

A IMPLEMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DE MÚSICA SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DE ARTE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASCAVEL, PR*

CARLA ANGÉLICA SELLA MARIANAYAGAM

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil

EDAGUIMAR ORQUIZAS VIRIATO

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil

Resumo: Este artigo busca retratar os resultados da pesquisa realizada nas escolas municipais de Cascavel, PR, acerca da implantação da Lei Federal n. 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música como conteúdo do componente curricular Arte nas escolas de Educação Básica; e tecer algumas considerações acerca das representações dos professores sobre a realidade escolar relacionada à implementação da Educação Musical. O estudo evidenciou, entre outros aspectos, a formação descontinuada e fragmentada do professor, que tem resultado em espontaneísmo na ação docente, e a secundarização do componente curricular Arte pela Secretaria Municipal de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Educação básica. Ensino de música. Lei n. 11.769/08.

INTRODUÇÃO

A Educação Musical tem sido incluída e subtraída do currículo escolar brasileiro a cada reforma educacional. Ora foi elencada como componente curricular, ora como conteúdo vinculado ao ensino de Arte. Porém, um novo caminho se descortina com a promulgação da Lei n. 11.769/08, sancionada em 18 de agosto de 2008, e que altera a redação da Lei n. 9.394/96, dispondo que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente

* Artigo recebido em 16/10/2013 e aprovado em 24/1/2014.

curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2008a). Abriu-se, assim, a possibilidade da universalização do acesso à Educação Musical, enquanto bem cultural, a toda a população.

Todavia, compreendendo que a implementação de uma política exige diversos investimentos por parte do Poder Público, como a formação e capacitação de professores e a promoção de recursos físicos e didático-pedagógicos, desenvolvemos uma pesquisa, vinculada à dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/Cascavel), com o escopo de analisar a implementação da Educação Musical como componente curricular obrigatório nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Cascavel, PR.

Com a aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, do Conselho Nacional de Saúde, foi realizada uma pesquisa empírica em duas etapas, assim constituídas: entrevista semiestruturada, com a responsável pela área de Arte da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (Semed), objetivando identificar as ações que estão sendo propostas e realizadas a partir do poder público municipal para a implementação da legislação nas escolas; e aplicação de questionários autoadministrados, de caráter semiestruturado, com professores que lecionam o componente curricular Arte, nas séries iniciais das escolas municipais da cidade de Cascavel.

Foram aplicados 67 questionários em 37 instituições de ensino, que representam 74% do total de escolas do campo de estudo. Pudemos, através deste instrumento metodológico, realizar um mapeamento da implementação do Ensino de Música nas escolas da zona urbana de Cascavel, e conjecturar acerca das representações destes professores sobre a realidade escolar relacionada à implementação da Educação Musical como componente curricular.

○ PERFIL DO PROFESSOR DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Por meio dos questionários aplicados, traçamos um perfil dos professores de Arte das escolas municipais de Cascavel quanto a: idade, formação inicial, especialização e tempo de serviço, tanto no magistério como no ensino de Arte. O conhecimento destas especificidades do corpo docente cooperou para a apreensão da realidade político-educacional que buscamos compreender.

Verificamos que os professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel, PR, possuem, em sua maioria, de 31 a 40 anos de idade; via de regra, têm sua formação inicial em Pedagogia, sendo que 70% fizeram cursos de especialização. A maior parte destes profissionais é recém-contratada,

trabalhando no magistério público por no máximo 3 anos, tendo ínfima experiência no ensino de Arte.

Estes dados contrapõem-se ao Artigo 31 da Resolução n. 7/2010 (BRASIL, 2010), que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, e prevê que o ensino de Arte, quando não está a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, deve ser ministrado por professores licenciados nos respectivos componentes.

Este fato contribui, possivelmente, para as problemáticas dificuldades expostas pelos próprios docentes, como P11, que afirma: “Tenho dificuldades em explorar todos os conceitos que o currículo aborda”, e P12, que explica: “Não me sinto preparada para trabalhar os conteúdos musicais do currículo porque eu nunca estudei música, e alguns conteúdos como timbre, voz, instrumentos e arranjo são difíceis de entender”.

Podemos induzir que quem assume estas aulas são os professores recém-concursados ou transferidos para uma escola, como assevera P57: “Essas aulas sempre acabam ‘sobrando’, e as pessoas que pegam essas aulas, na maioria das vezes não queriam ou não têm esse perfil”. Outra professora comenta:

O professor que atua na disciplina de Artes não tem a formação necessária para atuar. Por outro lado, faltam profissionais capacitados e a vaga é preenchida pelo professor que se encontra “disponível”. O que deveria acontecer era o preenchimento da vaga do professor de arte por um profissional graduado na área, ou no mínimo com uma formação mais específica na área. (P23)

A MÚSICA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

É inegável que a Música está sempre presente na escola; contudo, diversas pesquisas têm revelado que esta tem sido utilizada de uma forma lúdica, como entretenimento, como recurso em festividades e como recurso didático para aulas de outras disciplinas, não sendo abordada considerando-se suas características e peculiaridades, não consistindo em uma prática educativa efetiva e sequencial. Entre estas pesquisas, podemos citar as de Hentschke (1993), Penna (2002), Arroyo (2003), Vitorino et al (2003), Hirsch (2007) e Ahmad (2011).

