

BEATRIZ DE MACEDO OLIVEIRA; GASPAR RIBEIRO RODRIGUES; JANE FINOTTI REZENDE LUZ; JOSÉ SOARES; LUÍSA VOGT COTA; SÔNIA TEREZA DA SILVA RIBEIRO  
Experiências com a música vivenciadas pela secretária municipal de educação e os desafios para a inserção do ensino de música nas escolas da rede pública de Uberlândia  
**DEBATES** | UNIRIO, n. 18, p.27-51, maio, 2017.

## **Experiências com a música vivenciadas pela secretária municipal de educação e os desafios para a inserção do ensino de música nas escolas da rede pública de Uberlândia**

---

Beatriz de Macedo Oliveira  
*Universidade Federal de Uberlândia*

Gaspar Ribeiro Rodrigues  
*Universidade Federal de Uberlândia*

Jane Finotti Rezende Luz  
*Universidade Federal de Uberlândia*

José Soares  
*Universidade Federal de Uberlândia*

Luísa Vogt Cota  
*Universidade Federal de Uberlândia*

Sônia Tereza da Silva Ribeiro  
*Universidade Federal de Uberlândia*

**Resumo:** Este artigo apresenta recorte da pesquisa acerca da implementação do ensino de música nos sistemas educacionais de Minas Gerais (região do Triângulo Mineiro) e Santa Catarina. O objetivo principal da pesquisa é compreender ações e estratégias adotadas pelos sistemas na implementação da música como conteúdo curricular do ensino fundamental. A pesquisa adota orientação Qual-Quan. Os procedimentos metodológicos incluem levantamento, seleção, descrição e análise de documentos oficiais, questionário e entrevista. Este texto, de forma específica, analisa reflexos e influências das experiências musicais na percepção da secretária municipal de educação sobre estratégias e desafios para a inserção do ensino de música nas escolas municipais de Uberlândia.

**Palavras-chave:** Implementação do ensino de música. Gestor público. Experiências musicais.

---

### **Experiences with music experienced by the Municipal Secretary of Education and the challenges to insert music as compulsory curricular content in municipal schools of Uberlandia**

**Abstract:** This paper presents parts of a research study on the implementation of music as a compulsory curricular content in the educational systems of Minas Gerais (Triângulo Mineiro region) and Santa Catarina States. The main objective of the research is to understand actions and strategies adopted by each educational system on the implementation

of music as curricular content in the primary level of education. The study adopts a mixed-methods orientation. The methodological procedures include collection, selection, description and analysis of official documents, questionnaire and interview. This text, specifically, analyse reflections and possible influence of the musical experiences on the Municipal Secretary of Education's perceptions about the strategies and challenges to insert music as compulsory curricular content in primary schools of Uberlândia, Minas Gerais state, Brazil.

**Keywords:** Implementation of music teaching. Public manager. Musical experiences.

## Introdução

A implementação do ensino de música na educação básica tem sido objeto de discussão há vários anos. No âmbito das políticas públicas educacionais, vale mencionar a Lei nº 11.769 de 2008 (BRASIL, 2008) e a Lei nº 13.278 de 2016 (BRASIL, 2016a). Ambas alteraram o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394 de 1996, Art. 26 §6º), ficando estabelecido, de acordo com a redação mais recente, a música, assim como as artes visuais, a dança e o teatro, como "linguagens que constituirão o componente curricular" Arte (BRASIL, 2016a). Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016b) compõem o conjunto das políticas que oferecem orientações para implantação da música nos currículos escolares.

A Lei nº 13.278/2016 prevê cinco anos de prazo para que os sistemas de ensino implantem as alterações propostas no texto da LDBEN. Entretanto, o senso de

urgência para a inserção da música nas escolas não se estabeleceu mesmo após décadas de discussão acerca das especificidades das diferentes linguagens do componente curricular Arte.

Dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam a dimensão do desafio: até o ano de 2014, o Brasil possuía 5570 municípios, com um total de 188.673 escolas e 49.711.371 estudantes matriculados nas redes municipal (46,4%), estadual (34,7%), federal (0,59%) e privada (18,2%). Naquele contexto, atuavam 101.846 professores com formação específica nas áreas de artes<sup>1</sup> em um universo de 1.811.847 licenciados.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> A consulta no portal do INEP ([goo.gl/sVQoH7](http://goo.gl/sVQoH7)) foi realizada no dia 01/03/2017. O filtro "Formação Superior" inclui os seguintes critérios: "Artes (geral)", "Belas Artes/Artes Plásticas/ Educação Artística", "Humanidades e Artes" e "Música".

<sup>2</sup> Ao selecionar apenas o critério "Música", não resultaram dados, o que, no entanto, não significa que não haja professores formados em Música, já que esses podem estar sendo considerados como formados

Os números de 2014 apontam para a necessidade da presença de professores especialistas em música nas escolas brasileiras. São necessários investimentos, decisões políticas e criatividade para resolver a carência desses profissionais na educação básica. Portanto, a implementação do ensino de música mostra-se desafiadora, sobretudo ao se considerar esse conteúdo ministrado por professores devidamente habilitados.

Pesquisas na área de educação musical (ALMEIDA, 2007; HENTSHCKE e OLIVEIRA, 2000; QUEIROZ, 2012; PIRES e DALBEN, 2013) revelam o pequeno número de professores de música atuando nas escolas brasileiras. Tais pesquisas e os dados estatísticos evidenciam a necessidade de se estudar mais profundamente o processo de implementação do ensino de música nos sistemas educacionais. Outros trabalhos mostram ações efetivas em algumas localidades brasileiras (DANNA e FINCK, 2012; SANTOS, 2016; SOUZA, 2011; WOLFFENBÜTTEL, 2014), e de que maneira tais contextos conseguiram superar a inexpressiva presença de professores habilitados em música.

A literatura, entretanto, não discute o papel do gestor no processo político da implementação desse conteúdo

nas escolas. Compreende-se que a gestão democrática na escola é um exercício que envolve diversos profissionais para que os objetivos da educação, nos diferentes níveis, sejam alcançados como um todo. O gestor tem papel fundamental no sentido de mobilizar a estrutura sistêmica educacional de modo a garantir (ou não) ações pertinentes à implementação do ensino de música.

Assim, o presente artigo traz à discussão, a questão de que a formação musical do gestor público lhe permitirá uma condição essencial para debater, de forma democrática e participativa, o processo de implementação da música nas escolas do município. Fundamenta-se que as experiências musicais vividas pelo gestor público, favorecerão a ele, um olhar mais atento para enxergar os desafios do município quanto a efetivar a música nos currículos escolares.

