pesquisado. Felizmente, podemos afirmar que o assunto vem sendo alvo de um número significativo de estudos, como nos mostra o levantamento feito por Pires e Dalben (2013) no acervo da Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical): 27,9% dos artigos publicados entre 1992 e 2011 trazem a educação básica como *locus* de pesquisa. Segundo as autoras, estes artigos tratam predominantemente sobre formação e prática profissional, mas também discutem as políticas públicas e a música no contexto escolar, e outras temáticas.

Oportunamente, o objetivo da presente pesquisa é estudar a valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio. Escolhemos o estudante como “foco” pois, considerando as visões nas quais este é protagonista no processo de avaliação da eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008), podemos refletir que verificar o quanto o aluno aprende nas aulas de música da escola é um bom critério para definir o sucesso desse ensino. Nessa linha de pensamento, Pizzato e Hentschke (2010) defendem que o desempenho e a motivação dos alunos estão diretamente ligados, entre outros fatores, ao nível de interesse e importância que dedicam ao conteúdo musical. Torna-se possível, assim, alegar que a valorização da aula de música pelos alunos é elemento fundamental para o bom resultado da educação musical escolar.

Todos os educadores, inclusive os de música, desejam alunos bem motivados e disponíveis para vivenciarem integralmente as suas propostas de ensino. Mas, para isso, é preciso buscar compreender o que leva esses alunos a valorizarem (ou desvalorizarem) em diferentes graus a presença da música no currículo escolar. Para tanto, investigaremos várias características desse fenômeno em busca da identificação dos principais aspectos que podem influenciar o valor percebido da música pelos estudantes.

Assim sendo, devemos esclarecer alguns termos que são relevantes para a compreensão deste trabalho. Para este trabalho, compartilharemos a definição de Bellochio (2000, p. 38), quando esta refere-se à “educação musical” no ambiente da educação básica, desde já tomando “ensino musical” e “ensino de música” como expressões sinônimas:

[O ensino de música] pretende a organização do conhecimento musical em suas múltiplas formas sonoras. [...] A Educação Musical compreende o processo de ensino e de aprendizagem escolar que potencializam o desenvolvimento de competências musicais, a partir de experiências musicais de natureza diversificada. [...] A Educação Musical implica o desenvolvimento musical como instrumento de

intermediação social que possibilita ao sujeito o desenvolvimento das habilidades de ouvir, apreciar, compor, executar, falar sobre músicas(s).

A LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor (Lei nº 9.394/1996) define, nos seus artigos 21 e 22, que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Como nossa pesquisa é baseada em alunos do ensino médio, cabe lembrar que a LBDEN descreve esse nível como a etapa final da educação básica, tendo objetivos como “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996), elencados no art. 35. É preciso ter em mente que a estrutura do ensino médio brasileiro passa por uma ampla reforma, através da Lei nº 13.415/2017, o que abordaremos mais à frente. Explicarei, ainda nessa introdução, as motivações que levaram à escolha dos alunos desse nível de ensino para a pesquisa.

No mais, acatando as definições do Michaelis (2015), compreendemos que valorização é o “Ato ou efeito de valorizar”, o que significa “Atribuir o devido valor ou o reconhecimento”. Nesse ponto de vista, podemos afirmar que a comunidade escolar (alunos, professores, diretores e pais) constrói, de forma coletiva e individualizada, a valorização do ensino de música na escola, atribuindo-o menor ou maior valor em comparação com os demais conteúdos escolares, motivada e influenciada por uma série de fatores.

## 1.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS-CHAVE

Após refletir sobre a conjuntura do ensino musical na educação básica e efetuar a revisão de literatura, cuja elucidação está transcrita nos capítulos iniciais desta dissertação, surgiram algumas questões que serviram de base para nosso trabalho, quais sejam: tendo em vista a complexidade e as dificuldades que perpassam a implantação apropriada da educação musical nas escolas não-especializadas, é possível constatar que os alunos do ensino médio valorizam o ensino de música ofertado? Quais os fatores que os levam a aceitar ou rejeitar a aula de música? Os fatores escolares, como professores, metodologias, conteúdos e

infraestrutura interferem isoladamente nesse ponto, ou faces do contexto social do aluno (herança familiar, classe social, capital cultural etc) também influenciam?

Nosso objetivo principal neste estudo é, portanto, analisar a valorização do ensino de música pelos alunos do ensino médio.

Para a realização do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1) Esclarecer o que os alunos pensam sobre o ensino de música nas suas escolas; 2) Investigar quais elementos influenciam a valorização das aulas de música, tendo como ponto de partida fatores escolares (como professor, conteúdo, metodologia, recursos, carga horária) e sociais (classe social, herança familiar, *habitus* etc).

A compreensão da valorização da aula de música pelos alunos, finalidade desta pesquisa, é efetivamente um objetivo ambicioso, em se tratando de um elemento subjetivo que, como poderemos demonstrar, oscila em função de aspectos internos e externos ao aprendiz. Buscamos investigar como essas características colaboram para formar cenários que afetam positivamente ou negativamente a aceitação do ensino musical pelos alunos.

O estudo teve como foco duas escolas selecionadas na região metropolitana de Recife/PE, sendo uma da rede pública estadual e a outra da rede pública federal.

## 1.2 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

O tema foi escolhido por se mostrar relevante no contexto sociopolítico em que se enquadra, tendo em vista, por exemplo, as mudanças pelas quais passa o ensino médio brasileiro. Trata-se, também, de uma proposta de pesquisa de interesse de todos que estudam o fenômeno da inclusão da música nas escolas e pesquisadores de educação em geral.

Conforme já exposto, a importância da inclusão da música nas escolas já se encontra amplamente fundamentada (HUMMES, 2004; COUTO; SANTOS, I., 2009), tendo em mente, por exemplo, seu papel no auxílio do desenvolvimento mental, psicomotor e social do aluno. Loureiro (2004, p. 66) defende que: “Considerando as diferenças individuais e as diversas e variadas formas de acesso à música, a prática musical na sala de aula torna-se o momento oportuno para a socialização da arte”.

A sucessiva aprovação das leis nº 11.769/2008 e nº 13.278/2016, que tornam obrigatória a presença da música na educação básica no prazo de cinco anos, também sustenta a importância deste trabalho. Neste sentido, Cerveira (2015, p. 2) reflete que:

A preocupação de que, em virtude da força e urgência da lei, a implementação da educação musical possa acontecer de forma irrefletida e pouco embasada torna ainda mais importante os investimentos de pesquisa sobre os processos de aprendizagem e do ensino da música.

Por ser uma prática ainda não levada à tona em condições de alcançar plenamente seus objetivos (LOUREIRO, 2004), estudos como o nosso se tornam urgentes e primordiais para o seu aperfeiçoamento. Queiroz e Marinho (2007, p. 72) concordam com tal argumento:

[...] o ensino de música nas escolas brasileiras, diante de uma trajetória de erros e equívocos, mas também de avanços e descobertas, ainda precisa de estudos e de ações concretas que possam fortalecer a sua estruturação e os seus direcionamentos pedagógicos na educação básica.

Podemos apresentar alguns motivos para fazer esta pesquisa com alunos do ensino médio. Na educação básica brasileira, o ensino médio ganha destaque por ser a última etapa da vida escolar. Durante esse nível, é naturalmente exigido do aluno um maior empenho nos estudos, sobretudo em virtude de sua preparação para o ingresso no ensino superior e/ou no mercado de trabalho. Muitos estudantes estão focados em ser aprovados no vestibular, e cada vez mais as escolas direcionam suas estratégias visando o exame. Nesse contexto, o ensino das artes tende a assumir uma significância menor, em comparação a outras disciplinas mais cobradas pelas provas de seleção.

Como já mencionado, atualmente esse nível vem passando por um processo de mudanças em sua estrutura, conhecido como “reforma do ensino médio”. Diante das alterações na legislação, das quais a aprovação da Lei nº 13.415/2017 é a principal, vivemos um período de incertezas e críticas em relação ao futuro dessa etapa, em especial no que concerne ao ensino das artes. Consideramos que tais políticas exigem dos pesquisadores mais atenção à referida etapa escolar.

Do mesmo modo, relativamente poucas pesquisas em educação musical tem o ensino médio como foco, como constatado por Pires e Dalben (2013) na já citada análise feita nas publicações da Revista da ABEM. O estudo mostra que a maior parte das publicações é voltada para a educação infantil e ensino fundamental. Assim como as autoras, acreditamos que é necessário investigar mais as práticas de ensino de música no ensino médio, de forma a fornecer mais dados para a formação e prática dos docentes que atuam nesse nível.

Somam-se a esses fatores a constatação de que a música tem presença expressiva na vida dos jovens. Diversos estudos abordam a relação entre música e juventude (ARROYO, 2013). Um levantamento feito com alunos de 8ª série em Ponta Grossa/PR (SEBBEN; SUBTIL, 2010) aferiu que 98,7% dos alunos afirmam gostar de música, demonstrando o valor

da música para essa faixa etária. Além disso, do ponto de vista mercadológico, “grande parte dos produtos musicais é voltada ao público adolescente” (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p. 49). Exploraremos melhor esse tema em outro momento do trabalho.

Tendo chegado à conclusão da pesquisa, acreditamos que este trabalho propicia um melhor embasamento científico para entender como o aluno da escola básica enxerga o ensino de música, qual o valor que lhe atribui e por quê. Esse resultado certamente contribuirá para repensarmos nossas práticas, objetivando melhor alinhá-las às expectativas dos estudantes.

Esperamos, de forma geral, que o nosso trabalho deixe sua contribuição para a educação musical enquanto área de conhecimento, e seja um auxílio a outros trabalhos semelhantes que poderão ser feitos posteriormente.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está organizado em sete seções, começando por esta introdução e seguindo por três capítulos teóricos e outros dois empíricos, além das conclusões. Esta introdução traz a apresentação do objeto de estudo, além de elencar os objetivos e os motivos de relevância do trabalho.

“Os jovens e a música” expõe algumas das principais reflexões acerca da interação entre os jovens e a música. Fazemos inicialmente alguns apontamentos sobre o conceito de juventude e sobre o papel social da música. Em seguida, tratamos de como a música participa do processo de construção de identidades juvenis, além de outras funções que ela tem para os jovens. Discutimos posteriormente sobre a busca dos jovens pela profissionalização na área artística, expondo um panorama sobre esse mercado de trabalho.

“O ensino de música na educação básica no Brasil” traz uma visão panorâmica a respeito do fenômeno da educação musical no ambiente da escola regular<sup>1</sup>. Uma vez que a pesquisa em questão se enquadra neste contexto, tornou-se fundamental uma exposição que o qualificasse. O capítulo inclui um breve resgate histórico, seguido de discussões sobre a legislação relacionada ao tema, com destaque para a reforma do ensino médio. Inclui ainda reflexões sobre seus desafios atuais.

<sup>1</sup> Chamamos de “escola regular” as escolas de educação básica, voltadas para a formação escolar geral. Diferenciam-se da “escola especializada”, dedicada especificamente ao ensino de música.

Em “O pensamento Bourdieusiano: as classes, a música e a escola moderna”, capítulo seguinte, fazemos uma incursão no campo da sociologia em busca de conceitos que direcionaram o planejamento das técnicas de pesquisa e análise dos resultados. Demonstro como a compreensão de classe social de Pierre Bourdieu, tal como suas ideias sobre capital, herança cultural e *habitus* foram levadas em conta no trabalho. Aprofundamos um pouco mais a reflexão sobre a construção e atuação do gosto musical dos jovens, e apresentamos também as reflexões de Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre a escola moderna e suas implicações nas aulas de música.

Em “Metodologia da pesquisa”, descrevemos primeiramente a escolha das duas escolas onde coletamos os dados, para a seguir caracterizar as técnicas de pesquisa escolhidas: a entrevista de grupo focal e o questionário fechado. É detalhado o planejamento e execução da etapa de coleta de dados. Posteriormente, caracterizamos as duas instituições em que realizamos a pesquisa.

“Resultados e discussão” apresenta o resultado dos questionários e entrevistas com os grupos focais. Discutimos de forma abrangente a fala dos alunos a respeito da música e da educação musical ofertada em suas escolas, procurando compreender como se constrói a valorização da música enquanto conteúdo escolar a partir de diversos aspectos sociais e escolares.

Nas considerações finais, retomo os principais pontos do estudo, destacando os mais relevantes para o atingimento dos objetivos. Além disso, reafirmo a contribuição representada pelo trabalho para o campo da educação musical e sugiro possibilidades de continuidade e ampliação desta pesquisa.

## 2 OS JOVENS E A MÚSICA

Tendo em vista a delimitação dos nossos objetivos, onde investigaremos como alunos que estão cursando o ensino médio se relacionam com o ensino escolar de música, iniciamos a construção do referencial teórico da presente pesquisa buscando refletir sobre as relações entre jovens e música. Nesta oportunidade, abordaremos a seguir o conceito de juventude e o entendimento da música enquanto fato social, para então refletir sobre as naturezas da relação jovens-música, incluindo um tópico à parte sobre a profissionalização dos jovens na área.

Sendo uma das principais pesquisadoras brasileiras do tema, Arroyo (2013) aponta que o estudo da interação entre juventudes e música amplia-se a partir da década de 1960, no cenário internacional, e a partir de 1990 no Brasil.

Em ambos os casos, várias perspectivas disciplinares, teóricas e metodológicas buscaram, e ainda buscam, compreender facetas dessa interação e, conforme o objeto de estudo, interpretar questões sociológicas, culturais, educacionais, psicológicas, históricas e/ou estéticas. (ARROYO, 2013, p. 8)

Nesse contexto, autores brasileiros têm construído uma significativa bibliografia sobre o assunto<sup>2</sup>. Tornou-se relevante nos debruçarmos sobre tal material, para assim compreender melhor o lugar que a música ocupa na vida dos jovens.

Em afinidade com os estudos contemporâneos, atentamos que ser jovem não se trata apenas de estar em certa faixa-etária, nem se refere meramente a determinados processos biológicos iniciados na puberdade (ARANTES, 2012; SOUZA; FREITAS, 2014). Tais aspectos, por si só, não sustentam satisfatoriamente essa categorização geracional. Para nosso trabalho, consideramos a abordagem sociocultural, onde a juventude surge como uma categoria construída e localizável social, histórica e culturalmente (ARROYO, 2005). Souza e Freitas (2014, p. 63) explicam que:

Na concepção das abordagens socioculturais juventude deve ser entendido no plural, visto que os jovens travam relações em espaços sóciohistóricos diferentes, constroem percursos identitários que são embasados por diferentes valores, crenças e concepções que mudam constantemente, o que permite dizer que eles vivenciam uma pluralidade de trajetórias individuais e sociais, que não são nem universais e nem padronizadas.

De imediato, isso nos leva à relativização daqueles marcos etários, os quais sabidamente variam conforme circunstância e lugar. Adicionalmente, dá ênfase aos múltiplos

<sup>2</sup> Cf. Arroyo, 2005, 2007; Menandro; Trindade, Almeida, 2010; Arantes, 2012; Silva, R. 2012; Souza; Freitas, 2014; Oliveira, R.; Santos, R., 2016 e outros citados nesse capítulo.

sentidos atrelados ao ser jovem, e às múltiplas possibilidades de se experienciar a juventude. Como descreve Arroyo (2005, p. 19): “Assim, não há uma adolescência ou uma juventude, mas várias”.

Ser jovem, portanto, liga-se a comportamentos e práticas construídos socialmente e intrinsecamente relacionados ao tempo e cenário nos quais ocorrem (SOUZA; FREITAS, 2014). De igual modo, características como geração, gênero, raça e classe social afetam diretamente a vivência dos jovens. É essa afirmação de diversidade que levou os estudiosos da área a preferirem tratar desse grupo utilizando os plurais (“jovens”, “juventudes” etc).

Bourdieu, autor cuja obra também contribuiu fortemente para o desenvolvimento do referencial teórico da presente pesquisa, como veremos mais adiante nessa dissertação, entende a falta de concordância sobre o conceito de juventude como parte da luta social entre jovens e velhos. Refletindo a respeito da forma como cada campo lida com essa (in)definição, o sociólogo afirmou ser possível

[...] ver que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o facto de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação. (BOURDIEU, 2003, p. 153)

Tendo esclarecido a concepção de jovens na qual nos baseamos, voltamos nossa atenção às interações existentes entre eles e a música.

Afirmar simplesmente que a música é muito presente na vida dos jovens pode parecer um tanto óbvio e superficial. Poderíamos alegar o mesmo com relação às outras fases da vida, guardadas as devidas especificidades culturais. Como nos lembram R. Oliveira e R. Santos, a “Música é um fenômeno muito importante na vida das pessoas, servindo para diferentes propósitos e interesses, além de ser praticamente impossível estarmos imunes a qualquer estímulo musical no dia a dia” (2016, p. 82).

Entretanto, a discussão se torna relevante quando nos aprofundamos nessa relação. Algumas questões podem nortear tal reflexão: Como e onde a música está presente? De que músicas estamos falando? Que sentidos essas músicas possuem para os jovens? Quais significados estão por trás dessa interação? Que fatores interferem e diferenciam esse processo? Quais as particularidades do aprendizado de música pelos jovens? E, afinal, como eles reagem ao ensino de música nas suas escolas?

A seguir, discorreremos sobre a temática apresentada levando em consideração tais questionamentos, porém sem pretensão de alcançar o esgotamento do assunto. Outras reflexões correlacionadas terão espaço mais adiante no trabalho.

## 2.1 JOVENS, MÚSICAS E IDENTIDADES

A multiplicidade de situações e suportes através dos quais os jovens vivenciam a música sinaliza a complexidade dessa relação. Seja nas suas casas, ouvindo o rádio, assistindo televisão, no computador ou smartphone (*online* ou *offline*), ou frequentando outros espaços de socialização, como clubes, danceterias, festas e shows. Ser jovem atualmente perpassa por manter algum tipo de contato com a música. Arroyo (2007, p. 14) vai além, alegando que “a música constitui-se em um dos fenômenos mais marcantes das culturas juvenis”.

A interpretação sociocultural, que apresenta a música como fato social, serve-nos de guia nessa reflexão. Para Souza (2004), é imprescindível pensar a música como objeto a ser tratado de forma contextualizada social e culturalmente. A autora leva em conta o pensamento de Green, para quem

Não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito. Não existe, portanto, por um lado, o mundo das obras musicais (que não são entidades universais e se desenvolvem em condições particulares ligadas a uma dada ordem cultural), e por outro, indivíduos com disposições adquiridas ou condutas musicais influenciadas pelas normas da sociedade. A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada [...]. (GREEN, 1987, p. 91, tradução de Souza).

Levamos em conta ainda o entendimento da música como processo, no qual as formas de composição, registro, reprodução e consumo colaboram para a formação do seu significado para o ouvinte. Desse modo, como nos mostra Hennion (2011), os objetos musicais não devem ser analisados de forma independente de suas mediações. Antes, é necessário “observar cada dispositivo, ver cada situação se desenrolar e acompanhar a maneira como circulam peças, linguagens, corpos, coletivos, objetos, escritos, modos de julgar e modos de ouvir” (ibid., p. 260).

Portanto, a obra musical não existe mais enquanto objeto artístico autônomo, livre de influências do seu meio e com significação pré-fixada, dissociado de seus suportes e de seu momento de existência. Em tempo, tal constatação explica o porquê de Hennion (2011) preferir o uso do termo “objetos musicais”, realçando o plural. O que existe, de fato, é um conjunto de processos inscritos em determinado contexto histórico, social e cultural, e que, dessa forma, tem seus significados construídos por agentes influenciados pelo meio no qual se encontram.

Ora, se entendemos que não há uma juventude, mas juventudes, e que não há uma música, e sim músicas, descobrimos que as relações entre as duas demonstram uma diversidade proporcional às suas complexidades internas. Pois, sendo as duas categorias (jovens e músicas) construções sociais, cada qual ambientada em determinado contexto, a interação entre elas também precisa ser analisada como fato socioculturalmente inscrito (SOUZA; FREITAS, 2014). Dito em outras palavras, partiremos do entendimento de que os jovens, as músicas e a relação entre os dois se apresentam como construções sociais, e que, portanto, variam de acordo com o contexto estudado.

A música assume diversos sentidos na sua associação com as juventudes. Como ingrediente habitual nos momentos de lazer (ARANTES, 2012), ela configura-se como importante fonte de diversão para os jovens (MENANDRO; TRINDADE; ALMEIDA, 2010), e compõe o que Souza chama de “expressão festiva do coletivo” (2004, p. 10).

A música também serve como meio de comunicação entre os jovens e suas realidades. Por intermédio da música, eles exercem sua liberdade de expressão (GREEN, 1987), manifestando seu modo de pensar (MENANDRO; TRINDADE; ALMEIDA, 2010). Dessa forma, os jovens demonstram preferência<sup>3</sup> por “estilos em que encontram retratados aspectos de seu cotidiano e que tratam temas com os quais se identificam” (ibid., p. 137), e assim revelam e compartilham seus valores, tradições e ideologias (SOUZA; FREITAS, 2014).

Sem prejuízo do que acabamos de mencionar, os estudos nesse tema parecem enfatizar as propriedades da música na construção e reafirmação das identidades juvenis, no âmbito individual e coletivo (ARANTES, 2012; SOUZA; FREITAS, 2014). Ao integrar os processos de socialização, onde os jovens desenvolvem suas relações sociais (SOUZA, 2004), a música favorece o sentimento de pertença ao grupo, à “galera” (ARANTES, 2012; SOUZA; FREITAS, 2014). Assim, “os jovens identificam-se e se autorreferenciam com os de 'sua idade', [...] por ouvirem ou curtirem as mesmas músicas e terem os mesmos gostos e escolhas musicais” (SOUZA; FREITAS, 2014, p. 74). Com a ajuda da música, os jovens suprem seu desejo “de ser visto e ver, identificar e socializar-se” (SOUZA, 2004, p. 10),

Os processos de identificação cultural juvenis mencionados não devem ser tidos como mecânicos, imediatos ou imudáveis. Segundo R. Silva (2012), os estudos culturais pós-modernos afirmam que as identidades são produções culturais e sociais móveis, múltiplas e em constante transformação, contrastando com o antigo entendimento de que eram algo fixo, sólido e estável.

<sup>3</sup> Trataremos um pouco mais sobre a preferência musical dos jovens em outro momento neste trabalho.

Também é interessante observar que os jovens constroem e reafirmam suas identidades através da rejeição de identidades distintas das suas. Sobre isso, Frith (1987, p. 6) alega que

[...] a produção de identidade é também uma produção de não-identidade – é um processo de inclusão e exclusão. Este é um dos aspectos mais impressionantes do gosto musical. As pessoas não apenas sabem o que gostam, elas também têm uma idéia bastante clara do que não gostam [...].

Assim, os jovens escolhem suas músicas de forma a diferenciar seus hábitos de escuta dos hábitos de outros grupos sociais com os quais não se identificam. Como consequência, “o modo de ouvir música e a escolha do repertório geram tensionamentos musicais que provocam disputas e conflitos” (SOUZA; FREITAS, 2014, p. 74). Um exemplo dado por essas autoras é o costume dos jovens ouvirem música em volume alto, além da preferência por estilos como o rock (ibid.). Através desses hábitos, os jovens estariam tentando se diferenciar dos adultos (gerações mais velhas), assumindo, inclusive, o risco de entrar em conflito com eles.

Dessa maneira, as músicas ora aproximam, ora afastam; ora massificam, ora diferenciam. E assim acompanham os jovens nas suas jornadas de autodescobrimento, reconhecimento e identificação.

## 2.2 JOVENS, MÚSICA E PROFISSIONALIZAÇÃO

As relações entre os jovens e a música por vezes vão além do que já mencionamos, e a profissionalização surge como elo factível nessa interação. A intenção de desenvolver alguma atividade relacionada à música de forma remunerada não é incomum entre os jovens, sobretudo aos que já estudam música em algum contexto. Estudos recentes mostram, por exemplo, que jovens envolvidos com música em bandas e projetos sociais têm considerado notadamente ingressar na carreira artística (GONÇALVES et al, 2009; ARANTES, 2011; BRASIL, A., 2014; FARIA, 2014; SEVERO, 2015).

Esses indivíduos, sobretudo nas classes sociais menos favorecidas, enxergam nessa ocupação possibilidades que não encontrariam em outros ramos mais habituais, apesar das dificuldades inerentes à atividade musical no contexto brasileiro. A seguir, refletimos brevemente sobre as principais motivações que os levam a essa escolha, e quais as características desse mercado de trabalho.

Para os jovens, a participação em ambientes de aprendizado musical, como bandas de música e projetos sociais, assume um aspecto de inclusão social (CISLAGHI, 2011), de sentir-se parte de um contexto mais saudável e benéfico que outros espaços alternativos. Na visão de Cislighi (2011, p. 65), “esse tipo de prática permite afastar crianças e jovens da marginalidade, e possibilita uma melhora na qualidade de vida, além de uma realização musical”.

Dessa forma, esses jovens são atraídos pela ideia de desenvolver suas práticas musicais com a percepção de que a música os levará a uma vida melhor, permitindo por hora que eles “esqueçam” suas dificuldades. Ao tratar sobre jovens que participam de um projeto social na Bahia, A. Brasil conclui que, para esses,

[...] os usos da aprendizagem musical vão para além da aquisição de conhecimentos musicais, de profissionalização, pois também desempenham a função de fazê-los fugirem da realidade que a vida lhes impõe. Em outras palavras, de buscarem, em si mesmos, “coisas boas” que os motivem a não desperdiçarem suas vidas. (BRASIL, A., 2014, p. 210)

Considerando esses sentimentos, pode surgir naturalmente em alguns o desejo de levar a prática musical a um passo adiante, incluindo toda sua bagagem simbólica sobre a qual já falamos. A música passa a representar não só o divertimento e a inserção no(s) grupo(s), mas também uma atividade profissional, seja ela principal ou secundária.

A motivação para concretizar esse propósito passa pelo “desejo de expressar e transmitir as reflexões e sentimentos que mobilizam [os jovens] sensivelmente” (SILVA, C. et al, 2016, p. 19). Eles enxergam a carreira artística como uma chance de dar voz as suas experiências de juventude, de denunciar as injustiças que sofrem e de experimentar algo diferente.

Por outro lado, o trabalho artístico atrai ao trazer consigo “possibilidades de expansão de horizontes culturais, ao realizar viagens nacionais e internacionais” (FARIA, 2014, p. 10). Tal perspectiva se liga com a sensação de ausentar-se de seu contexto natural e de suas potenciais dificuldades, e de ampliar sua visão e experiência de mundo, aspirações comuns nessa fase da vida.

Evidentemente, um fator muito importante para a busca dos jovens pela profissionalização é a expectativa pelo ganho financeiro. Fortemente influenciada pelas mídias, a juventude é atraída pela promessa de altos rendimentos que a carreira musical pode trazer (OLIVEIRA, J., 1999). Se não tanto, a música ao menos se mostra como um campo profissional na qual o sucesso depende “[...] menos da competição escolar e da educação formal e mais de seu talento, de sua garra individual” (ibid., p. 3).

Em especial no caso dos jovens pobres, que constantemente têm baixas perspectivas de trabalho, ou mesmo para quem “as oportunidades de trabalho frequentemente são pouco atraentes em termos de remuneração, escopo e estabilidade” (FARIA, 2014, p. 8), a música surge como opção um tanto mais acessível e atrativa.

Em relação à opção de seguir trabalhando na área musical, os jovens que tem a oportunidade de estudar música em bandas e projetos sociais são beneficiados pelo estímulo à profissionalização que é visível nesses ambientes. Gonçalves et al, ao estudarem a importância das bandas de música em São João Del-Rei/MG, observam como os diretores e maestros desses grupos costumam incentivar a profissionalização dos músicos, inclusive auxiliando-os na preparação para concursos na área:

Pode-se identificar, também, no discurso dos regentes, um incentivo a esses concursos, pois os músicos são preparados para passarem por essa avaliação. A atividade musical profissional é uma realidade nas bandas, pois muitos conseguem a admissão nesses concursos e passam a encontrar na música um trabalho satisfatório e, assim, um veículo transformador de um quadro social marginalizado onde se inserem muitos jovens músicos. (GONÇALVES et al, 2009, p. 6)

De forma semelhante, estudos diversos identificam o forte incentivo à profissionalização em projetos sociais que atuam com música. A. Brasil (2014, p. 209) destaca a fala de um aluno de um projeto social com essa visão em Salvador/BA, onde os jovens encaram a música como possibilidade de trabalho: “Quero aprender a tocar por que posso precisar como um meio de trabalho' – Everton Santos”. Também os estudos de Arantes (2011) e Severo (2015) identificam tal motivação: Arantes reflete sobre os dilemas enfrentados pelos jovens pobres da Orquestra Jovem de Uberlândia que desejam trabalhar como músicos, enquanto Severo mostra como os jovens passam a olhar para orquestras, bandas militares e outros ramos profissionais a partir da participação em bandas de Taipu/RN. Esses exemplos demonstram como esses jovens têm levado em consideração a carreira artística, em suas diversas linhas de atuação.

A carreira na música também atrai os jovens na medida em que alimenta a expectativa de alcançar visibilidade e reconhecimento em seus espaços, além de gozar do sucesso e da fama tão engrandecidos pelas mídias. Faria (2014, p. 1) reconhece esse fator ao analisar a profissionalização musical de jovens na Bahia, além de denotar uma certa influência do contexto cultural local:

Desde meados da década de 1980, o fortalecimento da indústria do entretenimento na Bahia permitiu que artistas locais ganhassem maior visibilidade nos mercados regionais, nacionais e até internacionais. Esse cenário tem mobilizado desejos e criado expectativas entre os mais jovens de encontrar um meio de inserção (ou

ascensão?) social no mercado artístico, particularmente nos campos da música e da dança, e também gerado demandas para a formação de mão de obra para sustentar tal mercado.

A carreira na música, seja da forma em que é apresentada pelos meios de comunicação ou em atuações mais regulares, parece, pois, suprir duas disposições preciosas aos jovens. De acordo com J. Oliveira (1999), os jovens buscam por profissões que combinam reconhecimento (ou prestígio) social e compensação financeira, e que “distanciam-se das posições ocupadas por seus pais e [que] estão perfeitamente afinadas com seu próprio tempo” (ibid. p. 4).

