

ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR

Poliana Carvalho de Almeida*
polianacarvalhoalmeida@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma pesquisa em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Salvador - SMEC, que teve como objetivo fazer um levantamento e análise geral das orientações para o ensino da música nas escolas públicas municipais. Ao final da análise de tais documentos constatou-se que: (1) há ausência de projetos e ações empreendidos pela administração pública municipal, destinados ao fortalecimento da Educação Musical nas escolas municipais de Salvador; (2) as orientações oficiais para o ensino de música baseiam-se em abordagens superficiais e, algumas vezes, equivocadas sobre Música e pedagogia musical o que demonstra desconhecimento sobre as peculiaridades do trabalho com Música em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Escola pública; Políticas públicas.

ABSTRACT: This work presents a research on the official documents of the Municipal Secretary of Education and Culture of Salvador, and it has as main objective, to make a survey and a general analysis over the directions of music teaching in the municipal public schools. At the end of the analysis of those documents it was evident that: (1) There was an absence of actions and projects undertaken by the municipal public administration, destined to the improvement of the Musical Education in the municipal schools of Salvador; (2) the official determinations for the music education are based on superficial approach and some times wrong on Music and musical pedagogy, it demonstrates unfamiliarity on the peculiarities of the work with music in classroom.

KEYWORDS: Musical Education; Public School; Public politics.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o levantamento e análise das propostas educacionais oficiais para o ensino de música, constantes em documentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador.

Ao entrar na rede municipal de ensino como professora de Música no ano de 2004, procurei documentos da Secretaria da Educação e Cultura da Prefeitura de Salvador (SMEC) que estabelecessem objetivos e marcos pedagógicos para o ensino de música; no entanto, descobri que essas informações eram de caráter geral e já não se aplicavam ao momento atual, pois, para tanto, precisariam ser reformuladas. Supus então que cada professor da rede municipal fazia seu planejamento de ensino de acordo com seus próprios pressupostos pedagógicos. Entrei em contato com alguns professores de música da rede municipal e percebi que muitos deles estavam como eu: desarticulados, empreendendo iniciativas isoladas.

* Professora de Música da rede pública municipal de Salvador, licenciada em Música pela Universidade Federal da Bahia e aluna do curso de mestrado do programa de pós-graduação em Música da UFBA.

Deste questionamento, surgiu a idéia de, através de uma pesquisa exploratória¹, buscar conhecer melhor o contexto da Educação Musical nas escolas públicas municipais de Salvador. Uma das etapas da referida pesquisa exploratória foi reunir e em seguida analisar os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Salvador que orientam o ensino de Música. Estes documentos foram encontrados em bibliotecas de escolas públicas municipais e no site oficial da SMEC. Dentre os documentos publicados pela SMEC, foram selecionados os que fazem referência e/ou estabelecem orientações para a área de Artes e Música. São eles: 1 – “Escola Arte e Alegria.” (1999); 2 - “Diretrizes curriculares para a inclusão da história africana e afro-brasileira nas escolas da rede pública municipal de Salvador.” (2005); 3 – “Plano Oficial de Educação do Município de Salvador.” (2006) e 4 - “Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental”. (2006).

A análise dos textos oficiais da SMEC que tratam do ensino de música foi de fundamental importância para a compreensão de algumas ações e intenções da gestão educacional. A necessidade dessa análise se fez pelo entendimento de que “a ordem do discurso” das instituições carrega em si evidências de suas ligações com as formas de poder e saber vigentes na sociedade, sendo assim, na perspectiva de Michel Foucault (1972), o discurso do poder apoiado pela instituição torna-se mais uma forma de garantia de “ordem”, legitimada por diferentes manobras de dominação social. Para chegar ao entendimento da “ordem do discurso” não é necessário que haja preocupação em buscar as verdades ocultas nos enunciados, nos textos, ou nas palavras, basta apenas aplicá-los à realidade e tentar perceber os tipos de práxis que eles induzem.

1 - A EDUCAÇÃO MUSICAL E O CONTEXTO SOTEROPOLITANO

Juntamente com sua fama de cidade mística, bela e acolhedora, Salvador constitui-se como berço de inúmeras manifestações artísticas populares. Todo baiano, segundo o ditado popular, “não nasce, estréia”. Não há quem não louve a singularidade artística do povo baiano, legitimada pelos célebres artistas nativos, pela contagiante *axé music*, pelos blocos afros, as rodas de samba, os afoxés, a música dos trios elétricos, a originalidade rítmica demonstrada na música feita com os instrumentos afro-brasileiros de percussão e a recente explosão dos grupos de pagode. Enfim, em torno dos baianos e, em especial dos moradores de Salvador, instaurou-se uma aura de musicalidade, que atualmente tem sido utilizada como mais uma forma de marketing turístico.

Parece ser comum criar-se uma imagem para um povo ou uma cidade que é socialmente aceita entre os “nativos” e os “estrangeiros”; esta é construída a partir de traços de identidade consensuais. Entretanto, alguns tipos de sociedades são mais afeitas a assumirem uma teatralidade. Acredito que Salvador esteja incluída dentre essas, uma vez que aceita, desde os anos 40, a alcunha da Terra da Felicidade, percorrendo caminhos que perpassam a imaginação popular, orienta as ações dos gestores (públicos e privados) e alimenta a fantasia dos estrangeiros. (GOTTSCHELL, 1999, p.37).

¹ A pesquisa deu origem à dissertação de mestrado da autora, intitulada “Educação Musical na Escola Pública: um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador.” (2007).

Esta herança artística, predominantemente de raiz africana, marca o cenário musical baiano e imprime nele o mito da “Musicalidade Baiana”; uma crença de que o povo soteropolitano, em especial, é musical desde o momento que nasce. Mas até que ponto essa tendência musical deve ser trabalhada ou considerada quando tratamos da Educação Musical em instituições de ensino formal? Até que ponto a “musicalidade” deve ser considerada elemento inato do soteropolitano? Daí origina-se outra discussão: A música é para ser somente ouvida e sentida? Se ela é presente nas manifestações populares soteropolitanas, de que forma ela deve se inserir no contexto escolar sem correr o risco de ser descaracterizadas ou mesmo caricaturada?