A base teórica dessas considerações destaca, entre outros, os estudos de Dewey (1959, 1976, 1979)<sup>3</sup> no que diz respeito às experiências dos sujeitos incluir a reflexão e tornar-

---

<sup>3</sup> John Dewey nasceu em 1859 e morreu em 1952, aos 93 anos. Filósofo norte-americano, influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como constitutivas da educação. A releitura e o debate acerca dos estudos feitos têm sido contributivos com discussões sobre importantes temáticas (experiências, pensamento reflexivo, valores educativos, trabalho, ciências no currículo, brinquedo ou o jogo no currículo, entre outras), em diferentes áreas do conhecimento.

---

em "Artes (geral)" ou mesmo Educação Artística. Os critérios de formação disponíveis no Portal não estão em acordo com os termos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://goo.gl/v97KBk>.

se “capaz de acolher e assimilar tudo que o pensamento mais exato e penetrante descobre” (DEWEY, 1959: 199) favorecendo aos mesmos, aprendizagens e ações mais conscientes. Segundo o autor, a atitude experimental permite oferecer aos sujeitos ‘algo novo’ e trabalhar o pensamento para enxergar os objetos conhecidos “sob nova luz, abrindo panoramas novos [...]. É então que o experimento segue o caminho aberto e verifica o seu valor permanente” (DEWEY, 1959: 200).

Estudos desse autor também defendem a democracia, tanto no campo das instituições quanto no interior das escolas; e, colaboram com os fundamentos que concebem a noção de que os gestores públicos aprendem com as experiências vividas ao longo de suas vidas e profissões. As experiências instrumentalizam o olhar para ver esse ‘algo novo’, para pensar e tomar decisões coletivas em favor do bem educativo (e outros) para todos.

No que se refere ao presente estudo, as experiências musicais vividas por sujeitos que ocupam cargos públicos e de lideranças na gestão da educação ou das escolas, se revelam com um campo rico da formação profissional. Tais experiências possibilitam um olhar crítico, atento e fundamentado para pensar e debater, com os pares e a comunidade, a implementação da música na escola bem como o seu ensino como disciplina do currículo e da formação plena do indivíduo. Aqui, na perspectiva desse contexto, a gestão democrática ganha peso tendo em vista as tarefas do gestor em

discutir e tomar decisões educativas em conjunto e no grupo a que pertence.

Isso exposto, delimita-se o estudo no sentido de relacionar a temática da experiência musical dos sujeitos, articulada à construção de valores apreciativos e avaliativos da música, e aos processos de identificação dos mesmos com a música. Tais experiências são essenciais para que os gestores (e outros líderes em assuntos educacionais) possam vislumbrar os desafios e necessidades da implementação da música nas escolas públicas do município.

Para tanto, traz-se para o debate, algumas experiências com a música e com o seu ensino vividas por Gercina Santana Novais, secretária municipal de educação de Uberlândia (gestão 2013-2016), bem como o reflexo que essas experiências lhe permitiram enxergar os desafios das decisões políticas, educacionais e coletivas direcionadas à inserção da música nas escolas da rede. Destaca-se que Gercina autorizou a revelação de sua identidade por meio de um ‘termo de consentimento livre e esclarecido’. Assim, esse artigo utiliza o nome do município de Uberlândia, o próprio nome da secretária e o da Secretaria Municipal de Educação.

Importante citar que esse artigo se refere a um recorte da pesquisa intitulada “A implementação da Lei 11.769/2008 no ensino fundamental das escolas públicas de Minas Gerais e Santa Catarina: um estudo comparativo das ações, práticas e metodologias de ensino da música” (2014-2017). A

investigação tem como principal objetivo compreender ações e estratégias adotadas por sistemas públicos de educação em Minas Gerais (região do Triângulo Mineiro) e Santa Catarina na implementação da música como conteúdo curricular do ensino fundamental. Pretende-se ainda analisar as práticas musicais e metodologias usadas pelos professores responsáveis pelo ensino de música neste nível da educação básica. O trabalho vem sendo desenvolvido com recursos oriundos do Edital MCT/CNPq N° 014/2013 – Universal.<sup>4</sup>

## Contexto

Uberlândia é o segundo município mais populoso de Minas Gerais com população estimada de 662.362 habitantes, conforme censo de 2015. A cidade possui o 2º maior Produto Interno Bruto do estado de Minas Gerais com renda *per capita* equivalente à R\$43.291,56.<sup>5</sup>

Em 2015, o sistema municipal de educação de Uberlândia tinha 53.707 estudantes matriculados em 117 escolas municipais, sendo 64 de educação infantil, 40 de ensino fundamental na zona urbana e 13 de ensino fundamental na zona rural. Em relação ao número de estudantes matriculados nos diferentes níveis da educação básica, tinha-se a seguinte distribuição: Creche (7.823, 14.5%); Pré-escola (10.350, 19%); Ensinos Fundamental I

(22.350, 42%) e II (11.315, 21%); Educação de Jovens e Adultos (1.869, 3.5%).<sup>6</sup>

A Secretaria Municipal de Educação desse município utilizava, até 2015, o termo “Educação Artística” para a seleção de professores na rede, embora o Parecer nº 22/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação já o tivesse retificado para “Arte” com base na formação específica das diferentes linguagens. Em vista disso, compreende-se a insistência na manutenção da educação artística refletindo uma visão anacrônica do ensino de artes preconizada pela Lei nº 5.692/1971.

No ano de 2015, cerca de 120 professores de Arte faziam parte do corpo docente do município, sendo apenas 6 professores habilitados em música. Isso significa entender que a maioria dos estudantes não teve aula de música com especialista na área. No ano seguinte, o governo municipal criou a Escola Municipal Cidade da Música, redistribuindo os professores habilitados em música para essa instituição.

## Princípios metodológicos

A compreensão das ações e estratégias promovidas pelos sistemas educacionais tendo em vista a implementação do ensino de música em suas redes reivindica a recolha de dados em fontes diversificadas. A investigação aqui apresentada lança mão de informações

<sup>4</sup> Ministério de Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://goo.gl/ck0Y1x>

<sup>6</sup> Nos dados consultados, o nível educação infantil é apresentado com os termos “creche” e “pré-escola”.

coletadas tanto de modo quantitativo, como a aplicação de questionários a gestoras(es) escolares, quanto de modo qualitativo na realização de entrevistas com secretárias(os) de educação. Além disso, foi realizado o estudo de documentos diretivos e normativos de caráter oficial, tais como leis, decretos e referenciais curriculares de âmbito nacional, estadual e municipal, visando apreender como a música é concebida e representada nas políticas educacionais.

O emprego metodológico almeja entender o fenômeno investigado de forma holística, concebendo, sobretudo, as relações entre as ações políticas e as decisões institucionais para a implementação da música no ensino fundamental. Assim, as diferentes técnicas empregadas para a coleta dos dados e a natureza interpretativa de sua análise permitem caracterizar este estudo dentro da abordagem *fenomenológica - hermenêutica* (ROBSON, 2002) na medida em que busca decodificar as ações dos órgãos de ensino e desvendar a conjuntura discursiva de seus representantes.