Como podemos perceber através desses estudos, o acesso ao ensino de música nessa fase da vida tem o potencial de despertar nos jovens a curiosidade e o desejo pela profissionalização na área artística. A depender do contexto educativo, o indivíduo até pode ter acesso a algum tipo de preparação ou facilidade para o ingresso no mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos em outros ambientes de ensino formal.

A demanda existente nesse mercado reforça a importância da criação e fortalecimento dos cursos técnico-profissionalizantes em escolas especializadas, em especial nas públicas. Na região metropolitana de Recife/PE, por exemplo, há apenas três instituições que ofertam curso de nível técnico em música, de forma que o total de vagas disponibilizadas não costuma atender à quantidade de interessados.

Como mencionamos na introdução desse trabalho, a implementação de aulas de música nas escolas de educação básica mostra-se como uma forma de democratizar o acesso ao ensino musical. Mesmo que nesse ambiente o ensino de música não tenha caráter profissionalizante, é possível identificar uma relação semelhante ao que encontramos nos contextos abordados anteriormente (bandas de música, projetos sociais etc), pois a escola se torna mais um lugar onde os jovens experimentam o aprendizado musical, podendo também ali despertarem o desejo de atuar com música de forma profissional.

Ao adentrarem o mundo do trabalho na área artística, os jovens descobrem uma atividade que “em seus diversos campos e linguagens apresenta códigos e regras próprias” (FARIA, 2014, p. 10). Segundo o autor, predominam nesse meio os contratos informais, temporários e autônomos, ocultados pelo discurso capitalista da “flexibilização”. A dúvida e a insegurança da profissão, também mencionadas por Faria (ibid.), são igualmente aludidas na reflexão de J. Oliveira:

Por dependerem da “sorte”, carreiras esportivas e artísticas são vistas como um vôo no escuro. Contrapõem-se a um modo de vida que, frente às incertezas econômicas e sociais, tende a privilegiar a estabilidade do emprego e a regularidade dos

rendimentos. As resistências tendem a ser mais acentuadas no caso das carreiras artísticas, que trazem o medo dos perigos associados à noite, à boêmia, à malandragem, aos vícios. (1999, p. 16)

O mapeamento realizado por C. Silva et al (2016) em São Carlos/SP aponta outras dificuldades possíveis de serem enfrentadas pelos jovens dentro dessa profissão: falta de reconhecimento comercial do estilo musical com que trabalham, falta de recursos para investir na arte e impossibilidade de se dedicar exclusivamente a essa atividade. Esse último fator é explicado principalmente pela insuficiência e/ou falta de regularidade nos ganhos financeiros, o que leva os jovens, sobretudo os mais pobres, a buscarem outras atividades como complemento de renda.

A profissionalização musical dos jovens pode, então, virar um grande dilema. Se por um lado eles são seduzidos pelo caráter criativo, hedonista e glamoroso da carreira musical, por outro ficam sujeitos às frustrações da falta de reconhecimento e das irregulares relações trabalhistas da área.

Ainda por cima, os jovens que estudam música com intenção de se profissionalizar por vezes esbarram na urgência de retorno financeiro, já que geralmente é preciso investir bastante tempo no aprendizado para então alcançar um nível onde o ganho financeiro seja viável. Os mais pobres, especialmente, sofrem com a pressão dos familiares para que ingressem rapidamente no mercado de trabalho, o que geralmente significa deixar de lado o aprendizado musical para encarar funções triviais nos ramos de comércio ou serviços.

Esse fenômeno é constatado por Arantes, em um estudo de caso sobre os alunos da Orquestra Jovem de Uberlândia. Questionada sobre sua iminente saída do projeto, causada pelo ingresso no cargo de aprendiz em uma instituição bancária, uma das alunas desabafa:

“Ah, aqui [no projeto] vai ser muito difícil eu sair... por que vai ser o primeiro que eu vou ter que deixar, porque eu vou trabalhar a tarde e de manhã eu vou estudar... Vai ser o primeiro... vai ser o que mais vai doer porque eu comecei aqui... eu cresci aqui...” (ARANTES, 2011, p. 196)

Ao discutir sobre a questão da profissionalização musical dos jovens, não devemos deixar de mencionar o possível desejo pelo caminho da formação acadêmica em música. Assim como eles têm estado atentos à possibilidade de terem na arte uma fonte de renda, nos ambientes em que aprendem música encontram referências pessoais da importância da continuidade dos estudos na área, como também nos mostram Gonçalves et al (2009, p. 6):

Dentre as bandas investigadas, há uma onde a formação do regente passa pela via da graduação e especialização em música. A formação acadêmica do regente é vislumbrada como possibilidade futura para os iniciantes na atividade musical,

tornando, então, concreta, uma possibilidade de projeto de vida para os que anseiam buscar uma formação musical acadêmica.

Sendo pela via do trabalho, do estudo, do simples consumo ou uma mistura dessas, a complexa relação entre os jovens e as músicas vai se desenvolvendo e atravessando as etapas da vida. Assim sendo, acreditamos que as reflexões abordadas nesse capítulo são de fundamental importância para o desenvolvimento da presente pesquisa e análise de seus resultados.

### 3 O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

No nosso país, o ensino de música na escola regular mostra-se uma prática complexa, estando sujeito a fatores e características que formam uma realidade ao mesmo tempo atrativa e repulsiva ao aluno. Tendo em vista que “a rigidez e a imobilidade dos sistemas e dos modelos de ensino insistem em regular todo o processo educativo” (LOUREIRO, 2004, p. 66), percebemos que os problemas existentes na prática educacional de qualquer área podem ser difíceis de solucionar a curto prazo. Entretanto, somos encorajados a refletir continuamente sobre esses processos, seja para compreendê-los em sua magnitude, seja para reconstruí-los e a aprimorá-los no ritmo que se mostrar possível.

Abordamos neste terceiro capítulo algumas reflexões relevantes sobre o fenômeno do ensino de música na educação básica no Brasil. No primeiro momento, desenhamos um breve resgate histórico, que nos mostra a evolução dessa prática nas escolas brasileiras. Seguimos com um debate acerca da legislação atual sobre o tema, e os fatores que são colocados por ela. Partimos então para um olhar sobre os desafios enfrentados para a consolidação do ensino de música nas escolas atualmente.

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO

Ter um conhecimento panorâmico a respeito do histórico do ensino de música na educação básica brasileira nos permite entender de forma mais plena a configuração que a prática assume nos nossos dias. Em virtude dessa importância, lançaremos um rápido olhar ao passado, evidenciando documentos legislativos relevantes (leis, decretos etc) que regulamentaram essa prática ao longo do tempo. Ambos os trabalhos de Amato (2006) e Queiroz (2012), onde esse tema é tratado, apontam que o interesse por essa investigação histórica é relativamente recente no Brasil, com alguns estudos pioneiros na década de 1990, e cresce gradualmente no início da década seguinte.

Ao iniciar sua análise, Queiroz (ibid., p. 25) esclarece que “é impossível traçar uma história que abranja as distintas realidades do ensino de música nas escolas [...]”, tendo em vista a diversidade territorial, cultural e social brasileira. Ainda assim, a legislação

educacional para a antiga capital Rio de Janeiro é tomada como uma referência, pois normalmente influenciava as outras localidades do Brasil.

Desde que existem práticas musicais no Brasil, há formas mais ou menos sistemáticas de ensinar e aprender música (QUEIROZ, 2012). Ainda no século XVI, em suas missões de catequese, os jesuítas apresentavam aos indígenas a música erudita europeia: o cantochão. Até a extinção da Companhia de Jesus, em 1773, a música esteve amplamente presente na liturgia, em eventos religiosos e nos colégios e seminários da colônia. À parte da religião, ensinava-se música aos nativos para que fizessem parte de orquestras domésticas dos senhores de engenho.

Amato (2006) afirma que a vinda de D. João VI proporcionou mais atenção à música. Com a presença de outros músicos proeminentes, como o padre José Maurício Nunes Garcia e o organista português José do Rosário, a arte passou a não se limitar às igrejas, e novos teatros foram construídos na cidade da corte.

Não por acaso, então, os primeiros registros da institucionalização do ensino musical na educação básica remontam ao período logo após esse, notadamente com o Decreto nº 1.331, de 1854, na cidade do Rio de Janeiro. Ao aprovar uma reforma do ensino primário e secundário, esse documento incluía “noções de música e exercícios de canto” como possível componente curricular do ensino primário (BRASIL, 1854, p. 55) e o ensino de música de forma geral para o ensino secundário. Queiroz (2012) enfatiza que esse decreto, em conjunto com outros documentos contemporâneos, integrou um forte movimento em prol da música, do qual também faz parte a criação do Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro.

Ainda naquele século, em 1890, o Decreto nº 981 (BRASIL, 1890) reafirma o lugar da música entre os conhecimentos elementares para a instrução do indivíduo, além de especificar melhor os conteúdos musicais a serem lecionados. São sugeridos, por exemplo, conhecimentos sobre as notas, compassos e claves, e exercícios de solfejo e leitura das notas. Em conexão com as propostas de ensino dos conservatórios de música, tais “conteúdos dão ênfase a aspectos relacionados ao canto e a elementos 'tradicionalmente' estabelecidos para o ensino musical no contexto da música erudita” (QUEIROZ, 2012, p. 27). Notável também a requisição do mesmo decreto em haver professores para atuarem especificamente com o ensino de música.

Apesar da presença da música nos dois decretos mencionados demonstrar como tais conteúdos eram considerados relevantes para a formação cultural naquela época, Queiroz (2012, p. 28) salienta que

as definições estabelecidas em tais documentos [...] não ganharam respaldo suficiente para garantir a presença da música na realidade das escolas brasileiras, tanto que outros documentos da legislação nacional destinados à educação básica, publicados nas duas primeiras décadas do século XX, não dão qualquer destaque à presença de conteúdos musicais na formação escolar.

Amato (2006) menciona duas mudanças na legislação acontecidas na década de 1920: a adoção do método de musicalização “tonic-solfa” nas escolas paulistas, a partir de 1923; e uma lei federal de 1928 que criou os jardins de infância, instituindo a musicalização já nessa faixa etária.

A partir de 1931 e pelas duas décadas seguintes, a educação nacional assiste à popularização da prática do canto orfeônico, tornado pelo Decreto nº 19.890 obrigatório em várias séries do ensino secundário e extensivo a todos os estabelecimentos de ensino ligados ao governo. Criou-se duas instituições importantes para o ensino de música: a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), responsável pela orientação, planejamento e desenvolvimento do estudo musical nas escolas; e o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO), que formava os professores devidamente capacitados para a docência do canto orfeônico (AMATO, 2006). Até o fim desse período, há evidências de que o canto orfeônico “já era aceito como atividade reconhecida e legitimada para o ensino de música em escolas de diversas realidades do Brasil” (QUEIROZ, 2012, p. 29), mostrando a popularidade e abrangência que a prática alcançou.

Em 1961, é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961). Como nos alerta Queiroz (2012), apesar de escritos posteriores atribuírem a esta lei a instituição da “educação musical” nas escolas, o documento em questão faz apenas simples referência à “iniciação artística”, de forma genérica. Contudo, ao menos dois outros documentos da época assinam o fim do canto orfeônico e sua substituição pela “educação musical”: o Decreto nº 51.215, de 1961, o qual estabeleceu normas para a educação musical em diversos níveis do ensino escolar (QUEIROZ, 2012); e o Parecer nº383/62, homologado pela Portaria Ministerial 288/62, que confirma o desuso do termo “canto orfeônico” (AMATO, 2006; MONTI, 2011; SILVA, F., 2014). Atentemos, porém, ao que Monti observa:

O canto orfeônico, mesmo com a denominação Educação Musical, foi ministrado nas instituições públicas e privadas de ensino até o final da década de 60, seu desaparecimento na educação brasileira foi um processo paulatino. O marco oficial do término desse projeto foi a promulgação da Lei 5.692/1971. (MONTI, 2011, p. 416)

Avançando alguns anos, chegamos na segunda LDBEN brasileira, a Lei nº 5.692/1971. Essa LDBEN estabeleceu a Educação Artística para a escola regular (BRASIL, 1971), tendo como marca o ensino polivalente das artes. Queiroz (2012) afirma que a lei não deixava claro a obrigatoriedade dos conteúdos em cada nível de ensino. Mesmo assim, determinava-se que o professor (ou “educador artístico”) teria que dar conta de ensinar várias linguagens artísticas, entre as quais firmaram-se as artes visuais, o teatro, a música e a dança. Na análise de Penna (2004), a polivalência ocasionou a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, ao passo que Monti (2011) mostra a posterior predominância do ensino das artes visuais em detrimento das demais. Dessa forma, a não obrigatoriedade da aula de música e a falta de profissionais da área tornaram a educação musical privilégio de poucos alunos (MATEIRO, 2000).

O fortalecimento das críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica da Educação Artística (PENNA, 2004) ao longo dos anos seguintes levam a nova diretriz, estabelecida no ano de 1996 pela nova LDBEN, a qual discutiremos no próximo tópico.

Essa breve retomada nos mostra que conteúdos musicais são considerados relevantes para formação da população brasileira desde, ao menos, o período do Império. Percebe-se, contudo, que a presença da música nas escolas atendeu a diferentes concepções ao longo do tempo, ora vista como ferramenta na formação moral e patriótica (caso do canto orfeônico), ora voltada para o desenvolvimento da sensibilidade e expressão, como definem documentos da década de 1980 (BRASIL, 1982).

Como pôde ser visto, não é nossa intenção analisar de forma aprofundada tais documentos legais e seus efeitos. Entretanto, como dito antes, acreditamos que a compreensão da trajetória histórica da educação musical nas escolas de algum modo nos auxilia na significação das práticas atuais.

### 3.2 A LEGISLAÇÃO ATUAL

Passamos agora à apresentação da legislação que rege o ensino musical na educação básica em vigor. Ao examinarmos seus últimos desdobramentos, reconhecemos como tais determinações colaboraram para expandir e consolidar a prática atualmente, além de favorecer propriedades que potencialmente influenciam a sua valorização pelos estudantes em

algum grau. Considerando o histórico levantado no tópico anterior, os documentos reguladores vigentes solucionaram algumas lacunas pendentes. Contudo, como o expressivo número de trabalhos recentes refletindo sobre o tema mostra, ainda há questões em aberto, transparecendo que ainda há muito o que se discutir.

No seu texto original, a LDBEN de 1996 sequer fazia referência direta à música. Falava apenas sobre o “ensino da arte” (art. 26, §2º), abandonando “[...] o termo 'educação artística', o que, de certa forma, aponta para a não continuidade das práticas estabelecidas nas escolas a partir das definições da Lei 5.692/1971” (QUEIROZ, 2012, p. 32). Apesar de atender às reivindicações da comunidade acadêmica a respeito dessa mudança de perspectiva do ensino das artes, a terceira LDBEN continuava reticente na discriminação das linguagens que devem estar incluídas nesse conjunto (ibid.). E por a música ainda estar englobada num campo maior chamado de “Arte”<sup>4</sup>, permanecia sujeita a receber uma menor importância, como Fernandes (2004, p. 76) sublinhou:

A presença de diferentes linguagens nem sempre acontece na prática e isso merece um exame cuidadoso. O que se encontra, na realidade, é, muitas vezes, a exclusividade da aula de artes plásticas, fazendo com que os alunos não entrem em contato com as outras linguagens artísticas, como a música, a dança e o teatro.

Assim, “nesse cenário de unificação dos conteúdos de artes o ensino de música foi praticamente extinto do currículo escolar, sendo contemplado em poucas escolas públicas e em algumas escolas particulares, principalmente escolas confessionais” (CERVEIRA, 2015, p. 3).

Entre os anos 1997 e 2000, o Ministério da Educação (MEC) divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN para o ensino médio, segundo consta na apresentação do próprio documento, “cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 4). Apesar de não possuir caráter obrigatório, o documento configura uma orientação oficial, e resolve o mencionado lapso da LDBEN de 1996 ao propor a busca pela “continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em *música, artes visuais, dança e teatro*, ampliando saberes para outras manifestações, como as *artes audiovisuais*” (BRASIL, 1999, p. 169, grifo no original). Os professores de música estariam recebendo, portanto, orientações sobre o conteúdo a ser abordado na sala de aula, bem como direcionamentos metodológicos.

<sup>4</sup> Fazemos uso do termo “Arte”, com inicial maiúscula, em referência ao componente curricular escolar.

Contudo, é verdade que a comunidade acadêmica não se contentou com seu teor e sua falta de clareza nesses desígnios. A pesquisadora Amato (2006, p. 154), ponderando sobre o tema, opinou que “[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo MEC como propostas pedagógicas, também não contribuem para uma definição concreta sobre como a música deve ser trabalhada em sala de aula”. Também Penna (2004, p. 24), analisando especificamente os PCN para o ensino médio, conclui que o documento não “explicita como tornar viável a sua concretização na prática escolar cotidiana”, além de não definir o tipo de formação necessária ao professor de Arte (polivalente ou específica).

Em 2008, o ensino de música no Brasil teve um importante avanço, fruto de um forte movimento dos educadores musicais e pesquisadores da área: a sanção da Lei nº 11.769, que tratava sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Se os documentos preexistentes, a exemplo dos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2000) e da LDBEN (BRASIL, 1996) deixavam largas margens de interpretação a respeito do lugar e importância da música nas escolas, agora se definia de forma inequívoca, em lei, que a música deveria ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino da arte, tendo os sistemas de ensino o prazo de três anos letivos para se adaptarem (BRASIL, 2008). Tal prazo, apesar de apontar para uma valorização da questão como um todo, trouxe também o receio de que não houvesse tempo hábil para se refletir profundamente sobre suas diretrizes.

Mesmo considerando os avanços que tais leis trouxeram, ainda parecia haver lacunas importantes que causavam bastante inquietação entre os educadores musicais. Havia a controvérsia, por exemplo, a respeito da não exigência de formação específica em música para os professores (exigência prevista no texto original do projeto de lei, porém vetada<sup>5</sup> antes da sua aprovação). Em discussão específica sobre a questão, ainda anterior à aprovação da lei, Penna (2007a, p. 51) já indagava sobre a permissão de músicos não habilitados para a docência: “Para que uma licenciatura em música então?”. Em análise publicada logo após a sanção da lei, Sobreira (2008, p. 49) refletia:

A Lei 11.769/08 não defende a exclusividade do educador musical para ministrar o ensino da música. Isso não sugere a exclusão desse profissional, mas impõe a nós, profissionais dessa área, uma preocupação pertinente, pois haverá sempre demanda para atuação especializada no ensino da música.

Queiroz, por sua vez, entende que dúvidas como essa decorrem de uma leitura isolada da Lei nº 11.769/2008. Para o autor, é preciso contextualizá-la tomando por base a LDBEN, o

<sup>5</sup> Na justificativa para o veto, afirmou-se que não estava claro o que significa “formação específica na área [música]”, e que, mantendo-se tal exigência, profissionais atuantes da área sem formação acadêmica estariam impossibilitados de ministrar tais aulas (cf. Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008).

que ajudaria a responder perguntas recorrentes, como sobre quem pode lecionar as aulas de música e se a música deve configurar como disciplina isolada na estrutura curricular. Queiroz (2012, p. 35) sintetiza que “é necessário termos uma disciplina específica de música, ministrada por professores especialistas na área, portanto, formados em curso de licenciatura em música”.

Mais recente, a Lei nº 13.278/2016 determina que as artes visuais, a dança e o teatro, juntamente com a música, são as linguagens que constituem o componente curricular Arte. Como referido anteriormente, essa explicitação ainda não constava em lei (exceto o caso da música), estando presente apenas nos PCN. A nova lei também apontou para uma nova concepção a respeito do preparo exigido para os professores. Fixava que, em virtude “[...] das mudanças decorrentes desta Lei, incluída a *necessária e adequada formação dos respectivos professores* em número suficiente para atuar na educação básica [...]” (BRASIL, 2016a, grifo meu), alterava-se para cinco anos o prazo para sua implementação (a contar da sua publicação).

Analisando os avanços que essa lei trouxe para o campo das artes, Alvarenga e M. Silva (2018, p. 1014) ponderam:

A formação específica e atuação polivalente em arte é um dos problemas que poderá ser resolvido pela Lei nº 13.278/16, pois ela especifica as linguagens artísticas e estabelece que deve haver a “[...] necessária e adequada formação de professores”. Assim, haverá respaldo legal para professores lecionarem o que de fato aprenderam em sua graduação. [...] No entanto, ela também requisitará uma grande transformação na estrutura curricular da educação básica para que, de fato, as quatro linguagens artísticas estejam presentes na escola, além de exigir uma ampliação das licenciaturas para atender à nova demanda.

Nesse sentido, a desejada exigência de formação em curso de licenciatura em música (QUEIROZ; MARINHO, 2007; QUEIROZ, 2012) para os professores da área é reforçada logo depois, com a Resolução nº2 (CNE, 2016), que trata das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica (DNOEM). Esse documento também é fruto de uma intensa mobilização de músicos e educadores que, com forte participação da ABEM, promoveram ampla discussão em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CNE), com vistas ao detalhamento e normatização da correta implementação do ensino de música nas escolas básicas.

A resolução elenca as respectivas responsabilidades das escolas, Secretarias de Educação, universidades, MEC e dos Conselhos de Educação na operacionalização dessa prática educacional. Apesar de uma análise detalhada do seu texto fugir aos propósitos do nosso trabalho, cabe destacar algumas orientações presentes no documento. Entre os deveres

das escolas, por exemplo, estão: envolver todos os alunos nas atividades musicais, oferecer espaços adequados ao ensino de música e ter em seus quadros professores licenciados em música. Às Secretarias de Educação, cabe: promover a elaboração e distribuição de materiais didáticos de música, possibilitar o investimento necessário para a aquisição e manutenção de equipamentos, instrumentos musicais e instalações adequadas, e realizar concursos com vagas específicas para licenciados em música.

Queiroz (2014, p. 5), ao analisar o projeto da resolução (ainda não homologado à época), considerou que: “O documento, de forma clara e precisa, contempla os pontos centrais que vêm sendo amplamente debatidos pelos educadores musicais brasileiros”. O autor afirma que, apesar da resolução propiciar um panorama positivo para a operacionalização do ensino de música na escola, “nós, educadores musicais deste país, teremos uma importante responsabilidade no processo de implementação e cumprimento dessas Diretrizes. Assim, todos somos responsáveis pela operacionalização do ensino de música nas escolas [...]” (ibid., p. 6).

Não é nossa pretensão esgotar o tema desse tópico, salientando a existência de outros documentos atuais que também tratam do ensino de música nas escolas, mesmo que de maneira tangencial. No mais, ao investigar sobre todos esses desdobramentos na legislação, vemos que muitos educadores musicais denunciam que a implementação de leis por si só não garante mudanças substanciais na prática educacional (BEINEKE, 2004; FIGUEIREDO, 2005; LIMA, 2003; PENNA, 2007b, 2008; SOBREIRA, 2008; QUEIROZ, 2012, 2014). Esses estudos mostram que a mobilização dos educadores musicais na construção de ações efetivas e de caráter local desenvolvidas na prática cotidiana têm tido, comumente, efeito mais visível do que as mudanças na legislação.

### 3.2.1 O ensino musical e a reforma do ensino médio

O ano de 2016 ainda reservava o início de um novo capítulo desse histórico. Antes que se completasse um mês do impeachment de Dilma Rousseff, a Medida Provisória nº 746 foi instituída pelo presidente em exercício Michel Temer. Sem nos determos à falta de legitimidade política e moral desse governo que alcançou o poder por meio de um golpe, afastando a então presidenta eleita democraticamente pelo povo brasileiro, e cuja gestão foi considerada ruim/péssima por 87% da população brasileira (CNI/IBOPE, 2018), fecharemos a

presente análise atentando brevemente para as recentes mudanças impostas ao ensino médio, especificamente no que afeta o ensino de música nesse nível.

Em setembro de 2016 foi publicada a Medida Provisória nº 746, que ficou conhecida popularmente como MP da reforma do ensino médio. Essa MP traz uma série de mudanças na estrutura do ensino médio, alterando vários trechos da LDBEN, entre outros direcionamentos. Tratando de forma sucinta, o currículo desse nível escolar será formado agora por uma parte comum, obrigatória a todos os alunos e norteadada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra parte flexível, onde cada aluno escolherá seu “itinerário formativo”, ou seja, uma área de estudo<sup>6</sup> na qual deseja se aprofundar. Nessa organização, as únicas disciplinas obrigatórias nas três séries do ensino médio serão língua portuguesa e matemática.

No que diz respeito às artes (entenda-se música e demais estabelecidas anteriormente), a MP altera o § 2º do art. 26 da LDBEN/1996. Onde antes lia-se:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório *nos diversos níveis da educação básica*, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. ([Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010](#)) (BRASIL, 2010, grifo meu)<sup>7</sup>

Passou-se a ler:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório *da educação infantil e do ensino fundamental*, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. ([Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016](#)) (BRASIL, 2016b, grifo meu)

A mudança destacada apontava para a exclusão da obrigatoriedade do ensino de arte no ensino médio (ao menos, como está explícito, na forma de componente curricular). Como compreendeu Lima (2017, p. 51),

A menção [da obrigatoriedade das artes] não se estendeu para o ensino médio, o que se depreende mais uma vez que as artes não serão componentes curriculares obrigatórios do ensino médio e, provavelmente, também não serão componentes curriculares optativos, considerando-se o objetivo maior desta MP [...].

Dessa forma, considerou-se tal medida um retrocesso contra o espaço conquistado para a música e demais artes na escola. Espaço esse que, como vimos, foi obtido mediante intensa luta dos educadores dessas áreas. Como reação, vários setores da sociedade manifestaram-se por meio de cartas e notas de repúdio às alterações propostas.

<sup>6</sup> De acordo com a MP, os itinerários formativos enfatizarão, individualmente: 1) linguagens; 2) matemática; 3) ciências da natureza; 4) ciências da natureza; e 5) formação técnica e profissional.

<sup>7</sup> No presente capítulo dessa dissertação, optamos por destacar os trechos dos documentos legais analisados pelo uso do recuo maior, mesmo nos casos em que esses não excediam o máximo de três linhas em fonte padrão.

A ABEM emitiu uma nota pública a respeito no dia seguinte à publicação da MP. Nela, a associação afirma que as alterações foram desenvolvidas “de forma unilateral e sem qualquer diálogo com os profissionais da educação e com a sociedade brasileira em geral” (NOTA ABEM, 2016). Além disso, a nota denuncia o uso de uma medida provisória como instrumento legal irrazoável para tais finalidades, e a caracteriza como ato desrespeitoso a alunos, professores, pais, educadores e sociedade em geral.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) também emitiu rapidamente uma nota de repúdio. Essa reforça que a MP “revoga ordenamentos que foram aprovados após longas discussões da classe artístico-musical (professores de música, pesquisadores e associações afins)” (NOTA ANPPOM, 2016). A ANPPOM chama de retrocesso a proposta de adoção de um currículo tecnicista, voltado para a preparação profissional e omissivo de disciplinas que pretendem formar humanisticamente os alunos.

Da mesma forma, diversas outras entidades se posicionaram contra a reforma, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e várias associações das áreas de sociologia, antropologia, ciências sociais, filosofia e educação física, campos também afetados pela MP.

Em fevereiro de 2017, a MP nº 746 foi convertida na Lei nº 13.415. Consolidando os principais pontos antecipados pela MP, a lei aborda o ensino de arte duas vezes. Na primeira, determina que o § 2º do art. 26 da LDBEN/1996 (o mesmo alterado anteriormente pela MP) terá a seguinte redação:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório *da educação básica*. [\(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017\)](#) (BRASIL, 2017, grifo meu)

Se a MP (que nesse ponto citava apenas a educação infantil e o ensino fundamental) já criava uma frustrante indefinição em relação a obrigatoriedade de uma disciplina de Arte no ensino médio, a lei expande ainda mais as possibilidades. De forma semelhante à que P. Oliveira (2017) entende, compreendemos que do jeito em que se atualizou o trecho destacado, a reforma possibilita que a Arte não seja obrigatória em nenhum nível em particular e que, sendo trabalhada em apenas um ou dois níveis, já estará se cumprindo a lei.

Apesar disso, a Lei nº 13.415/2017 acrescenta na LDBEN/1996 o art. 35-A, onde lemos:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, *arte*, sociologia e filosofia. [\(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017\)](#) (BRASIL, 2017, grifo meu)

Os conteúdos de arte, portanto, estão sim previstos para o ensino médio. Porém, a lei os contempla na forma de “estudos e práticas”, e não como componente curricular. Entendemos que essa diferença de especificação é negativa pois deixa brecha, por exemplo, para que os conteúdos de música sejam diluídos de forma precária em outras disciplinas, possivelmente voltando a assumir um caráter utilitarista e secundário do ensino de música.

Por certo que tanto a MP nº 746/2016 quanto a Lei nº 13.415/2017 deixam boa parte das definições a cargo da BNCC. Em abril de 2018, o MEC apresentou sua proposta para o texto da BNCC do ensino médio<sup>8</sup>. Em seguida, o documento passou por uma série de audiências públicas, organizadas pelo CNE. O conselho então produziu um parecer e um projeto de resolução que foram homologados pelo ministro da educação em dezembro de 2018. A previsão é que em 2020 todas as instituições já estejam dentro da nova diretriz.

Como consta no próprio documento, “a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas [...]” (BNCC, 2018). Numa leitura rápida, vemos que essa BNCC aborda as artes de forma específica em dois momentos. No primeiro, a música é contemplada dentro do que são chamados “núcleos de criação artística”, que são apresentados como uma das possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento. Nos núcleos, se “desenvolvem processos criativos e colaborativos, [...] articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão”. (BNCC, 2018, p. 472). Posteriormente, vemos as artes englobadas na área de Linguagens e suas tecnologias<sup>9</sup>. Aqui, prevê-se o estudo das relações entre arte, mídia, mercado e consumo, e o acesso dos alunos a diferentes manifestações culturais. Ressalta-se também alguns benefícios do aprendizado 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 [...]. (BNCC, 2018, p. 474).

Ao visualizar o quadro montado pela reforma do ensino médio, temos a impressão de encararmos um novo desafio em relação à consolidação do ensino de música na educação básica. As recentes alterações parecem ir contra os avanços que foram alcançados progressivamente por meio de uma ampla luta dos educadores musicais e instituições afins. Nos perguntamos: quais os interesses por trás dessa reforma? Que expectativas professores e

<sup>8</sup> Disponível para consulta no site do MEC.