Muitas vezes, ainda quando escolas buscam resgatar o espaço da música em seu programa, reconhecendo até a importância desta, acabam seguidamente por ensinar de modo preponderante os princípios da teoria musical e técnica instrumental, transformando a atividade musical- que na rua, nas festas, nos bailes, etc., é tão atraente e contagiante – em algo enfadonho e cansativo para os alunos. [...] um mesmo aluno que canta e dança vibrantemente no carnaval parece não se interessar por uma música na sala de aula, ao ser solicitado a descrevê-la. (BEYER, 1999, p.10-11).

Os moradores de Salvador cantam, tocam e se expressam musicalmente de forma tão natural e espontânea que muitas vezes vincula-se a isto a idéia controvertida de que o estudo formal de música, ou até mesmo o ato de refletir e pensar sobre a música, na cidade de Salvador, pode ser algo dispensável, sem sentido ou função.

Cumpra-se então lembrar-nos que, seja qual for o grau de “talento musical”, ele precisa ser potencializado, ou quando não detectado, precisa ser descoberto e trabalhado como habilidade a ser desenvolvida, não como um dom individual, impossível de ser aprendido. Seja lá qual for o seu grau de “musicalidade” o povo soteropolitano, precisa ter acesso aos saberes musicais, sejam eles de natureza formal ou informal, popular ou erudito, de tradição oral ou escrita.

[...] não temos conseguido ver essa musicalidade emergir no espaço que por excelência poderia ampliá-la ainda mais: a escola. A impressão que se tem é que música é algo para se usufruir, curtir, cantar, dançar, tocar, mas não algo para se saber. (BEYER, 1999, p.10).

Se por um lado a música tem ocupado espaço de destaque na sociedade soteropolitana, por outro a situação do ensino da música nas escolas públicas municipais é no mínimo desanimadora² principalmente do ponto de vista estatístico. Exemplo disto é a constatação de que no ano de 2006 a proporção entre alunos matriculados na rede municipal e de professores de música era de 4.641 alunos para cada professor de música.

O lugar pouco privilegiado conferido ao ensino da música e das Artes nas escolas municipais, explicitado pela ausência de políticas públicas para o fortalecimento destas linguagens nas salas de aula no contexto dos documentos norteadores da Educação Municipal de Salvador da atual gestão, poderia ser entendido a partir da análise de dois sistemas de hierarquia. O primeiro seria o de hierarquia das necessidades humanas apresentado por

² Segundo dados oficiais da SMEC do ano de 2006, 89% das escolas públicas municipais não têm professor de música.

Abrahan Maslow, na qual o autor demonstra que a motivação humana tem como fonte a satisfação de necessidades, estas estão dispostas, como numa pirâmide, por relevância de prioridade, são elas: (1) necessidades fisiológicas, (2) necessidades de segurança, (3) necessidades sociais, (4) necessidades de auto-estima, (5) necessidades de auto-realização. (GOBLE, 1970) Segundo a teoria de Maslow o ser humano só passa a se interessar em satisfazer um nível imediato mais elevado, caso o nível inferior a ele for atingido, ou atendido. A necessidade de educação está incluída entre as necessidades sociais, considerando-se que para estabelecer relações sociais e ser aceito neste meio é preciso que o ser humano compartilhe dos saberes instituídos, dentre eles a leitura e a escrita, portanto, educação não figura entre as necessidades principais e, mais distante ainda estão as necessidades relacionadas ao acesso a Arte, que por sua vez está incorporada à necessidade de auto-realização, a última da pirâmide das necessidades humanas, necessidade esta que nem todos os seres humanos conseguem atingir. Analisemos esta teoria agora a partir do contexto soteropolitano. É fato que Salvador, com qualquer capital brasileira possui parte de sua população em situação de exclusão social e econômica, que enfrenta graves problemas como falta de moradia e alimento, ou seja, esta população ainda não tem garantido a atendimento das necessidades principais, que são as fisiológicas e de segurança. Não é surpresa que tanto para administrações públicas municipais quanto para boa parte da população das cidades brasileiras a educação e o acesso à Arte estejam em nível secundário das necessidades.

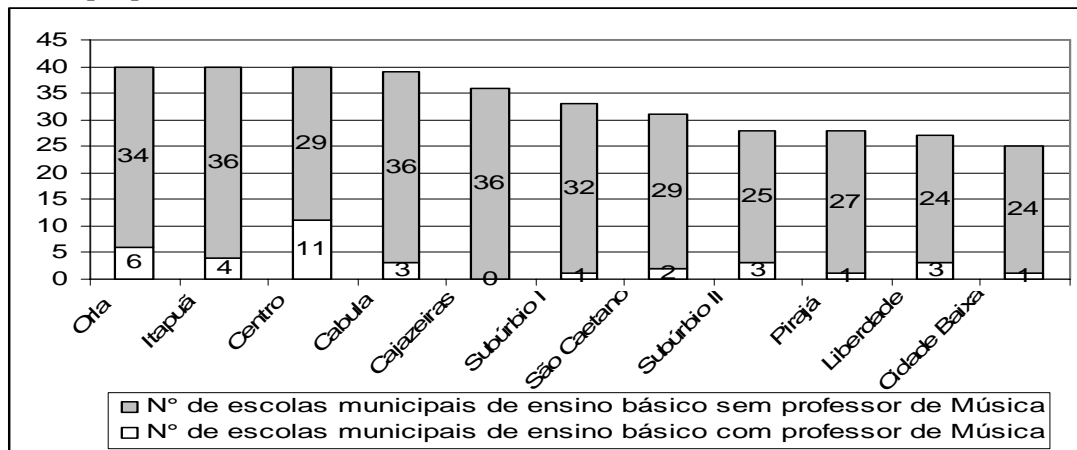
Outro aspecto a ser observado é o da hierarquia das disciplinas escolares. Não existe uma organização hierárquica formal, ou oficial das disciplinas escolares, mas é constatado, segundo Vasconcellos (2002), nas pesquisas de Maurice Tardif e Claude Lessage (1999) uma clara distinção entre as disciplinas. Esta distinção pode ser detectada na prática ao constatarmos, por exemplo, a não aceitação de que numa escola faltem professores de português e de matemática, enquanto que a ausência de um professor de Artes, nem sequer é notada. Os professores das disciplinas consideradas nobres nos programas curriculares são avaliados constantemente pela administração escolar, pais e alunos; dele é exigido um desempenho superior, enquanto que para os professores responsáveis por disciplinas menos nobres “devem fazer prova de maestria para ‘prender’ a atenção dos alunos e estimular seu empenho nos saberes transmitidos”. (VASCONCELLOS, 2002, p. 309). Além disso há na comunidade escolar certo consenso de que o aluno não pode ser reprovado em disciplinas como Língua Estrangeira, Educação Física, Música, Teatro, por exemplo, deixando assim perceptível que os conhecimentos adquiridos durante o estudo destas disciplinas são dispensáveis.