O fenômeno, portanto, é tratado com enfoque qualitativo, sem, contudo, perder de vista a legitimidade investigativa. Pressupomos, sobretudo, o exame crítico dos aspectos sociais, econômicos, políticos e ideológicos contextualmente especificados, da mesma forma em que buscamos apontar as subjetividades resultantes da relação entre a secretária de educação e as suas intervenções para a implementação da música nas

escolas de educação básica daquele município.

Nesse sentido, a entrevista realizada em 2015 com Gercina Santana Novais, secretária municipal de educação de Uberlândia, considerando o contexto e o momento histórico em questão, buscou apreender os significados e valores por ela atribuídos à importância da música no decorrer da formação escolar, revelando como a sua posição tem interferido nas propostas de implementação desse conteúdo na rede municipal à sua frente.

Após a entrevista, os dados foram transcritos e registrados em um caderno eletrônico de 51 páginas. Esse material transcrito foi submetido ao processo de codificação dos dados com o suporte do programa NVivo9 gerando as categorias de análise dos dados. Para a interpretação desses utilizou-se a técnica da análise de conteúdo. Em seguida, trechos da transcrição foram textualizados e inseridos nesse artigo.

Finalizando, destaca-se que a coleta de dados foi realizada segundo os princípios éticos da pesquisa.

### **Fundamentos teóricos**

Lück (2000, p.14) explicita que as escolas e sistemas escolares são unidades sociais especiais entendidos como organismos vivos e dinâmicos cujo contexto cultural é marcado pela pluralidade, diversidade de conhecimentos e ideias, conflitos, entre outros aspectos. Ao serem vistos como organizações vivas, caracterizadas por diferentes

relações entre todos os elementos que nelas atuam, a direção desses sistemas demandará um enfoque de organização e de necessidades que o gestor escolar procurará responder. O trabalho do gestor passará a ter o enfoque do trabalho em equipe e de uma prática social da gestão democrática, tendo em vista o contexto atual mais amplo da demanda social, por decisões participativas. Segundo a autora, esse paradigma é marcado hoje, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação dos sujeitos na mesma realidade. "Essa mudança de consciência está associada pela substituição do enfoque de administração pelo de gestão" (LUCK, 2000:14).

Para a autora, o enfoque da gestão é caracterizado, dentre outros aspectos, pela noção de realidade socialmente construída pela forma como as pessoas nela sonham, vivem, agem e interagem. Também pelas incertezas e acasos, conflitos e ambiguidades considerados elementos de qualquer realidade plural sendo que esses representam oportunidades de crescimento e transformação. Ainda pelas experiências, valores, identidades construídas pelas pessoas da equipe, líderes e outros quando das suas formações e atuações profissionais, dentre outras. Segundo ela, "a responsabilidade maior do dirigente é a articulação sinérgica do talento, competência e energia humana, pela mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e

desenvolvimento" (LUCK, 2000: 15).

A partir desses pressupostos, emerge o entendimento de que as equipes da gestão educacional dos municípios, dos dirigentes escolares, professores, funcionários, pais, alunos, é que formam e constroem (pelo modo de agir, pelas experiências vividas), o papel de direção (na mesma comunidade onde vivem e se identificam) e os seus resultados. Como visto, para a autora, uma maneira de realizar a gestão de uma organização plural é a de estabelecer "a sinergia" mediante a formação profissional de equipe atuante e levando em conta as experiências das pessoas vividas no ambiente cultural.

Tais princípios permitem a compreensão de que no contexto das políticas públicas educacionais, dentre as tarefas do gestor público e outros líderes e equipes, está a contribuição deles (junto à comunidade) em desenvolver uma concepção de educação constituída de variados conhecimentos e expressões da arte. Em face disso, abre-se uma discussão para uma abordagem especial de gestão fundamentada em um conjunto de ações que defenda o processo educativo plural, dinâmico, vivo e direcionado para a autonomia, emancipação e sensibilidade do sujeito.

Assim, os fundamentos direcionados à dimensão das experiências do sujeito, da formação de valores apreciativos, avaliativos e de algumas questões ligadas à gestão democrática pública educacional podem ser estudadas em Dewey (1959,

1976, 1979). Em Dubar (2005) estuda-se o entendimento acerca das identidades sociais e profissionais dos sujeitos.

Para Dewey (1979), a concepção democrática da educação aponta o indivíduo na sociedade e não só. Trata-se de um processo social. “Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada” (DEWEY, 1979:106).

Pela educação, as pessoas se organizam em sociedade e compreendem que, à medida que a sociedade se torna democrática, a organização social adota um tipo de educação que proporcione aos sujeitos mudanças e transformações sociais. Para o autor, é objetivo da educação que se deseja para todos, habilitar os sujeitos a dar continuidade à sua educação ou à capacidade para se ter um desenvolvimento formativo continuado.

No exercício social da gestão democrática da educação é fundamental pensar o processo continuado da formação dos gestores. Importante que eles possam organizar e defender a gestão educacional pública para a formação integral, profissional, ampla e de conhecimentos diversos. Ainda considerar a escola como uma conquista de direitos essenciais em que os sujeitos envolvidos vão construindo consciência crítica e compreendendo o mundo.

Essas ideias permitem evidenciar uma possibilidade da

construção de um perfil de gestor público coerente com a função de compreender as diferentes abordagens dos conhecimentos que visam promover a educação integral e emancipadora, na formação de uma escola democrática. Considera-se aqui, que ao ser sensível às questões da educação musical, o gestor e sua equipe terão condições de reconhecer e enfrentar os desafios para fomentar e efetivar o ensino das artes, em suas diferentes modalidades, bem como estimular a democracia e as transformações da sociedade.

Na teoria da experiência de Dewey está evidenciada que ela é “coisa viva”, não é “fechada” e nem “rígida”. Ela “cresce” e se torna processo em que existe a “prática e reflexão” da construção do conhecimento (DEWEY, 1959: 199). Para o autor, o significado da experiência tem relação com a cognição. Experimentar se relaciona a uma estratégia que é também reflexão. “A experiência inclui, porém, ainda a reflexão [...] torna-se capaz de acolher e assimilar tudo que o pensamento mais exato e penetrante descobre” (DEWEY, 1959: 199). O entendimento da experiência como um processo integrador, contínuo e também cumulativo permite avaliar que ela modifica o corpo e a mente das pessoas quando são passados ou vividos por ela.

No âmbito das experiências musicais vivenciadas pela entrevistada, o entendimento do autor permite interpretar que as experiências lhe proporcionaram algumas mudanças no seu modo de pensar a música, a formação musical e o seu ensino nas escolas. O autor chama a atenção



para a importância da aprendizagem partindo da experiência e da participação ativa e reflexiva dos sujeitos nesse processo de ensinar e aprender. Alerta dizendo que as experiências atuais modificam as experiências subsequentes.

Em vista disso, avalia-se que os estudos do autor oferecem bases para reflexões importantes sobre o gestor público quanto a vivenciar experiências diversas e de variadas naturezas, e compreender que a educação é uma reconstrução e reorganização constante das experiências vividas.