<sup>9</sup> A área de Linguagens e suas tecnologias é composta, segundo a BNCC, pelos componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

alunos devem ter nesse cenário? Por que a lei deixa tantas margens à diferentes interpretações com relação à presença das artes na escola?

O panorama exposto provoca perguntas ainda mais relevantes ao propósito dessa nossa pesquisa de mestrado. Tendo em vista as alterações pelas quais o ensino médio passa atualmente, quais impactos o ensino de música sofrerá na prática da sala de aula? Como o aluno receberá tais mudanças? Como seu processo de formação escolar será afetado? De que forma esse novo cenário influenciará a valorização da música (e de outras artes) pelo estudante? Podemos especular que num possível ensino médio onde as artes são menosprezadas pelo currículo os alunos também considerarão tais conteúdos menos importantes?

Talvez nossa pesquisa abra caminhos para respondermos essas e outras questões. Mas a perspectiva do caminho histórico do ensino de música na educação básica brasileira, sobre o qual nos debruçamos até aqui, certamente será de grande valor para compreendermos mais profundamente as diferentes configurações que esse fenômeno pode apresentar atualmente e no futuro próximo.

### 3.3 DESAFIOS NA PRÁTICA ATUAL

Como visto, as leis contribuem para delinear diversos aspectos do ensino escolar de música. Contudo, a análise da educação musical brasileira vai além de um olhar sobre as leis que a normatizam. Para avaliar a valorização do ensino de música pelos alunos, objetivo maior do nosso trabalho, é necessário observar como o fenômeno se organiza na prática da sala de aula e quais outros fatores colaboram na sua caracterização. Com essa intenção, trataremos nesse tópico de alguns dos desafios presentes no ensino musical nas escolas.

Em primeiro lugar, chamamos atenção para o fato de que a escola regular sofre com a insuficiência de professores com habilitação específica em música. Esse é um problema comumente denunciado desde o começo desse século em vários estados do Brasil (BELLOCHIO, 2000; CERVEIRA, 2015; DEL BEN et al, 2006; PENNA, 2002, 2004, 2013; SOBREIRA, 2008), o que nos permite considera-lo um dos principais nessa discussão. Há 18 anos atrás, por exemplo, Bellochio já constatava que

[...] a demanda é maior do que a quantidade de licenciados habilitados ao ensino de Música na escola, mas, contraditoriamente, não há concursos públicos para que os já

licenciados em ensino de Música possam ser inseridos no mercado de trabalho [...]. (BELLOCHIO, 2000, p. 99)

Estudos como o realizado por Penna (2002) no contexto das escolas paraibanas demonstraram que a minoria dos professores de Arte eram formados em música, sendo predominante a formação em artes visuais. Ao analisar a situação nacional alguns anos depois, Sobreira (2008) apontou que grande parte dos concursos públicos ainda buscava por professores polivalentes. Em estudo de Del Ben et al (2016) sobre concursos do Rio Grande do Sul entre 2008<sup>10</sup> e 2012, averiguou-se que 78% dos editais sugeriam a atuação do professor em mais de uma linguagem artística. Ao continuar desenvolvendo projetos pedagógicos com cunho generalista para a Arte, as redes foram (ou ainda são) condescendentes com um ensino que tende ao superficial e inadequado, considerando-se as particularidades das diferentes linguagens artísticas. Quando não habilitado em música, por exemplo, o professor polivalente não está totalmente preparado para construir uma prática que contemple adequadamente as especificidades desse campo. Pizzato e Hentschke (2010) indicam, inclusive, que a insegurança advinda da formação polivalente pode influenciar a motivação dos alunos pela aula de música. Cerveira (2015) acrescenta que essa defasagem colaborou para tornar a educação musical um privilégio para alguns poucos afortunados, já que os conteúdos específicos de música acabam perdendo espaço para outras linguagens como as artes plásticas ou cênicas. Há de se pesar, porém, que muitos desses professores foram formados e também contratados dentro dessa concepção generalista/polivalente, é irrazoável exigir que atuassem como professores especialistas das diversas linguagens artísticas (DEL BEN et al, 2006).

Juntamente com o problema dos concursos públicos, que por muito tempo insistiram na busca por professores generalistas, é preciso levar em conta que uma parcela significativa dos egressos dos cursos de licenciatura em música não busca a atuação na rede básica de ensino (SOBREIRA, 2008). Esses profissionais se esquivam da rede pública por uma série de problemas, dentre eles a desvalorização da carreira, baixos salários, turmas grandes e falta de condições materiais e estruturais. É verdade que esses problemas também atingem as outras disciplinas, não sendo “privilégios” dos professores de música. Mas o fato é que estes preferem lecionar em escolas especializadas, instituições mais valorizadas socialmente e que “são vistas como mais ‘atraentes e protetoras’ por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura” (PENNA, 2004, p. 10). Refletindo sobre os significados desta evasão, Penna indaga:

<sup>10</sup> Com início da amostragem após homologação da Lei nº 11.769/2008.

[...] até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental como um espaço de trabalho seu? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura [...]. (PENNA, 2002, p. 17)

Assim, se por um lado há queixas contra o perfil dos concursos para professores de Arte (afirmando-se, por exemplo, que prejudicam a contratação de habilitados em música), por outro podemos questionar se de fato haveria procura desses em número suficiente para atender à demanda das escolas. Penna (2004) refletiu que, se os educadores musicais não ocupam apropriadamente os espaços escolares, conseqüentemente a própria escola (e a sociedade) deixa de considerar a música importante na sua prática educativa, e deixa também de procurá-la e reivindicá-la. Configura-se assim, segundo a autora, um ciclo vicioso. Essa discussão tem sua importância renovada atualmente, tendo em vista que as DNOEM preveem que os concursos passem a contemplar vagas específicas para licenciados em música. Estaremos perto de contemplar um movimento crescente de valorização da educação básica como ambiente de atuação do educador musical, a ponto de haver uma melhor ocupação desse espaço com tantas singularidades e possibilidades?

Outro desafio enfrentado no ensino de música nas escolas regulares é a carência de infraestrutura adequada. É difícil os professores disporem de salas adaptadas para as aulas de música, com tratamento e isolamento acústico, instrumentos musicais e materiais didáticos etc. Também não são todas as escolas que disponibilizam recursos multimídia (televisão, sistema de áudio, computador com acesso à internet, entre outros). Os motivos apontados para esse déficit vão de insuficiência financeira a desvalorização da música como conteúdo escolar. Como exemplo dessa constatação, temos uma pesquisa feita com professores de música da cidade de Santa Maria/RS, dos níveis fundamental e médio. Esse estudo revelou que “66,66% [dos professores] demonstram insatisfação quanto aos espaços físicos e os materiais didáticos disponíveis para o desenvolvimento das atividades musicais nas escolas [...] onde lecionam” (MACHADO, 2004, p. 42). A respeito dos materiais didáticos, F. Oliveira (2007) verificou que os professores de música de Porto Alegre/RS os consideram fundamentais, mas alegam dificuldade de acesso a eles, e ressaltam a carência de livros didáticos da área musical. Lembramos que também é previsto nas DNOEM a criação ou adequação de espaços para as aulas de música nas escolas, além do desenvolvimento de materiais didáticos. Atentar para esses fatores é essencial na nossa pesquisa, uma vez que estudos apontam que a sua disponibilidade influencia a motivação e sucesso dos alunos nas aulas (CABRITO, 2009; PIZZATO, HENTSCHE, 2010).

É importante registrar mais uma dificuldade para o ensino de música nas escolas: a reduzida carga horária reservada aos conteúdos musicais. Poucas escolas ofertam a música como componente curricular isolado, sendo mais comum o compartilhamento de uma única disciplina geral (de uma ou duas horas-aula semanais) com as outras linguagens artísticas. Esse fato, somado à liberdade pedagógica das escolas, criou uma situação de desigualdade entre as artes, onde não está garantido o equilíbrio entre elas, ou mesmo a presença de todas aquelas que são previstas na legislação (PENNA, 2013). Nesse agrupamento, é visível que a música costuma perder espaço para as artes plásticas, linguagem predominante (FERNANDES, 2004; SOBREIRA, 2008). Abreu (2015), pesquisando mais recentemente sobre o ensino de música na rede pública de Natal/RN, verificou que a má distribuição da carga horária é uma das quatro dificuldades mais apontadas pelos educadores musicais da cidade. Além do mais, em virtude da carga horária baixa, muitas vezes as escolas têm apenas um professor de Arte. Conseqüentemente, o educador faz o planejamento isoladamente, por conta própria, sem outros profissionais com quem discutir (PENNA, 2004), o que pode dificultar o pleno atingimento dos objetivos da disciplina. Acreditamos que a luta pela valorização das artes na escola perpassa pelo alcance de uma carga horária que permita o desenvolvimento integral de práticas de ensino ideais para esse ambiente.

Muitos outros desafios poderiam ser mencionados, tendo em vista a complexidade do fenômeno estudado e as especificidades que admite em face dos múltiplos contextos educacionais brasileiros. Mas, obviamente, não há intenção de esgotar tais questões nesse trabalho. Pretendemos com essa breve explanação apenas perceber como certas disposições tornam-se fatores estruturantes do ensino de música nas escolas. De toda forma, há ainda dois pontos que merecem nossa atenção, os quais serão expostos a seguir.

### 3.3.1 Concepções sobre a música na escola

No panorama atual, constatamos que ainda há um clima de dúvidas e incertezas com relação à presença da música como conteúdo escolar obrigatório. Entender as concepções da sociedade sobre esses conteúdos permite que assimilemos melhor a reação dos alunos diante deles.

Couto e I. Santos (2009) afirmam que o pouco espaço concedido às artes na escola demonstra como a sociedade ainda não as considera como conteúdo importante para formação

humana. Como defendem esses autores, “notamos a importância e o valor que determinada área do conhecimento possui para uma determinada sociedade na medida em que analisamos a estruturação de seu currículo escolar” (ibid., p. 115).

Lançando um olhar distanciado, é possível apontar algumas origens para o comportamento contemporâneo que relega o ensino das artes ao segundo plano na educação básica. Aróstegui, Louro e Teixeira (2015) reconhecem que a educação musical não está entre as áreas mais prestigiadas na escola, e atribuem esse fato a direcionamentos dados por políticas econômicas. Segundo eles, com o advento do neoliberalismo, a educação passa a ser concebida como meio de fomentar o desenvolvimento econômico. Assim, são priorizadas áreas como ciências, matemática e tecnologia, em detrimento das áreas restantes. Trope (1984, apud FERNANDES, 2000) já chamava atenção para esse viés, ao analisar como o caráter imediatista, tecnicista e competitivo da sociedade moderna prejudica a valorização da música pelos alunos e pela comunidade escolar.

Na comunidade escolar, professores, diretores e alunos externam opiniões e comportamentos ambíguos diante das aulas de música. Esses posicionamentos transparecem concepções errôneas e ainda limitadas a respeito do uso e da função da música. Fernandes (2000), observando escolas públicas do Rio de Janeiro/RJ, aponta que é corriqueiro, por exemplo, que professores de outras disciplinas não considerem a música importante (ou, pelo menos, tão importante quanto os conteúdos por eles ministrados). Também costumam reclamar que o “barulho”<sup>11</sup> da aula de música atrapalha suas próprias aulas e, de uma forma geral, não conseguem ver sentido naquele ensino. Evidentemente, há os professores que “aceitam” bem a presença da música na escola, valorizando o educador musical, demonstrando curiosidade sobre as aulas, apoiando e prestigiando as apresentações.

Para a gestão escolar, a música é considerada um entretenimento que anima o ambiente, sendo muito requisitada e bem-vinda nas festas e eventos, contribuindo para agregar valor à imagem da instituição escolar (FERNANDES, 2000). Na esfera pedagógica, a música por vezes incorpora um caráter utilitarista, sendo vista como uma “ferramenta facilitadora da aprendizagem de outras disciplinas” (SOBREIRA, 2008, p. 49), supostamente sob a premissa da interdisciplinaridade. Passa a representar, dessa forma, um ensinamento acessório, um elemento meramente socializante ou terapêutico (ibid.).

É proveitoso também refletir sobre a posição das famílias dos alunos relação à música na escola, devido à potencial influência dessa sobre a opinião dos próprios estudantes. Em seu

<sup>11</sup> É preciso relacionar essa queixa com a falta de espaços adequados à aula de música, já comentada nesse trabalho.

estudo, Fernandes (2000) observou que a grande maioria dos familiares aceita bem a aula de música, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, essa aceitação é mais baseada na visão dessas aulas como momentos de recreação, ou por gostar de ver o filho cantando ou tocando algum instrumento e participando das apresentações do que nos propósitos intrínsecos do ensino musical (exemplificados na introdução deste trabalho). Considerando tais concepções, é possível esperar que a valorização da música por parte dos familiares decresça com o avanço do aluno pelos níveis escolares, já que, ao se chegar no ensino médio, o foco passa a ser a preparação para o vestibular. Nas últimas séries, portanto, não haveria mais tempo para “brincadeiras”, ou para o estudo de conteúdos que não são cobrados pelo certame. Esse fator possivelmente é ainda mais grave entre as famílias das classes sociais superiores, onde a expectativa e a pressão pela aprovação no vestibular tendem a ser maiores.

Do ponto de vista do próprio estudante, podemos primeiramente destacar que o posicionamento comum da sociedade e de seus familiares afeta diretamente o julgamento que os alunos têm da música. Como refletem Sebben e Subtil (2010, p. 50), “ainda que fatores individuais façam parte dessa construção, tanto a formação do adolescente quanto os significados conferidos à música são determinados socialmente”. Dessa forma, é ressaltada mais uma vez a importância de procurar compreender a relação do aluno com a aula de música levando em consideração seu contexto familiar, socioeconômico e cultural.

O trabalho de C. Santos (2012) em uma escola pública de Porto Alegre/RS mostra que os alunos entendem que a aula de música é um espaço/momento significativo de aprendizagens musicais específicas. Segundo a autora, “os alunos falam a respeito da aula de música como um espaço de descontração, um momento da rotina escolar que lhes propicia agir com naturalidade” (ibid., p. 89). Fernandes (2004), por sua vez, aponta que os alunos também desconhecem a importância e o papel do ensino das artes na escola, de forma que chegam a rejeitar a aula de música por motivos como a não reprovação e sua não exigência no vestibular e na vida diária. Tal perspectiva prejudica o empenho e a motivação dos alunos nas aulas, além de nos mostrar como esse estudante ainda não compreende plenamente o lugar que a música ocupa na sua formação como indivíduo.

A impressão de dubiedade parece ser a que predomina, o que já levava Fernandes a se 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?” (2000, p. 83). Para além desse impasse, resta-nos a certeza de que a falta de compreensão sobre o papel da música (e

das artes, de maneira geral) na formação humana tem afetado diretamente a sua inserção nas escolas regulares. Só através dessa conscientização, por parte de todos os agentes da prática educacional, podemos almejar a consolidação das artes na educação básica, garantindo seus devidos espaços e objetivos.

### 3.3.2 A escola, os jovens e as músicas

É relevante para o nosso trabalho destacar mais uma problemática. Em capítulo anterior dessa dissertação, refletimos sobre a relação entre jovens e música. Mostramos como ser jovem está ligado a comportamentos e práticas construídos socialmente e intrinsecamente relacionados ao tempo e cenário nos quais ocorrem (SOUZA; FREITAS, 2014), concluindo assim, que características como geração, gênero, raça e classe social afetam diretamente a vivência dos jovens e, conseqüentemente, suas relações com a música.

Porém, é amplamente discutida na literatura acadêmica a dificuldade que a escola tem de se articular adequadamente com as culturas juvenis (ARROYO, 2007). Criou-se um abismo, um distanciamento: há as culturas juvenis e a cultura escolar; o mundo dos jovens e o mundo da escola. O estudante jovem percebe aos poucos que a escola não reconhece e/ou valoriza sua cultura, e a cultura de seus colegas. Dessa forma, a escola fracassa em se fazer percebida pelos jovens enquanto espaço necessário, relevante e benéfico de convivência, aprendizado e formação. Torna-se, antes, um ambiente hostil, onde tentam lhe impor uma cultura que lhe é estranha e desprovida de sentidos.

Arroyo (ibid.) defende que esse afastamento está ligado, entre outros motivos, ao fato da escola (entenda-se professores e demais profissionais) conceber os jovens apenas como alunos e não como jovens. Assim, desconsidera-se a complexidade do público estudantil e ignora-se as particularidades de cada aluno. Constrói-se um pensamento e atitude homogeneizadores a respeito de sujeitos que não são homogêneos.

É urgente, dessa maneira, que se busque uma transformação da instituição escolar pautada no objetivo de ser um espaço significativo e acolhedor para os jovens. Um espaço onde os alunos possam expressar “suas juventudes” e serem aceitos e compreendidos em função delas. Onde sejam reconhecidos como sujeitos complexos (com emoções, desejos, ansiedades e experiências que vão além da escola), e não apenas como alunos. Como reflete Dayrell (2003), cientista social brasileiro, é necessário defender uma escola cuja prática

acredite no jovem e em sua capacidade, e onde se estabeleça relações entre o que está aprendendo e as suas experiências cotidianas.

Nesse sentido, Arroyo (2007) menciona um dos desdobramentos da má articulação entre a escola e as culturas juvenis a ser notado nas aulas de música: a música praticada na escola guarda pouca ou nenhuma relação com a música que os jovens vivenciam no seu cotidiano extraescolar. De início temos um professor que age como se seus alunos nada soubessem sobre música. Sua ação habitualmente é pautada num currículo e metodologia que parece desconhecer que os jovens ouvem, cantam, tocam e compartilham música cotidianamente. Ignora-se toda experiência musical prévia dos alunos em prol de um programa que lhe é desinteressante ou, no mínimo, distante das suas inclinações pessoais.

A escola, enquanto ambiente social, é vista pelos jovens como lugar de prática de suas próprias culturas (DAYRELL, 2003). Quando a escola recusa esse papel, assume o risco de se tornar desimportante, sem “graça”. Da mesma forma, quando a escola não “importa” apropriadamente a experiência musical do aluno para a sala, notadamente os repertórios e seus significados, a aula de música torna-se vazia de sentido. Perde-se a chance de desenvolver uma aula onde o estudante aprenda a compreender de maneira mais profunda a música que conhece e valoriza. Ele deixa de aprender a pensar sobre ela, contextualizá-la, ressignificá-la e identificar seus códigos e elementos. De acordo com Souza (2004), é preciso fortalecer a relação entre alunos e conhecimentos musicais, reconhecendo seu contexto sociocultural e questionando que músicas com as quais se identificam, para então estabelecer pontes entre essas experiências e a aula de música. Só assim a aula de música conseguiria, ao mesmo tempo, estimular os alunos a desvendar o mundo musical que os cerca e ser coerente com os seus contextos históricos e culturais. A autora conclui:

Há, pois, necessidade de construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construir suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança. (SOUZA, *ibid.*, p. 10-11)

Os educadores musicais brasileiros conhecem bem a ideia de montar um projeto pedagógico que parte de um repertório mais próximo ao contexto cultural dos alunos e depois se alarga para outros estilos musicais. A própria literatura acadêmica menciona bastante esse papel “expansionista” da aula de música na educação básica. Pode-se questionar, porém, com que frequência e sucesso perspectivas como essa tem de fato sido postas em prática nas nossas escolas de forma significativa para os alunos. E, particularmente, examinar se por trás de algumas delas não se esconde uma postura ainda etnocêntrica, que tenta “resgatar” o aluno de

seu contexto cultural para demonstrar a ele a música “correta”, talvez na intenção de “refinar” sua preferência musical.

Os professores de música, enquanto integrantes da comunidade escolar, devem se alinhar a reflexões como essas, buscando aprimorar a relação escola-aluno, levando em consideração as especificidades do público juvenil. É preciso receber os alunos de forma integral, com seus valores, contextos, experiências e modos próprios de ser jovem. Só assim poderemos traçar uma prática de ensino significativa e inovadora de música.

#### **4 O PENSAMENTO BOURDIEUSIANO: AS CLASSES, A MÚSICA E A ESCOLA MODERNA**

As discussões desenvolvidas no capítulo anterior permitem enxergar a estruturação do ensino de música na educação básica, bem como apresentam algumas de suas problemáticas. No entanto, desde a concepção desta pesquisa, entendemos que não seria possível compreender plenamente nosso problema caso olhássemos apenas para o que acontece dentro da escola. De fato, o fenômeno educacional não se limita às práticas pedagógicas em sala de aula, mas abrange e está sujeito a inúmeros fatores socioculturais. Por essa razão, certas reflexões dentro do campo sociológico foram fundamentais para construir nossa perspectiva sobre o tema estudado e, conseqüentemente, ampliar nossas linhas de investigação.

Como dito no capítulo introdutório, um dos objetivos específicos da presente pesquisa foi investigar se (e de que maneira) a classe social dos alunos influencia suas relações com a aula de música na escola. Em outras palavras, verificar como o interesse e a motivação pela aula de música poderia estar relacionada às características sociais dos alunos. Para isso, tomamos como fundamentação teórica essencialmente a obra de Pierre Bourdieu (1930-2002).

Sociólogo nascido na França, Bourdieu tornou-se um conhecido nome da literatura acadêmica internacional do século XX, publicando trabalhos sobre antropologia, sociologia, educação, literatura, cultura e política, entre outras temáticas. Alguns dos conceitos sobre os quais dissertou tornaram-se chave para uma melhor compreensão dos dados obtidos na nossa investigação, promovendo mais integridade às análises propostas. É sobretudo a respeito desses conceitos que tratamos nesse capítulo.

Em primeiro lugar, trazemos à discussão alguns pontos da Teoria do Espaço Social, de Bourdieu, apresentando conceitos como classe social, capital, herança familiar e *habitus*. Após isso, refletimos sobre a questão do gosto musical a partir da ótica de Bourdieu. Posteriormente, entramos na teoria de Bourdieu e Jean-Claude Passeron a respeito da escola moderna, mostrando alguns desdobramentos na aula de música escolar.

#### 4.1 AS CLASSES SOCIAIS

De acordo com a teoria do espaço social de Bourdieu, a classe social é uma construção teórica que visa identificar relações entre agentes que ocupam posições próximas no espaço social. Dessa maneira, oferecendo uma ruptura com o pensamento marxista, Bourdieu não pressupõe as classes como grupos reais já mobilizados, mas sim como classes teóricas que têm a potencialidade de se tornarem reais em certas condições:

Esta classe no papel tem a existência teórica que é a das teorias: enquanto produto de uma classificação explicativa, perfeitamente semelhante à dos zoólogos ou dos botânicos, ela permite explicar e prever as práticas e as propriedades das coisas classificadas - e, entre outras, as das condutas de reunião em grupo. (BOURDIEU, 2001, p. 136)

Para Bourdieu, as posições dos indivíduos no espaço social são definidas, em primeiro lugar, de acordo com o volume global de capital que possuem, e, em segundo, pela estrutura desse capital, levando-se em conta sua distribuição em diferentes espécies (BOURDIEU, 2004). Segundo o autor, é necessário ir além da perspectiva marxista, ampliando o que se entende por "capital" para além da esfera financeira. Deve-se atentar, antes de tudo, às propriedades que o próprio termo evoca: capital é algo que se acumula por meio de ações de investimento, é transmissível por herança e dá acesso a lucros (vantagens) de acordo com o comportamento do portador. Portanto, entende-se como capital todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social.

Bourdieu especifica quatro diferentes tipos de capital. Há o capital econômico, representado pelo conjunto de bens econômicos (renda, patrimônio, posse de meios de produção etc). Em seguida, o capital cultural, constituído pelas qualificações intelectuais e bens culturais, e que pode ser distinguido sob três formas: incorporado (disposições duradouras do corpo, ligadas à capacidades culturais próprias da classe e transmitidas por meio da socialização familiar e/ou escolar), institucionalizado (quando reconhecido socialmente através de títulos, diplomas e demais credenciais acadêmicos) ou objetivado (propriedade de bens culturais, como pinturas, livros, esculturas etc, com relevância diretamente ligada à posse dos seus meios de apropriação<sup>12</sup>).

O capital social é definido sinteticamente por Bourdieu como "aquilo a que a linguagem comum chama 'as relações'" (BOURDIEU, 2003, p. 59). Essa espécie de capital compreende as relações interpessoais e institucionais que o indivíduo desenvolve, direta ou

<sup>12</sup> Para aprofundamento nesse tema, conferir discussão no próximo tópico.

indiretamente, majoritariamente na família, mas também em clubes ou outros espaços sociais e de relacionamentos. De acordo com o sociólogo, o capital social pode também ser acumulado, transmitido, reproduzido e até mesmo transformado em capital econômico ou cultural, de forma a gerar vantagens ou se converter em instrumento de distinção e dominação. Como exemplificam Araújo e M. Oliveira: "A convivência com pessoas que expressam os comportamentos próprios da cultura dominante favorece a identificação com seus códigos culturais e, como efeito, a aproximação ao capital econômico" (2014, p. 218).

Bourdieu distingue ainda mais um capital: o simbólico. Este "não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que ele impõe" (BOURDIEU, 2004, p. 163). Trata-se, assim, de uma propriedade ligada ao reconhecimento alcançado nas relações sociais (e nesse ponto liga-se também ao capital social), acumulada por meio de estratégias específicas e que permite ao seu portador impor visões e valores mais favoráveis aos seus interesses. A distribuição do capital simbólico entre os agentes é, portanto, fundamental no modo como cada classe busca impor sua visão de mundo como dominante.

Há ainda outros dois conceitos fundamentais para a teoria das classes sociais em Bourdieu, também relevantes para nossa pesquisa e estreitamente ligados à concepção de capital apresentada: herança familiar e *habitus*. A noção de herança familiar pode ser entendida como a fração dos capitais que os pais possuem e que podem ser herdados pelos filhos, através do convívio familiar. Devemos enfatizar que, para Bourdieu, a principal herança dos membros de uma mesma classe social não é o capital econômico, mas sim os capitais culturais e simbólicos. Essa transmissão é particularmente perceptível ao nível do capital cultural incorporado, uma vez que o contato prolongado e contínuo com a família "possui um poder de inculcação no indivíduo, fazendo com que algumas atitudes passem a ser escolhidas naturalmente" (SANTOS, N.; FERREIRA, C.; FERREIRA, T., 2017, p. 3). Desse modo, a família influencia bastante o indivíduo na valorização e apropriação desse tipo de capital.

Por fim, chegamos à noção de *habitus*. Para Bourdieu, o *habitus* é formado pelas disposições adquiridas, socialmente constituídas e então incorporadas e naturalizadas (BOURDIEU, 2004). Dessa maneira, o *habitus* também pode ser compreendido como um capital incorporado: "É o que se adquiriu, mas encarnou de modo duradouro no corpo sob a forma de disposições permanentes" (BOURDIEU, 2003, p. 140). Na teoria bourdieusiana, os sujeitos que pertencem a mesma classe tendem a agir de forma semelhante, o que pode envolver desde interesses e práticas, a posições, desejos, afinidades e estilos de vida:

O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas [...], é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. (BOURDIEU, 2004, p. 98)

O *habitus* configura, portanto, uma disposição adquirida pela experiência, através da socialização na família e nos demais círculos, o que o faz um produto de uma dada posição no mundo social. Torna-se, desse modo, não somente uma manifestação da influência "da estrutura sobre os indivíduos, mas também [d]a tendência do agente de reproduzir tal estrutura" (SANTOS, N.; FERREIRA, C.; FERREIRA, T., 2017, p. 2). Como explica Bourdieu,

O *habitus* é [...] um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objectiva dos condicionamentos mas fazendo-a sofrer uma transformação: é uma espécie de máquina transformadora que faz com que "reproduzamos" as condições sociais da nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não podemos passar simples e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos. (BOURDIEU, 2003, p. 140)

Assim encerramos a apresentação dos principais conceitos da teoria das classes de Bourdieu. Exploraremos um pouco mais algumas dessas ideias ao longo desse capítulo, demonstrando como podem ser relacionadas ao nosso tema de pesquisa.

## 4.2 AS CLASSES E O GOSTO MUSICAL

Conforme nosso trabalho foi se desenvolvendo, com a coleta dos dados nas escolas e sua posterior análise, um tema em particular ganhou evidência: o gosto musical dos alunos e sua relevância na relação desses com a aula de música. Para compreender melhor essa ligação (a qual ainda será avaliada em "**6 Resultados e Discussão**"), trataremos neste tópico sobre como se constrói o gosto e, a partir da perspectiva de Bourdieu, como essa construção está relacionada com a classe social do indivíduo.

A discussão sobre gosto é crucial no entendimento da relação entre os jovens (público da pesquisa) e a música, como demonstrado em momento anterior desta dissertação. Conseqüentemente, está associada também à elaboração de um ensino musical significativo para os alunos, estabelecendo-se previamente como questão de interesse do nosso estudo.

Em primeiro lugar, convém estabelecer uma definição sobre o que vem a ser o "gosto musical" de uma pessoa. Há uma certa divergência entre os autores nesse ponto, inclusive no que se refere à diferenciação ou não do termo correlato "preferência musical" (QUADROS; LORENZO, 2013). Como não é nossa intenção nos determos nesse embate, consideraremos tais termos sinônimos, por julgar que essa equiparação não trará prejuízos a nossa análise. Schãfer (2008) entende que a preferência musical é definida pelo grau de simpatia por um estilo musical, aliado à tendência comportamental para ouvir aquele estilo mais que outros, seja essa afeição de curta ou longa duração. Bourdieu (2003), por sua vez, entende o gosto (aqui tomado em sua concepção ampla, não especificamente o gosto musical) como o conjunto das práticas e das propriedades de uma pessoa ou de um grupo, onde há a conciliação entre um bem simbólico ou objetivado e uma (pré)disposição corporal. Na explicação do autor:

Quando digo "a minha casa é a meu gosto", digo que encontrei a casa que convém ao meu gosto, em que o meu gosto se reconhece, se encontra consigo. [...] Os gostos são o produto deste encontro entre duas histórias, uma no estado objectivado, a outra no estado incorporado, que são objectivamente concordantes. (BOURDIEU, 2003, p. 170)

Para chegarmos às reflexões de Bourdieu a respeito do gosto musical (ou artístico, de forma geral), é necessário primeiramente retomar uma discussão anterior. Falamos há pouco que o *habitus* é entendido como disposições adquiridas e incorporadas, intimamente relacionadas ao capital cultural do sujeito. Esse é o ponto onde acrescentamos sua ligação com o gosto: o *habitus* que uma pessoa ou grupo detém é o que lhe leva a manifestar determinado gosto (ALVES, 2008).