Num cenário atual cujo avanço tecnológico e científico permite que a música se propague de forma intensa e rápida, imaginamos que jovens e crianças tenham à disposição uma variedade musical que lhes favoreça o acesso ao conhecimento musical que tempos atrás não era possível a todos, entretanto este acesso continua restrito, uma vez que não são todos os jovens e crianças que têm ao seu alcance os “bens culturais” que proporcionar-lhes-iam condições favorecedoras de compreensão do conhecimento musical. Ou seja, ainda hoje em nosso País não há garantia de um ensino democrático das Artes, pois as mesmas não têm ocupado significativamente seu espaço na escola pública. No contexto educacional público de Salvador, este quadro pode ser verificado através das informações do gráfico 1 seguinte, onde pode-se perceber que, além de serem poucas as escolas onde há aulas de música, as mesmas concentram-se em regiões centrais³, mais privilegiadas da cidade, desfavorecendo assim áreas

³ As regiões Orla e Centro de Salvador, consideradas mais privilegiadas tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista da acessibilidade, concentram 17 professores de música, número este que corresponde a aproximadamente 45% do total de professores de música da rede pública municipal de Salvador.

da periferia e subúrbio⁴ onde reside a maioria dos alunos matriculados na rede pública municipal de Salvador.⁵

Gráfico 1. Número de escolas básicas municipais com e sem professor de música por regionais. (dados referentes à pesquisa em fontes oficiais: SMEC).



Portanto, além de terem negados alguns outros direitos básicos os alunos que residem na periferia e subúrbio de Salvador também vêm diminuídas as possibilidades de acesso ao ensino de música oferecido pela rede pública municipal de educação.

2 – RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA SMEC-SALVADOR

Nos subitens a seguir serão apresentadas análises das orientações oficiais para o ensino de música, contidas nos documentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador.

2.1 - “ESCOLA, ARTE E ALEGRIA: SINTONIZANDO O ENSINO MUNICIPAL COM A VOCAÇÃO DO POVO DE SALVADOR” (1999)

Elaborado num período de grande efervescência na área educacional por conta do advento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais o documento “Escola, Arte e Alegria” da Secretaria Municipal de Educação de Salvador configura-se como a principal proposta pedagógica do governo municipal de então.

⁴ Regiões da periferia e subúrbio, como Cajazeiras, Subúrbio I e II, Pirajá, Cidade Baixa e São Caetano, cujo acesso por transporte público é difícil e estrutura de urbanização, saneamento e serviço de segurança pública são em muitos casos precários, possuem no máximo de 1 a 3 professores de música, sendo que no caso de Cajazeiras, não há um professor de música sequer.

⁵ Segundo dados obtidos no site da SMEC, sobre a matrícula na rede pública municipal de Salvador no ano de 2006, as escolas das regiões do subúrbio e periferia apesar de possuírem menor número de escolas municipais, possuem salas de aulas mais numerosas, ou seja, concentram maior porcentagem de matrícula.

O princípio orientador deste documento segue os pressupostos da construção de uma escola cidadã visando à formação crítica de crianças e jovens e, já é possível notar nele a preocupação em oferecer uma educação que considere a singularidade do povo soteropolitano e sua forte ligação com as artes e afrodescendência. A originalidade desta orientação oficial fica por conta do seu alinhamento pioneiro, em se tratando de um documento do Sistema Municipal de Ensino, com as propostas dos então recém lançados “Parâmetros Curriculares Nacionais”, na Área de Artes, em que as linguagens artísticas são abordadas individualmente.

O texto do capítulo introdutório apresenta os objetivos e da proposta pedagógica do documento “Escola, Arte e Alegria” e os pressupostos do trabalho escolar baseados exclusivamente na teoria do Construtivismo Piagetiano, apresentado as concepções de aluno, ensino e aprendizagem, avaliação e currículo. Tudo muito semelhante aos Parâmetros curriculares Nacionais. Seguindo-se a introdução vêm as orientações por áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física.

A análise do documento “Escola, Arte e Alegria” foi concentrada na parte destinada às orientações para o ensino da Música. A introdução a esta parte no referido documento é feita a partir do tópico “Caracterização da Área” Este tópico traz uma informação interessante, segundo o texto alunos e professores da rede pública municipal foram entrevistados e observou-se que os alunos identificam-se com a função social de divertimento, de comunicação, de resposta corporal e de prazer estético da música enquanto entre os professores destaca-se a função de expressão emocional da música. Mas, ainda segundo o texto do documento a música na escola traduz-se em uma função instrumental, ou seja, ela tem servido como meio para atingir determinados fins não musicais. (SALVADOR, 1999, p. 116 – 118).

No item “objeto de estudo”, que consta na estrutura de tópicos, é ratificada a importância que a música tem nas manifestações artísticas soteropolitanas e a necessidade, por esse mesmo motivo de oferecer uma Educação Musical com vistas a ampliar a percepção musical e sonora dos alunos soteropolitanos. Sendo assim constitui-se o objeto principal de estudo musical o som e suas propriedades, segundo o texto. (SALVADOR, 1999, p. 118 – 119).