As experiências são importantes para enxergar o novo, e Dewey (1959: 38) destaca a necessidade de se "cultivar atitudes favoráveis" no sujeito, para o constante desenvolvimento de experiências e do pensamento reflexivo. Segundo ele, a "curiosidade", o "espírito aberto" e o envolvimento "de coração" constituem parte dessas atitudes. Para o autor, o indivíduo deve construir "o espírito aberto" ao novo, ao possível, como um "desejo ativo de prestar ouvidos a várias vozes" (DEWEY, 1959: 39). Segundo ele, a "curiosidade vigilante" é outra atitude fundamental sendo convertida em "intelectual" à medida que o interesse é o de descobrir "por si mesmo, as respostas a interrogações nascidas do contato com pessoas e coisas" (DEWEY, 1959: 46). O autor também valoriza a atitude do sujeito em se "absorver" e se envolver "de todo o coração" em determinada causa vivenciando, tanto aspectos afetivos quanto intelectuais e morais, com vistas a "despertar o

entusiasmo do pensamento reflexivo"

Quando alguém está absorvido, o assunto o transporta [...] como a sinceridade ou devotamento de todo coração, também a responsabilidade é, comumente recebida, como traço moral (DEWEY, 1959: 39-40).

"Espírito aberto", "curiosidade vigilante" e o envolvimento "de coração" são atitudes que favorecem a criação e a construção de saberes novos bem como ajudam a estimular ações na escola para o debate de decisões coletivas quanto aos interesses educacionais públicos.

No âmbito das experiências relacionadas com a formação de identidades, reconhece-se em Dubar (2005), dentre os estudos realizados, que as identidades são formações sociais. O autor concebe que as atribuições identitárias são formadas nas/pelas trajetórias e experiências do sujeito bem como formadas pelas instituições e por seus agentes que interagem diretamente com o indivíduo. As identidades dos indivíduos só podem ser analisadas no interior de suas trajetórias pelas e nas quais eles constroem "identidades para si", ou seja, a história que as pessoas contam sobre o que elas são.

Importante citar que Dubar (2005) sublinha que as identidades são socialmente configuradas nos espaços familiares, do trabalho e da

profissão. Isso permite compreender que no exercício da gestão pública, as experiências formativas (musical, escolar, continuada) dos gestores e os conhecimentos novos construídos pelas tarefas específicas, tornam-se essenciais para a formação das identidades sociais desses profissionais, referindo-se a uma socialização na profissão.

No caso dos gestores públicos, esse referencial teórico possibilita entender que os gestores incorporam os saberes dos seus mundos vividos articulados às experiências de saberes outros, construídos pelos papéis e tarefas que desenvolvem ligados ao trabalho.

Portanto, o constante estímulo desses gestores para realização de experiências novas (quer musicais ou outras) permite apontar, segundo Dubar (2005), que será no processo da socialização que os gestores formarão identidades (musicais, profissionais e outras). Segundo Dewey, que as experiências novas e continuadas estimularão os gestores a pensar, compreender e descobrir o novo, possibilitando a criação de atitudes com marcas do "espírito aberto" da "curiosidade vigilante" e do envolvimento "do coração" valorizando e apreciando os conhecimentos novos construídos.

### **As experiências com a música criam valores apreciativos e avaliativos para a educação musical escolar**

Aos doze anos de idade, a secretária viveu algumas experiências de sensibilidade musical aprendendo a valorizar a

educação musical na escola e fora dela. Para Dewey, "dar valor" significa apreciar-se, ter-se em estimação, isto é, o "ato de termos em estima alguma coisa, de nos ser cara alguma coisa". (DEWEY, 1979: 261). "Uma coisa" tem valor "estimativo" e "apreciativo" devido a sua própria contribuição para a experiência de vida. E, segundo o autor, os valores que são dados às atividades que as pessoas realizam, dependem das diferentes situações que elas vivem e "das suas repostas" quanto às coisas que as motivam nessas situações (DEWEY, 1979: 265).

Segundo Dewey (1959), "dar valor", além do sentido apreciativo tem também o sentido de "avaliar". (p. 273). As experiências possibilitaram à secretária responder às motivações musicais por meio de cantorias religiosas, de rodas e hinos.

Na escola, não havia uma formação específica. Havia um incentivo à cantoria [risos]. Então, as cantigas de rodas, os hinos, a formação no campo também religioso, utilizavam a música como uma estratégia de sensibilizar para o belo. A música é importante para viver de uma forma mais harmônica, para falar sobre a natureza, sobre as pessoas. [Tudo] permite utilizar aí dessa linguagem musical (Entrevista Gercina, p. 1).

A atividade de cantar em si não constituiu experiência isolada na formação escolar da entrevistada. Essa experiência envolveu gostar e achar bom estar cantando. Segundo Dewey (1979) a prova de que uma coisa é boa está no fato do aluno enxergar que “coisas boas são simplesmente boas” e então, responder a elas (DEWEY, 1979: 265). “Sua resposta à matéria mostra que essa matéria tem função em sua vida e que a vida apresenta variedade de interesses” (DEWEY, 1979: 270).

A secretária foi aprendendo a gostar, cantar e se interessar por música. Conforme seu relato, reconhece-se que as experiências boas com o cantar também fizeram-na avaliar que a música pode ser utilizada como estratégia de sensibilização e de aprendizagem da linguagem musical. Essas experiências possibilitaram-na identificar ainda, alguns desafios em que a sua gestão poderia enfrentar a fim de implementar a música no currículo das escolas do município. Essa percepção está de acordo com Dewey (1979) que afirma ser fundamental uma troca entre sujeito e objeto da experiência: “Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência e em seguida ele nos faz em troca, alguma coisa: essa é a combinação específica de que falamos” (p. 152).

No que se refere aos valores dos estudos musicais escolares entende-se que várias épocas do passado tiveram lutas e interesses próprios para discutir sobre a importância da música na escola e na vida social dos sujeitos. Cada uma dessas épocas marcou um

depósito cultural e musical diferenciado entrando nas instituições escolares sob diferentes estruturas de cursos, disciplinas e aulas. Com as mudanças históricas, novos interesses, valores e avaliações ocorrem.

Em um exame de valores da educação musical escolar, Dewey (1979: 273) ajuda entender que, educacionalmente, os valores de estima, avaliação, interesses dos estudantes e os estudos deverão fortalecer e enriquecer as experiências dos estudantes, possibilitar aprendizagens e proporcionar aproximação entre eles.