Segundo Bourdieu, a interação com uma obra de arte, desde sua fruição inicial até a possível familiarização com ela, exige do sujeito que a consome a posse de esquemas de percepção e apropriação que devem estar integrados ao seu *habitus* (BOURDIEU, 2003, 2007a). De fato, a própria legibilidade da obra de arte depende da proximidade entre o código que esta obra exige e o código artístico disponível para o indivíduo, ou seja, a competência individual definida pelo código social incorporado (id., 2007b). Consequentemente, quando a obra exige mais do que o sujeito possui, excedendo sua capacidade de apropriação, o espectador, esmorecido, acaba por desinteressar-se dela (ibid.). Como bem sintetiza o autor: "A obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada" (id., 2007a, p. 10).

O *habitus* é, em tempo, uma construção individual, e mesmo que haja semelhanças entre agentes que ocupam posições próximas no espaço social, aqueles instrumentos de

apropriação não estão universalmente e igualmente distribuídos (BOURDIEU, 2003). Desta forma, por meio de experiências de êxito e frustração, cada indivíduo tem seu gosto definido e diferenciado a partir dos esquemas de percepção que seu *habitus* lhe fornece.

Naturalmente, sendo este *habitus* um produto manifesto das condições e experiências sociais, o gosto, produto do *habitus*, é também reflexo de práticas duradouras como, por exemplo, os hábitos familiares relativos à cultura. Bourdieu (nessa oportunidade tratando especificamente da música) afirma, até mesmo, que: "As experiências musicais estão enraizadas na experiência corporal mais primitiva. Não há, sem dúvida, gostos [...] que estejam mais profundamente implantados no corpo que os gostos musicais" (BOURDIEU, 2003, p. 165).

Assim, para o autor, é bastante clara a ligação entre as preferências musicais de um sujeito e seu capital cultural, seja este relacionado ao nível de instrução ou a sua origem social, por meio da herança familiar, inclusive (BOURDIEU, 2007a). Bourdieu defende que a inserção precoce dos filhos em um universo de bens culturais determinados, pelo simples contato cotidiano, leva à aquisição de certo gosto que não passa de uma relação de familiaridade imediata com bens e práticas similares (ibid.). Esse processo, marcado pelo aprendizado lento e prolongado desde a pequena infância, resulta num controle inconsciente dos meios de aquisição da cultura, e se opõe, de acordo com o autor, ao aprendizado escolar tardio destes meios, o qual assume características e resultados diferentes do aprendizado familiar (ibid.). Como consequência, a imersão em uma família em que a música é escutada e praticada, e a própria prática prematura de um instrumento musical, produzirá, no mínimo, uma relação mais familiar com a música, sensivelmente diferente da relação distanciada ou contemplativa do sujeito que inicia esse processo tardiamente, na escola, por exemplo. Convém ressaltar, porém, que apesar dos esquemas de percepção poderem ser aprendidos e apreendidos tanto pela aprendizagem familiar quanto pela aprendizagem escolar, nenhum desses dois processos determina uma postura passiva do agente na construção do seu gosto (ibid.), conforme ainda debateremos.

É desse modo, segundo o sociólogo, que o gosto se mostra fortemente associado à classe social. Mais do que isso: os gostos funcionam como marcadores da classe social de quem o detém, servindo de fundamentos inconscientes à unidade dessa classe (BOURDIEU, 2007a). Bourdieu estende a mesma afirmação em relação à música, ao afirmar que não há nada que permita afirmar a classe social de uma pessoa tão infalivelmente quanto seu gosto musical (BOURDIEU, 2003). E, por configurarem-se como elementos de identificação com

determinada posição no espaço social, as preferências artísticas se tornam, de igual modo, elementos de distinção social:

Os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar; por seu intermédio, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas. [...] É assim que a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais. (BOURDIEU, 2007a, p. 13-14)

Como efeito, Bourdieu argumenta que o próprio campo das artes se torna um cenário de luta de classes, no qual cada classe tenta estabelecer a sua arte como legítima. Contudo, é a classe dominante, através de seus capitais, que consegue legitimar suas próprias práticas e preferências, em detrimento dos hábitos culturais das classes dominadas. A estratificação das artes, bastante visível no caso da música, não é senão um reflexo dessa luta, conforme denuncia o autor: "À hierarquia socialmente reconhecida das artes - e, no interior de cada uma delas -, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores" (BOURDIEU, 2007a, p. 9).

Isto posto, é necessário ponderar que a teoria de Bourdieu não constitui uma visão determinista da ação da origem social sobre o gosto. Por mais que caracterize o gosto como produto das condições e experiências sociais do indivíduo, o sociólogo não pretende afirmar que essa "operação" ocorre de forma mecânica e inexorável. Essa relativização é compreendida a partir da abordagem do autor sobre o próprio consumo desses bens simbólicos. Para Bourdieu, "[...] o consumidor contribui para produzir o produto que ele consome mediante um trabalho de identificação e decifração que, no caso da obra de arte, pode constituir a totalidade do consumo e das satisfações que ele proporciona" (2007a, p. 95). Isso importa, em outras palavras, em enxergar o sujeito como construtor ativo do objeto que consome, e de seu significado (id., 2004). Esse também parece ser o entendimento de John Thompson (1998), sociólogo americano, para quem o significado dos bens simbólicos depende da bagagem cognitiva e social que o consumidor possui, sobre a qual ele desenvolve os processos de recepção, interpretação e reinterpretação da obra. Souza e Freitas (2014, p. 68) trazem essa análise para mais perto do nosso estudo, quando afirmam que:

Os jovens são altamente seletivos e críticos, capazes de analisar a oferta musical dos meios de comunicação e propor outros conteúdos. Portanto, os jovens utilizam as mídias de um modo consciente, e a recepção dos produtos da mídia não se dá de forma passiva, mas sim através de um processo "ativo e criativo".

É admissível, portanto, que ao buscar compreender cuidadosamente a forma que se compõe o gosto e o consumo de música pelos jovens e demais indivíduos, afirmemos que se

trata de um processo complexo e constante de (des)equilíbrio entre as influências das heranças culturais e os processos ativos de recepção. E, por outro lado, torna-se impróprio assumir generalizações sobre o gosto musical associando-o isoladamente à classe social do sujeito, sobretudo desconsiderando os processos ativos e conscientes que integram esse fenômeno, de forma semelhante à que vimos na concepção de *habitus* por Bourdieu (em relação à imprevisibilidade do efeito das influências sobre os comportamentos).

Não é difícil encontrar na literatura acadêmica pesquisas sobre a relação entre os gostos artísticos e os mais diversos fatores, dentre os quais a classe social. Quadros e Lorenzo (2013), por exemplo, apresentam um estudo sobre a influência da classe social e as preferências musicais de mais de 900 alunos do ensino médio em Vitória/ES. Os autores investigaram os estilos musicais (*jazz*, *rock*, MPB, *pagode*, *rap*, *reggae*, *samba*, entre outros) mais preferidos de acordo com a região onde os estudantes moravam, chegando a algumas conclusões. Primeiramente, ficou evidente a popularidade de estilos amplamente adotados pelos meios de comunicação de massa, como é o caso do *pagode* naquela cidade. Além disso, os dados mostraram que os estilos considerados mais "cultos" ou "elitistas" (*jazz*, *blues*, MPB) têm mais popularidade entre as classes mais elevadas; ao mesmo tempo em que o *funk* e o *samba* são preferidos pelos alunos que moram em bairros de baixa renda (caracterizados pela existência de ambientes sociais de consumo desses estilos). O mais interessante, porém, é a constatação de que os alunos dos bairros nobres da cidade consomem de forma significativa uma grande variedade de estilos, mostrando que as classes sociais mais elevadas demonstram "um maior ecletismo em suas preferências musicais" (QUADROS; LORENZO, 2013, p. 46). Por último, o resultado dessa pesquisa aponta que a forte presença religiosa numa comunidade é também um fator de influência sobre o consumo e gosto musical dos moradores, que podem ser levados a se distanciar de estilos que fazem apologia a valores e hábitos indesejados (*ibid.*).

Assim, devemos levar em consideração diversos aspectos que se refletem na construção do gosto musical dos jovens. De acordo com o estudo em referência, por exemplo, é notória a influência dos meios de comunicação em massa e dos hábitos culturais e religiosos do bairro em que o aluno mora. Além desses, outros elementos têm sido apontados pela literatura, como o impacto do repertório estudado por alunos de instrumento sobre suas preferências musicais (OLIVEIRA, R.; SANTOS, R., 2016).

Bourdieu (2007a), ainda nessa discussão, desconstrói a suposição de que os mais pobres poderiam igualmente usufruir da "grande arte" caso a ela tivessem acesso, amenizando assim a associação entre gosto e classe. É fácil concordar com o autor, considerando vivermos

hoje numa realidade em que as mais diversas manifestações musicais estão ao alcance das nossas mãos, mas ainda assim não há uma paridade de preferências musicais entre as classes. Esse cenário confirma a tese bourdieusiana de que apenas o acesso a determinado gênero artístico não é suficiente para despertar sua afinidade com os indivíduos, sendo condição mais relevante a posse dos esquemas de percepção relativos àquele gênero.

A discussão a respeito da relação entre o gosto musical e a classe social poderia se prolongar muito além do que já foi apresentado. Porém, essa não é a finalidade deste trabalho. Portanto, apenas enfatizaremos uma vez mais que a reflexão sobre a construção e manifestação dos gostos musicais dos alunos deve ser continuamente considerada na prática pedagógico-musical na educação básica. No mais, acreditamos que seria bastante benéfico se os próprios educadores buscassem amenizar possíveis propensões de uso de repertórios baseados nas suas próprias preferências ou tradicionalismos, contribuindo para o combate de preconceitos musicais que prejudicam a democratização e eficiência do ensino de música nas escolas.

#### 4.3 A ESCOLA MODERNA

Além dos efeitos sobre a questão dos gostos, a teoria das classes de Bourdieu também é invocada na discussão que o sociólogo tece sobre o papel da escola nas estruturas sociais. Apresentaremos uma síntese desta discussão, a qual acreditamos que também nos ajuda a compreender melhor a relação dos jovens com a aula de música escolar.

Enxergada como símbolo maior do fenômeno educacional, a escola é considerada por muitos hoje como possibilidade de ascensão social, endossando o tão aclamado (ao mesmo tempo criticado) discurso da meritocracia. Para esse trabalho, porém, seguiremos a linha teórica defendida por Bourdieu e Passeron<sup>13</sup>, exposta quando desenvolveram uma análise crítica do sistema educacional francês da década de 1960.

Bourdieu (2007b) entende que a sociologia da educação tem como objeto a reprodução das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, onde o sistema educacional contribui para a manutenção da estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes.

<sup>13</sup> Jean-Claude Passeron (1930-), professor e sociólogo francês, escreveu algumas obras em parceria com Bourdieu.

Nesse contexto, portanto, a escola funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2018).

Para os sociólogos, a escola representa os ideais dominantes, ao promover, mesmo que de forma velada, o pensamento social e cultural das classes superiores (SENSKE, 2009; ABREU; VIANA JR., 2017). Esse direcionamento, reconhecido por Bourdieu e Passeron (2018) no conceito de “violência simbólica”, aponta para a imposição do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais sujeitos. Segundo os autores, a violência simbólica é profundamente presente na ação pedagógica escolar, demonstrada na proximidade entre a cultura da elite e a cultura da escola.

Dito isso, por um lado Bourdieu afirma que os alunos não chegam na escola em condições igualitárias, mas como indivíduos que trazem cada qual uma bagagem social e cultural diferenciada (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2004). Por outro lado, Bourdieu e Passeron (2018) mostram que os alunos dependem de um conjunto específico de apropriações prévias para atingir o êxito escolar, pois o sistema cobra elementos da cultura que a própria escola não ensina, mas pressupõe. O sucesso do estudante depende, portanto, da distância entre seu *habitus* e a cultura (dominante) da escola: apenas uma parte dos alunos terá sido criada em uma cultura familiar correspondente à cultura escolar. O restante, sem familiaridade com a cultura pronunciada pelo sistema, experimentará mais dificuldade para se apropriar dela, podendo até sofrer penalidades e exclusão (ibid.). É dessa forma que os autores argumentam que a origem social é um dos fatores mais determinantes para o sucesso ou fracasso escolar. Ao resenhar a obra em questão, Margotto (2017, p. 115) frisa que:

É necessário lembrar nesse aspecto que a disseminação da cultura dominante no meio escolar vai se dá ora por imposição, quando é realmente imposto um certo discurso, ora por ocultação, ou seja, quando se produz uma fala e esta chega entendível somente para uma parcela dos estudantes, ficando a outra parte marginalizada em relação ao que é dito.

Todo esse processo funciona através da autoridade pedagógica, representada principalmente pelo professor. É o docente que legitima a adoção da cultura dominante no cotidiano escolar através de suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que naturaliza a violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2018). Saes (2007, p. 108), ao analisar a mesma obra, afirma que “os professores se convertem, de modo consciente ou não, em agentes da marginalização cultural das classes baixas”, através de práticas pedagógicas de cunho elitista.

As reflexões de Bourdieu e Passeron nos permitem problematizar um aspecto das aulas de música que será abordado no capítulo empírico desse trabalho: a escolha do

repertório utilizado pelo professor. Já tratamos em momento anterior sobre distância entre a música comumente ensinada na escola e a música que os jovens consomem no seu cotidiano. Retomaremos brevemente essa discussão para analisá-la agora sob a ótica dos fundamentos sociológicos apresentados.

A literatura acadêmica mostra que a maioria dos professores de música na educação básica recorre fundamentalmente aos gêneros eruditos e elitizados na prática de ensino. Inclusive, esse fato foi igualmente constatado durante nossa coleta de dados. É necessário questionar, porém, se tal repertório seria realmente o mais adequado para esse contexto. Baseando-nos em toda fundamentação já construída nesse capítulo, podemos associar, em consonância com outros estudos (BUENO, P.; COSTA, BUENO, R., 2013), a predileção pela grande música (e todo seu aparato teórico, simbólico e histórico) à violência simbólica e à conformidade com a cultura dominante denunciadas por Bourdieu e Passeron (2018). Conforme pondera Subtil:

Entende-se a necessidade de pensar no conhecimento erudito, historicamente acumulado, como um direito de acesso às camadas populares, que têm na escola a única possibilidade de elevação do patamar cultural. No entanto, ignorar e mesmo desconsiderar a cultura que nos circunda, [...] em especial a música, é manter uma postura elitista, fechada, que considera tudo o que tem “cheiro de povo” como inculto, vulgar, de mau gosto. (SUBTIL, 2007, p. 80)

Bourdieu (2007b) argumenta que as competências culturais herdadas no convívio familiar são fundamentais para o sucesso no aprendizado das obras de cultura erudita veiculadas pela escola, e que “o êxito da transmissão vai depender do grau de proximidade do código familiar junto à cultura erudita que a escola transmite” (ibid., p. 304). Em outras palavras, os alunos que já tiveram um prévio contato e familiaridade com o repertório escolar serão melhor sucedidos no aprendizado escolar de música. Também pertinente a esse tema, o sociólogo, em outra obra, afirma que “[o] modo de apropriação legítima da cultura e da obra de arte favorece, inclusive, no campo escolar, aqueles que, bem cedo, tiveram acesso à cultura legítima, em uma família culta, fora das disciplinas escolares” (BOURDIEU, 2007a, p. 9).

Já os alunos que, por sua origem social, não desenvolveram essa familiaridade com os gêneros musicais normalmente vivenciados na escola, podem apresentar uma tendência à desmotivação no aprendizado. Esse padrão é explicado de forma semelhante por Catani e Nogueira (2007, p.9):

[Os filhos de famílias de reduzido capital cultural] apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente

privilegiados essa relação é marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal 'natural'.

Baseados nas discussões apresentadas sobre as relações entre classe social, gosto e escola, pretendemos investigar de que modo essa relação de (não) proximidade com o repertório afeta a valorização da aula de música por alunos de diferentes classes sociais. Também esperamos verificar, levando em consideração os diversos conceitos abordados nesse capítulo, como os alunos do ensino médio constroem diferentes relações com a aula de música, atribuindo-lhe diferentes valores, influenciados, entre outros fatores, pelas suas posições no espaço social.

A construção teórica apresentada aqui nos serviu como base para a análise dos dados por nós coletados, e os conceitos demonstrados serão retomados para a compreensão do problema central, mesmo que de forma implícita. Mais uma vez, cabe o alerta contra uma leitura determinista dessas teorias, a qual iria de encontro ao que o próprio Bourdieu anunciava (BOURDIEU, 2007b). No mais, esclarecemos que não é a intenção deste trabalho chegar ao esgotamento de tais discussões. Dessa forma chegamos ao fim desse capítulo, que coincide com o encerramento da parte teórica desta dissertação.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Como já mencionamos, nossa pesquisa objetivou analisar a valorização do ensino musical pelos alunos do ensino médio. Devido aos limites que caracterizam uma pesquisa de mestrado, os quais prejudicariam uma exploração em escala mais ampla, optamos por realizar o estudo tendo como universo duas escolas da região metropolitana de Recife/PE.

Era conveniente aos nossos objetivos termos condição de explorar contextos escolares e alunos com perfis socioeconômicos distintos. Entendíamos que isso poderia favorecer uma melhor observância sobre a influência de cada característica na valorização da aula de música. Assim sendo, o primeiro passo foi a escolha das escolas onde faríamos a pesquisa. Procuramos por escolas de educação básica onde fosse ofertada alguma atividade de ensino musical para alunos do ensino médio. Estávamos inclinados a optar por escolas nas quais houvesse uma disciplina exclusiva de música, de caráter obrigatório. Contudo, chegamos a consultar um bom número de escolas públicas e privadas sem encontrar uma sequer que se enquadrasse nesse pré-requisito e, claro, estivesse aberta a execução de pesquisas acadêmicas.

A esse ponto, uma informação obtida na Secretaria de Educação de Pernambuco nos levou à Escola de Referência em Ensino Médio Maestro Nelson Ferreira, integrante da rede pública estadual, localizada no município de Paulista/PE. Como detalharemos mais a frente, realizamos a pesquisa com os alunos dessa escola, apesar dela não se encaixar na premissa original. A seguir, submetemos nosso projeto de pesquisa ao Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE, instituição que, apesar de pertencer à rede pública federal, possui um alunado com perfil socioeconômico oportuno à proposta do estudo. Essas duas escolas oferecem aulas de música para os alunos do ensino médio, as quais serão detalhadas ainda nesse capítulo.

O levantamento dos dados necessários ao alcance dos objetivos da pesquisa se deu por meio da combinação de entrevistas de grupos focais e aplicação de questionários.

### 5.1 OS MÉTODOS

Este tópico explanará os dois métodos utilizados na pesquisa. Descreveremos brevemente cada um deles, apontando as motivações para sua escolha e como foram postas em práticas nas duas escolas estudadas. Trataremos primeiro sobre os grupos focais.

Morgan (1996) define grupos focais como uma técnica de pesquisa na qual os dados são coletados através da interação de um grupo sobre um tema determinado pelo pesquisador. Assim, “as entrevistas de grupo focal permitem ao investigador testemunhar a discussão dinâmica e interativa sobre os tópicos enfocados” (GOMES, 2005, p. 282).

Segundo Gomes (2005), este formato de entrevista encoraja a participação e interação entre participantes e moderador, permitindo respostas mais espontâneas e genuínas. Desta forma, “o investigador poderá captar informações preciosas sobre os pensamentos e sentimentos dos participantes, em tempo relativamente curto” (GOMES, 2005, p. 282).

A praticidade e brevidade das entrevistas com grupo focal foram motivos decisivos na escolha por esse método, tendo em conta o tempo limitado com que contávamos. Neste critério, metodologias alternativas, como observações ou *surveys*, demandariam prazo e esforços demasiados.

A favor da nossa escolha, pesou igualmente a constatação de que o grupo focal tem sido utilizado de forma satisfatória como ferramenta de coleta de dados em pesquisas em música, o que podemos exemplificar com três trabalhos. Costa (2012) faz uso do grupo focal para conhecer a visão de professores de instrumento sobre a formação do técnico em música em nível médio, afirmando que o método “possibilita o surgimento de respostas mais completas e detalhadas, [...] fornecendo quantidade expressiva de informações em menor tempo” (COSTA, 2012, p. 105). Beineke (2015) registra grupos focais com crianças do ensino fundamental, num estudo sobre ensino musical criativo em atividades de composição. Já em Pires (2015), vemos grupos focais realizados com licenciandos em música, para explorar os conhecimentos profissionais declarados pelos alunos. Estes três exemplos mostram um pouco da versatilidade do grupo focal como método de pesquisa, uma vez que tratam de temáticas distintas e diferentes classes de participantes.

Para o nosso estudo, realizamos duas entrevistas de grupos focais: a primeira com alunos da EREM Maestro Nelson Ferreira, e a outra com alunos do CAp. Inicialmente, fizemos algumas visitas à EREM para conhecermos as suas propostas de ensino musical e estrutura física. Pedimos à diretoria as permissões necessárias para efetuar a pesquisa e convidamos alguns alunos para o grupo focal. A diretora assinou uma Carta de Anuência e cada estudante um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido<sup>14</sup> (TALE). Sete alunos participaram da entrevista. O grupo era composto por parte dos alunos que participam das aulas de música da escola, os quais foram estimulados pelo professor e aceitaram contribuir com a pesquisa, de forma que a turma de música parecia estar bem representada pelo grupo

14<sup>□</sup> Os modelos utilizados destes documentos constam nos apêndices desta dissertação.

entrevistado. Em razão da pouca disponibilidade de tempo dos alunos, a sessão na escola estadual teve duração aproximada de pouco mais de uma hora. Apesar de conseguirmos desenvolver o encontro de forma relativamente produtiva, a sua curta duração prejudicou o maior aprofundamento de algumas questões relevantes.

Já para o cumprimento do estudo no CAp, foi necessário contatar um setor pedagógico específico da escola, que trata, entre outras atribuições, do acolhimento de solicitações de pesquisas. Submetemos nosso projeto de pesquisa, juntamente com outros documentos exigidos (como a Carta de Anuência e modelos do TCLE<sup>15</sup> e TALE). Com a autorização concedida, comparecemos à escola no dia e horário da aula de música dos alunos do 1º ano do ensino médio, conforme combinado anteriormente com o professor de música responsável. Nesta oportunidade, efetuamos a entrevista de grupo focal com um grupo de cinco alunos, os quais foram liberados da aula (pois já tinham entregado a atividade cobrada naquela oportunidade) para poder participar da entrevista. Assim, o grupo foi composto por uma parcela dos alunos que assistiam às aulas de música, representando satisfatoriamente a turma da disciplina. Este encontro durou aproximadamente 1h30, que se mostrou um período adequado para o desenvolvimento da discussão como desejada. Consideramos que essa entrevista foi um sucesso, sendo possível levantar dados em maior quantidade e qualidade em relação à entrevista com os alunos da outra escola, a despeito da menor quantidade de participantes. Contribuiu para isso fatores como a maior duração da sessão e a menor inibição do segundo grupo entrevistado, além de uma sensível melhora do pesquisador no papel de moderação. Os alunos assinaram os TALEs no início do grupo focal e devolveram os respectivos TCLEs assinados posteriormente.

As entrevistas nas duas escolas contaram com gravação de áudio. Para nortear a discussão, montamos um roteiro que incluiu perguntas sobre a relação dos alunos com a música e com o ensino de música em suas escolas. O roteiro utilizado na entrevista do CAp sofreu algumas melhorias em relação ao que foi seguido na EREM, decorrentes de opiniões apresentadas pela banca de qualificação<sup>16</sup>.

Após a coleta de dados, transcrevemos as entrevistas e analisamos as falas com base nos blocos de questões dos roteiros. Isso facilitou o agrupamento das falas de acordo com os temas abordados, dando certa celeridade ao processo. No restante dessa dissertação apresentaremos as falas dos alunos em diagramação destacada pelo uso de aspas (“ e ”) e

15<sup>□</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Documento a ser assinado pelos responsáveis legais dos alunos, informando sobre o caráter da pesquisa e autorizando a participação do menor de idade no estudo. Presente nos apêndices.

16<sup>□</sup> Os roteiros utilizados nas duas entrevistas também se encontram nos apêndices, com a inclusão de comentários do autor.

*itálico*. Além disso, algumas citações estão em recuo avançado (3cm) e espaçamento simples entre as linhas. Não foram atribuídas autorias às citações, respeitando assim o anonimato dos estudantes e enfatizando o caráter coletivo do discurso. Para as citações no capítulo seguinte, demos preferência às falas mais claras e coerentes que tratavam diretamente dos aspectos que queríamos analisar.

Em complemento aos grupos focais, mostrou-se necessária uma ferramenta que permitisse coletar de forma mais direta informações pessoais de cada aluno e seu núcleo familiar. Optamos pela distribuição de um questionário fechado, que foi respondido presencialmente pelos mesmos alunos que participaram das entrevistas. Assim, conseguimos um levantamento simples de dados como lugar de moradia, faixa de renda familiar, escolaridade e profissão dos pais e hábitos culturais da família e do aluno<sup>17</sup>. Julgamos que o levantamento desses dados por meio dos grupos focais poderia gerar situações constrangedoras e causar desvio do tema principal.

O questionário, da mesma forma que o grupo focal, tem sido utilizado satisfatoriamente como instrumento de pesquisa em música com diferentes públicos. Sua aplicação é viável tanto como parte de *surveys* de médio e grande porte - como acontece no estudo de Quadros e Lorenzo (2013) sobre a influência da classe social de 966 alunos do ensino médio sobre suas preferências musicais, ou na pesquisa sobre a prática performática de 130 bacharéis em música, operada por Grings e Hentschke (2013) – quanto em estudos de menor amostra, como a já citada análise de R. Oliveira e Santos (2016) a respeito das mudanças no gosto musical de 14 estudantes de uma escola de música de Goiás.

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários permitiu visualizar a posição social dos alunos, demonstrando, mesmo que de maneira superficial, o nível de capital possuído pelo grupo. Nossa intenção era traçar o perfil social, cultural e econômico dos participantes, e a seguir procurar associar essas informações aos depoimentos dos grupos focais.

A escolha das duas técnicas de pesquisa aqui descritas mostrou-se bem acertada, ao passo que foi possível obter e analisar, de forma satisfatória, dados suficientes para apontar respostas às questões centrais do trabalho, atingindo, por fim, seus objetivos.

<sup>17</sup> É possível conferir o modelo do questionário aplicado nos apêndices dessa dissertação.

## 5.2 AS ESCOLAS

Nesse tópico apresentamos as duas escolas que fizeram parte da pesquisa, expondo alguns aspectos que permitirão uma melhor contextualização dos dados obtidos.

### 5.2.1 EREM Maestro Nelson Ferreira

Está localizada no bairro Engenho Maranguape, em Paulista, município que faz parte da região metropolitana de Recife/PE. A EREM Maestro Nelson Ferreira atende cerca de 400 alunos, sendo a única escola da rede pública estadual no bairro. Funciona em regime semi-integral, no qual os alunos estudam durante cinco manhãs e duas tardes por semana.

Fundado em 1935, o município de Paulista localiza-se na região metropolitana de Recife, litoral norte de Pernambuco, ocupando pouco mais de 100 km<sup>2</sup> de área. Conta com uma população de aproximadamente 330 mil habitantes, sendo a quinta maior população do estado. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi estipulado em 0,732, o que o classifica como alto, além de o colocar na 4<sup>a</sup> posição do *ranking* estadual. O PIB per capita está registrado em R\$ 12.362, 83, na 28<sup>a</sup> posição estadual; a população ocupada é 10,7% e o salário médio dos trabalhadores formais equivale a 1,9 salário mínimo<sup>18</sup>.

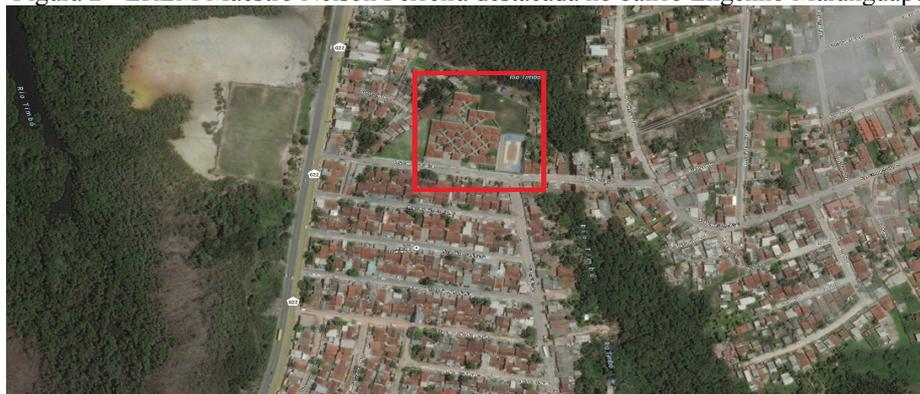
Figura 1 - Município de Paulista destacado no mapa de Pernambuco



<sup>18</sup> Dados do IBGE, referentes a 2018 (população estimada, salário médio, PIB per capita e IDH) e 2016 (população ocupada). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/paulista>. Acesso em: 20 nov. 2018.

O bairro de Engenho Maranguape, onde a escola está localizada, tem 10.898 habitantes e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal<sup>19</sup> (IDHM) calculado em 0,640, considerado médio. Possui forte presença religiosa, com pelo menos uma igreja católica e quatro protestantes, e conta com uma escola municipal e algumas escolas privadas pequenas, além da EREM em questão.

Figura 2 - EREM Maestro Nelson Ferreira destacada no bairro Engenho Maranguape



Como o próprio nome da instituição sugere, homenageando um importante compositor brasileiro, a escola tem histórico de propiciar aos alunos boas oportunidades de vivência com a música, desenvolvendo ao longo do tempo grupos instrumentais e corais, além de aulas e oficinas de musicalização. Encontramos, inclusive, referências a participações destes grupos em vários eventos da Secretaria de Educação de Pernambuco em anos anteriores, através de busca no site desta secretaria.