Mais adiante são apresentadas as principais finalidades do ensino da música nas escolas. São elas: proporcionar experiências estéticas, desenvolver o gosto pela música e ampliar o universo musical do educando e captação e expressão através da linguagem musical. Em seguida são estabelecidos pontos de contato entre a Música e os Temas Transversais, propostos pelos PCNs e possíveis formas de trabalho interdisciplinar, mais num sentido de fazer com que a música seja trabalhada em conjunto com outras linguagens artísticas e haja contextualização do conteúdo musical estudado com o cotidiano do aluno.

As competências a serem desenvolvidas pelos alunos estão relacionadas a formação de habilidade específicas para a escuta, apreciação e o fazer musical. Sendo assim o trabalho com música deverá possibilitar ao aluno:

Interpretar e apreciar a música do próprio meio sociocultural bem como de outros contextos, outras culturas, de outros espaços e tempos. Adotar atitudes de respeito em face da variedade de manifestações musicais e refletir sobre suas concepções estéticas. Discutir e refletir sobre suas preferências musicais e as influências do contexto sociocultural sobre o gosto individual. (SALVADOR, 1999, p. 124).

Baseando-se na teoria triangular de Ana Mae Barbosa, adotada também como pressuposto pedagógico nos PCNs, o texto prevê que as atividades realizadas no trabalho com Música devem abranger o fazer, apreciar e contextualizar música.

O professor de música deve, segundo o documento, proporcionar ao aluno um processo de aprendizagem agradável, não obstante muitas vezes ele, no afã de garantir o aprendizado do aluno, impõe conteúdos e programas e retira dos alunos o prazer da descoberta. Neste sentido orienta-se que o professor de música busque algumas qualidades necessárias para ajudar os alunos a desenvolverem a sensibilização auditiva: curiosidade, sensibilidade, imaginação, paciência e gostar de música.

Apesar de ser reconhecido seu papel relevante para a valorização do ensino da música no contexto municipal, o documento “Escola Arte e Alegria” apresenta alguns aspectos sobre os quais é preciso refletir. (1) Não é dada pelo documento nenhuma outra possibilidade de teoria de ensino aprendizagem além do Construtivismo. Seria esta a única possibilidade, ou seria esta a que melhor se alinha com a proposta apresentada? (2) A parte destinada às orientações para o ensino da música denota uma concepção romântica do ensino de música e pouco aborda orientações de forma concreta como, por exemplo, o estabelecimento de conteúdos mínimos e diz ainda que o professor que trabalhará com música na escola deverá ter algumas qualidades, que, diga-se de passagem, são possíveis a qualquer pessoa, não precisando para isso ter formação em música. (3) As orientações para Música foram elaboradas, conforme as informações do próprio documento, sob consultoria de profissionais sem formação em Música.

Salvo opiniões contrárias, o “Escola, Arte e Alegria” não foi suficientemente convincente quanto a importância do ensino de Música na escola, quanto ao papel do professor de música reconhecendo que seu trabalho depende de competências que vão muito além de curiosidade, sensibilidade, imaginação, paciência e gostar de música, envolve conhecer o que se pretende ensinar e a elaboração de estratégias de ensino aprendizagem que vão depender de formação musical. Faltou ainda estabelecer o que ensinar e a quem ensinar. A ausência de orientações como essas últimas fizeram com que o “Escola, Arte e Alegria” não alcançasse seus objetivos, e assim foi engavetado e esquecido pelos professores.

2.2 - “DIRETRIZES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR” (2005)

Nos últimos anos presenciamos o alargamento das discussões sobre temas ligados a diversidade cultural e étnica, xenofobia, racismo, intolerâncias e gênero. Mais especificamente foi na II Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, que o governo brasileiro compromete-se a promover ações que revertam a “situação de exclusão e marginalidade” (SALVADOR, 2005, p. 16) da população afrodescendente.

Uma das ações das chamadas “Políticas de Ações Afirmativas”, foi a criação, em 2003, da Lei 10.639, que torna obrigatória a inclusão do **Ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica**. Em seguida foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução nº 1 de 17 de Janeiro de 2004, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. A lei determina que: “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (BRASIL, Lei 10.639/2003, Art. 26a).

O impacto da Lei 10.639 no Sistema Municipal de Ensino de Salvador foi proporcional à importância com que são tratados os temas relacionados à afrodescendência na Bahia. Não poderia deixar de ser assim, considerando que, segundo o censo de 2000 do IBGE, cerca de 80% da população soteropolitana é negra e, sendo assim, podemos sugerir que nas escolas públicas municipais de Salvador há predominância de alunos negros. Prova da importância desse impacto é que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (SMEC) foi pioneira, em nível nacional, a estabelecer Diretrizes Curriculares que para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Básico. Esta ação da SMEC atende a uma das determinações da Resolução do CNE, acima citada:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2006, p. 240).

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira estabelecidos pelos sistemas de ensino serão, segundo o Artigo 26A, parágrafo 2º da Lei 10.639/2003, “ministrados em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2003). Sendo assim é de fazer-se necessário que os professores de Artes da prefeitura municipal de Salvador, conheçam o documento “Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador” e a partir do estabelecido no mesmo, estruturarem suas ações pedagógicas de forma a darem uma importante contribuição para “corrigir as profundas distorções resultantes do racismo” em nossa sociedade através da valorização da Cultura e da Arte Afro-Brasileira. (SALVADOR, 2005, p. 17).

Consta no texto das “Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador”, que para sua elaboração a SMEC contou com a participação de 133 organizações da sociedade civil, ligadas ao movimento negro entre elas o Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal da Bahia (CEAFRO). Foi o CEAFRO, a entidade responsável pela formação continuada oferecida aos professores da rede municipal da qual se originou o texto do documento, cujo objetivo é definir pressupostos teórico-metodológicos e orientações didáticas, que ofereçam subsídios às ações pedagógicas dos professores da rede municipal de ensino de Salvador. (SALVADOR, 2005, p.9).