Na discussão dos valores da educação musical em relação a várias matérias do currículo escolar, acredita-se que valores apreciativos e avaliativos ajudam a fundamentar a música como disciplina do currículo bem como a pensar a organização e gestão pública da educação musical (recursos humanos, pedagógicos, físicos e materiais, dentre outros). Dewey colabora com essa discussão considerando que não se trata de dividir os estudos dos programas escolares em apreciativos e instrumentais tendo em vista que as disciplinas, para os estudantes nelas interessados, por algum aspecto, possuem qualidades e valores. Para o autor, a contribuição principal está na escola poder organizar e oferecer diferentes e variadas experiências aos seus alunos. Segundo ele:

A tendência a atribuir valores distintos a cada estudo e a considerar o currículo em seu conjunto como uma espécie de agregado

formada pela justaposição de valores isolados, é o resultado do isolamento dos grupos e classes sociais. Por essa causa, é tarefa da educação, em um grupo social democrático, lutar contra essa segregação, para que os vários interesses possam mutuamente reforçar-se e influenciar-se (DEWEY, 1979: 274)

Para a gestora Gercina, do ponto de vista em oferecer diferentes e variadas experiências musicais aos estudantes, ainda se tem muito a fazer. Segundo ela, é preciso lutar para que os vários interesses possam se reforçar mutuamente conforme o pensamento do autor. O entendimento de Gercina é o de que o município possa oferecer a educação musical em todos os níveis da educação básica, em mesmo grau de valor e importância, que as demais disciplinas entendidas como 'estruturantes' do currículo. Assim, e em vista do exposto, reconhece-se que o ideal democrático de Dewey está atualizado quando comparado com o pensamento da secretária.

### **As experiências com a música criam processos de identificação**

Dubar (2005), ao sublinhar que as identidades são formações sociais, nos ajuda a entender que as atribuições identitárias da secretária vêm sendo construídas pelas experiências musicais vividas

desde a sua infância e seguem, com outras experiências, em diferentes campos da sua trajetória. O autor fundamenta a compreensão de que a formação profissional é constituída de tarefas específicas, sendo que, as experiências diversificadas e socializadas na profissão, são essenciais para a formação das identidades sociais desses profissionais.

Ao fazer parte de uma banda na cidade, ainda no início da adolescência, várias relações foram estabelecidas pela secretária nas aulas e ensaios. Essas identificações acontecem em relação aos colegas, ao maestro (professor), ao repertório e aos espaços em que a banda fazia apresentações. A Banda traz a marca da cidade e a cidade se identifica com a Banda e seus participantes. Perguntado a ela sobre se a banda se apresentava na comunidade ela respondeu:

Ah, apresentávamos. Lógico que não era uma apresentação de um nível de excelência não [risos] mas íamos apresentando. [Notávamos] que a cidade ficava maravilhada com as apresentações. [Para a cidade], o fato de ter uma banda, era uma coisa importante. E isso nos estimulava a participar e conseguir desenvolver mais na banda (Entrevista Gercina, p.2).

A fala da secretária Gercina, sobre suas experiências com a música, traz a importância do estudo da música, da construção do gosto musical na época da banda:

O Hino Nacional a gente tinha que aprender. Tocava-se o Hino Nacional, porque se tocava nos eventos, e outras músicas, populares, músicas [do repertório] de música popular. A banda traz também o gosto do maestro [risos]. O gosto musical. E por sorte nossa, era um maestro que gostava muito de música popular (Entrevista Gercina, p.1).

Ao atribuir, o dever de aprender a tocar hinos em solenidades, a entrevistada se identifica com outro repertório trazido pelo maestro que parece ter sido algo motivador para estar na banda. Assim, embora a banda tivesse uma obrigatoriedade de compor uma solenidade (tocando hinos), há uma valorização por meio de sua fala, na qual ela demonstra maior identificação em tocar "por sorte", a música popular.

A identificação com o repertório de música popular constitui também a estima pelo maestro da banda. A relação do maestro (professor) com os alunos da banda é avaliada pela secretária como um fator que impulsionava o trabalho de

ensaios da banda. Assim ela destaca:

Ele era um sargento, um sargento do exército. Esqueci o nome dele, mas foi uma pessoa muito importante porque ele chegou na cidade e promoveu [a formação da banda]. A forma como ele fez para compor a banda [foi democrática]. Ele abriu espaço a todos. Lógico que a cidade era pequena [risos], mas ele deu oportunidade para todos irem para a banda. Então, ele falou sobre música e ajudou a desenvolver um pouco essa parte de conhecimento teórico sobre música. Depois falou sobre cada instrumento da banda e fez a distribuição dos instrumentos [risos]. Então eu considero que foi uma ação importante ter oportunidade de estudar e fazer esse contato com o instrumento musical (Entrevista Gercina, p.1).

Dewey (1976) entende que a tarefa do professor é dispor as coisas para que "as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras" (DEWEY, 1976: 16). Ampliando essa tarefa ao gestor público, compreende-se a

importância do seu papel em sensibilizar e incentivar as escolas para alcançar os objetivos de uma educação plena centrada na experiência.

Fundamentados em Dubar (2005), podemos afirmar que a formação profissional de Gercina, marcada por processos identitários com a música, lhe permite, de um lado, mobilizar esforços para que os sistemas de ensino discutam com a comunidade, a implementação da música no currículo de suas escolas. Por outro, enxergar estratégias para a sua efetivação na rede, pautada na qualidade da formação integral de crianças e jovens enriquecida com variadas experiências musicais.

Reconhece-se ainda a importância que o maestro teve no processo de incentivar a secretária a tocar um instrumento na banda e construir valores e estima pela música. Durante a entrevista, ela conta que teve contato com o instrumento musical saxofone destacando que tocar sax era algo diferente, algo que, provavelmente, ela não teria tocado se não fosse na banda. Para além de ser diferente tocar sax em uma banda, a secretária revela a construção da valorização do gênero: uma mulher em uma banda numa época em que era comum apenas homens:

[...] as mulheres foram saindo para outras atividades e deixaram a banda. E no final ficaram duas mulheres, essa senhora e eu com 12 anos de idade. Os demais eram homens. Durante as atividades da banda [...] tinha

momentos que todos ensaiavam juntos. Mas também tinha o momento de você estar com o maestro ali. O maestro tinha uma metodologia de ensaios individuais e também coletivos. E meu pai achou que não poderia ocorrer dessa forma porque só duas mulheres na banda [...] Meu pai entendia que, como a cidade era pequena, não seria fácil eu continuar. Então ele falou que não, que eu teria que deixar a banda [...] Então, eu [risos] encerrei minha carreira de aprender instrumento [risos] por causa dessa relação de gênero [na formação dos participantes] da banda da cidade (Entrevista Gercina, p.2).

A imagem de ser uma moça solteira tocando em uma banda composta em sua maioria por homens, e ainda viver em uma cidade pequena em que a opinião das pessoas se fazia importante, desvela que a secretária não se preocupava com isso, embora a sociedade sim. Mesmo o motivo da sua saída da banda ter sido forçada, a secretária Gercina avalia positivamente a experiência:

Chorei muito porque eu estava gostando da história de aprender o instrumento. Sax não é um instrumento fácil de se tocar, exige uma

dedicação muito grande, mas foi importante. [...] não que eu saiba tocar sax hoje, porque o sax você tem que estudá-lo todos os dias. Aquela coisa ali do sopro é difícil [risos]. Então você tem que ter uma dedicação grande para você melhorar um pouco a execução das músicas. Mas a experiência me ajudou, porque me deu uma formação mínima e também o prazer de tocar, que é muito bom (Entrevista Gercina, p.2).