Figura 3 - Fachada da EREM Nelson Ferreira



19<sup>□</sup> Tipo de cálculo específico do IDH que é ajustado para a realidade e particularidades dos municípios e regiões metropolitanas. Dados do PNUD/IPEA/FJP, referentes a 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/mapa/>. Acesso em: 16 jan. 2019.

O horário dedicado à música acontece uma vez por semana, e pode configurar ensaios dos grupos, aulas de teoria ou oficinas. Realizam-se no turno da tarde, com aproximadamente duas horas de duração. Atualmente, a participação é facultativa aos alunos, pois a disciplina de música não faz parte do currículo oficial da escola. As atividades são dirigidas por um dos professores da instituição, que possui formação também em música (licenciatura). Participam juntos estudantes do primeiro, segundo e terceiro anos, sem distinção.

Há na escola uma sala dedicada para a música, onde se concentram as atividades relacionadas. O espaço é de bom tamanho e conta com algum tratamento acústico. Estão disponíveis um sistema simples de som, alguns instrumentos de percussão e sopro, e outros materiais didáticos.

Tivemos a oportunidade de fazer uma entrevista com o professor, de forma informal e não-estruturada. Na visão do educador, as aulas de música oferecem aos alunos uma possibilidade de aprendizado a que muitos não teriam acesso fora da escola. Na sua fala, destacou que as aulas colaboram para o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos, e são bem recebidas e valorizadas por estes. O professor apontou que um dos maiores desafios diz respeito à manutenção e compra de novos instrumentos e equipamentos.

### 5.2.2 Colégio de Aplicação – UFPE

Tendo sido fundado em 1958, o Colégio de Aplicação está localizado no *campus* Recife da Universidade Federal de Pernambuco (o bairro leva o nome de Cidade Universitária), sendo vinculado ao Centro de Educação desta universidade. O colégio atende atualmente cerca de 400 alunos, do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Funciona em regime integral, no qual os alunos estudam durante todas as manhãs e também a tarde em alguns dias da semana, a depender da série.

O município de Recife, fundado em 1537, é a capital do estado de Pernambuco. Localiza-se no litoral e ocupa pouco mais de 218 km<sup>2</sup> de área. Conta com uma população de aproximadamente 1,6 milhões de habitantes, a maior do estado. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi estipulado em 0,772, o segundo melhor entre as cidades de Pernambuco. O PIB per capita está registrado em R\$ 29.701,32, na 6ª posição estadual. A

população ocupada é 44,8% e o salário médio dos trabalhadores formais equivale a 3,1 salários mínimos<sup>20</sup>.

Figura 4 - Município de Recife destacado no mapa de Pernambuco



O bairro da Cidade Universitária, onde a escola está localizada, possui pouco mais de 800 habitantes e IDHM calculado em 0,777, considerado alto. Ocupa uma área de menos de 2km<sup>2</sup>, e é marcado pela presença do *campus* da Universidade Federal de Pernambuco, da qual o CAP faz parte. Engloba vários dos centros acadêmicos da universidade, além do Hospital das Clínicas.

Figura 5 - Colégio de Aplicação da UFPE destacado no bairro Cidade Universitária



Comemorando o seu 60º aniversário em 2018, o CAP é parte integrante da universidade, e tem como uma de suas missões servir de campo de formação teórica e prática

<sup>20</sup> Dados do IBGE, referentes a 2018 (população estimada, salário médio, PIB per capita e IDH) e 2016 (população ocupada). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

dos estudantes da UFPE, oferecendo suporte a estágios curriculares de observação e regência e a pesquisas de estudantes de pós-graduação. É considerada uma das melhores escolas de Pernambuco, obtendo a melhor nota estadual no Enem 2016 (entre as escolas públicas e privadas) e alcançando a 2ª colocação nacional entre as escolas públicas no mesmo ano. A entrada dos alunos se dá por meio de um processo seletivo anual (provas de português, matemática e redação), destinado a alunos ingressantes do 6º ano do ensino fundamental. Recentemente a seleção passou a direcionar 50% das vagas disponíveis para alunos oriundos de escolas públicas.

Figura 6 - Fachada do CAP



O CAP promove, entre outros eventos anuais, o Festival de Artes. Realizado e organizado pelos próprios alunos e professores, o festival conta com apresentações de diversos grupos artístico-culturais da escola, em números teatrais, musicais e de dança. Os grupos musicais são bastante estimulados a participar do evento, e a preparação dos alunos começa meses antes. Um dos conjuntos que costumam se apresentar nessa e em outras datas é o Coro Infanto-juvenil, formado por alunos da escola e licenciados em música da UFPE.

Os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental assistem a uma disciplina chamada “Arte/Música”, com carga horária de 4h/aula/semana. Já para os alunos do ensino médio, a música é ofertada apenas no 1º ano. Nesta série, os estudantes cursam uma disciplina optativa e obrigatória (“PD” – Parte Diversificada), na qual podem escolher entre assistir aulas de música, artes visuais ou teatro. O componente curricular tem duração de 2h/aula/semana. Nos PDs do 1º ano, participam alunos das duas turmas, 1º A e 1º B. As atividades são dirigidas por um dos professores de música da instituição, sobre o qual não conseguimos nos informar da formação acadêmica.

No CAP também há uma sala dedicada para as aulas de música, onde se concentram as atividades relacionadas. O espaço é amplo, climatizado e conta com tratamento acústico.

Estão disponíveis equipamentos de som, computador, projetor, diversos instrumentos, como percussões, flautas e teclados, armários e salinha anexa para guardar os instrumentos, equipamentos e demais materiais didáticos. Atualmente, a escola passa por uma reforma que abrange várias salas. Por isso, a sala de música não pode ser utilizada durante boa parte do ano e as aulas de música estariam ocorrendo em salas comuns.

Diferentemente de como aconteceu na EREM Nelson Ferreira, não conseguimos entrevistar o professor de música da turma.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Já tendo apresentado anteriormente tanto a fundamentação teórica quanto a metodologia do nosso trabalho, chegamos ao presente capítulo, onde revelaremos o resultado desta pesquisa, referente a exposição e reflexão sobre os dados obtidos por meio das entrevistas com os grupos focais nas duas escolas, complementados pelas informações coletadas pelos questionários.

É importante ter em vista que nosso objetivo não é propriamente comparar os resultados entre as escolas, mas sim verificar dois grupos de estudantes que vivenciam experiências de ensino musical distintas a partir de posições sociais distintas (como foi possível inferir, sobre aquelas, pelas falas dos alunos e, no caso destas, a partir dos questionários). Dessa forma, mesmo nos momentos em que nos referirmos a um ou ao outro grupo identificando-os pela instituição de ensino, o leitor deve considerar que o foco deste estudo são os alunos, não as escolas. Quando não houver a distinção, entenda-se que as respostas sobre aquele tema específico foram confluentes.

No mais, optamos por partir da construção de um perfil de cada um dos grupos entrevistados, reunindo informações obtidas sobretudo através dos questionários. Baseados nesses perfis, discutimos o conteúdo das entrevistas, começando pelos hábitos musicais dos alunos, depois chegando nas opiniões dos alunos sobre suas relações com a música em si. Entraremos em alguns tópicos específicos, como a influência da família nessa relação e o posicionamento dos alunos com relação ao “dom” para a música. A seguir, investigamos a relação dos alunos do ensino médio com a própria aula de música que a escola lhes oferece, verificando como certas características influenciam a experiência e valorização da disciplina. Por fim, abordamos brevemente alguns pontos-chave deste estudo, ligados diretamente à motivação e percepção dos estudantes sobre a aula.

## 6.1 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Iniciamos a exposição dos resultados com um breve perfil dos alunos que participaram da pesquisa. Como dito anteriormente, trabalhamos com dois grupos: o de alunos da EREM<sup>21</sup>, primeiro a colaborar, com sete integrantes; e outro com estudantes do CAp, com cinco. Assim, totalizamos 12 participantes, onde cada um respondeu ao questionário e esteve em uma das sessões de grupo focal. Retratamos agora algumas informações sobre os dois grupos, coletadas sobretudo nas respostas ao questionário, mas também por algumas percepções e falas que tivemos durante as entrevistas. Acreditamos que a descrição a seguir é fundamental para a boa compreensão das reflexões que faremos logo após.

Por um acaso, todos os 12 alunos participantes cursavam o 1º ano do ensino médio. Coincidência, pois no caso da EREM a aula de música é aberta para todos, mas aqueles que se voluntariaram para a pesquisa eram apenas desta série. A maioria tinha idades entre 14 e 15 anos, com a exceção de dois alunos da EREM com 16 anos. Na divisão por sexo, três homens e duas mulheres no CAp, cinco homens e duas mulheres na EREM. Em relação à cor da pele/etnia, três alunos do CAp responderam ao questionário “Branco(a)”, um respondeu “Negro(a)” e um “Pardo(a)”. Na EREM, tivemos dois, um e quatro alunos, respectivamente. No grupo do CAp, um estudante se disse católico, e os quatro restantes responderam que não integram nenhuma religião. Na EREM, participaram três católicos, três evangélicos e um aluno sem religião.

Do grupo da EREM, todos os jovens moram no mesmo bairro da escola (Engenho Maranguape, já descrito no capítulo anterior). Os alunos do CAp moram em bairros diversos, como Espinheiro, San Martin, Ipsep e Aflitos, considerados popularmente como regiões de classe média/média-alta<sup>22</sup>. 80% dos participantes do CAp têm seus pais e mães morando juntos, porcentagem que cai para 42% na EREM. No CAp, 60% responderam que o pai e a mãe possuem formação de nível superior completo. Essa foi a situação de apenas um dos alunos da EREM, apesar de 57% deste grupo ter pelo menos um dos genitores com graduação concluída ou em andamento.

Em relação à renda familiar<sup>23</sup>, os alunos do CAp se situam em um patamar superior aos alunos da EREM, com a maioria informando um rendimento mensal acima de cinco

21<sup>□</sup> Para abreviar, usamos “EREM” para o grupo de alunos da EREM Maestro Nelson Ferreira e “CAp” para os alunos do Colégio de Aplicação -UFPE.

22<sup>□</sup> Segundos dados do PNUD/IPEA/FJP, estes bairros possuem IDHM nas faixas “alto” e “muito alto”.

23<sup>□</sup> Relativa à soma dos rendimentos de todas as pessoas que moram com o estudante.

salários mínimos, contra a média de um a dois salários mínimos declarada na EREM. Também foi possível perceber, através do discurso de cada grupo, que os estudantes da EREM consideram a si mesmos pertencentes a uma classe social baixa, distinguem-se dos “jovens ricos” e julgam não ter pleno acesso à educação de qualidade, tanto escolar quanto musical. Os alunos do CAP, por outro lado, fazem referências a “pessoas de classe social mais baixa” ou a “comunidades [carentes]” como realidades diferentes das suas, demonstrando identificação com classes superiores. Essa consciência de classe, da forma que foi exteriorizada pelos participantes, faz correspondência com o aspecto de negação que caracteriza a construção da identidade dos jovens, sobre a qual refletimos no segundo capítulo desse trabalho.

O grupo inteiro da EREM declarou ter cursado todo o ensino fundamental em escolas públicas, enquanto no CAP, todos afirmaram que estudaram metade dele em escolas privadas, outra metade em escolas públicas. É possível supor, pela resposta dos alunos do CAP, que antes de ingressarem neste colégio (onde o ingresso é para alunos do 6º ano), todos cursaram os primeiros anos do ensino fundamental em escolas privadas. Quando questionamos qual área profissional os estudantes pretendiam seguir após o término dos estudos, tivemos as seguintes respostas: na EREM, três alunos assinalaram “Profissão ligada às artes” (ficando clara a inclinação para a música), dois responderam “Professor ou outra profissão ligada à educação”, e dois afirmaram que ainda não fizeram essa escolha. No CAP, tivemos um estudante optando por “Profissão ligada às Engenharias/Ciências Tecnológicas/Matemáticas”, dois indicando “Profissão ligada às Ciências Humanas”, e dois “Profissão ligada às Ciências Biológicas e da Saúde”.

Indagamos também a respeito dos hábitos culturais dos alunos e suas famílias. A respeito do hábito de leitura, 60% dos alunos do CAP afirmaram ter lido “Dez ou mais” obras no ano corrente<sup>24</sup>. Na EREM, obtivemos três respostas “Um ou dois”, três “Entre três e cinco”, e um “Entre seis e nove”. Além disso, perguntados sobre a periodicidade da ida dos familiares a atividades culturais (shows, teatro, cinema, exposições etc.), 60% do grupo do CAP a caracterizou como “Frequente” e 40% como “Ocasional”. Para a mesma questão, na EREM, obtivemos 42% “Frequente”, 42% “Ocasional” e 16% “Rara”. Nas duas escolas, a atividade tida como favorita foi o “Cinema”, com o segundo lugar ficando para “Shows musicais/Concertos”.

Esses foram os perfis que traçamos para os dois grupos entrevistados. Tendo conhecimento deles, o leitor poderá compreender melhor as próximas discussões.

<sup>24</sup> Sem contar os livros escolares. Considere-se que os questionários foram respondidos em novembro/2018.

## 6.2 O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E A MÚSICA

Para uma avaliação íntegra da valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio, entendemos que era preciso estudar como esse público enxerga o papel da música na sociedade, além de vê-los fazendo uma autoavaliação sobre suas próprias experiências musicais, incluindo a influência de suas famílias nesses hábitos. Além disso, tratamos nesse tópico sobre a opinião dos alunos sobre a diferenciação entre as classes sociais na relação com a música. Por fim, trazemos as impressões dos alunos sobre a carreira na arte e sobre a existência ou não do “dom” para a música.

### 6.2.1 O estudante, a família e a música

Quando iniciamos a análise dos resultados, entendemos que devíamos nos debruçar inicialmente sobre os fatores relacionados à posição e origem social dos alunos, em especial sobre a ação da família. Evidentemente, são esses elementos que fundamentam as relações entre o jovem, a música e a escola, como já discutimos anteriormente.

A influência da família, primeiro ponto que queremos desenvolver, foi distintamente confirmada em vários aspectos. Quando perguntados, os alunos dos dois grupos foram unânimes em afirmar que apreciam música, costumando ouvir em diversos momentos no cotidiano (em casa, descansando ou estudando, na ida e volta da escola, etc.). A partir daí, foi possível constatar como o núcleo familiar surge como importante (e talvez máximo) agente de incitação ao interesse pela música, ao transmitir para o jovem, ao longo do convívio, o hábito de ouvir e o gosto pela música. Muitos falaram que os familiares costumam ouvir música em casa com frequência. Os próprios jovens pareceram atribuir seus hábitos a recordações íntimas, como pode ser notado na seguinte fala:

*“Gosto de músicas que tenham alguma coisa a ver comigo, alguma coisa que eu já vi, assisti, que tá presente em alguma coisa, tem um contexto na minha vida, que seja algo que me faça lembrar de alguma coisa. São coisas próximas. Mas também posso conhecer músicas novas, de repente, e*

*também curto. Mas geralmente são músicas que me lembram alguma coisa que eu já fiz”.*

Para alguns alunos, inclusive, os estilos de música preferidos pelos pais são em parte refletidos nos seus próprios gostos:

*“Tem coisas que eu gosto que eu escuto desde pequena”.*

*“Eu tenho influências da minha mãe. Ela cresceu escutando muito Nirvana, coisas assim. Tem coisas que eu escuto que veio dela, eu lembro dela escutando essas coisas”.*

*“Algumas coisas que minha mãe gosta, claro, eu gosto. Mas a maioria pode vir do meu pai. Uma das coisas que por exemplo aconteceu é que no mp3 do meu pai as músicas que tinham eram dele, então eu ficava ouvindo as músicas dele, aí por isso que algumas músicas eu conheci por causa dele”.*

Um dos alunos do CAp, porém, corrobora o pensamento de Bourdieu, quando nos mostra que essa influência da família sobre as preferências musicais não acontece de forma irrestrita, definitiva ou passiva:

*“Grande parte das pessoas da minha família tocam algum instrumento, então se identificam com alguns estilos, depois eu fui desenvolvendo o meu estilo, conhecendo outros estilos de música. Então [a família] afeta em parte”.*

Como estilos que mais ouvem, os estudantes dos dois grupos citaram música “pop” e “internacional”, além de referências particulares ao “erudito” (na EREM) e ao “rock” e “jazz” (no CAp). É presumível que o gosto por aqueles dois primeiros esteja relacionado com sua ampla presença nos meios de comunicação de massa, e a menção ao “erudito” à prática de instrumentos sinfônicos na escola em questão. A não ocorrência de alusões a outros estilos comerciais menos legitimados (tais como brega, funk, forró estilizado ou pagode), se não corresponde de fato aos verdadeiros hábitos dos participantes, justifica-se pela reserva frente à pesquisa acadêmica, ou ainda por uma atitude de “blefe cultural”, que poderia levá-los a subestimar as práticas tidas como menos nobres socialmente (LAHIRE, 2006).

A família também foi evidenciada como uma das influências para o desejo de aprender algum instrumento. No grupo da EREM, quatro dos sete alunos afirmaram tocar “bem” algum instrumento (clarinete, saxofone, violão e flauta doce) e os demais se consideraram iniciantes. No CAp, todos os cinco participantes tocavam (violão, baixo, teclado e ukulele), e um deles cantava. Nos dois grupos, verificamos que era recorrente algum familiar também atuar como músico. Para exemplificar, um dos alunos do CAp tem a mãe baterista, e conta que a família

tem violões e guitarra em casa. Outro jovem lembra que o pai tocou guitarra por um tempo, participando de bandas locais. Na EREM, um estudante afirmou que o pai é maestro, com experiência em corais e bandas de escolas.

Além disso, no momento em que sugerem ou adotam a vontade do adolescente de estudar música, os familiares tornam-se um apoio vital para esse aprendizado, ora patrocinando-o, ora provendo suporte emocional e aceitação. Um aluno da EREM contou que conheceu o clarinete em vídeos da internet e, sabendo que havia aulas desse instrumento na escola, pediu ao pai que comprasse um, ao que seu pai atendeu “*com muito esforço, pois era bastante caro*”.

O apoio familiar geralmente se estende ao estudo de música dentro da escola. Os participantes dos dois grupos alegaram que ninguém da família enxerga a aula de música no ensino médio como desfavorável ou contraproducente. Alguns familiares foram considerados indiferentes. A maioria, porém, mostra-se simpatizante:

*“Quando estou estudando música para escola, minha mãe e meu pai sempre me apoiam. Meus irmãos e minha vó também”.*

*“Minha mãe aprova bastante, porque ela também toca”.*

*“No meu caso, meu pai, ele gosta de música [...] e vê isso como hobby. Ele acha isso importante... ter um momento com um conjunto, em grupo. Diz que é bom pra ter um grupo de amigos e tocar. Meu pai gosta de ver o filho tocando. Os pais acham isso bonito... o filho tocando algum instrumento”.*

*“Apesar de ter alguns dias que eu pare de estudar [outras disciplinas] pra tocar, não é algo com que eu me ocupe tanto. Eu consigo focar em outras matérias. É algo que eles tão vendo que eu não perco, que eu não faço a música me atrapalhar nas outras coisas. Eu consigo fazer a música e fazer as outras coisas que tem que fazer, um equilíbrio”.*

*“Eu toco muito em casa. A minha família tá muito acostumada com minha ligação com a música. Minha mãe acha que é positivo ter a aula aqui. Inclusive quando ela achou que eu não teria mais [no ensino médio] ela não gostou”.*

Dessa forma, nos parece que grande parte do que vimos na fundamentação teórica a respeito das relações entre o jovem, sua família e a música foi confirmado. Tanto a fala dos alunos quanto suas respostas ao questionário, mostram que eles vêm de famílias que cultivam uma proximidade com a música. Nos questionários, 60% grupo do CAP afirmou que os familiares costumam ir a eventos artístico-culturais muitas vezes por ano (42% na EREM), enquanto 100% dos alunos do CAP e 71% da EREM responderam que eles próprios costumam ir frequentemente a tais eventos. Logo, identifica-se um *habitus* que é apreendido

pelos jovens, numa demonstração de como o capital cultural relativo à música pode ser transmitido como herança familiar. O jovem herda (no sentido bourdieusiano) o interesse por música dos pais. Assim, a família consolida-se como importante fator de influência na valorização da música pelos alunos, o que se reflete tanto nos hábitos musicais quanto no interesse pelo aprendizado da arte, seja na escola ou em outro ambiente.

Contudo, a família não está só nesse processo. Os estudantes mencionaram outros agentes que contribuíram para aproximá-los da música. Para alguns, foram os amigos e colegas de escola que fizeram surgir o interesse em aprender algum instrumento. Um dos alunos da EREM afirmou que já tocava violão, mas queria aprender outro instrumento. Então viu um amigo tocando clarinete, e a partir daí se interessou pelo instrumento e atualmente tem aulas na escola, com o instrumento da instituição. Outros estudantes, também do grupo da EREM, citaram o papel de ONGs, projetos sociais e igrejas. Essas instituições costumemente desenvolvem ações de educação musical gratuitas ou a baixo custo, atendendo jovens que não tem condições financeiras para pagar por um curso de música. Por essa razão, é compreensível que elas tenham sido mais evidenciadas nesse grupo.

### 6.2.2 O estudante, a música e a sociedade

Nas entrevistas, abrimos também uma discussão sobre o lugar que a música ocupa na sociedade, com a intenção de conhecer o que os alunos pensam sobre a importância dessa arte para as pessoas, de uma forma mais geral. Os dois grupos alegaram igualmente a ampla presença da música no cotidiano. Um dos estudantes assegurou: *“Não existe uma pessoa no mundo que não tenha um celular que não tenha música”*. Nas duas escolas comentou-se que as pessoas têm o hábito de escutar música para relaxar. Foi dito também que se escuta *“para desabafar”* ou *“como forma de fugir da realidade”*. Da mesma forma, os alunos reconhecem a música como parte integrante da *“expressão cultural da população”*, como manifestação dos estilos de vida e do posicionamento crítico.

Os alunos do CAp também abordaram a necessidade de se ter discernimento a respeito do tipo de música que se consome, como visto numa das falas:

*“[a música] tem um grande poder de influenciar o comportamento, influenciar o gosto. Então a música se torna, além de um entretenimento, uma arma. [...] Existem certos estilos de música que são apenas para*

*cultura de massa, pra comercialização. As músicas comerciais às vezes são feitas com esse propósito, de fixar na cabeça da pessoa pra fazer com que a pessoa compre um produto ou uma ideia. A música tem esse poder”.*

No mesmo grupo, aquele ponto da discussão também deixou transparecer a consciência que os estudantes têm da função identitária que a música assume para os jovens, como depreendemos da fala abaixo:

*“Hoje em dia não é só a música, o escutar, mas o estilo musical influencia muito na vida dos jovens, porque às vezes você se veste de um jeito, aquele estilo musical tem aquela representação, aquele estilo de se vestir, de falar, isso acontece muito. Por exemplo, no rap, você vê que os rappers em geral têm a forma de se vestir, de andar. A galera que gosta se inspira muito neles, escuta, se veste, se comporta como eles”.*

Conforme tratamos no segundo capítulo desta dissertação, a relação dos jovens com a música passa fortemente pelo viés da identificação social. O jovem tende a ouvir a mesma música de seus pares, na busca pela aceitação e inclusão no grupo, gerando satisfação pelo sentimento de pertença. Confirmando essa teoria, os alunos que participaram da pesquisa reconheceram que o “ouvir música” é, em grande parte, um hábito em grupo, pois eles se influenciam reciprocamente, trocando sugestões de artistas e músicas e divulgando informações sobre suas bandas favoritas em comum.

Para além desses aspectos, ambos os grupos abordaram a utilização da música em projetos sociais de ressocialização. Como dito, os alunos da EREM fizeram referências a algumas ONGs que atuam no bairro da escola, onde se desenvolvem atividades de ensino de música com pessoas em estado de vulnerabilidade social. Segundo os alunos, projetos como esses alcançam um ótimo resultado para seus públicos, e ainda promovem a valorização da música na comunidade, levando os alunos a crer que “a música tem o poder de transformar vidas”. Essa prática faz parte do contexto no qual esses alunos estão inseridos, e alguns têm parentes ou amigos próximos que foram beneficiados por essas ações. Já os participantes do CAp, mesmo que valorizem iniciativas semelhantes, parecem assumir um lugar de fala externo, o que pode ser explicado pela consciência de classe do grupo:

*“Acho muito interessante essas orquestras que se formam em comunidades, como esses alunos tem uma facilidade, um gosto, que conseguem ir muito longe com a música. Mesmo com o problema na educação, quando chega na parte artística eles conseguem superar e ter um ótimo desempenho, têm um talento pra isso”.*

Assim, o discurso dos estudantes das duas escolas indica a importância da música em diversos aspectos de suas vidas, seja no desfrute individual ou coletivo, no entretenimento ou na socialização. Eles acreditam que a música é “*uma arte essencial*”, pois seria “[...] *a arte que mais se aproxima do sentimento humano*”. Um dos participantes assegurou que “*se todos pensassem em aprender algum instrumento, seria melhor para a sociedade*”. Tornou-se evidente o quanto estes jovens consideram (assim como julgam que a sociedade considera) a música benéfica, tanto como produto cultural/obra de arte, quando como hábito/prática.

### 6.2.3 O estudante, a música e as classes

Nas entrevistas, algumas reflexões dos alunos abordaram a questão das diferenças entre as classes sociais no tocante à música. Os dois grupos concordaram que essa distinção afeta em algum nível a vivência musical dos indivíduos. No CAp, os estudantes dialogaram a respeito do impacto da classe na preferência musical:

*“As pessoas usam a música para mostrar o que elas têm vivido, ou para mostrar o que elas querem que as outras pessoas vejam. Então as pessoas de classe social mais baixa acabam mostrando uma realidade diferente daquelas que tem mais condições. Eu acho que vai influenciar muito nisso o modo como você se formou, até chegar em contato com a música”.*

*“Existe o preconceito musical, então existem certos estilos musicais que acabam sendo mais praticados por certas classes. E seja qual for essa classe, ela sempre tem preconceito com outros estilos. As pessoas de determinada classe aprendem certas músicas como algo mais positivo, que é aquilo que vão ouvir, e são levadas a desvalorizar as outras músicas de outras classes”.*

Como vimos nas teorias de Bourdieu, de fato as preferências em matéria de música são afetadas pela classe social dos indivíduos. De acordo com nosso referencial teórico, porém, esse efeito se justifica antes por questões de origem social e da presença ou não dos esquemas de percepção do que por uma questão de recursos financeiros, como talvez transpareçam as citações.

No grupo da EREM, os exemplos dados foram em relação ao aprendizado de algum instrumento. Na fala de certo aluno, uma pessoa da classe alta teria melhor condição para estudar, pois poderia pagar por professores ou escolas melhores e ter acesso a melhores

instrumentos. Contra-argumentou-se, porém, que a classe não seria um fator determinante para o estudo, pois o esforço e a dedicação típicos de jovens carentes permitiriam a superação daqueles. Uma parte do grupo concordou ainda que muitos jovens abastados iniciam o aprendizado apenas “*para se gabar*”, “*sem interesse real*”. Assim, o discurso dos alunos da EREM pareceu demonstrar, em determinados momentos, um certo “ressentimento” com os jovens de outras posições sociais. Estes são acusados de serem “incorretos” em suas intenções com a música ou de nem sempre aproveitar plenamente as vantagens de suas posições. Recortamos uma fala que pareceu sintetizar bem tal ideia:

*“Música não é pra quem é. É para quem quer. [...] Não adianta ser riquinho, ter instrumento bom, e não querer nada com a música. De que adianta ter uma sala cheia de instrumentos, um professor, e não querer nada com a música?”*

Desse modo, tanto os alunos do CAp quando os da EREM consideram que a classe social é um fator que influencia na relação deles próprios (e da sociedade) com a música. Apresentamos os aspectos que foram mencionados pelos participantes durante as sessões, mas certamente outros seriam levantados caso houvesse um tempo maior para as entrevistas.

#### 6.2.4 O estudante de música, a profissionalização e o dom

Constatamos que também foi o grupo de alunos da EREM que deu mais ênfase no seu comprometimento com o estudo da música. Os alunos demonstravam um grande orgulho pessoal naquela atividade, e defendiam a plena dedicação ao aprendizado. Algumas falas taxativas como “*Música não é coisa que se brinca*” e “*Se a pessoa quer ser músico, a música tem que correr nas veias*” mostram a intensidade dessa relação. Já no grupo do CAp, o discurso sugeria uma relação mais para o divertimento, na qual a música é tida como um hobby. Essa observação encontra respaldo nas respostas ao questionário. Quando perguntados sobre a carreira que pretendiam seguir ao término dos estudos, três alunos da EREM indicaram o desejo pela área de artes, opção que não foi marcada por nenhum dos estudantes do CAp. Esses dados refletem a discussão apresentada anteriormente sobre os atrativos que a profissionalização na música oferece aos jovens de baixa renda.

Aquela última citação, referente à afirmação do aluno da EREM, apesar de ter sido entendida primeiramente desta forma como comentamos, levou-nos a incluir, na posterior

entrevista no CAp, um breve diálogo sobre a existência de algum tipo de talento inato para música. Eis uma amostra do que os alunos opinaram:

*“Eu acho que a música é muito [uma questão de] prática. Se eu não tivesse praticado tanto quanto eu pratiquei, eu não tocaria o tanto que eu toco hoje. [...] Depende muito do estudo. Não estou dizendo que não existem pessoas que são novinhas e já tem habilidade, mas é muito injusto dizer que é um dom quando se tem muitas pessoas que estão batalhando pra conseguir ir muito longe”.*

*“Muitas vezes a gente fala de talento, mas o talento na verdade é o esforço. Nunca é só o talento. Ninguém toca muito só por conta de talento. Mas a gente tem algumas pessoas aí na história que pode até ser. Talvez exista pessoas com uma questão genética, não sei, que têm mais facilidade, têm o dom. Mas na maioria das vezes é prática, estudo, e isso desvaloriza quem se esforçou muito”.*

A fala dos alunos, como visto, indica a valorização do mérito pessoal na conquista das habilidades musicais. O aprimoramento é concebido como um resultado direto do empenho no estudo. A interferência de um elemento fisiológico oculto é até cogitada, mas a este não é atribuída uma fração significativa do êxito na música. Podemos, apesar de nos faltar dados que o comprovem, associar esse ponto de vista à difusão do discurso da meritocracia, especialmente comum entre os alunos do ensino médio.