Neste sentido, não se trata de mais um documento formal, mas de um instrumento de trabalho docente que se alimenta numa prática coletiva de planejamento pedagógico, balizado pela avaliação processual contínua e se subordina ao objetivo maior de ser um laboratório de construção coletiva no interior de cada escola, na luta pela redução da imensa disparidade de acesso ao sistema educacional de qualidade entre negros e brancos na sociedade brasileira, especialmente baiana. (SALVADOR, 2005, p. 11).

O trabalho com a Arte centrado na História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, traz como possibilidade de “valorização das concepções estéticas baseadas na cultura do negro.” (SALVADOR, 2005, p.67). Esta valorização resultaria do reconhecimento das origens

africanas das manifestações culturais e artísticas presentes no cotidiano dos estudantes soteropolitanos, que apesar de vivenciá-las não as vêem legitimadas na escola como Arte.

A arte africana valoriza as potencialidades do corpo, considerando-o como espaço de criação de dimensão ancestral, mítica, estética e múltipla. Desta forma orienta-se que o professor utilize o em seu trabalho pedagógico o potencial artístico corporal dos alunos (danças, torços, penteados, tatuagens, miçangas colares, percussão corporal, etc.). Valorizar as concepções estéticas baseadas na cultura do negro não se resume apenas a uma opção pedagógica, é também uma opção política, pois uma vez reconhecida a Arte Afro-Brasileira e Africana na escola, ela passa a fazer parte de um processo histórico de resistência política e cultural do qual tomam parte as comunidade de terreiros, blocos afros, capoeira, dentre outros. Incluídas como parte integrante dos currículos escolares, as origens africanas deixam de ser tratadas como elementos puramente folclóricos e caricatos, resultando na valorização do negro como pessoa produtora de conhecimentos.

Os objetivos são comuns a todas as linguagens artísticas. São eles

Reconhecer e valorizar as concepções estéticas da cultura afro-brasileira e africana. Incorporar a dimensão mítica africana na produção artística realizada no espaço escolar. Identificar e desconstruir estereótipos de representação étnico-racial encontrados nas artes, na publicidade e na mídia. Resgatar a ancestralidade africana por meio da dança, da música e das artes visuais. Conhecer as personalidades, artistas e produtores culturais que resgatam a arte de matriz africana. Reconhecer a especificidade do modelo de arte africana que incorpora diversas linguagens – teatro, música dança e artes plásticas. (SALVADOR, 2005, p. 68).

Os conteúdos são apresentados em blocos, por linguagem artística específica. Os conteúdos de música são:

A música corporal: produção de sons, com diferentes ritmos, tonalidades, intensidades. Instrumentalização de base. A percussão própria do corpo.

A história da música africana e afro-brasileira: o mítico na musicalidade africana. O papel da percussão na tradição religiosa afro-brasileira. Como o corpo responde aos ritmos percussivos de origem africana. Estudo dos elementos estruturais – ritmo, tonalidade, intensidade a partir da experiência cotidiana da/o aluna/o e sua representação na África e na diáspora. A influência africana na música popular brasileira, norte americana, caribenha e sulamericana.

Música de diferentes grupos étnicos e culturais: melopéia, a manifestação mais antiga no domínio do canto revivida no Brasil através dos gritos modulados para chamar o gado. Pregões de vendedores ambulantes, cantos de trabalho, cantos de engenho. Percepção dos diferentes sons do espaço e da natureza, a partir das experiências trazidas pelas alunas e alunos. Instrumentos musicais de origem africana. Construção de instrumentos musicais, a partir do aproveitamento de sucata. Personalidades afro-brasileiras na musicalidade de matriz africana. (SALVADOR, 2005, p. 68).

A importância desse documento para o ensino da arte afro-brasileira e africana nos espaços escolares é inquestionável, entretanto existem algumas considerações a serem feitas principalmente em relação às orientações para o ensino da Música.

Em entrevista a professores generalistas e especialistas da área de Artes da rede municipal, foi perguntado sobre a participação dos mesmos na elaboração do documento. Todos afirmaram não ter participado da elaboração e tampouco têm conhecimento de algum professor que participou. Uma professora, integrante do movimento negro afirmou ter participado da formação continuada da qual resultou o texto do documento, entretanto afirma que muitas das sugestões das organizações da sociedade civil de Salvador militantes do movimento negro não foram acatadas na versão final do documento o que gerou descontentamento geral.

Podemos concluir baseados nos depoimentos acima citados, que a parcela de contribuição dos professores, principalmente de música, e das organizações da sociedade civil, não foi, salvo opiniões contrárias consistente. E questionamos, qual será o verdadeiro impacto desse documento nas salas de aula, uma vez que exemplos anteriores demonstram que projetos, por melhores que sejam elaborados sem a participação dos professores têm “vida curta” no chão da escola.

Para que os objetivos do documento sejam alcançados é necessário que o sistema municipal de educação disponibilize materiais didáticos referentes ao tema. É verdade que existem nove textos ligados ao tema no site da SMEC, mas eles são de utilização dos professores, não de uso didático. Nem todos os professores dispõem de recursos financeiros para adquirir cd's, livros didáticos, livros de história, e outros materiais que favoreçam o trabalho em sala de aula. E essa tem sido uma das principais queixas dos professores da escola onde eu trabalho. Frente a esta situação os professores se empenham e muitos deles procuram produzir seus materiais, entretanto essa função é do sistema de educação municipal, segundo o Artigo 3º, parágrafo 1º a Resolução N° 1 de 17 de Junho de 2004 do CNE:

Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como, proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo. (BRASIL, 2006, p.254).

A falta de acesso dos professores de música a materiais didáticos que sustentem as ações propostas será um ponto crucial a ser corrigido para o cumprimento dos dispositivos legais enunciados.

É freqüente no texto do documento a utilização dos termos: dimensão mítica, dimensão lúdica, ancestralidade. Esses e outros termos de definição muito peculiar deveriam vir acompanhados de seus significados, pois apesar de fazerem parte do vocabulário dos movimentos negros não estão presentes no vocabulário dos professores. Vejamos um exemplo: “Incorporar a dimensão mítica africana na produção artística realizada no espaço escolar.” (SALVADOR, 2005, p.68) Este é um dos objetivos para a área de Artes. Mas, de que forma pode-se interpretar o termo **dimensão mítica**, o que vem a ser esse elemento? Refere-se ao caráter religioso?