O interesse por música e a oportunidade de participar das atividades musicais dentro e fora da escola dizem respeito a uma construção da experiência musical particular da secretária que é social e histórica. Sob o ponto de vista das experiências musicais compreende-se que a secretária de Educação aprendeu a valorizar o canto, a banda, a leitura musical, tocar um instrumento. Essas experiências dão base para construções (formações) de marcas de valores e aprendizagens de música. Em vista disso, tais valores foram enfatizados pela secretária e permitiram fundamentar o compromisso da música nas escolas do município de Uberlândia.

### **Desafios para efetivar a música no currículo escolar do município.**

As experiências musicais de Gercina com a prática musical

específica, a atuação na banda, as aulas do professor de sax, entre outras, levaram-na a perceber importantes desafios para implementar a Lei da música na escola. Tratam-se de instigações e problemas a serem enfrentados pela gestão pública democrática e participativa no que se refere à música estar no currículo das escolas do município.

Eu vejo assim, nós temos um desafio que é de implementar a Lei, eu penso que temos que implementar a Lei (Entrevista Gercina, p.6).

Segundo Penna (2010) a música ainda permanece como conteúdo, não como disciplina, e "continua subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes" (PENNA, 2010: 136). Compreende-se a importância do debate e elaboração de políticas, ações e orientações mais precisas de gestores públicos escolares, no sentido de incentivar e sensibilizar suas equipes para alcançar os objetivos da educação integral e de qualidade no município, sob o entendimento de que as Artes possuem conhecimentos e modalidades específicas.

No município de Uberlândia, hoje, nós não estamos ainda aplicando a Lei na sua totalidade, diria assim, integralmente. Não tem ainda, mas nós temos algumas ações que vão no sentido de ter a música como um aspecto estruturante do

currículo (Entrevista Gercina, p.2).

Considerando as diferentes situações educacionais encontradas em um país tão extenso como o nosso, reconhece-se que programas e ações a curto, médio e longo prazo possam ser definidos e desenvolvidos conforme cada localidade. Segundo Gercina, em Uberlândia, para que a música esteja integralmente no currículo escolar, faz-se necessário tanto elaborar políticas de formação de professores quanto consolidar ações já existentes bem como enfrentar os desafios constitutivos dessas ações.

A gestora Gercina cita a necessidade de políticas de formação de professores habilitados em Música para atingir as unidades escolares tendo em vista que a maioria dos professores de Artes lotados nas escolas são habilitados em Artes Visuais.

Porque no quadro de profissionais nós temos um quantitativo muito pequeno de habilitados em música, a maioria é habilitada em Artes Visuais. Então, eu acho que é um desafio [...](Entrevista Gercina, p.6).

A secretária municipal de educação reconhece e conta com o compromisso da Universidade Federal de Uberlândia para com a formação de um maior quantitativo de professores específicos da área de música. A

gestão pública escolar entende o vínculo parceiro entre o município e a instituição de ensino superior no que se refere à efetivação de políticas de formação de professores, em cursos de licenciatura, para atuarem na educação básica.

Nós temos que ter uma parceria com a Universidade para que a formação de quadros também se dê na proporção que nós vamos precisar. [...] Então eu acho que é um desafio [...] (Entrevista Gercina, p.7).

O número de graduados em Música ainda é insuficiente para atender à demanda aberta pela Lei. Além disso, pesquisas apontam para o desinteresse de estudantes de Cursos de Licenciatura em Música em atuar na escola de educação básica (SOARES, FIGUEIREDO e SCHAMBECK, 2014). Ainda existe a necessidade de abertura de novos cursos de formação em Educação Musical além dos cursos de licenciatura em música que as universidades já comportam, levando em consideração as necessidades regionais.

A realização de concursos públicos para profissionais habilitados nas áreas específicas de Artes se refere a outro desafio citado pela secretária ao destacar a intenção em realizar concurso público específico para os profissionais habilitados em Música já que os concursos públicos realizados na área de Artes no



município contemplaram somente as Artes Visuais.

Então a gente fala que nós estamos ainda ensaiando para poder implementar a Lei. Vou começar fazendo concurso porque se eu não tenho também profissionais eu não tenho como fazer uma mudança mais radical na situação (Entrevista Gercina, p.6).

Decisões como essa, ao serem tomadas pelos órgãos competentes, se revelam comprometedoras com a noção da Arte ser constituída em diferentes áreas do conhecimento possibilitando a elaboração de editais de concursos públicos para os diferentes profissionais habilitados em música, artes visuais, teatro e dança.

Eu conversei um pouco com o pessoal da UFU e o próximo concurso de Artes nós vamos fazer nas modalidades específicas. Vamos colocar na rede professores formados nessa área, habilitados [em música]. Eu já tenho esse compromisso. [...] Ter um concurso específico para professores de música (Entrevista Gercina, p.4).

No entendimento da secretária municipal de educação, a formação musical é de extrema importância na formação do

educando, sendo fundamental a presença da música no currículo, importância dada a partir da experiência que teve em sua formação.

Importante dizer que há outras ações que ajudariam a minimizar a lacuna de professores, citada pela secretária, no sentido das políticas de incentivo a programas de formação inicial e continuada de professores, incluindo aqueles professores que, sem a habilitação específica, atuam com o conteúdo de música na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

A outra ação [...] é a formação. Eu acho que independentemente de você ainda não ter a música estruturando o currículo, você tem que fazer a formação porque mesmo que você não seja uma pessoa habilitada em música, a sua formação fica diminuída se você não tem uma sensibilização para a música (Entrevista Gercina, p.7).

Esta percepção da secretária vai ao encontro do que é estabelecido pela Resolução das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica em seu § 3º no que compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

III - incluir nos currículos dos cursos de

Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica (.....).

Uma ação eficaz na visão da secretária para iniciar a implementação da música na escola seria iniciar esse processo por etapas e sabendo quantos profissionais habilitados em música teria o município. Esses, segundo ela, atuariam na educação infantil. Assim, manter profissionais habilitados em Música, atuando nas séries iniciais, seria o início de etapa interessante; pois, a partir daí os próprios alunos exigiriam uma continuidade neste aprendizado.

Acho que nós temos que iniciar o processo de implementação por etapas porque no quadro de profissionais nós temos um quantitativo muito pequeno de habilitados em música. (Entrevista Gercina, p.6-7).