### 6.3 O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E A AULA DE MÚSICA

Neste ponto, passaremos a discutir os resultados que guardam relação com ensino musical nas duas escolas pesquisadas. Aqui comentaremos sobre a opinião dos alunos sobre diversos aspectos, das atividades musicais desenvolvidas pelas instituições até a avaliação dos estudantes do ensino médio sobre a infraestrutura e recursos dedicados à música. Estudaremos como o discente percebe sua relação com o professor de música, além da sua impressão acerca dos conteúdos e repertórios da aula.

### 6.3.1 A presença da música nas escolas

Durante as entrevistas, pedimos aos alunos que falassem sobre a presença da música no cotidiano de suas escolas. Nossa intenção era visualizar o possível uso da arte em atividades extraclasse e em eventos da instituição ou outros momentos fora da própria aula. Esses diálogos também possibilitaram ter uma noção de como estudantes julgam que as respectivas diretorias tratam a música, fator que certamente tem impacto nas suas experiências.

Os participantes da EREM relataram que há alguns anos havia uma banda de música na escola. Esse conjunto funcionou durante um bom tempo, com ensaios regulares e um expressivo número de integrantes, os quais utilizavam instrumentos próprios da escola. Faziam apresentações dentro e fora da instituição. Segundo o grupo entrevistado, a banda acabou se desfazendo após fracassar num campeonato da região, o qual os músicos tinham muita expectativa de vencer, mas conseguiram apenas o segundo lugar. Sucedeu que a maioria dos que participavam da banda na época desistiram do grupo, e a atividade acabou sendo cancelada pela direção.

Com o fim da banda, a presença da música na escola foi minimizada: “*Não há nenhum projeto fixo de música, hoje em dia*”. A única iniciativa de prática de conjunto era, na época da entrevista na EREM, uma pequena orquestra que estava sendo organizada com uma parte dos estudantes de música que ensaiavam para os eventos de fim de ano. Para os demais alunos, então, a música estava limitada à aula semanal. “*Não há apresentações em feiras de conhecimento, nem nada assim, ou outro grupo*”.

Sobre a posição da diretoria a respeito do assunto, alguns alunos julgam que a gestão escolar faz o que pode, através de incentivo e dando o suporte que lhe é viável. O simples fato da diretora permitir a permanência dos alunos e do professor para as aulas de música (que acontecem após o horário de intervalo para o almoço) já é considerado um indicio de que a música ainda goza de certa atenção na escola.

O grupo do CAp também nos relatou a realidade da sua escola. Para eles, a menção especial vai para o Festival de Artes, que acontece todos os anos, no segundo semestre. Os estudantes explicaram que o festival acontece no palco do refeitório, e inclui apresentações de artes cênicas, artes visuais e música. É um dos eventos mais aguardados do ano letivo. Os pais dos alunos e a comunidade acadêmica são convidados a prestigiar, e, segundo um

entrevistado, “*quem vem de fora fica desejando que houvesse isso [o festival] em outras escolas*”.

No entanto, o grupo entrevistado evidenciou algumas dificuldades na realização do festival:

*“O problema é que às vezes é muito complicado pra fazer os eventos. Os próprios alunos às vezes não sabem o que acontece. Às vezes não temos apoio pra criar e organizar o festival. Não tem equipamento de som. São os professores que têm que fazer quase tudo. Os alunos também. Ai fica complicado nesse sentido. Essa organização não é muito bem feita”.*

Os participantes esclareceram que são os próprios alunos os maiores responsáveis pelo planejamento e realização do evento. O discurso até sugere uma frustração pela pouca participação da gestão escolar nesse cenário:

*“Muitas vezes os alunos fazem muito do trabalho [de organização]. Tiveram festivais que foram os alunos que forneceram o som, que foram atrás, organizaram a escola pra receber os convidados”.*

A ausência de um equipamento de som adequado em alguns festivais foi uma queixa unânime. O som da própria escola, por vezes o único disponível, foi caracterizado como insuficiente para os maiores eventos: “*É apenas uma caixa de som pra todos os instrumentos*”. Assim, apesar de toda expectativa criada em torno do festival, obstáculos como esses afetam bastante a experiência dos estudantes:

*“Essa falta de estrutura desmotiva muito, porque, por exemplo, no último Festival de Artes um grupo da nossa turma foi tocar e teve um problema no som bem na hora do solo da guitarra. Ninguém ouviu o solo! [...] Mas, apesar disso, é bom ter o festival”.*

Além do Festival de Artes, os estudantes buscam manter algumas apresentações mais simples regularmente, às sextas-feiras. Alguns dos entrevistados costumam participar dessa programação, e afirmam com satisfação: “*O pessoal do colégio é muito ‘das artes’ mesmo. Vai, incentiva, bate palma*”.

Esses depoimentos mostram que o CAP tem oferecido mais oportunidades de vivência musical para seus alunos. Acreditamos que esses espaços beneficiam a relação dos estudantes com a arte, tanto para aqueles que tocam ou cantam, quanto para os que apreciam, além de servir de complemento ao que é visto durante a aula. No mais, podemos supor que a presença da música na rotina e nos principais eventos da escola colabora para atrair os estudantes para seu estudo, ou pelo menos contribui para manter sua valorização na comunidade escolar.

### 6.3.2 A infraestrutura e os recursos para a música

Os dois grupos também relataram suas opiniões a respeito da infraestrutura dedicada às aulas de música. Nossa intenção era compreender o efeito que a disponibilidade e a qualidade de salas de música, instrumentos musicais e demais recursos didáticos tem sobre a experiência de aprendizado dos alunos, especialmente em relação à motivação e à valorização da aula de música. Nesse tópico, iniciaremos novamente pelo relato dos alunos da EREM.

O grupo da EREM confirmou que uma das salas da escola foi adaptada para as aulas de música. Contudo, falou-se que é uma obra precária, inacabada, sem a conclusão do tratamento acústico, e que não conta com a manutenção e limpeza necessárias (“*São os próprios alunos e o professor que têm que limpar, varrer...*”). Há ainda o agravante da falta de ar-condicionado ou ventiladores, o que impede o bom uso do ambiente, devido ao calor típico da maior parte do ano. Por esses motivos, muitas aulas acabam ocorrendo em outras salas tradicionais da escola. Como não há aulas de outras disciplinas no mesmo horário das aulas de música, o barulho destas não se torna impeditivo (situação que pode mudar nos próximos anos caso haja mudanças no quadro de horários da escola).

Os alunos da EREM também se queixam da carência de instrumentos musicais. Um deles explicou que a escola possui apenas uma bateria (em mau estado) e dois clarinetes (um deles quebrado), além de algumas flautas doces. Segundo o relato do grupo, após a mencionada derrota no campeonato e subsequente término da banda de música, a maioria dos instrumentos foram recolhidos pela Secretária de Educação. O grupo também mencionou o problema de que “*os alunos pegam [instrumentos da escola] emprestados e demoram a devolver, ou não devolvem*”. Assim, é preciso que o professor e os alunos tragam seus próprios instrumentos para suprir esta demanda.

Os estudantes também dialogaram sobre o impacto que esse cenário tem na motivação pelo estudo da música. De acordo com as falas, vários alunos já desistiram de participar das aulas pela falta de instrumentos, em número e variedade. Esse aspecto foi considerado um dos que mais desestimula e prejudica o aprendizado. Em outro momento da entrevista, um dos estudantes atribuiu a vitória da outra escola na final do campeonato de bandas aos ótimos instrumentos que esta possuía. Registramos, porém, uma fala divergente:

*“Pra mim, [a falta ou estado dos instrumentos] não desmotiva, porque interesse é interesse. O aluno que realmente tá querendo aprender, vai aceitar ter aula nas condições que tiver. Não há limites pra quem quer aprender”.*

Questionamos se essa situação também desmotiva a entrada de novos alunos na aula de música, ao que ouvimos opiniões tal qual:

*“Se tivesse aqui na escola uma sala bem organizada, com muitos instrumentos à mostra pro pessoal ver, acho que o pessoal ia passar e perguntar pro professor: ‘professor, tá tendo aula de música? Como é que faz pra aprender?’ E o pessoal ia se interessar, pelo que tá vendo”.*

Já para o grupo do CAp, a estrutura física não é problema. A escola conta com uma sala de música ampla e climatizada, que é bem avaliada por todos os alunos (*“Eu acho a sala muito boa, com isolamento acústico pra não atrapalhar as outras aulas”*). No entanto, com a reforma que acontecia à época da pesquisa, as aulas estavam ocorrendo em salas normais. Alguns alunos opinaram que essa mudança prejudicou a disciplina:

*“Foi bem difícil fazer as atividades práticas da aula, tocar, porque a acústica [das salas normais] não é muito boa. E pra ligar o som também é difícil”.*

Em relação aos instrumentos, o grupo concorda que a escola possui *“uma grande variedade de instrumentos e materiais”*. Porém, o estado deles foi criticado pelos estudantes:

*“Os instrumentos estão meio velhinhos”.*

*“Um ponto negativo é porque vários instrumentos são antigos ou estão com defeito, quebrados [...]. Muitos instrumentos são doações, as flautas são de alunos que estudaram antes e deixaram para os próximos alunos”.*

Novamente as críticas foram estendidas aos equipamentos de som disponíveis para as aulas e eventos. Segundo os alunos, *“de vez em quando [a aula] não sai como planejada, o som falha”*, ou *“às vezes vai tentar ligar e não liga”*. Geralmente, o som exige tanta atenção do professor para funcionar adequadamente que os estudantes se sentem desassistidos. Os relatos a seguir mostram que isso acontece tanto nos preparativos para algum evento quanto nos eventos em si:

*“Quando a gente vai ter alguma apresentação, a gente basicamente não tem aula. Os alunos ficam treinando, mas o professor não pode dar aula porque fica ajustando o som. Ele perde muito tempo ajustando os equipamentos”.*

*“Sempre que tinha várias apresentações seguidas, tinha a questão do professor ter que ficar ajeitando o som e não poder dar apoio ao restante dos alunos”.*

Tal qual nos pareceu nos comentários deste grupo sobre a organização dos festivais, aqui também se responsabilizou a gestão escolar pelas más condições mencionadas:

*“Teve uma vez que [uma caixa de som] quebrou e o professor teve que levar pra consertar com o dinheiro dele. A escola não teve nada a ver. Mas depois de um tempo, quando dá defeito de novo, são os próprios alunos e professores que tentam ajudar, trazem sua caixa de som, como aconteceu no Festival de Artes passado, ou o professor tem que levar pra consertar”.*

*“A escola não dá tanta atenção à música em si, ou à sala de música. Mas tem a questão de ser uma escola pública”.*

Essas últimas faltas apontam para uma frustração com a atuação da gestão escolar em relação às atividades musicais. Os alunos sentem que a escola não se importa com a aula de música, o que reflete na falta de investimentos nos materiais e instrumentos necessários para tal. O grupo considera que *“os alunos e professores levam tudo ‘nas costas’*”. Apenas esta penúltima citação parece amenizar a crítica, sugerindo implicitamente uma possível limitação financeira da instituição, o que afetaria toda sua atividade de forma indiscriminada.

Quando comparamos os relatos dos grupos da EREM e do CAp, constatamos que a disponibilidade de recursos é maior para o segundo, que conta com uma melhor sala e mais instrumentos. À parte disso, os grupos assemelham-se na crítica ao estado dos materiais e à omissão da escola em atuar para melhoria desse cenário. Ambos os grupos sentem que as respectivas diretorias por vezes subvalorizam a aula de música. É perceptível que a disciplina (que, como já explicamos, é facultativa na EREM e optativa no CAp), mesmo com esses pontos, não deixa de ser considerada importante ou interessante para os alunos que a frequentam, como ressalta um dos participantes do CAp: *“No geral, mesmo com os problemas, é legal ter a oportunidade de ter isso [aula de música] aqui, por si só”*.

Acreditamos, entretanto, que aspectos negativos como os apresentados podem ter influência negativa na entrada de novos alunos na disciplina, ou ainda na valorização dela pelos alunos em geral. As diretorias devem ser, de fato, as primeiras a demonstrar que valorizam a música enquanto conteúdo/atividade escolar, para que sejam influenciadoras dos demais membros da comunidade (professores, funcionários, alunos e pais) e possam fomentar práticas de ensino-aprendizagem musical conforme seus projetos pedagógicos.

### 6.3.3 A carga horária

As entrevistas com os grupos focais também abordaram a opinião dos alunos a respeito da carga horária destinada à disciplina de música. Queríamos saber se os estudantes julgavam a duração da aula adequada, e o porquê dessa opinião. Ao mesmo tempo, essa discussão nos ajudou a entender qual a compreensão dos alunos acerca do papel do ensino musical na escola, o que está diretamente relacionado ao nosso problema de pesquisa.

Na EREM, a aula de música ocorre uma vez por semana, iniciando logo após o fim do intervalo para o almoço, e tem geralmente 2h/aula de duração. Os alunos não fizeram maiores comentários sobre o assunto, o que indicou a aceitação dessa carga horária.

Assim como na EREM, os participantes do CAP assistem à disciplina de música uma vez por semana, com duração de 2h/aula. O grupo explicou que todas as disciplinas seguem o mesmo padrão de duração. Portanto, a música não é prejudicada nem privilegiada nesse aspecto. Nosso destaque, porém, fica para as impressões dos alunos a respeito do assunto. Um dos alunos, ao concordar com o tempo dedicado à aula, fez referência direta à constatação de que *“não vai cair nada [sobre música] no vestibular”*. Para o mesmo aluno, a disciplina de música

*“... é pra dar uma escapada de tanto assunto, pra não ficar tão pesado. Você vem de aulas de matemática, química, física, história... aí você fica mais tranquilo”*.

Essa fala se alinha com a perspectiva ainda bastante presente na educação básica de que a aula de música serviria tão somente como momento de recreação/lazer, no máximo um auxílio ao sucesso do estudante nas outras disciplinas, estas sim “importantes”. Como a música em si não é considerada prioridade, não demandaria mais tempo de aula.

Outros três alunos opinaram que o tempo dado é pouco, destacando diferentes fatores para justificar essa posição:

*“O grupo que escolhe a aula de música só tem um dia, uma aula. O ruim é que, como estamos no ensino médio, não temos outro espaço, uma brecha, pra se juntar fora da aula de música pra estudar. Eu sei que podia ser em casa, mas se dessem um momento livre a mais seria legal”*.

*“Quem escolheu a aula de música foi porque gosta da matéria. E é apenas uma aula. É muito triste, porque a gente só tem duas aulas lá na*

*sexta-feira. Às vezes a gente não consegue fazer os ensaios e trabalhos na sala por causa desses problemas [com o som]. Mas isso é normal porque a carga horária da gente tem algumas matérias que a gente tem que dar prioridade pelo contexto que a gente tá no momento”.*

*“É ruim para as pessoas que poderiam seguir carreira na música, as pessoas que não queiram seguir carreira nas outras matérias. Aí tem esse ponto negativo que é as poucas aulas. Mas, mesmo que a gente gostasse, isso é um colégio, então vão existir algumas matérias que vão ser mais valorizadas e priorizadas no nosso sistema atual, digamos assim”.*

Como visto, o primeiro participante julga o tempo insuficiente para estudar os conteúdos. Na segunda fala, o tempo é ainda menor ao se considerar as perdas com o ajuste dos equipamentos. Na última citação, a duração da aula é tida como insuficiente para aqueles que pretendem atuar na área musical. Em comum, as opiniões transparecem a percepção de que a aula de música não está no grupo de disciplinas priorizadas pelo sistema educacional, o que é exemplificado pelos alunos na ausência de conteúdos específicos nos exames vestibulares. Esse afastamento pode ser associado ao alinhamento da educação básica ao pensamento neoliberal, já mencionado anteriormente. O fato dos alunos parecerem não questionar esses aspectos específicos mostra como essa filosofia já está arraigada na nossa educação e no inconsciente coletivo.

#### 6.3.4 A relação com o professor

Alguns comentários dos grupos nos deram uma mostra de como os alunos reputam os respectivos professores de música, tanto no tocante a suas relações com a turma, quanto ao seu próprio desempenho profissional. Os estudantes da EREM avaliaram positivamente a atuação do professor, para eles um docente “*muito dedicado*” (“*com ele não tem aquele ‘finge que ensina, que eu finjo que aprendo*””) e que “*está sempre buscando o melhor pra gente*”. O grupo também foi unânime ao destacar o caráter incentivador do professor, sempre instigando o desenvolvimento dos estudantes. Um dos participantes testemunhou:

*“Foi o professor que me incentivou a participar da seleção para entrar no conservatório. Ele mesmo fez minha inscrição e tá me preparando para a prova”.*

No grupo do CAp, as falas evidenciaram a qualidade da relação do professor com os alunos. O docente é considerado “*carismático*”, “*simpático*” e “*legal para conversar, bem aberto*”. Os participantes afirmaram que “*em geral, a relação do professor com a turma é muito boa*”. Ambos os grupos também fizeram uma boa avaliação da atuação dos docentes, em relação à capacidade de motivar a turma e didáticas utilizadas.

Dessa forma, ambos os grupos entrevistados demonstraram satisfação com o professor responsável pela disciplina de música. O discurso dos alunos torna visível a relação direta entre a simpatia com o docente e o interesse pela aula, aspecto que também estará presente no próximo tópico.

### 6.3.5 O conteúdo

O conteúdo programático da disciplina de música foi um dos assuntos abordados nas entrevistas. Os alunos expuseram suas impressões principalmente a respeito do equilíbrio entre os conteúdos teóricos e os exercícios práticos.

Os estudantes da EREM julgaram o programa das aulas como correto, abrangendo de forma balanceada os conteúdos tradicionais de teoria musical e de técnica instrumental, direcionados aos instrumentos que eles praticam (clarinete, saxofone, violão, entre outros). Em contrapartida, um dos participantes relatou que uma colega abandonou a disciplina após participar por algum tempo, por considerar as aulas “muito teóricas”.

Também extraímos as impressões sobre o tema no grupo do CAp. Os alunos recordaram que durante o ensino fundamental havia uma rejeição significativa às aulas teóricas:

*“Principalmente quando era uma aula mais teórica, o pessoal não prestava muita atenção, brincava muito. Aí o professor não conseguia seguir a aula. Isso nas aulas teóricas, principalmente. Nas aulas práticas aí o professor conseguia fazer alguma coisa”.*

*“Quando o professor ia falar algo mais teórico, tem pessoas que não gostam, querem mais a parte prática. As pessoas olham a música mais como parte prática, e não teórica, não como matéria como as outras”.*

Já em relação à disciplina de música no ensino médio, a percepção mudou visivelmente:

*“A expectativa que a gente tinha era relacionada com a aula que as turmas antigas de 1º ano tiveram. Até então, a [disciplina de] música no 1º ano é pra ser focada em composição, mas não tivemos isso”.*

*“Eu, quando cheguei na aula [do 1º ano], não me senti tão motivado, porque eu esperava uma coisa e recebi outra coisa. Eu esperava aprender mais sobre música mesmo, teoria mesmo. Mas teve uma época que a gente só ensaiava as músicas. Aí ficou muito cansativo, quase o ano inteiro foi isso. Eu esperava mais ter a aula mesmo, mais conteúdos, aprender a fazer as coisas, linhas melódicas e tal, e foi muito mais a gente escolhendo a música e praticando”.*

*“A gente teve muito essa parte prática, e algumas [aulas] teóricas. Eu particularmente gostei da ideia da gente fazer apresentações, de ver outros estilos, mas também acho que a gente ficou muito preso. Queria ter aprendido muito mais, e a gente não teve essa oportunidade.”*

Essas três falas exemplificam o sentimento de frustração do grupo em relação aos conteúdos trabalhados durante o 1º ano. Os alunos desejavam que o programa contemplasse mais conteúdos teóricos, voltados principalmente para o estudo da composição. Ao invés disso, receberam uma ênfase maior na prática de repertório instrumental.

É bastante interessante reparar como o perfil das turmas influencia a receptividade do conteúdo. Durante o ensino fundamental do CAp, a disciplina de música é obrigatória a todos os alunos. Há, naturalmente, níveis diferentes de valorização e interesse pela disciplina. Assim, é de se esperar que parte da turma demonstre um certo desprezo pelas aulas teóricas, já que no pensamento comum a música é vista apenas como divertimento e atividade prática. O trecho da citação “*não [olham a música] como matéria como as outras*” provavelmente faz referência à expectativa costumeira de que a disciplina não tenha uma abordagem tão conteudista quanto as demais disciplinas.

Na EREM, a disciplina de música é facultativa. Logo, a tendência é que apenas alunos com interesse pronunciado no aprendizado musical assistam às aulas. O caso é semelhante à disciplina ofertada no 1º ano do CAp, de cunho optativo (os estudantes optam entre música, teatro ou artes visuais). Nessas duas situações, cada aluno se propôs a estudar música por vontade própria. Nestes casos, os estudantes apresentam um interesse maior pela música e sabem da importância do conteúdo teórico, fazendo com que não rejeitem as aulas de teoria, ou até mesmo sintam sua falta.

O breve relato coletado no grupo da EREM sobre a aluna desistente, embora não muito esclarecedor, se encaixa na mesma perspectiva, partindo do pressuposto de ser uma aluna que estava apenas “visitando” a disciplina. Sintetizando, os discursos apontam que, por um lado, as turmas amplas (de frequência obrigatória a todos os alunos) reclamam um

conteúdo majoritariamente prático. Por outro, as turmas “filtradas” (com participação espontânea) demandam o equilíbrio entre a teoria e a prática.

### 6.3.6 O repertório

Por último, apresentamos as discussões a respeito do repertório utilizado nas aulas de música. Baseados na fundamentação teórica apresentada nos capítulos iniciais, nosso desejo era investigar a compatibilidade entre as preferências musicais dos alunos e o repertório da aula, e verificar como essa relação contribui para a construção do significado da aula para os estudantes, influenciando a avaliação da disciplina por eles.

Segundo os participantes da EREM, o repertório aplicado nas atividades é predominantemente erudito, sobretudo dos períodos clássico e romântico. Em menor grau, os alunos também aprendem temas populares (como “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) e do folclore brasileiro. As músicas são escolhidas pelo professor, que costuma preparar arranjos específicos para os instrumentos disponíveis. Em geral, o grupo externou um sentimento de aceitação do repertório, sem críticas negativas, o que pode estar relacionado à menção da música erudita como parte das preferências dos participantes. Cabe supor que a própria escola está sendo responsável por “apresentar” (incluindo aqui também a teoria sobre o aprendizado dos esquemas de percepção) essa música aos alunos, tendo em vista que os seus familiares não a costumam consumir, como dito na entrevista.

Na disciplina de música do CAp (do 1º ano), os estudantes explicaram que o repertório era selecionado a partir das suas próprias sugestões. A partir dessa lista, o professor então acolhia a música que julgava adequada para cada oportunidade. Essa estratégia foi avaliada positivamente pelo grupo, como a fala abaixo exemplifica:

*“Eu gostei da ideia de escolher uma música, um estilo... uma música que você goste pra fazer [estudar]. Isso foi diferente, mas interessante”.*

No entanto, segundo critério definido pelo docente, as sugestões precisavam ser músicas brasileiras, preferencialmente no estilo “MPB” ou regionais, mais próximas da cultura pernambucana. Sobre isso, o discurso dos alunos mostrou um certo distanciamento dessa proposta para os estilos musicais que lhes são preferidos, o que não lhes passa despercebido:

*“Essa aula não foi feita para [estudar] as músicas que a gente gosta, que escuta. Tem o fato de na aula de música ter que aprender música brasileira. Muitas vezes a gente queria tocar 'aquela' música, mas ela não faz sentido [para a aula]. Você tem que fazer 'essa' música da aula. Mas o professor pede pra gente fazer a música que a gente quer, então é legal”.*

Outro participante complementa, ao mesmo tempo em que ajusta a noção do “gostar”:

*“Não é questão tanto de ser músicas que a gente não goste, porque a maioria são músicas legais, conhecidas. Por mais que você não goste, você reconhece. Mesmo que você não escute muito ou que não lhe agrade, são músicas legais”.*

Este acréscimo pode ser compreendido à luz da teoria de Bourdieu sobre a formação do gosto, onde o conforto no consumo de certo gênero de bens simbólicos não passa de uma relação de familiaridade imediata, advinda do prévio contato prolongado com bens e práticas similares, geralmente no convívio familiar.

Foi interessante perceber que, ao contrário do que a teoria poderia sugerir, os estudantes do CAp foram capazes de minimizar esse aspecto em prol da funcionalidade da disciplina, reconhecendo certos objetivos e vantagens em trabalhar dentro da proposta do professor:

*“A gente tem que ficar naquelas mesmas músicas. De certa forma é legal, porque a gente acaba aprendendo algumas coisas. O professor quer que você toque uma música que você não quer, mas naquela música você vai aprender algo. Você não toca só por gostar, mas toca pra aprender. Porque, também, a função do professor é propor algo que você consiga tocar. Porque é o começo [do aprendizado no instrumento], então vai começar do começo”.*

*“Eu acho que é extremamente importante eles incentivarem o nosso contato com a música brasileira. Até porque as pessoas escutam hoje mais [músicas] internacionais, e o que a gente estuda é mais voltado pra música brasileira. Aprender os estilos da chamada música brasileira, quando a gente tá aqui, é legal pra gente crescer na nossa cultura, incentiva a gente a gostar da música nacional”.*

Assim, para o grupo do CAp, o fato do repertório estudado na disciplina geralmente não corresponder aos seus gostos parece não afetar significativamente a motivação dos alunos. Mesmo que implicitamente preferissem estudar as músicas que ouvem/tocam no cotidiano, não há prejuízo consciente no interesse ou na valorização do estudo escolar. Além do argumento da valorização da cultura nacional, outro aspecto positivo mencionado foi a própria oportunidade de expandir o conhecimento do repertório brasileiro, o que pode surpreender estes jovens que cada vez menos o consomem:

*“[Para] ter vontade de aprender tinha essa certa dificuldade, justamente porque meu gosto é bem diferente, mas é bom porque você vai conhecendo mais. Porque eu não gostava de reggae nem de [música] nacional, mas eu fui pesquisando e tinha umas músicas que me interessaram, que eram umas músicas legais. E eu fui gostando (não que eu goste de reggae hoje em dia), mas tem umas músicas nacionais de reggae que eu escuto, por eu ter pesquisado e procurado”.*

Considerando os dados obtidos nas duas escolas, acreditamos que a convergência entre o gosto musical e o repertório da aula de música é um fator de motivação do aluno (como na EREM), embora seja possível essa motivação também vir da percepção de importância que a turma tem do repertório selecionado para a disciplina (caso do CAP).

#### 6.4 O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E A VALORIZAÇÃO DA AULA DE MÚSICA

A partir desse ponto, encaminhamo-nos às últimas ponderações sobre os dados coletados. Resta-nos, além de fazer um apanhado das discussões anteriores, refletir um pouco mais sobre a influência da herança familiar no interesse do aluno pela aula de música, sobre o que o leva a considerar a disciplina importante e, por fim, como os estudantes expressam o valor da aula de música no ensino médio, especificamente.

Ao examinar o diálogo dos grupos entrevistados, sempre levando em conta os dados obtidos nos questionários, foi possível verificar como diferentes aspectos abordados nos capítulos anteriores definem ou influenciam a vivência da música na escola, impactando direta ou indiretamente a motivação dos alunos e a importância da disciplina para eles. A família promove o contato com a música desde a infância (de acordo com o *habitus* de classe) e, pelo convívio prolongado, desempenha um papel fundamental na formação da familiaridade com a arte e na formação do gosto. Apesar de reconhecer a influência familiar, os jovens não acreditam em “dom” para a música, creditando ao esforço pessoal o sucesso nessa habilidade, seja numa relação profissional ou de divertimento/hobby.

Ao analisarem as principais atividades artístico-musicais de suas escolas, os estudantes deram suas impressões sobre o modo como a gestão escolar lida com a arte. Neste quesito, a avaliação de ambos os grupos aponta para uma atuação insuficiente. Os alunos da EREM demonstram um pouco mais de brandura nessa crítica, supostamente pela consciência das dificuldades típicas da educação pública pernambucana. Para estes, apesar de autorizar a

realização das aulas, a direção não provê os recursos necessários em infraestrutura e instrumentos. A sala de música da escola, bastante criticada durante a sessão, é o símbolo maior dessa carência. A fala dos alunos aponta que esse fator é um impedimento para a expansão do ensino musical, prejudicando a valorização da aula de música e assim afastando outros colegas. O grupo do CAp, por sua vez, enfatiza a maléfica condição dos equipamentos de som e a falta de participação da diretoria no planejamento dos eventos artísticos da escola. Os dois grupos percebem que esses cenários transparecem uma certa subvalorização das disciplinas de música, a qual julgam prejudicar mais a valorização destas pelos demais alunos que pelos próprios participantes.

A respeito do impacto da carga horária de música na noção de valor da disciplina para os estudantes, chegamos a resultados desiguais. Enquanto para os participantes da EREM este parece ser um elemento não significativo, o grupo do CAp, apesar de considerar o tempo de aula insuficiente, acomoda-se na compreensão de que as disciplinas artísticas não estão no mesmo nível de importância dos demais conteúdos escolares.

Os comentários a respeito do professor mostram, na EREM, como sua empenhada atuação incentiva a participação dos alunos nas aulas. Ao somarmos a boa aceitação dos conteúdos e repertórios trabalhados pelo docente, reconhecemos na atuação deste profissional uma influência que eleva a valorização das aulas pelos alunos. Também podemos levar em conta o fato do professor da escola ter formação específica em música. Apesar de não ter sido algo especificamente mencionado pelos estudantes, sabemos que a licenciatura dá mais propriedade ao professor, além de consolidar a pedagogia e os saberes específicos necessários à aula de música. No CAp, a relação com o professor foi considerada “ótima”, mas houve uma frustração com a predominância da prática sobre a teoria, compensada no sentimento de relevância formativa do repertório proposto pelo docente. Num balanço geral, o próprio grupo afirmou que, apesar de “*um pouco desmotivados*” em razão do conteúdo, essa avaliação não faz com que desvalorizem a disciplina.

Nos próximos tópicos, abordaremos outros fatores específicos que também foram analisados a partir dos dados coletados. Buscaremos responder, desse modo, algumas questões que contribuem para o esclarecimento da opinião dos estudantes sobre o ensino de música.