A sugestão seria elaborar um glossário de termos, como na publicação “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais” do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD).

Encontramos no documento três blocos de conteúdos, separados por temas (A música corporal, A história da música africana e afro-brasileira e Música de diferentes grupos étnicos

e culturais). A escolha dos conteúdos em cada bloco parece não acompanhar o tema enunciado. Por exemplo, encontramos em “A música corporal” o conteúdo “instrumentalização de base” e ainda nesse bloco “produção de sons com diferentes ritmos, tonalidade, e intensidades”. Considerando que o som não pode ter tonalidade (tonalidade refere-se a melodias e harmonias dentro de um sistema tonal), a sugestão seria “produção de sons com diferentes intensidades, timbres, alturas, e durações”.

No bloco “A história da música africana” encontramos o conteúdo “estudo dos elementos estruturais – ritmo, tonalidade e intensidade”. Os elementos estruturais da música são, por definição melodia, harmonia e o ritmo, pois a tonalidade é um elemento da melodia e da harmonia e a intensidade é propriedade sonora. Em “Música de diferentes grupos étnicos e culturais” encontra-se o conteúdo “Personalidades afro-brasileiras na musicalidade de matriz africana” que, encaixar-se-ia melhor na temática anterior “A história da música africana e afro-brasileira”. Ainda nesse bloco está incluído o conteúdo “Instrumentos musicais de origem africana” e “Construção de instrumentos musicais, a partir do aproveitamento de sucata”. A sugestão é que esses dois conteúdos fizessem parte de um novo bloco com a temática “Instrumentos afro-brasileiros e africanos”

A parte de Música do documento está predominantemente baseada no texto “As Artes e a diversidade étnico-cultural na Escola Básica” (Maria José Lopes da Silva, 2005). Esse texto justifica que ao introduzir uma criança ao ensino do instrumento a mesma perde suas “faculdades de ajustamento de entonação e exatidão rítmica”. Consideramos essa uma afirmação equivocada, pois uma Educação Musical aliada ao ensino de instrumento pode ser capaz de potencializar as habilidades musicais de forma muito eficiente. Conhecer e executar um instrumento é uma habilidade musical a ser adquirida e não prejudica de maneira alguma o aprendizado musical, como afirma a autora. Além desse texto nenhum outro há nas referências que embasa teoricamente as orientações para música no documento, situação que se pode compreender perfeitamente, pois ainda não há muitos trabalhos sobre este assunto produzidos por pesquisadores e educadores musicais.

No texto acima citado termos como “ritmo”, “tonalidade” e “intensidade”, são utilizados indistintamente como se fizessem parte de uma só concepção, sem a aplicabilidade de cada um dentro de seu próprio conceito, único e específico, o que pode causar equívocos conceituais graves para quem utilize as orientações contidas neste texto para ensinar música.

Os objetivos propostos para o ensino de música na escola apresentados, podem ser alcançados por qualquer linguagem artística, ou seja, não dizem respeito à música apenas, apesar de direcionados especificamente a ela.

Abaixo estão transcritos os objetivos propostos por Silva (2005, p.137), para o ensino da Música baseado na Lei 10.639/03:

Valorizar a identidade do aluno. Despertar no aluno a sua sensibilidade criadora. Levar os alunos a construir criativamente seu próprio material. Levar os alunos a conhecerem outros grupos étnicos e culturais. Levar os alunos a resgatar o conhecimento das influências africanas na arte brasileira.(SILVA, 2005, p.137).

Os equívocos pedagógicos na área de Artes têm sido constantes. Um “erro” de concepção matemática, ou em gramática, por exemplo, é altamente criticado, enquanto que um “erro” de concepções pedagógicas em Educação Musical, é minimizado, deixando claro a pouca importância que é dada às Artes como forma de conhecimento estruturado e específico.

As críticas feitas ao documento de maneira nenhuma minimizam o esforço da SMEC para reverter o atual quadro de desvalorização e marginalidade da qual tem sido vítima a

comunidade negra, entretanto é preciso que sejam revistas as orientações e pressupostos teóricos apresentados aos professores da área de Artes, assumindo assim uma atitude de respeito ao ensino de Arte e em específico à Educação Musical nas escolas da rede municipal.

2.3 – “PLANO OFICIAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SALVADOR” (2006)

O objetivo do “Plano Municipal de Educação: Política Pública para a Educação Pública Municipal de Salvador 2005/ 2008 - Educação de Qualidade, Novos Rumos para a Cidade” é traçar as principais metas para a educação municipal da atual gestão até o ano de 2008.

Existe apenas uma meta da SMEC direcionada especificamente à Educação Musical e Música: “Fortalecer e ampliar o número de fanfarras escolares” (SALVADOR, 2006, p.27). Há uma meta, não especificamente dirigida à Educação Musical, mas relacionada diretamente a ela que é a criação de novos Centros de Artes⁶, além do já existente. Estas metas, entretanto não buscam o fortalecimento da Educação Musical nas salas de aula; pois são destinadas a projetos paralelos à educação pública municipal regular.

A única ação destinada à Educação Musical nas escolas municipais no ano de 2006.1, segundo o relatório de atividades da SMEC, foi o projeto de uma empresa privada⁷.

A ausência de metas para o fortalecimento da Educação Musical na escola pública é mais um indício de que há descompromisso da administração da educação municipal para com a democratização do ensino da Arte, uma vez que o favorecimento de projetos paralelos acabam por desfinanciar as ações destinadas à Educação Musical em sala de aula, e alcançam uma pequena parcela de alunos e professores.

O que chama atenção, no entanto, é que muitas dessas atividades, destinadas basicamente aos segmentos mais pobres da população, são financiadas com verbas públicas e tratadas como políticas compensatórias. Abordadas como políticas de inclusão deveriam ser estendidas a todos em lugar de oferecidas a poucos, como costuma acontecer. Assim, ao mesmo tempo que não assumem a Educação Musical nas escolas, os governos municipais e estaduais (principais responsáveis pelo ensino fundamental) patrocinam práticas musicais, delegando sua gestão a segmentos da sociedade civil. (SANTOS, 2005, p. 12).