Eu penso que nós deveríamos começar [...] se nós tivermos entre 10 a 20 profissionais habilitados em música, eles deveriam ficar na educação infantil. Em séries iniciais porque depois, os meninos vão [instituindo] na escola o seu gosto. Depois, os próprios alunos vão exigir a presença da música. Não retirá-la, nos anos iniciais, talvez seja uma estratégia importante para que esse sujeito possa continuar ouvindo música e buscando todo tipo de música de qualidade (Entrevista Gercina, p.8).

Neste sentido, a gestora corrobora com o pensamento democrático e o princípio da continuidade de Dewey, na medida em que considera as vozes dos educandos e acredita que a experiência musical os enriqueça.

Segundo Pooli (2004) a criança deve ser considerada como um agente social que tem um papel ativo e significativo na sociedade. É um ator social, "com participação no jogo de construção dos fatos sociais, reconhecendo suas culturas, diferenças, características e singularidades". Assim como os jovens e adultos participam dos processos e determinações sociais.

A secretária municipal de educação admite a importância da implementação da Lei, mas percebe a dificuldade da implementação da música em

todos os níveis escolares. No entanto, ela reforça:

É uma questão de oportunidade. Nesse sentido, eu acho que nós temos que implementar a Lei sim. Se não for possível implementá-la em todos os níveis e modalidades de ensino, nós temos que começar, no meu entendimento, nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. E aí depois, as pessoas vão continuar fazendo como nós fazemos (Entrevista Gercina, p.9).

Medidas como essas, podem contribuir para que, com um maior número de professores com formação em Música nas escolas, esse conteúdo obrigatório não seja utilizado apenas para "preparação de eventos comemorativos, e o canto para relaxamento e, algumas vezes, o descanso das crianças" (URIARTE, 2005: 108).

Pereira e Figueiredo (2010) chamam a atenção para o fato de que a função de alegrar o ambiente e as festividades escolares, por si só, é fraca e limitada para justificar a presença do ensino de música na escola, na medida em que possibilitaria a substituição da educação musical por alguma outra coisa que alegre a escola. No entanto, não devemos esquecer que "a presença nas festividades é uma função tradicional da música no meio escolar, e o ensino de música na escola não deve se furtar de

participar" (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2010: 313).

É inevitável que os sistemas educacionais tenham que se adaptar às alterações legais. Isso não significa que a obrigatoriedade do ensino de música traga necessariamente mudanças na prática, pois, não é a legislação que vai garantir "uma inserção adequada para a educação musical no meio escolar" (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2010: 310). Saviani (1978) aponta que "é importante ter consciência de que as leis e outros dispositivos regulamentadores não são dotados de uma 'virtude intrínseca' capaz de realizar mudanças na organização escolar e na prática escolar" (SAVIANI, 1978 apud PENNA, 2010: 141).

Outro desafio citado pela gestora Gercina, diz respeito à construção da escola de música, que no entendimento dela, faz parte do projeto de Implementação da música, na medida em que entende que a motivação, o gosto e valorização do aprendizado musical devem iniciar na escola, mas não parar nela, deve continuar para além dos muros. Além disso, a continuidade da aprendizagem inicial com a música é que garantirá a formação dos futuros profissionais.

Tem um outro aspecto, que é a proposta do governo [municipal] de construir uma Escola. Ele [prefeito] fala que é uma Cidade da Música, está no programa de governo. Semana passada ele me chamou e falou que é para eu

dar andamento. Eu conversei um pouco em 2013, com alguns professores da Universidade sobre essa Cidade da Música, como que será isso. [...] Essa é a proposta do governo, uma escola específica de música... O desejo dele, porque o prefeito é muito ligado em música, ele acha que a música pode humanizar. Ele pensa dessa forma e quer que em 2015 haja providências no sentido de construir o prédio. Nós iríamos fazer essa escola num prédio que foi devolvido pelo Estado para nós, mas o prédio está em condições tão precárias que nós achamos melhor colocar no chão e fazer de novo. [...] A orientação dele é que isso seja iniciado no ano de 2015. Essa é uma ação que eu acho que vai ser importante para cidade e para nós que gostamos de música também (Entrevista Gercina, p.3).

Da fala da secretária municipal de educação, pode-se inferir que o Prefeito municipal (2013-2016) atribuiu importância à música na formação do ser humano e também possui um pensamento democrático com a criação de uma escola que possibilite o acesso ao ensino musical por mais pessoas. Entretanto, os únicos profissionais habilitados em música que

atuavam nas escolas do município foram deslocados para a escola específica de música. Isso constitui-se um contrassenso. Ou seja, o número de estudantes atendidos na Escola Cidade da Música é menor se comparado com aqueles que ficaram sem aulas de música com tais profissionais nas escolas de educação básica.

Percebe-se que a ideia para a criação da escola, Cidade da música, aparece ligada à preocupação de um gestor em abrir novas oportunidades de trabalho e em decorrência, surge uma discussão sobre como torná-la possível.

É um campo de trabalho, mas mais do que um campo de trabalho eu acho que vai fazer muito bem para Uberlândia [...]. E tem várias discussões se essa Escola, eu falo que é Escola de Música, mas ele [prefeito] fala Cidade [da música]. Não sabe como vamos fazer isso, se vai ser algo que vai ter uma interlocução com as outras escolas, ou se vai ser uma escola nos moldes do Conservatório [...] os profissionais da área [de música] é que vão decidir sobre isso. O que ele [prefeito] vai fazer é construir uma estrutura e contratar os profissionais (Entrevista Gercina, p.4).

A fala da secretária sugere a necessidade de aprimoramento da gestão democrática. O envolvimento de gestores e professores das escolas de educação básica, em conjunto com profissionais da área de música, seria importante na tomada de decisão sobre o modelo de ensino de música mais adequado à comunidade atendida na escola de música do município.

As experiências musicais da entrevistada foram fundamentais para a compreensão do papel do gestor como facilitador do acesso a eventos musicais.

Eu, por exemplo, só tive chance de ouvir uma ópera quando estava fazendo o mestrado. [...] eu sempre gostei de ópera, mas não é a mesma coisa você estar ali, no teatro. Naquela época o mestrado era realizado em três anos e eu ficava três dias em São Paulo. Aproveitei muito. Foi no governo da Prefeita Erundina, um governo que favoreceu muito essa possibilidade de [todos] poderem frequentar os eventos culturais. Eu tive a oportunidade de assistir várias óperas (Entrevista Gercina, p.8).

A secretária destaca a necessidade de oferecer a oportunidade do acesso às diferentes músicas para variados públicos. Relata que, ao oportunizar esse conhecimento para os professores das escolas

municipais de Uberlândia, pode entender que a experiência dos sujeitos em se relacionar com diferentes tipos de música é fundamental para a aprendizagem de novos estilos e respeito a diversidade musical.

Às vezes, se escuta dizer, que as pessoas só gostam de sertanejo universitário. Mas [...] tem que pensar melhor sobre isso: se as pessoas gostam ou se elas nunca tiveram a oportunidade [de ouvir outras músicas].