#### 6.4.1 O interesse pela música

O conjunto das falas aponta para um fator fundamental na relação dos alunos com a aula de música: o interesse prévio pela música e por querer aprender música. Por mais que pareça um tanto óbvio, cabe demonstrar como esse ponto foi construído pelos dois grupos.

Apesar de reconhecerem virtudes trazidas pelo aprendizado musical, como veremos no próximo tópico, os estudantes consideraram repetidamente o interesse pessoal por música diretamente ligado à valorização do ensino musical escolar. Vários defenderam que a importância da aula de música para cada um vem do apreço individual pela arte, e este é a principal motivação para participação nas disciplinas. A esse respeito, dois alunos do CAP opinaram:

*“Eu acho que tem muita gente que faz [a disciplina de música] não por obrigação, até porque você pode escolher outra arte, mas porque realmente gosta [de música]. Tem pessoas que gostam”.*

*“A gente gosta, justamente por isso escolheu a música, e indo [às aulas] a gente vai ter obrigação de produzir. Isso estimula a gente, porque a gente quer. Se a gente não produzir, a gente não vai render na aula, e isso não vai agradar o professor. A gente tem que se dedicar. Acho que é mais por isso”.*

Na EREM, quando um dos estudantes argumentou que a disciplina deve manter-se facultativa, pareceu estar implícito que o interesse pela música é requisito para participar das atividades:

*“O curso é [aberto] para todos, mas vem estudar quem quer. Não pode ser obrigatório. Cabe ao professor saber despertar o interesse dos alunos”.*

Num discurso um tanto quanto romantizado, os participantes desta escola declaravam que todas as dificuldades enfrentadas ali ou em outros contextos podem ser superadas caso o educando tenha interesse real no aprendizado. Assim, a influência dos aspectos escolares (como a carência de infraestrutura e instrumentos) e sociais (poder aquisitivo) seria atenuada diante do aluno motivado.

À vista do exposto, concluímos que os alunos são levados a estudar música na escola motivados pela relação desenvolvida anteriormente com a arte, sobretudo pela inserção num *habitus* familiar que a fomenta. Este *habitus*, como já tratamos nesse trabalho, faz com que o capital cultural relativo à música seja transmitido ao jovem, e a aula de música na escola pode ser vista como oportunidade de prolongar essa proximidade.

#### 6.4.2 A importância de estudar música no ensino médio

A valorização da aula de música nas escolas perpassa, em grande parte, pelos benefícios que o aprendizado musical oferece aos alunos. Por isso, foi essencial investigar o que os participantes pensam a respeito das vantagens de cursar as disciplinas específicas, e os diversos fatores que, somados à questão do interesse pela arte, tornam o estudo da música no ensino médio importante para eles.

Uma das falas do grupo do CAP considera a própria oferta da música no fim da educação básica um incentivo à valorização das manifestações culturais e do próprio artista pela sociedade:

*“É bom ter o ensinamento artístico. A gente não tem só música: tem teatro, artes plásticas, e é bom ter isso, incentiva os músicos. Se todos os colégios fossem assim, com carga horária para as disciplinas artísticas, seria um maior incentivo não só pra população incentivar a cultura, mas incentivar também quem já faz. As pessoas iam saber como se faz, as dificuldades, cuidar, valorizar aquilo... Ia mudar a visão, influenciar todo mundo”.*

Ambos os grupos defenderam que aprender música contribui para a formação humana, de uma forma geral. Um aluno afirmou que *“na música, você também aprende muitas outras coisas que vão influenciar no seu desenvolvimento humano também”*. Os participantes da EREM citaram reflexos desse benefício em suas vidas. Alguns falaram que os cuidados necessários ao manusear e utilizar os instrumentos demandam um grau elevado de atenção, cuidado e sensibilidade. Propriedades que eles reconhecem que vêm à tona em outras situações do cotidiano. Outro participante defendeu que, quando se estuda música, *“você foca muito mais nas coisas”*, julgando que estava aprendendo a se concentrar melhor nas suas atividades.

Como já analisamos neste capítulo, os alunos do CAP compreendem que a disciplina de música é importante por, dentre outros motivos, desempenhar um papel de alívio mental da carga de estudo:

*“Acaba sendo uma forma de descarregar o peso que a gente carrega na semana. E acho que funciona como ponto de escape da rotina que a gente tem”.*

*“É uma forma de descarregar. Você não pode ficar estudando toda hora só o que vai cair no vestibular, ficar preocupado só com isso toda hora, estudar pro vestibular, pras provas, só as matérias específicas”.*

Outros aspectos partem de uma perspectiva mais individual. Na EREM, um estudante acrescentou que estudar música na escola era importante para ele conseguir estreitar sua relação com a arte, *“para não ser mais apenas apreciador”*. Do mesmo grupo, outro participante afirmou que o conhecimento adquirido nas aulas era especialmente importante para ele e para os outros colegas que pretendiam prestar vestibular para música, fazendo refletir como os jovens com desejos similares encontram hoje pouco respaldo na formação básica. Para estes, a disciplina de música é tão importante quanto as demais:

*“Tenho que aprender todas as matérias para ser alguém na vida. Mas eu, que vou seguir carreira de músico, também tenho que ter a música. Mas não adianta ser músico e não ter a formação nas outras disciplinas”.*

Mesmo os alunos do CAp, que não planejam seguir carreira na música, valorizam a aula de música enquanto incremento nas suas formações:

*“Acho que é bom [ter a disciplina de música]. A gente que tem vai sair daqui com algo a mais, algo cultural, uma visão diferente, um diferencial”.*

Nesse ponto de vista, o ensino musical é considerado um diferencial curricular, bem recebido por esses jovens, que já se preparam para a entrada no ensino superior e/ou mercado de trabalho. O conteúdo da disciplina, avaliado positivamente pelo grupo, também colabora para sua valorização:

*“Acho que tem o fator cultural também. Porque música é cultura. E na aula de música a gente vai estudar os movimentos musicais no Brasil, e vai aprender mais sobre o que aconteceu no nosso país”.*

Portanto, os alunos analisam a importância da aula de música considerando uma série de fatores sociais e individuais, uns ligados à arte em si, outros que colocam a própria arte em segundo plano.

### 6.4.3 Por que outros colegas não participam?

Nosso estudo não contou com a participação de alunos que não assistem às disciplinas de música. É certo que esse seria um acréscimo muito importante para chegarmos à resolução do nosso objetivo principal, já que considerar apenas as impressões dos que assistem poderia nos levar a um resultado bastante limitado, até questionável. Contudo, cremos que essa lacuna foi parcialmente preenchida quando perguntamos aos estudantes entrevistados os motivos pelos quais outros colegas não participavam das aulas de música.

Para o grupo da EREM, mais uma vez, o ponto fundamental é o interesse pela música (ou, nesse caso, a falta dele). Dito de outro modo, os alunos associam em primeiro lugar a ausência de outros colegas nas aulas à falta de interesse destes pela música. Na palavra de um entrevistado: *“Alguns colegas acham bonito, mas não fazem por preguiça ou [falta de] interesse”*. Opiniões similares foram expostas no CAp, onde, por exemplo, se afirmou que:

*“Outros [alunos] não queriam gastar seu tempo pra estudar ou aprender um instrumento. Muitos só gostam mesmo de ouvir, sem querer saber teoria etc”*.

Neste mesmo grupo, outro participante apresentou uma explicação na mesma linha:

*“Parte [dos alunos] escolheu o que tinha mais afinidade. Uns tinham mais proximidade com teatro, outros com artes plásticas. Nem todos procuravam música”*.

Segundo os relatos, há também vários estudantes que até demonstram algum interesse pela música, dizem ter vontade de aprender algum instrumento, mas ainda não o suficiente para fazer a disciplina: *“Tem alunos que querem aprender, têm curiosidade, mas não levam a sério”*. Para os alunos dessa escola, que tiveram a disciplina de música como obrigatória para todos os alunos durante o ensino fundamental, outro entendimento se soma. Um participante lembrou que, naquelas séries, a aula de música não era a mais apreciada por todos:

*“Todo mundo escolheu a aula que vai ter [entre as opções de PDs] baseado nas aulas que a gente tinha antes (de artes, teatro etc). Aí muita gente que gostava de música foi pra outros PDs”*.

Por outro lado, foi mencionado nos dois grupos o caso de colegas que já tocam (ou seja, se interessam por música), mas também não participam das aulas: *“Tem colegas que tocam algum instrumento, mas não fazem aula porque não dão tanto valor”*. A “teoria” do

interesse parece não explicar essa situação, mas outras justificativas foram apontadas pelos alunos do CAp. A primeira seria a busca pela “novidade”, um conteúdo com o qual o estudante ainda não tenha tido contato:

*“Outros [alunos] já tinham mostrado muito talento, mas foram pra outras matérias pra não tomar muito tempo com a música. Preferiram uma coisa nova à música”.*

Os entrevistados também acreditam que alunos nessa condição, *“apesar de saber tocar, preferem se concentrar nas outras disciplinas, porque não vão seguir carreira na música”*. Aqui, a valorização da aula de música é prejudicada pela impopularidade que a profissionalização na área tem entre jovens do CAp. Cabe destacar que os dados coletados na pesquisa apontam para uma perspectiva diferente pelos jovens da EREM, onde mais estudantes cogitaram esse caminho.

Como já dito, as falas dos alunos do CAp apresentam uma perspectiva para a música mais voltada para o hobby, lazer. Os jovens reconhecem que esse é outro pensamento que afasta os colegas da disciplina, uma vez que alguns preferem “fugir” da rigidez do ensino escolar:

*“Apesar de a gente ter escolhido música porque gosta, a gente tem uma certa obrigação com a matéria. A gente tem que produzir, tem que se dedicar, e alguns não foram pra [aula de] música por causa disso. Deixaram a parte da música só pra diversão, porque gostam, e não por obrigação [da matéria]”.*

Outra hipótese pode ser formulada a partir de um aspecto que já abordamos. Considerando as preferências musicais tidas como comuns entre os alunos e o repertório utilizado na disciplina, acreditamos que mesmo os jovens que já praticam música podem julgar que o programa da disciplina não corresponde às suas experiências e aspirações musicais.

Por último, uma interpretação mencionada em ambos os grupos parece nos dar uma visão mais geral. Os participantes afirmaram que *“os alunos [que não fazem a disciplina] dizem que música é uma coisa à parte”*. Nesse discurso, é visível como o ensino musical ainda não conquistou seu espaço como parte integrante da formação escolar. Os estudantes mantêm a percepção de que a música é um elemento extra, complementar, quase ornamentativo. Nesse quadro, os alunos não veem necessidade de fragmentar a dedicação dada aos outros conteúdos (mais cobrados na própria escola e na preparação para o vestibular) com a música.

#### 6.4.4 Como os alunos sintetizam

Tendo chegado a este ponto da discussão, torna-se evidente que a análise da valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio não pode ser resolvida de forma simplista. Foi por isso que ao longo deste capítulo procuramos examinar diversos aspectos do nosso problema de pesquisa. Assim, cremos que foi possível compreender as relações entre os estudantes e a disciplina de forma mais abrangente do que teríamos caso nos limitássemos a buscar uma resposta tal qual “sim” ou “não”.

No entanto, houve momentos nas entrevistas em que os participantes tenderam a este tipo de resolução, e estas falas podem nos ajudar a sintetizar suas impressões. Como refletido no tópico anterior, a avaliação dos alunos que não fazem as aulas de música é tão importante quanto a dos que fazem. Se os alunos que participam das disciplinas de música nessas escolas representam uma minoria em relação ao total dos estudantes do ensino médio, foi a respeito desta opinião geral que os entrevistados trataram em certas falas.

O grupo da EREM, por exemplo, presumiu que a aula de música é valorizada pelos alunos em geral:

*“Os que participam valorizam bastante, respeitam o professor e correm atrás para aprender música. Aqueles que não participam deixam quem quiser participar, sem atritos”.*

*“Ninguém fala mal de quem toca ou aprende música. Ninguém desvaloriza a aula”.*

É interessante notar que esses e outros comentários semelhantes reforçam a desigualdade entre os alunos que participam da disciplina e os que não participam. Enquanto aqueles “valorizam bastante”, os demais apenas “não desvalorizam”. Ou seja, não há repulsa ou qualquer atitude ou posicionamento contrário à disciplina, apesar de nem todos se interessarem por ela. Deste modo, o grupo demonstrou subentender que os demais alunos da EREM nutrem apreço e admiração pela música, mas que há uma reserva maior em relação à aula em si. Também é perceptível que existe um certo conhecimento comum de que esse aprendizado traz seus próprios benefícios.

Há algum paralelo nesses aspectos no que foi extraído no CAp. Uma fala deste grupo nos mostra aquela mesma distinção:

*“A maior parte dos alunos trata a música como [conteúdo] indispensável. Mas, ao mesmo tempo, são meio indiferentes. Só os que gostam que valorizam de verdade”.*

Outra vez, a música é apresentada como importante para todos, porém há uma fração dos estudantes que se destacam nesse sentimento. Além disso, a concepção recreativa que os alunos do CAp têm da música também é vista como prejudicial pelos próprios entrevistados:

*“Justamente por essa questão de ser música, a galera não leva [a disciplina] muito a sério”.*

*“A música é quase uma aula de diversão. Isso é uma coisa ruim, mas tem a ver com o preconceito da sociedade, com as expectativas das pessoas”.*

Para esclarecer esse ponto, questionamos ao grupo do CAp qual seria a provável reação dos alunos do ensino médio da escola caso a hipótese da exclusão da disciplina de música, levantada pela reforma do ensino médio, se concretizasse. Em resposta, ouvimos que:

*“A maioria ia ficar lamentando, mas não iria brigar por isso. Seria apenas um ‘poxa, que pena’. Mas uma pequena parte poderia se mobilizar por isso”.*

*“Mesmo os que não gostam de tocar não iam gostar de não ter música, porque não iam ter os shows, as apresentações [escolares]. Acho que [a disciplina] é importante. Mesmo que tenha uma galera que não goste, a grande maioria ia ficar triste se a música saísse [do currículo]”.*

No CAp, vemos que a concepção da arte como hobby divide espaço com a valorização dos eventos artístico-culturais, o que explica o sentimento de perda expresso nas falas. A música é considerada importante pelos alunos, e é ingrediente fundamental no dia-a-dia escolar. Mas, para a grande maioria, não passa de uma atração. E, para os poucos que a estudam, pouco mais que um hobby.

É com um sentimento misto que chegamos à conclusão desse capítulo. Por um lado, parece-nos que sempre haveria mais impressões a extrair dos dados coletados. Mas, tendo em vista a natureza destes, poderíamos, sem perceber, ultrapassar o limite entre o que realmente tentou-se dizer e a mera especulação. Por outro lado, acreditamos que conseguimos investigar o tema proposto de forma satisfatória, considerando a diversidade de aspectos que analisamos nos últimos tópicos. Deixamos a síntese do resultado da presente exploração para o capítulo conclusivo, que se segue.

## 7 CONCLUSÕES

A educação musical na educação básica é um fenômeno que tem ganhado notoriedade nos últimos anos, sobretudo pelas mudanças na legislação, o que se reflete na crescente literatura acadêmica publicada sobre o tema. Adentramos essa área, pois compreendemos sua importância para o contexto educacional brasileiro. E, motivados pelas especificidades do ensino médio, escolhemos essa etapa como foco do estudo.

Ao delimitarmos nosso problema de pesquisa, definimos como objetivo principal analisar a valorização da aula de música pelos estudantes do ensino médio. Buscamos entender como os alunos balizam a importância desse conteúdo nos anos finais da escola, levando em conta suas posições sociais, capitais herdados e as características do ensino musical em suas escolas.

Como universo de pesquisa, restringimos nossa investigação a duas escolas públicas localizadas na grande Recife/PE, sendo uma da rede estadual, outra de gestão federal. Isso nos possibilitou explorar públicos e contextos educacionais distintos, enriquecendo nossa análise. Como técnica de pesquisa, escolhemos a realização de entrevistas com grupos focais, complementadas pela aplicação de questionários fechados. Contamos, ao todo, com a participação de 12 alunos.

Construímos a parte teórica da dissertação a partir de uma reflexão sobre as relações entre jovens e música. Tratamos sobre o papel que a música desempenha na construção e afirmação das identidades juvenis, além de como a possibilidade da profissionalização na área é encarada por essa geração, especialmente entre os mais carentes. Em seguida, montamos um panorama sobre o ensino musical na educação básica, destacando primeiramente seu histórico normativo e os efeitos da reforma do ensino médio. Posteriormente, pontuamos alguns dos desafios que essa prática pedagógica enfrenta na realidade brasileira atualmente.

Encerrando a explanação teórica, trouxemos um capítulo sobre parte da obra de Pierre Bourdieu, relacionando-a com nossos objeto e objetivos. Abordamos os principais conceitos da sua teoria do espaço social e explicamos brevemente como o gosto musical dos jovens está conectado com a classe social e os hábitos familiares. Vimos também como aspectos da aula de música poderiam ser associados à teoria da reprodução social na escola moderna, tratada na obra de Bourdieu e Passeron.

A escolha das duas escolas onde executamos a coleta não foi descomplicada. Após consultar diversas instituições, foram a EREM Maestro Nelson Ferreira (Paulista/PE) e o

Colégio de Aplicação – UFPE (Recife/PE) que aceitaram contribuir com o estudo. Nelas, a disciplina de música não é obrigatória para todos os alunos do ensino médio, sendo de frequência facultativa na primeira e optativa na segunda. Entendemos que esse aspecto ofereceu alguma dificuldade na assimilação dos dados, pois imaginamos que numa turma obrigatória teríamos mais variedade nos pontos de vista dos estudantes. Além disso, o fato de cada escola ter apenas uma turma de música para o ensino médio restringiu a quantidade de alunos participantes, de modo que o número de entrevistados, apesar de baixo, não deve ter sido inferior a 40% dos estudantes que assistem às respectivas disciplinas.

Outros dois fatores prejudicaram o primeiro grupo focal realizado, na EREM. Primeiramente, o tempo disponibilizado para a sessão foi menor que o solicitado, resultando numa entrevista com duração insuficiente para o aprofundamento pleno das discussões planejadas. No mais, conforme pudemos avaliar posteriormente, há de se levar em conta a inexperiência do pesquisador no papel de mediador do grupo focal. Analisando criticamente essa atuação, e atendendo às observações da banca de qualificação, foi possível tornar a condução da segunda entrevista (no CAp) mais fluida e imparcial, com mudanças também no roteiro.

Por último, é preciso tornar a evidenciar a participação de apenas alunos que estavam nas disciplinas de música. Não tivemos representantes dos que não estudam música na escola. Assim, foi preciso atentar para possíveis tendências de opinião, já que só fazem as aulas de música nessas escolas aqueles que optam por isso. Restou-nos tentar contornar esse fato com as impressões dos participantes sobre as posições daqueles “de fora”, no que avaliamos ter obtido um bom resultado.

Os questionários foram eficazes, permitindo-nos montar um breve perfil de cada grupo com informações econômicas, sociais e culturais. Foi aferido que os integrantes do grupo da EREM eram predominantemente pardos, moravam em bairro periférico, tinham renda familiar de até dois salários mínimos e se consideravam de classe social baixa. Os participantes do CAp, por sua vez, caracterizaram-se como brancos, moradores de bairros de classe média/média-alta, tinham renda familiar acima de cinco salários mínimos e se identificavam pertencentes às classes superiores. O grupo da EREM foi o único a considerar a música como possibilidade profissional, enquanto os alunos do CAp declararam maior escolaridade dos pais, maior frequência de leitura e presença em atividades e eventos artístico-culturais.

A análise indicou que a valorização da aula de música costuma ser diretamente relacionada ao capital cultural do núcleo familiar do aluno. Vindos de famílias que cultivam

proximidade com a música, os jovens desenvolvem seus próprios elos com a arte. O contato prolongado ao longo da infância influencia seus hábitos culturais, inclusive seu apreço pela música e suas preferências nessa matéria. A família também se mostra um apoio vital para seu aprendizado musical, provendo suporte emocional e financeiro, seja na escola ou em outro ambiente. Amigos, igrejas e outras instituições sociais também têm sua parcela de contribuição nesses processos. Os jovens passam a entender que a música é um fenômeno importante para a sociedade. Sua presença no cotidiano das pessoas é tida como inquestionável, assim como sua função na identidade social das classes geracionais e sociais. A música é algo bom, tanto como produto simbólico quanto prática cultural.

Os discursos mostraram que o interesse por aprender música vem principalmente dessa relação desenvolvida anteriormente com a arte, sobretudo pela inserção num *habitus* familiar que a incentive. Para os participantes, as disciplinas de música nas suas escolas são vistas como oportunidade de aprofundar esse contato. Além disso, outros fatores agregam relevância ao estudo musical na escola, tais como: ser importante na formação humana e cidadã, contar-se como complemento curricular escolar, constituir-se como alívio mental dos estudos tradicionais e contribuir para a preparação profissional daqueles que planejam seguir carreira na área.

Ao lado disso, os entrevistados entendem que os alunos que não participam das aulas não o fazem principalmente por não ter o mesmo interesse por música (e, conseqüentemente, por estudá-la) e por não a considerar importante na formação escolar deles, bem como optaram por estudar outras expressões artísticas ou não fazem planos de carreira na música.

A avaliação dos alunos a respeito das aulas e atividades musicais envolveu diversos aspectos, sobre os quais chegamos a algumas constatações. A oferta de momentos de vivência da música fora das aulas (orquestras, corais, eventos, apresentações etc) é estimada por eles. Essas atividades envolvem e aproximam os estudantes da música e da disciplina. Os depoimentos apontaram seus benefícios para o aprendizado e para a valorização da música pela comunidade escolar. Na falta de espaços como esses, que acabam servindo de “vitrine” da educação musical, a escola perde a oportunidade de despertar a curiosidade dos demais estudantes em relação àquele conteúdo.

A carência de infraestrutura e recursos específicos para a aula de música (sala adequada, equipamentos de som, instrumentos musicais, entre outros) foi destacada como um dos fatores que mais prejudicam a disciplina, além de desestimular e até mesmo impossibilitar a participação de um maior número de alunos. Nas falas, a gestão escolar é responsabilizada

por tais faltas, no que os participantes interpretaram como sinal de subvalorização da disciplina.

Reconhecemos que a relação entre o repertório trabalhado nas aulas e a valorização destas pelos alunos é mais relativa do que previmos. Segundo os dados, a convergência do repertório com as preferências musicais dos jovens pode se configurar um elemento motivador. Mas, em situação contrária, essa motivação também pode vir da percepção de importância que a turma cria sobre o repertório selecionado pelo professor, não contribuindo necessariamente para a desvalorização da aula.

A respeito do conteúdo, os estudantes consideraram como ideal o equilíbrio entre as abordagens teóricas e práticas, afirmando que o excesso de teoria prejudica a motivação dos alunos nas disciplinas onde a frequência é obrigatória. No mais, o bom relacionamento dos estudantes com o professor foi evidenciado como aspecto que contribui para o interesse pela aula.

Os dados coletados nos permitem concluir que, apesar da insatisfação dos participantes com alguns desses aspectos do ensino musical nas escolas estudadas, a aula de música não deixa de ser considerada importante e interessante pelos alunos que a frequentam. Mesmo fazendo críticas, os grupos reafirmaram a valorização da disciplina. Por outro lado, os resultados sugerem que esses fatores prejudicam a valorização da aula pelos demais estudantes, inclusive inibindo a entrada de novos alunos.

No plano geral, a investigação mostrou que os estudantes da EREM nutrem apreço e admiração pela música, mas guardam reservas quanto à aula em si. Contudo, não chegam a menosprezá-la abertamente. Aqueles que estudam música, por sua vez, dão um alto valor à disciplina. Estes reconhecem as limitações escolares, mas as enfrentam com muita determinação. Parte da importância que a aula de música tem para eles é fundamentada no desejo de se profissionalizar na área, manifestado por alguns participantes. Em tempo, esta fração de alunos foi a única que defendeu expressamente que a disciplina de música tem a mesma importância das demais disciplinas. Consideramos que existe um forte elo entre essa ambição profissional e a posição social dos alunos de música da EREM.

Os estudantes do CAp estão inseridos numa cultura escolar com forte veia artística. Eles apreciam e apoiam as programações musicais do colégio. Mas, para a maioria, a música é apenas isso: entretenimento. Há pouca motivação para deixar de estudar conteúdos considerados mais importantes para estudar música. Os poucos que o fazem também julgam que aquela aula ocupa uma posição inferior na escala de relevância. Por eles, a aula de música é enxergada como espaço de recreação, um momento para aliviar o estresse deixado pelas

outras matérias. Com ambições profissionais e acadêmicas em maior acordo com as expectativas para suas posições sociais, os estudantes de música do CAP consideram a arte pouco mais que um hobby.

## 7.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas últimas considerações são bem-vindas antes do fechamento dessa dissertação. Primeiramente, ressaltamos que as conclusões apresentadas não têm intenção de englobar qualquer universo maior do que aquele estudado. Não estamos generalizando esses resultados para outras escolas, para toda região metropolitana de Recife/PE e muito menos para o âmbito estadual ou nacional. Longe disso, nosso trabalho tentou compreender o problema de pesquisa levando em consideração tão somente as duas escolas escolhidas, se tanto.

É também certo que a presente investigação abre portas para outros estudos similares. Tendo em vista a relevância do tema proposto, pode-se sugerir vários desdobramentos: execução de pesquisas com um número maior de alunos; análise comparativa entre mais escolas; coleta em outros níveis da educação básica; foco em outros agentes da comunidade escolar, etc.

De todo modo, acreditamos que nosso trabalho deixa sua parcela de contribuição para a Educação Musical. Ao ampliar o conhecimento científico a respeito das opiniões dos alunos sobre o ensino musical escolar, contribuímos para a melhor compreensão sobre a bagagem mental e social com a qual eles chegam nas disciplinas artísticas, bem como de suas expectativas para esse estudo. Explorar e entender o valor que a música tem para o estudante é uma das chaves para a reafirmação que nossa área ainda necessita na educação básica. E, nas avaliações críticas que os alunos habilmente fazem do ensino que lhes é ofertado, encontramos motivação para a constante busca pela sua melhoria.

A consolidação do ensino de música na educação básica continua a se revelar um projeto complexo, com muitos obstáculos a serem superados. No contexto brasileiro, as iminentes alterações na legislação tendem a propagar suas próprias dúvidas e inverdades sobre o tema. Qual será o espaço reservado para a música nas escolas, nos diferentes níveis? Terão as instituições condições financeiras e pedagógicas suficientes para sustentar um programa de ensino eficiente, coerente e contextualizado? E ainda: os alunos, pais,

professores e gestores compreenderão plenamente a importância da música na formação básica? Resta a certeza de que esse cenário ideal precisa ser construído desde já, vagarosa e insistentemente, por todos aqueles agentes do processo de ensino-aprendizagem, unindo pesquisa e prática.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Y.; VIANA JR., G. O Habitus musical no processo de formação de adolescentes de Fortaleza – Ceará: Dialética família-escola-indústria cultural. In: Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME, 11, 2017. Natal. **Anais...** Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2296/1112>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

ABREU, W. **Concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música na educação básica da rede pública municipal da cidade do Natal/RN**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 129, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20355>>. Acesso em: 27 set. 2018.

ALVARENGA, V.; SILVA, M. da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-22, abr. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000301009&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000301009&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 26 set. 2018.

ALVES, E. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 179-184, jan.-abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922008000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 dez. 2018.

AMATO, R. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus 12**, Campinas, n. 12, p. 144-168, 2006.

ARANTES, L. “**Tem gente ali que estuda música para a vida!**”: um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 268, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12284/1/Diss%20L.pdf>. 2011>. Acesso em: 26 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Jovens musicando: a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 129-142, jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revista-abem/article/view/96/480>>. Acesso em: 20 set. 2018.

ARAÚJO, C.; OLIVEIRA, M. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Pesquisas e Práticas Psicossociais - PPP**, São João del-Rei, v. 8, n. 2, p. 216-225, jul.-dez. 2014.

ARÓSTEGUI, J.; LOURO, A.; TEIXEIRA, Z. Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 24-34, jul.-dez. 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/555>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

ARROYO, M. (Org.). **Jovens e músicas: um guia bibliográfico**. São Paulo: ARROYO, M. Educação Musical na Contemporaneidade. In: Seminário Nacional De Pesquisa em Música da UFG, 2, 2002. Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2002. p. 18-29.

ARROYO, M. Música na Floresta do Lobo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 17-28, set. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/321>>. Acesso em: 20 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5-39, jan.-jun. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/7465>>. Acesso em: 21 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Nota pública da ABEM sobre a Medida Provisória Nº 746 que altera o Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=138>>. Acesso em: 12 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. **Nota pública da Presidência da ANPPOM sobre a Medida Provisória nº 746/2016**. Disponível em: <<https://anppom.com.br/download/nota-publica-da-presidencia-da-anppom-sobre-medida-provisoria-no-746-2016/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BEINEKE, V. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 35-41, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan.-jul. 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/531>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

BELLOCHIO, C. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFRGS, Porto Alegre. 2000.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4ª ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 311 p.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003. 289 p.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. 1ª ed. (1ª reimpressão). Tradução de Cássia Silveira e Denise Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. 234 p.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. 1ª ed. Tradução de Daniel Kem e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk, 2007(a). 560p.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. (1ª reimpressão). Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2007(b). 361 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018. 275 p.

BRASIL, A. Profissionalização a partir da aprendizagem musical em um projeto social: uma pesquisa de mestrado. In: Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em música, 3, 2014. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4546/4074>>. Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o regulamento da instrucção primaria e secundaria do Districto Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/14024.htm)>. Acesso em 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **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. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília: PRODIARTE, 1982.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Edição em volume único. Inclui Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm)>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.287, de 06 de julho de 2010**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112287.htm)>. Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm)>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016b. Disponível em:

<<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**.<sup>os</sup> Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 12 set. 2018.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar, origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 552p.

BUENO, P.; COSTA, R.; BUENO, R. A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 493-507, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/58631>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a03.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). **Escritos da educação**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CERVEIRA, R. B. O Ensino de música e a humanização dos processos de educação escolar. In: Jornada Do Núcleo De Ensino De Marília, 14, 2015. Marília. **Anais...** Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/o-ensino-de-musica-e-a-humanizacao.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

CISLAGHI, M. A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 63-75, jan.-jul. 2011.

Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/191>>. Acesso em: 26 set. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA; INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO E ESTATÍSTICA. **Avaliação do Governo Federal**. Brasil, 2018. Disponível em: <<http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/72-avaliam-governo-temer-negativamente-patamar-permanece-o-mesmo-de-dezembro/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Resolução, n. 2, de 10 de maio de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

COSTA, C. A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 103-115, jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/94>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

COUTO, A.; SANTOS, I. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Opus**, Goiânia, vol. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

DAYRELL, J. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, M.; PAPA, F. (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa: Fundação F. Elbert, 2003. p. 173-189.

DEL BEN, L. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: Congresso da ANPPOM, 16, Brasília, 2006. **Anais...** Brasília: 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1280/000557639.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 set. 2018.

DEL BEN, L. et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/430>>. Acesso em: 27 set. 2018.

FARIA, I. A profissionalização artística de jovens em Salvador/Bahia: tensões entre mercados e políticas culturais e educacionais. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, v.1, n. 1, 2014. Disponível em: <[http://revistasnj.ibict.br/ojs\\_snj/index.php/snj/article/view/ivan%20faria](http://revistasnj.ibict.br/ojs_snj/index.php/snj/article/view/ivan%20faria)>. Acesso em: 26 set. 2018.

FERNANDES, J. Aceitação ou rejeição: educação musical na escola pública. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 6, n. 10, p. 81-93, jan-jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/365>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

FIGUEIREDO, S. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 21-32, mar. 2005.

FONTEERRADA, M. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. Unesp. 2005.

FRITH, S. Rumo a uma estética da música popular. Tradução de Inês Alfano. In: Susan MCCLARY, S. e LEPPERT, R. (Orgs.). **Music and society**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 133-149.

GOMES, A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul/dez. 2005.

GONÇALVES, A. et al. O papel social das bandas de música no Campo das Vertentes. In: Encontro Nacional da ABRAPSO, 15, 2009. Maceió. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2009. Disponível em:  
<[http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/anais\\_xvenabrapso/351.%20o%20papel%20social%20das%20bandas%20de%20m%20dasica%20no%20campo%20das%20vertentes.pdf](http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/anais_xvenabrapso/351.%20o%20papel%20social%20das%20bandas%20de%20m%20dasica%20no%20campo%20das%20vertentes.pdf)>.  
Acesso em: 26 set. 2018.

GREEN, A. M. Les comportements musicaux des adolescents. **Inharmoniques “Musiques, Identités”**, v. 2, p. 88-102, 1987.

GRINGS, A; HENTSCHEKE, L. Performance musical pública: sucesso e fracasso na perspectiva de estudantes de bacharelado em instrumento do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, 2013. Disponível em:  
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/rt/printerFriendly/69/0>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

HENNION, A. Pragmática do gosto. **Desigualdade & Diversidade**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 253-277, jan.-jul. 2011. Disponível em: <[http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/artigo10\\_8.pdf](http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/artigo10_8.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2018.

HUMMES, J. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed11/revista11\\_artigo2.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo2.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2018.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 9, p. 7-16, set. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395>>. Acesso em: 20 set. 2018.

ILLE, R. B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 39-48, set. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323>>. Acesso em: 20 set. 2018.

LAHIRE, R. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 656 p.

LIMA, S. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 81-85, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados ao ensino das artes e da música. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 47-60, jan.-abr. 2017. Disponível em: <<http://sabermusical.com.br/wp-content/uploads/DIALOGANDO-COM-OS-ORDENAMENTOS.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

LOUREIRO, A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MACHADO, D. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 37-45, set. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/345/275>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

MARGOTTO, G. Resenha da obra “A Reprodução”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Vitória, n. 1, p. 114-118, nov. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/15944/12339>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

MATEIRO, T. Educação Musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências atuais. **Revista Arte On-line**, Florianópolis, v. 2, p. 1-9, fev. 2000.

MENANDRO, M.; TRINDADE, Z.; ALMEIDA, A. Gente jovem reunida: representações sociais de adolescência/juventude em textos jornalísticos. Vitória: UFES/ GM Gráfica e Editora, 2010.

MENDES, J.; SEIXAS, A. Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 19, p. 103-129, 2003. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-4.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Brasil, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/bncc\\_ensinomedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/bncc_ensinomedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2018.

MONTI, E. Educação musical: contrapontos numa perspectiva histórica. **Revista Travessias**, v. 5, n. 2, p. 404-421, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5424/4323>>. Acesso em: 26 set. 2018.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1996.

NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 128 p.

OLIVEIRA, F. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 77-85, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/283/213>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

OLIVEIRA, J. Barreiras, Transgressões e Invenções de Mercado: a Inserção Econômica de Jovens Pobres. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 12, 1999. **Anais...** Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1025/989>>. Acesso em: 26 set. 2018.

OLIVEIRA, P. Reforma do ensino médio: o espaço da arte no currículo. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, p. 54, 2017.

OLIVEIRA, R. de, SANTOS, R. dos. As preferências musicais de jovens instrumentistas: relações com o repertório estudado. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 81-97, jul.-dez. 2016. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/660>>. Acesso em: 21 set. 2018.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002. Disponível em:

<<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427/0>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 49-56, mar. 2007(a). Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>>. Acesso em: 26 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Conquistando espaços para a música nas escolas: a solução é a obrigatoriedade? In: Encontro Anual da ABEM, 16, 2007(b). Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, mar. 2008.

\_\_\_\_\_. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v.19, n.37, p.53-75, jan.-jun. 2013. Disponível em:

<[Http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361](http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361)>. Acesso em: 27 set. 2018.

PIRES, N. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul.-dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/552>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

PIRES, N., DALBEN, Â. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da ABEM (1992-2011). **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 30, p. 103-118, jan.-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/85/70>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

PIZZATO, M., HENTSCHE, L. Motivação para aprender música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 40-47, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/214/146>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

QUADROS JÚNIOR, J., LORENZO, O. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 35-50, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/70/56>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

QUEIROZ, L. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/88>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. 2014. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1395353/mod\\_resource/content/0/Analise%20das%20Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1395353/mod_resource/content/0/Analise%20das%20Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2018.

QUEIROZ, L., MARINHO, V. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, v. 17, p. 69-76, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/282>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e as Relíquias da morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. 551 p.

SAES, D. A. M. de. A ideologia docente em A reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, n. 16, p. 106-125, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/129/139>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Revista Economia Aplicada**, S. Paulo, vol. 13, n. 1, p. 45-68, 2009.

SANTOS, C. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan.-jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/162/97>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SANTOS, N.; FERREIRA, C.; FERREIRA, T. A herança familiar e o rendimento acadêmico: a relação entre os capitais herdados e o rendimento acadêmico no ENADE 2015. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 12, 2017. **Anais...** Disponível em:

<[http://login.semead.com.br/20semead/anais/resumo.php?cod\\_trabalho=1481](http://login.semead.com.br/20semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=1481)>. Acesso em: 21 nov. 2018.

SCHÄFER, T. **Determinants of music preference**. Rochlitz: Technischen Universität Chemnitz, 2008.

SEBBEN, E., SUBTIL, M. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 48-57, mar. 2010. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/215/147>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SENSKE, A. **Resenha de “A Reprodução”**. 2009. Disponível em: <<https://carolcampos.wordpress.com/2009/08/12/a-escola-segundo-bourdieu-e-passeron/>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

SEVERO, I. **A música como agente transformador de crianças, jovens e adultos no projeto Banda Escola de Itaipu**. Monografia (Licenciatura em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 48, 2015.

SILVA, C. et al. Juventude, Cultura e profissionalização da criatividade. **Caderno Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 13-24, 2016. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0680>>. Acesso em: 26 set. 2018.

SILVA, F. da. Implantação do ensino da música em redes públicas de ensino: um estudo na rede municipal de Vitória/ES. In: Encontro Regional Sudeste da ABEM, 9, 2014. Vitória. **Anais...** Vitória. 2014. Disponível em:

<[http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ersd/v1/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v1/index.html)>. Acesso em: 26 set. 2018.

SILVA, R. da. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 93-104, jan.-jul. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/163>>. Acesso em: 21 set. 2018.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/247/179>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, n. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/356/285>>. Acesso em: 21 set. 2018.

SOUZA, J.; FREITAS, M. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. **Música em Perspectiva**, v. 7, n. 1, p. 57-80, jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38133>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SUBTIL, M. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 16, p. 75-82, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/294/224>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

TAVARES, W. A Dicotomia da Educação. **Revista Gestão Universitária**, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-dicotomia-da-educacao>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

THOMPSON, J. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 261 p.

TROPE, H. R. **Educação artística – um estudo das escolas oficiais de 5ª a 8ª série do município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1984.

VALORIZAÇÃO. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=valoriza%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

VALORIZAR. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=valorizar>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

**APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA (EREM)****CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ilmo. Diretor Geral da EREM Maestro Nelson Ferreira,

Solicitamos sua autorização para a realização da pesquisa intitulada “A valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio e os fatores que a influenciam”, a ser realizada na EREM Maestro Nelson Ferreira, pelo aluno de pós-graduação Daniel Ribeiro Bezerra, sob orientação do professor Dr. Giordano Cabral, ambos do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco.

De modo geral, queremos entender o que os alunos pensam sobre o ensino de música nas suas escolas. O objetivo dessa pesquisa é analisar a valorização do ensino de música por alunos do ensino médio, investigando se fatores escolares e sociais influenciam os estudantes a dar mais ou menos importância à presença da música na escola.

É necessário, portanto, ter a oportunidade de fazer observações e entrevistas de grupo focal com os estudantes, a serem realizadas durante o período das aulas de música da instituição. Os alunos que aceitarem voluntariamente participar das entrevistas assinarão um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Garantimos que as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em publicações e eventos científicos, preservando o anonimato de todos os participantes, de modo que não seja possível identificá-los. Podemos assegurar que os dados não terão qualquer uso que venha trazer prejuízos à escola ou aos estudantes.

Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no trabalho de dissertação de mestrado, bem como em futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Na certeza de contarmos com a colaboração desta diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Recife, 11 de junho de 2018.

---

**Daniel Ribeiro Bezerra**

Aluno responsável pela pesquisa

**Concordamos com a solicitação**

**Não concordamos com a solicitação**

Nome do Diretor: \_\_\_\_\_

Assinatura do Diretor: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (EREM)

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para você participar da pesquisa “A valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio e os fatores que a influenciam”, que está sendo realizada pelo professor Daniel Ribeiro Bezerra, sob a orientação do professor Dr. Giordano Cabral (UFPE).

De modo geral, queremos entender o que os alunos pensam sobre o ensino de música nas suas escolas. O objetivo dessa pesquisa é analisar a valorização do ensino de música por alunos do ensino médio, investigando se fatores escolares e sociais influenciam os estudantes a dar mais ou menos importância à presença da música na escola.

Você poderá contribuir participando de uma entrevista de grupo focal, onde reuniremos de sete a dez alunos da sua turma para todos juntos conversarmos a respeito do tema. Pretendemos fazer apenas um encontro, com duração de 50 minutos. A entrevista contará com gravação de áudio, para facilitar a análise posterior das falas pelo pesquisador.

Garantimos que as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em publicações e eventos científicos, preservando o anonimato de todos os participantes, de modo que não seja possível identificá-los. Pediremos que os outros alunos também respeitem o sigilo sobre sua participação. Podemos assegurar que os dados não terão qualquer uso que lhe venha trazer prejuízos.

Não existe risco significativo na sua participação, pois queremos apenas analisar as falas na discussão. Além disso, você não precisa afirmar ou responder a qualquer pergunta caso fique constrangido. Por outro lado, você estará contribuindo positivamente para o desenvolvimento do ensino musical escolar.

Você é livre para decidir participar ou recusar-se. Você também terá o direito a desistir em qualquer momento, sem prejuízos. Caso não queira participar, não haverá nenhum problema.

Caso tenha alguma dúvida, ou queira mais esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa ou de sua participação nela, entre em contato com os pesquisadores pessoalmente ou pelos emails descritos abaixo.

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que concordo em participar de forma voluntária da pesquisa “A valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio e os fatores que a influenciam”. Fui informado e esclarecido pelo pesquisador sobre os aspectos da pesquisa e de minha participação e estou de acordo com eles. Autorizo a gravação, transcrição e análise da minha participação na entrevista, sob a garantia do anonimato.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

### CONTATOS

Daniel Ribeiro Bezerra – [danielrbezerra@hotmail.com](mailto:danielrbezerra@hotmail.com)/Giordano Ribeiro Eulalio Cabral - [grec@cin.ufpe.br](mailto:grec@cin.ufpe.br)

## APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (EREM)

### Roteiro do grupo focal

#### 1. Introdução

- Boas vindas e agradecimento
- Apresentação do pesquisador
- Resumo sobre o grupo focal e a pesquisa
- Apresentação e identificação dos alunos
- Regras do funcionamento (leitura e assinatura do TCLE, aviso de gravação, falas)

#### 2. Debate (perguntas norteadoras)

- Vocês gostam de música? Qual relação vocês têm com a música atualmente?
- De que estilos musicais vocês gostam?
- O que influenciou vocês a ter essa relação com a música?
  - *Perguntas introdutórias sobre a relação pessoal dos alunos com a música. Descobrir se os alunos têm costume de ouvir, assistir, ir a shows, cantar/tocar etc. Ver quais influências eles reconhecem receber da família, amigos, religião, escola etc.*
- Qual a importância da música para a sociedade, de uma forma geral?
- Pessoas de diferentes classes sociais se relacionam com a música de formas diferentes? Explique e dê exemplos.
  - *Ver a concepção dos alunos sobre o valor da música na sociedade, e como a classe social afeta esse valor.*
- Como a música está presente nessa escola?
- Vocês acham que a música é valorizada nessa escola, ou outras artes ou esportes têm mais espaço?
  - *Os alunos devem identificar a presença da música em aulas, festas, hinos, cultos etc. E desta forma, opinar se a música é importante e presente na vida escolar.*
- Como é a aula de música nessa escola?
- Que pontos vocês acham que podiam melhorar?

- *Conversar de maneira aberta sobre as características do ensino de música na escola. Questionar sobre os professores, infraestrutura, carga horária, conteúdos e repertórios. Observar se a qualidade dos fatores afeta a valorização da aula.*

- Vocês acham importante ter a aula de música no ensino médio?

- Quais são os objetivos da aula de música na escola?

- Vocês acham a aula de música importante na formação escolar e cidadã?

- *Importa saber se os alunos identificam motivos para estudar música na escola, e através deles valorizam a aula de música.*

- Acreditam que a aula de música (artes em geral) tem a mesma importância das aulas de outras disciplinas?

- O fato do conteúdo de música não ser cobrado no vestibular/Enem altera essa percepção de importância?

- Como isso se traduz no empenho e dedicação dos alunos nas aulas?

- *Manter a discussão sobre a valorização da aula de música, agora comparando com as demais disciplinas. Determinar se o grau de valorização está ligado ao desempenho dos alunos nas atividades.*

- Vocês acham que as escolas, de uma forma geral, valorizam a presença da música no currículo do ensino médio?

- Qual diriam que é o sentimento dos pais de vocês sobre a música no ensino médio?

- *Entender como os alunos podem ser influenciados pela estrutura escolar e familiar no que diz respeito à importância dada ao ensino de música.*

### 3. Encerramento

- Agradecimento

- Síntese e validação das ideias principais

- Explicação sobre continuidade da pesquisa

- Despedida

## APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA (CAp)

### CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo. Diretor Geral do Colégio de Aplicação – UFPE,

Solicitamos sua autorização para a realização da pesquisa intitulada “A valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio e os fatores que a influenciam”, a ser realizada no Colégio de Aplicação – UFPE, pelo aluno de pós-graduação Daniel Ribeiro Bezerra, sob orientação do professor Dr. Giordano Cabral, ambos do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco.

De modo geral, queremos entender o que os alunos pensam sobre o ensino de música nas suas escolas. O objetivo dessa pesquisa é analisar a valorização do ensino de música por alunos do ensino médio, investigando se fatores escolares e sociais influenciam os estudantes a dar mais ou menos importância à presença da música na escola.

É necessário portanto, ter a oportunidade de fazer observações, distribuir questionários e realizar entrevistas de grupo focal com os estudantes, ações a serem realizadas durante o período das aulas de música da instituição ou em outro momento que a escola julgue oportuno. Os alunos que aceitarem voluntariamente participar da pesquisa assinarão um Termo de Assentimento, enquanto seus responsáveis assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Garantimos que as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em trabalhos, publicações e eventos científicos, preservando o anonimato de todos os participantes, de modo que não seja possível identificá-los. Podemos assegurar que os dados não terão qualquer uso que venha trazer prejuízos à escola ou aos estudantes.

Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no trabalho de dissertação de mestrado deste aluno, bem como em futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Na certeza de contarmos com a colaboração desta diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Recife, 24 de setembro de 2018.

---

**Prof. Dr. Giordano Ribeiro Eulalio Cabral**  
Orientador

---

**Daniel Ribeiro Bezerra**  
Aluno responsável pela pesquisa

**Concordamos com a solicitação**                       **Não concordamos com a solicitação**  
Nome do Diretor: \_\_\_\_\_

Assinatura do Diretor: \_\_\_\_\_

**CONTATOS: Daniel Ribeiro Bezerra – [danielrbezerra@hotmail.com](mailto:danielrbezerra@hotmail.com) / Giordano Cabral - [grec@cin.ufpe.br](mailto:grec@cin.ufpe.br)**

## APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CAp)

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para você, com a autorização dos seus pais/responsáveis, participar da pesquisa “A valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio e os fatores que a influenciam”, que está sendo realizada pelo professor Daniel Ribeiro Bezerra (Pós-graduando em Música - UFPE), sob a orientação do professor Dr. Giordano Cabral (UFPE).

De modo geral, queremos entender o que os alunos pensam sobre o ensino de música nas suas escolas. O objetivo dessa pesquisa é analisar a valorização do ensino de música por alunos do ensino médio, investigando se fatores escolares e sociais influenciam os estudantes a dar mais ou menos importância à presença da música na escola.

Você poderá contribuir participando de uma entrevista de grupo focal, onde reuniremos de cinco a dez alunos da sua série para juntos conversarmos a respeito do tema. Pretendemos fazer apenas um encontro, com duração de até 2h. A entrevista contará com gravação de áudio, para facilitar a análise posterior das falas pelo pesquisador. Também será distribuído um breve questionário socioeconômico, com questões de interesse da pesquisa.

Garantimos que as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em trabalhos, publicações e eventos científicos, preservando o anonimato de todos os participantes, de modo que não seja possível identificá-los. Pediremos que os outros alunos também respeitem o sigilo sobre sua participação. Podemos assegurar que os dados coletados não terão qualquer uso que lhes venham trazer prejuízos. Também garantimos que sua participação não trará qualquer prejuízo ao seu desempenho na disciplina.

Não existe risco significativo na sua participação, pois queremos apenas analisar as falas na discussão e as respostas ao questionário. Além disso, você não precisa colaborar ou responder a qualquer pergunta caso fique constrangido(a). Por outro lado, você estará contribuindo positivamente para o desenvolvimento do ensino musical escolar.

Você é livre para decidir participar ou recusar-se, com o consentimento de seu responsável. Caso não queira participar, não haverá nenhum problema. Você também terá o direito a desistir em qualquer momento, sem prejuízos.

Caso tenha alguma dúvida, ou queira mais esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa ou de sua participação nela, entre em contato com os pesquisadores pessoalmente ou pelos emails descritos abaixo.

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que concordo em participar de forma voluntária da pesquisa “A valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio e os fatores que a influenciam”. Fui informado e esclarecido pelo pesquisador sobre os aspectos da pesquisa e de minha participação e estou de acordo com eles. Autorizo a gravação, transcrição e análise da minha participação na entrevista, sob a garantia do anonimato.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

### CONTATOS

Daniel Ribeiro Bezerra - [danielrbezerra@hotmail.com](mailto:danielrbezerra@hotmail.com) / Giordano Ribeiro Eulalio Cabral - [grec@cin.ufpe.br](mailto:grec@cin.ufpe.br)

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CAp)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta é uma solicitação para que você autorize o aluno \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa “A valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio e os fatores que a influenciam”, que está sendo realizada pelo professor Daniel Ribeiro Bezerra (Pós-graduando em Música - UFPE), sob a orientação do professor Dr. Giordano Cabral (UFPE).

De modo geral, queremos entender o que os alunos pensam sobre o ensino de música nas suas escolas. O objetivo dessa pesquisa é analisar a valorização do ensino de música por alunos do ensino médio, investigando se fatores escolares e sociais influenciam os estudantes a dar mais ou menos importância à presença da música na escola.

O aluno poderá contribuir participando de uma entrevista de grupo focal, onde reuniremos de cinco a dez alunos da sua série para juntos conversarmos a respeito do tema. Pretendemos fazer apenas um encontro, com duração de até 2h. A entrevista contará com gravação de áudio, para facilitar a análise posterior das falas pelo pesquisador. Também será distribuído um breve questionário socioeconômico, com questões de interesse da pesquisa.

Garantimos que as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em trabalhos, publicações e eventos científicos, preservando o anonimato de todos os participantes, de modo que não seja possível identificá-los. Pediremos que os outros alunos também respeitem o sigilo sobre sua participação. Podemos assegurar que os dados coletados não terão qualquer uso que lhes venham trazer prejuízos. Também garantimos que a participação do aluno não trará qualquer prejuízo ao seu desempenho na disciplina.

Não existe risco significativo na sua participação, pois queremos apenas analisar as falas na discussão e as respostas ao questionário. Além disso, o(a) aluno(a) não precisa colaborar ou responder a qualquer pergunta caso fique constrangido(a). Por outro lado, estarão contribuindo positivamente para o desenvolvimento do ensino musical escolar através da pesquisa.

O(a) estudante é livre para decidir participar ou recusar-se, com o seu consentimento. Caso não queira participar, não haverá nenhum problema. Também terá o direito a desistir em qualquer momento, sem prejuízos.

Caso tenha alguma dúvida, ou queira mais esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa ou de sua participação nela, entre em contato com os pesquisadores pessoalmente ou pelos emails descritos abaixo.

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, concordo na sua participação voluntária na pesquisa “A valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio e os fatores que a influenciam”. Fui informado e esclarecido pelo pesquisador sobre os aspectos da pesquisa e da participação do aluno nela, e estou de acordo. Autorizo a gravação, transcrição e análise da participação do aluno na entrevista, sob a garantia do anonimato.

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

#### CONTATOS

Daniel Ribeiro Bezerra – [danielrbezerra@hotmail.com](mailto:danielrbezerra@hotmail.com) / Giordano Ribeiro Eulalio Cabral - [grec@cin.ufpe.br](mailto:grec@cin.ufpe.br)

## APÊNDICE G – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (CAp)

### Roteiro do grupo focal

#### 1. Introdução

- Boas vindas e agradecimento
- Apresentação do pesquisador
- Resumo sobre o grupo focal e a pesquisa
- Apresentação e identificação dos alunos
- Regras do funcionamento (leitura e assinatura do TCLE, aviso de gravação, falas)

#### 2. Debate (perguntas norteadoras)

- Vocês gostam de música? Qual relação vocês têm com a música atualmente?
  - De que estilos musicais vocês gostam?
  - O que influenciou vocês a ter essa relação com a música?
    - *Perguntas introdutórias sobre a relação pessoal dos alunos com a música. Descobrir se os alunos têm costume de ouvir, assistir, ir a shows, cantar/tocar etc. Ver quais influências eles reconhecem receber da família, amigos, religião, escola etc.*
  - Qual a importância da música para a sociedade, de uma forma geral?
  - A classe social afeta a relação das pessoas com a música?
    - *Ver a concepção dos alunos sobre o valor da música na sociedade, e como a classe social afeta esse valor.*
  - Como a música está presente nessa escola?
  - Vocês acham que a música é importante para a escola e sua direção, ou outras artes ou esportes têm mais espaço?
    - *Os alunos devem identificar a presença da música em aulas, festas, hinos, cultos etc. E desta forma, opinar se a música é importante e presente na rotina da escola e na concepção da direção escolar.*
  - Como é a aula de música que vocês assistem?
  - Poderiam apontar alguns pontos positivos e negativos?
    - *Conversar de maneira aberta sobre as características do ensino de música na escola. Questionar sobre os professores, infraestrutura, carga horária,*

*conteúdos e repertórios. Observar se a qualidade dos fatores afeta a valorização da aula.*

- O que vocês acham de ter aula de música no ensino médio?
- Para vocês, qual a importância da aula de música (artes em geral) em comparação com as outras disciplinas?
- Vocês acham a aula de música importante na formação escolar e humana?
- Os alunos se sentem motivados e empenhados no estudo da música?
  
- *Importa saber se os alunos identificam importância e motivação estudar música na escola, e se valorizam a aula de música, inclusive comparando com as demais disciplinas. Determinar se o grau de valorização está ligado ao desempenho dos alunos nas atividades.*
  
- Qual a opinião dos seus pais sobre vocês estudarem música no ensino médio?
- Quais são os fatores que levaram vocês a optarem pela aula de música e os outros alunos não?
  
- *Entender como os alunos podem ser influenciados pela estrutura familiar no que diz respeito à importância dada ao ensino de música. Compreender os motivos conscientes que levam os alunos a optarem ou não pela aula de música.*

### **3. Encerramento**

- Agradecimento
- Síntese e validação das ideias principais
- Explicação sobre continuidade da pesquisa
- Despedida

## APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO

### Questionário

#### 1) Como você se considera?

- (a) Branco(a).
- (b) Negro(a).
- (c) Pardo(a)/mulato(a).
- (d) Amarelo(a) (de origem oriental).
- (e) Indígena (ou de origem indígena).

#### 2) Qual a sua religião?

- (a) Católica.
- (b) Protestante ou Evangélica.
- (c) Espírita.
- (d) Umbanda ou Candomblé.
- (e) Outra.
- (f) Sem religião.

#### 3) Com quem você mora atualmente? (*marque 'Sim' ou 'Não' para cada alternativa*)

- (SIM) (NÃO) Pai / padrastro
- (SIM) (NÃO) Mãe / madrasta
- (SIM) (NÃO) Esposa / Marido / filho(s)
- (SIM) (NÃO) Irmãos
- (SIM) (NÃO) Avôs (ós)
- (SIM) (NÃO) Outros parentes ou amigos

#### 4) Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- (a) Não estudou.
- (b) Ensino fundamental I: do 1º ao 5º ano (antigo primário)
- (c) Ensino fundamental II: do 6ª ao 9º ano (antigo ginásio/1º grau)
- (d) Ensino médio (antigo colegial/2º grau) incompleto.
- (e) Ensino médio (antigo colegial/2º grau) completo.
- (f) Ensino superior incompleto.
- (g) Ensino superior completo.
- (h) Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado).
- (i) Não sei responder.

#### 5) Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

- (a) Não estudou.
- (b) Ensino fundamental I: do 1º ao 5º ano (antigo primário)
- (c) Ensino fundamental II: do 6ª ao 9º ano (antigo ginásio/1º grau)
- (d) Ensino médio (antigo colegial/2º grau) incompleto.
- (e) Ensino médio (antigo colegial/2º grau) completo.
- (f) Ensino superior incompleto.
- (g) Ensino superior completo.
- (h) Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado).
- (i) Não sei responder.

**6) Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- (a) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- (b) Na indústria.
- (c) Na construção civil.
- (d) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (e) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (f) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- (g) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- (h) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc).
- (i) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.)
- (j) Outra atividade.
- (k) Não trabalha.
- (l) Não sei.

**7) Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- (a) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (b) Na indústria.
- (c) Na construção civil.
- (d) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (e) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- (f) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (g) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
- (h) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc).
- (i) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
- (j) Outra atividade.
- (k) Não trabalha.
- (l) Não sei.

**8) Somando a renda de todas as pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?**

- (a) Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00).
- (b) Entre 1 e 2 salários mínimos (de R\$ 955,00 até R\$ 1908,00).
- (c) Entre 2 e 5 salários mínimos (de R\$ 1909,00 até R\$ 4770,00).
- (d) Entre 5 e 10 salários mínimos (de R\$ 4771,00 até R\$ 9540,00).
- (e) Entre 10 e 30 salários mínimos (de R\$ 9541,00 até R\$ 28620,00).
- (f) Mais de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28621,00).

**9) Em qual bairro você mora? \_\_\_\_\_****10) Com que frequência você costuma ir à atividades e eventos artístico-culturais (cinema, teatro, shows musicais/concertos, espetáculos de dança, exposições de artes plásticas/fotografia etc)?**

- (a) Nunca ou raramente (não tem esse costume / pouquíssimas vezes por ano).
- (b) Ocasionalmente (algumas vezes por ano).
- (c) Frequentemente (muitas vezes por ano).

**11) Com que frequência as pessoas da sua família costumam ir à atividades e eventos artístico-culturais (cinema, teatro, shows musicais/concertos, espetáculos de dança, exposições de artes plásticas/fotografia etc)?**

- (a) Nunca ou raramente (não têm esse costume / pouquíssimas vezes por ano).
- (b) Ocasionalmente (algumas vezes por ano).
- (c) Frequentemente (muitas vezes por ano).

**12) Classifique de 1 a 5 as opções abaixo, de acordo com a sua preferência para atividades artístico-culturais: (marque 1 para sua atividade favorita; e 5 para a atividade menos desejada).**

- (1) (2) (3) (4) (5) Cinema
- (1) (2) (3) (4) (5) Teatro
- (1) (2) (3) (4) (5) Shows musicais / concertos
- (1) (2) (3) (4) (5) Espetáculos de dança
- (1) (2) (3) (4) (5) Exposições de artes plásticas / fotografia

**13) Quantos livros você já leu neste ano, sem contar os livros escolares?**

- (a) Nenhum.
- (b) Um ou dois.
- (c) Entre três e cinco.
- (d) Entre seis e nove.
- (e) Dez ou mais.

**14) Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?**

- (a) Todo em escola pública.
- (b) Todo em escola privada (particular).
- (c) A maior parte em escola pública.
- (d) A maior parte em escola privada (particular).
- (e) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

**15) Que profissão você escolheu seguir?**

- (a) Ainda não escolhi.
- (b) Profissão ligada às Engenharias / Ciências Tecnológicas / Matemáticas.
- (c) Profissão ligada às Ciências Humanas.
- (d) Profissão ligada às Artes.
- (e) Profissão ligada às Ciências Biológicas e da Saúde.
- (f) Professor(a) ou outra profissão ligada à educação.
- (g) Outra profissão.
- (h) Não vou seguir nenhuma profissão.