Essas práticas, segundo Subtil (2011), são resquícios de concepções políticas e práticas para a arte de diferentes momentos históricos, como a utilização da Música a serviço da coletividade e unidade nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social, remanescente da Era Vargas, e

[...] particularmente as comemorações das datas do calendário escolar, o tecnicismo, o sentido psicologizante de lazer descomprometido, a ausência dos conhecimentos artísticos obliterados por atividades desarticuladas e a submissão aos conteúdos de outras disciplinas. (SUBTIL, 2011, p. 250)

Quanto aos recursos disponíveis nas escolas para a realização do trabalho de educação musical, inferimos que estes existem e podem ser utilizados nas aulas de música. Todos os professores afirmaram ter acesso a aparelhos de som, 95% a aparelho de televisão e DVD, 73% ao computador ou ao laboratório de informática, 35% a instrumentos de sucata confeccionados na própria escola, e 30% mencionaram que a instituição de ensino para a qual trabalham tem algum tipo de instrumento musical convencional, dentre eles a flauta-doce, o violão, o teclado e a bandinha rítmica.

Entretanto, ao visitarmos algumas escolas, verificamos que os instrumentos musicais que as escolas têm ficam guardados, não estando disponíveis para uso. Por serem considerados propriedade dos laboratórios de música, não podem ser levados para a sala de aula.

Como os professores de Arte lecionam também outro componente curricular, a saber, Ensino Religioso, Educação Física ou Espanhol, fica a critério destes profissionais definirem o tempo dedicado a cada uma das disciplinas. Esta flexibilidade mostra-se evidente nas respostas dos professores. A maioria dedica um tempo padrão de 50 minutos ou 1 hora semanal para o trabalho de Arte, porém o tempo das aulas desta disciplina varia de 40 minutos a 2 horas, dependendo da decisão do professor, sem haver um referencial de tempo indicado pela Semed.

Outro aspecto que se encontra à mercê da vontade do professor é a frequência com que a música é trabalhada na aula de Arte. Cerca de metade dos professores declara realizar alguma atividade musical por mês, seguidos daqueles que o fazem em todas as aulas ou bimestralmente. Desta forma, alguns dos professores, que demonstram desenvolver atividades musicais eficazes, o fazem apenas esporadicamente, como P28. Ao descrever parte das atividades realizadas, afirma:

Trabalho com elementos da música e do som. Trago para a sala de aula instrumentos e também solicito que os alunos tragam de suas casas a fim de demonstrarem o que sabem tocar ou mostrar sua experiência musical. Trabalho com exercícios em grupo e diferentes estilos musicais (música clássica, popular), atividades escritas e letras de música. (P28)

Entretanto, tal profissional ressalva que as realiza semestralmente, e outros se dão o direito de não realizá-las nunca.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Surge aqui um novo questionamento: Qual é a concepção de “educação musical” destes professores? Que atividades musicais são propostas em suas aulas de Arte? São estas atividades eleitas a partir de objetivos intrínsecos à música, ou apresentam-se como mera proposição de atividades sem fundamentos, refletindo diferentes concepções, usos e funções atribuídas à música?

Analisando as respostas à questão: *Você realiza atividades musicais nas aulas de Arte? Se sim, quais?*, percebemos que um número expressivo de professores utiliza a música em suas aulas, mas só é capaz de ver os seus valores extrínsecos, não acontecendo, nestes casos, uma “aula de música” em sua essência. Souza et al. (2002), fazendo referência a essa forma secundária de utilização da música, utilizam a expressão “música na aula”. Estas autoras defendem que esse trabalho é geralmente desenvolvido por professores polivalentes ou por professores “leigos” no ensino de qualquer modalidade de arte, os quais utilizam a música na aula apenas como meio de fixação de conteúdos, manutenção de disciplina e atenção, ou para simples distração dos alunos. Para demarcar a diferença entre este tipo de uso e outro tipo de trabalho, que utiliza a linguagem musical em sua especificidade e que se desenvolve por uma metodologia igualmente específica, que visa ao desenvolvimento da musicalidade, Souza et al. (2002) usam o termo “aula de música”.