No dia da comemoração [do dia dos professores] conseguimos o Teatro por dois dias. Tivemos viola, tivemos música erudita, entre outras coisas. [...] O pessoal não queria que tivesse música erudita. Falava para que eu não colocasse que não iria dar ibope. [...] Mas, [pelo contrário]. Eles aplaudiram de pé (Entrevista Gercina, p.8-9).

Por fim, a gestora avalia que a Secretaria Municipal de Educação tem como uma de suas metas socializar conhecimentos musicais através de atitudes democráticas. Segundo esse entendimento, todos os indivíduos podem, em condições de igualdade, participar de qualquer expressão artística.

## Considerações finais

Vive-se um período de mudanças tanto econômica, social, educacional, quanto na/da maneira como participamos, sonhamos e entendemos a realidade plural, ampla e contextualizada em que se vive. Aqueles modos de atuação de gestores, caracterizados como autoritário e centralizado da condução da gestão pública também está sendo modificado pela abordagem de um paradigma que concebe práticas mais interativas e com a participação social e democrática da comunidade. Atualmente o que mais se deseja e espera, são ações dos dirigentes e líderes que sejam mais dinâmicas, capazes de estabelecer parcerias, diálogos, e vivenciar experiências novas que colaboram com a ampliação de horizontes para a educação pública de qualidade.

Também se verifica a existência de mudanças na legislação quanto a música ter o espaço no currículo dos diferentes níveis da educação básica escolar. A concepção de música e seu ensino; de educação musical e de escola; e, da relação escola/cultura/sociedade concebida como plural, ampla e dinâmica; de semelhante forma aos pressupostos da gestão pública educacional, buscam fundamentos com base na democracia, na formação atuante de equipes e na participação da comunidade.

Em meio a essas transformações, buscou-se discutir, nesse estudo, o enfoque da gestão e organização escolar

em colaborar com a escola constituindo-se nela, o debate mais aprofundado em prol da implementação da música e seu ensino nos currículos da educação básica. Reconheceu-se que as experiências musicais somadas às habilidades de liderança e os conhecimentos profissionais da gestão são formações importantes dos gestores, capazes de fazê-los enfrentar com crítica, qualidade, criatividade e empreendedorismo, os desafios da implementação do conteúdo conforme determinação da legislação pertinente.

Em vista disso, a discussão de uma abordagem especial de gestão e de organização, fundamentada nas/pelas experiências com a música e outras formações, pôde mostrar que Gercina, secretária municipal de educação, entende a complexidade e a crescente ampliação da demanda por currículos com marcas da qualidade, pluralidade bem como a importância do conteúdo de música na educação básica escolar do município de Uberlândia.

Por fim, os resultados do estudo mostraram que para essa gestora, no contexto da escola, a implementação da música é uma tarefa complexa que exige esforços, maior organização e participação da comunidade na realização desse intento. Destacaram, também, a necessidade de maior contingente de profissionais habilitados verificando que políticas de formação continuada de professores que atuam com o conteúdo deverão ter urgência para que o projeto de educação musical escolar seja efetivado. Ainda evidenciaram que as

experiências musicais vividas pela gestora pública, lhe favoreceram o olhar mais atento para enxergar e entender os desafios do município quanto a buscar a consolidação da música nos currículos escolares.

Ainda se tem um longo caminho a percorrer para que o ensino de música conquiste efetivamente seu lugar nas escolas do município de Uberlândia. Espera-se, com esse estudo, ter ampliado aspectos da discussão da implementação da música nas escolas abordando a temática da formação profissional de gestores mais sensíveis e capacitados para debater e efetivar, de forma democrática e participativa, esse processo de implementação.

## Referências

ALMEIDA, Poliana Carvalho de. *Educação musical na escola pública: um estudo sobre a situação do ensino de música nas escolas da rede municipal de Salvador*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Salvador, 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96*. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª)*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª)*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei 13.278 de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>>. Acesso em 20/08/2016.

BRASIL. *Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Homologação do Parecer CEB/CNE n. 12/2013. Brasília: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Despacho do Ministro - parecer.pdf>> . Acesso em 6/5/2016.

DANNA, A.; FINCK, R. *Fórum Catarinense de Educação Musical: repercussões na implantação da música na Educação Básica em Santa Catarina*. In: XV Encontro Regional da ABEM-SUL, 2012, Montenegro. Anais do XV Encontro Regional da ABEM-SUL, 2012. v. 01. p. 229-234.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)*. 3. ed. Tradução: Haydée de Camargo

Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. *Experiência e Educação*. 2. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1976.

\_\_\_\_\_. *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação*. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: L. Hentschke (Ed.), *Educação musical em países de línguas neolatinas*, pp. 47-64. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n. 72, p. 11-33, fev/jun. 2000.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010, p. 121-141.

PEREIRA, Emanuel de Souza; FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. Fundamentos Sociológicos da Educação Musical Escolar. In: *Revista do Centro de Artes da*

UDESC. Florianópolis, V. 7, Ago/2009 a Jul/2010, p. 309-323.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). *REV ABEM*, v. 21, n. 30, 103-118, jan.-jun. 2013.

POOLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa. *A criança e o mundo social: para uma reconfiguração do conceito de infância*. In: V Anped Sul, 2004, Curitiba (PR). Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba (PR), 2004. v. 1. p. 1-11. Disponível in: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/PaineI/06\\_29\\_08\\_A\\_CRIANCA\\_E\\_O\\_MUNDO\\_SOCIAL\\_PARA\\_UMA\\_RECONFIGURACAO\\_DO\\_CONCEI.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/PaineI/06_29_08_A_CRIANCA_E_O_MUNDO_SOCIAL_PARA_UMA_RECONFIGURACAO_DO_CONCEI.pdf), Acesso em: 06/12/2015.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *REV ABEM*, v. 20, n. 29, 23-38, jul.-dez. 2012.

ROBSON, Colin. *Real world research: a resource for social scientists and practitioner*. 2ª ed. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2002.

SANTOS, Carla Pereira dos. Cultura escolar e o ensino de música na escola de educação básica. ANPPOM 2016.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Orgs.). *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.



BEATRIZ DE MACEDO OLIVEIRA; GASPAR RIBEIRO RODRIGUES; JANE FINOTTI REZENDE LUZ; JOSÉ SOARES; LUÍSA VOGT COTA; SÔNIA TEREZA DA SILVA RIBEIRO  
Experiências com a música vivenciadas pela secretária municipal de educação e os desafios para a inserção do ensino de música nas escolas da rede pública de Uberlândia  
**DEBATES** | UNIRIO, n. 18, p.27-51, maio, 2017.

SOUZA, Jusamara (Org). *Música na escola: propostas para a implementação da lei 11.769/08 na Rede de Ensino de Gramado, RS*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011.

URIARTE, Mônica Zewe. *Na trama das Artes, a Descoberta da Música*

*Escolar*. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música em projetos político pedagógicos da educação básica*. Curitiba: Prismas, 2014.