Ao que parece o diagnóstico do momento atual vivido pela educação municipal de Salvador, que serviu como uma das bases para a elaboração das metas de educação, não continha dados sobre a situação da Educação Musical nas escolas municipais, ou, então, essa situação mesmo sendo conhecida pela gestão atual não é alvo de suas ações.

⁶ Os Centros de Arte são escolas especializadas nas quais os alunos da rede pública municipal de Salvador, em turno oposto ao da escola regular, têm acesso ao ensino das linguagens artísticas. Infelizmente há apenas uma escola desta natureza, o Centro de Arte Mário Gusmão.

⁷ Projeto TIM – Música na Escola, que tem como objetivo promover a cultura da paz através da música. No projeto trabalham profissionais de música qualificados que realizaram 640 oficinas de brincadeiras cantadas e 256 oficinas de musicalização em sala de aula. Além disso, o projeto doou instrumentos musicais para as escolas envolvidas. Este ano foram atendidas sete escolas, 1680 alunos, sete diretores e 42 professores. (Relatório de Atividades da SMEC, 2006.1. Disponível em: <www.educacao.salvador.ba.gov.br>).

2.4 - “DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL” (2006)

Este documento tem como objetivo oferecer orientações para a inserção do tema transversal “Meio Ambiente”, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. As orientações por área do conhecimento encontram-se divididas em blocos específicos para Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

Música é a única linguagem artística com item específico nas orientações para a Educação Infantil. No item “A Área de Artes”, todos os exemplos de atividades e abordagens referem-se apenas a Artes Visuais.

A importância da música é ressaltada neste documento principalmente pelo seu “poder de sensibilizar”. A música é capaz, segundo o texto, de proporcionar o desenvolvimento auditivo, cognitivo e emocional e por isso deve estar presente nas atividades e projetos pedagógicos juntamente com as outras linguagens.

Chama atenção o fato de que, nas orientações para a educação infantil, não são abordadas as linguagens artísticas Teatro e Dança, atividades que, consensualmente, também contribuem para o desenvolvimento integral artístico e sendo assim deveriam ser incluídas no processo de ensino/aprendizagem, possibilitando também à criança o contato com as variadas formas de expressão artística em suas experiências escolares de contato com o tema meio ambiente.

Outro aspecto não abordado pelas orientações para a educação infantil são os conteúdos musicais e da área de artes ligados ao tema transversal “Meio Ambiente”. É dado apenas um exemplo de articulação com o tema em questão. Este exemplo é uma discussão sobre a música “Atirei o pau no gato”; sugere-se que o professor leve os alunos a refletirem sobre a violência contra os animais incentivada pela letra desta canção. Há aspectos a serem considerados, em minha opinião, sobre a orientação acima mencionada. O primeiro é que até hoje não chegou ao conhecimento público relato algum sobre violência para com animais provocada pela canção “Atirei o pau no gato”, isso porque nem sempre a interpretação que uma criança tem de determinada obra de arte segue os padrões de percepção dos educadores. Segundo Vigotski (2001), a arte quando utilizada como meio para aquisição do ceno moral vigente, perde seu sentido estético. E ainda, afirma: “Acima de tudo, temos que rejeitar o critério de que, supostamente, as vivências estéticas possuem certa relação direta com as morais e que toda a obra de arte contém uma espécie de estímulo para o comportamento moral.” (VIGOTSKI, 2001, p. 226).

Não podemos, enquanto educadores, prever a interpretação da criança sobre determinada obra de arte. Vejamos dois exemplos, dados por Vigotski (2001) que ilustram o fato. No primeiro, determinado livro, de uma autora abolicionista é lido para uma turma de alunos de uma escola americana, no final da leitura a maioria dos alunos, ao invés de lamentarem a situação dos escravos, lamenta o fato de não existirem mais escravos nos Estados Unidos. No segundo, um monge, dotado de um talento poético extraordinário, conta para os colegas de monastério sobre a maldade do diabo, o perigo do pecado e como ele está presente na vida das cidades fora dos muros do mosteiro. No dia após essa narrativa, todos os monges abandonam o mosteiro e vão para a cidade. (VIGOTSKI, 2001, p. 227).

O fato é que alguns professores, no intuito de serem politicamente corretos, estão empreendendo reformas aos textos de música tradicionais infantis como “Boi da Cara Preta” e “Atirei o pau no gato”. Essa atitude põe em risco a autenticidade da obra de arte, seu valor estético e histórico, além do que retira da criança a sua percepção estética autêntica, suas opiniões sobre coisas e fatos.

[...] a obra de arte fica desprovida de seu valor independente, transforma-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral geral; toda a atenção concentra-se justamente nesse último aspecto, e a obra de arte fica fora da percepção do aluno. Na verdade, com essa concepção não se criam nem se educam atitudes e hábitos estéticos; não se comunica a flexibilidade, a sutileza e a diversidade das formas às vivências estéticas; pelo contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da obra para o seu significado moral. (VIGOSTKI, 2001, p. 227).

Há também um último aspecto a ser considerado nas orientações para a Educação Infantil. Ele diz respeito aos motivos pelos quais a música deve ser utilizada na escola. Diz o documento que ela possibilita o desenvolvimento cognitivo, considerando-se a letra-texto. É preciso levar em consideração, entretanto, que os aspectos cognitivos podem ser desenvolvidos também através de conhecimentos musicais específicos, independentes de estarem ligados a conhecimentos matemáticos ou da linguagem escrita, por exemplo. Os conhecimentos sobre duração dos sons, de altura sonora, e timbre também envolvem aquisição de habilidades cognitivas por parte das crianças. E o que dizer da música instrumental, ela, segundo o texto do documento, não desenvolveria habilidades cognitivas uma vez que não possui “letra-texto”?

Trabalhar com música na escola envolve muito mais que interpretação da letra de canções, o trabalho pedagógico-musical tem como objeto de ensino aprendizagem a música e o que lhe é peculiar e específico, não deixando, em contrapartida, de abordar temas não musicais, mas é necessário o entendimento que os elementos extra-musicais, são periféricos.

3. MÚSICA

3.1. Elementos da linguagem sonora: ritmo, harmonia e melodia

3.2. História da Música

3.3. Banda Rítmica

- Analisar a produção artística musical de diferentes culturas, incentivando a valorização e respeito à manifestação artística de homens e mulheres, jovens e idosos das diversas culturas, a partir de pesquisa em livros, enciclopédias, revistas, jornais, filmes, *Internet*;
- Discutir o papel da música popular brasileira no processo de luta pela instituição da democracia no País;
- Pesquisar sobre músicos e espetáculos musicais cuja produção está relacionada à questão ambiental, em diferentes contextos histórico-sociais;
- Analisar criticamente o significado e o valor simbólico da questão ambiental veiculados, nas manifestações artísticas musicais a partir da audição de músicas em sala de aula e em shows, concertos, espetáculos, mostras, festivais, feiras;
- Analisar os elementos que contextualizam a questão ambiental, presente em músicas, compostas e/ou interpretadas por artistas da comunidade escolar e do entorno da escola;
- Discutir a contribuição da música para a preservação e conservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida;
- Analisar as causas e conseqüências da poluição sonora para o organismo humano, discutindo a necessidade de modificação dos hábitos no processo de prevenção dos problemas de saúde relacionados a esta forma de poluição;
- Estimular a expressão da temática ambiental na música produzida pelos alunos, em sala de aula, individual e/ou coletivamente;
- Realizar mostras, festivais, apresentações, feiras de músicas, produzidas pelos alunos, que abordam a questão ambiental.

Quadro 1 - Orientações/Conteúdos. Área de Artes. Música. (cf. Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental para as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador.)

No texto referente à Música das Orientações/conteúdos para o Ensino Fundamental II (ver Quadro 1), não é possível distinguir o que é conteúdo, atividade, orientação. Suponhamos que Elementos da Linguagem Sonora e História da Música sejam temas de conteúdos e Banda Rítmica, uma sugestão de atividade. Os itens seguintes devem ser as orientações e atividades propostas.

Uma melhor organização e detalhamento dos itens, nessa parte do documento, favoreceriam mais o trabalho de inserção do tema Meio Ambiente com o ensino de Música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constatações feitas após a leitura e análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador – SMEC evidenciam que:

1 - Há ausência de projetos elaborados e/ou empreendidos pela administração pública municipal para a o ensino de música, e, semelhantemente não foram detectadas ações políticas destinadas ao fortalecimento da Educação Musical nas escolas municipais.

2 - As orientações oficiais para o ensino de música baseiam-se em abordagens superficiais e, algumas vezes, equivocadas, sobre Música e pedagogia musical o que demonstra certo desconhecimento sobre as peculiaridades do trabalho com Música em sala de aula.

Há necessidade de maior apoio por parte da administração do sistema municipal de ensino às atividades curriculares desenvolvidas pelo professor de música nas salas de aula, que por não gerarem produtos artísticos glamurosos, nem sempre são vistas como relevantes, entretanto são estas atividades, cultivadas no chão da escola, que efetivamente colaboram para a Educação Musical contínua e democrática, a despeito da quantidade elevada dos projetos educacionais de ampla divulgação que canalizam muitos investimentos, têm vida curta e servem apenas de marketing.

Fundamental seria para todos os que fazem acontecer a Educação Musical nas escolas públicas municipais a compreensão de que transformação da realidade só acontece com ações práticas, portanto cabe a nós enquanto educadores não só o pragmatismo pedagógico-musical cotidiano orientado por uma política pública educacional alheia a realidade social brasileira, cabe a nós empreender ações que transponham os limites das salas de aula e promovam a nossa articulação como classe profissional e por fim conduzam à melhoria de nossas condições de trabalho.

Falta, sobretudo, vontade política e compreensão da função do ensino das Artes por parte de boa parte dos gestores dos sistemas públicos de ensino. Sugiro também que não é por falta de pesquisas e estudos que mostrem que a Arte não é apenas uma forma de entretenimento, por isso volto a afirmar: o que falta é vontade política.

Acredito que é necessário manter uma atitude esperançosa em relação à Educação Musical na escola pública. Esta atitude deve traduzir-se em propostas práticas, embasadas no conhecimento da realidade na qual serão inseridas. Assim, baseada na compreensão de que a escola pública é um espaço onde (ao menos ideologicamente) o acesso democrático ao conhecimento é estimulado, acredito que estas propostas podem atuar na direção de uma “deselitização” do ensino da Música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYER, E. Fazer ou entender música? In. BAYER, Esther (Org.). *Idéias em Educação Musical*. (Cadernos de Autoria), v. 4, Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. p. 9-29.

BOAVENTURA, E. (Org.). *Políticas municipais de educação*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 dezembro 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *História e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n.114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2001.

GOBLE, F. G. *The third force: the psychology of Abraham Maslow*. New York: Grossman, 1970. Disponível em:
<<http://books.google.com/books?id=IE9Uj40Wh3cC&printsec=frontcover&hl=pt-BR>>
Acesso em: 10 jun. 2007.

GOTTSCHALL, C. Cultura do consumo: vários mundos na mesma cidade. *Revista Bahia Análise & Dados*. v. 9, n. 2, p.30-38, set. 1999.

LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. (Coleção Papirus Educação). Campinas: Papirus, 2003.

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

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/SMEC, 1999.

_____. Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria municipal de Educação e Cultura. *Diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino de Salvador*. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/SMEC, 2005.

_____. a. Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Plano Municipal de Educação: política pública para a educação pública municipal*

de Salvador 2005/2008, educação de qualidade, novos rumos para a cidade. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/SMEC, 2006.

_____ b. Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Diretrizes curriculares de educação ambiental para as escolas da rede municipal de Salvador.* Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/SMEC, 2006.

SANTOS, M. A. C. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, p. 31-34, mar. 2005.

SILVA, M. J. L. da. As Artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola.* 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2003. p. 125-142.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

VASCONCELLOS, M. D. O trabalho dos professores em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 8, p. 307-311, dez. 2002.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2003.