Ponderando sobre as falas dos professores de Arte, foi possível agrupá-los pela maneira como concebem a Educação Musical e pela forma com que utilizam a música em sala de aula, destacando o fato de que alguns não realizam nenhuma atividade musical por se considerarem incapazes ou despreparados. Outros utilizam a Música em sua função social, para apresentações no ambiente escolar e como elo entre a comunidade e a instituição de ensino; outros têm uma visão utilitarista da Educação Musical, fazendo uso de músicas como instrumento pedagógico para outras disciplinas, para fixar conteúdos ou para trabalhar conceitos e habilidades motoras. Há também aqueles que a concebem como período de deleite e relaxamento, utilizando músicas como “pano de fundo” para outras atividades. Mas há também os que descrevem um trabalho satisfatório com conteúdos propostos no currículo, tendo consciência de suas limitações.

Pudemos perceber, através das respostas dos professores dadas ao questionário aplicado, que aqueles que se acham incapazes e despreparados tendem a não realizar nenhuma atividade musical com seus alunos nas aulas de Arte, assim como P24, que afirma: “não realizo atividades musicais, apenas

trabalho artes visuais”, e P10, que ao relatar um pouco sobre sua experiência diz: “minha área de atuação é voltada a outros conteúdos e o trabalho que realizo com a música não aprofunda conhecimentos específicos da disciplina de música”.

A falta de confiança com a música por parte das professoras unidocentes é apontada em pesquisas como a de Spanavello e Bellochio (2005), na qual as docentes pesquisadas atribuem tal falta de segurança para trabalhar estes conteúdos ao fato de não terem estudado música durante sua formação básica.

Como mencionado anteriormente, vários professores utilizam a música em sua função social, para apresentações na escola e como elo entre a comunidade e a instituição de ensino. Esta visão da música na escola é descrita nos trabalhos de Andraus (2008) e de Ahmad (2011), entre outros. Nesta perspectiva, P16 comenta que utiliza a música “no preparo de apresentações, homenagens, números musicais e teatros”, e P47 descreve que são cantadas “músicas diversas de acordo com o conteúdo trabalhado e em datas comemorativas”. Do mesmo modo, a fala de P64, quando questionada sobre as atividades musicais que desenvolve com os alunos, ilustra bem este posicionamento quanto à educação musical, que é tratada somente em sua função social: “Estamos iniciando este ano com algumas turmas, todos os dias apresentamos uma música para a escola e os pais na entrada”.

Após a Lei Federal n. 5.692/71, a música passou a ser vista como uma atividade educativa, perdendo o status de disciplina escolar, e sendo utilizada como recreação em eventos escolares e festividades (DENARDI, 2006). Contudo, postulamos que a presença da música nas datas comemorativas deve ser adequadamente aproveitada, evitando que seja vista apenas como recreação, passatempo ou demonstração de um trabalho superficial (ROSA, 1990). Deve, sim, derivar de uma atividade musical ampla, rica, abrangente e expressiva, desenvolvida em sala de aula, direcionada por objetivos claros.

Outros professores fazem uso de músicas como instrumento pedagógico para outras disciplinas, para fixar conteúdos ou trabalhar conceitos de outros componentes curriculares, demonstrando uma concepção utilitarista da educação musical. Esta postura é facilmente identificável nas vozes dos professores: P10 faz uso da música “em interdisciplinaridade com outras disciplinas como: Língua Estrangeira (espanhol) e Ensino Religioso”. P54 e P58 citam sua utilização “em atividades para complementar o conteúdo”; e P23 explica, ainda melhor, ao mencionar “a realização de trabalhos tendo a música como base: *Aquarela, O pato, O trem*, entre outras, seguidas de encaminhamentos também em disciplinas como Educação Física e Ensino Religioso”.

Seguindo na mesma direção, alguns professores citam o seu uso para desenvolver habilidades motoras. P13 utiliza a música “para danças e teatros, também para desenvolver lateralidade”; e outros tantos, confundem o trabalho de educação musical com o uso de letras de músicas como subsídio para a interpretação de texto, ilustrações a partir do texto da música e coreografias. P20, descrevendo as atividades musicais realizadas, cita “desenho cego, ilustração de letras, composição de coreografias, vídeos relacionados com o conteúdo, ouvir diferentes ritmos musicais”. P17 diz trabalhar o ritmo utilizando baquetas e advoga contemplar a música popular brasileira com a letra musical, com o canto, com coreografias e formações corporais. P30 também menciona “desenhos e ilustração a partir da música”, o que também é descrito por P1 ao afirmar que “as atividades musicais são realizadas mais com letras de músicas”.

Positivamente, tais professores analisam aspectos históricos e socio-lógicos da letra das músicas, mas não trabalham conteúdos especificamente musicais, não concebendo a música como campo de conhecimento, e sim como uma ferramenta de ensino.

Se a música for utilizada apenas com o objetivo de ensinar conceitos matemáticos, reforçar hábitos de higiene, cumprimentar ou despedir de visitantes ou anunciar o momento do lanche ou da história, se estará desvirtuando a sua função primeira [...] é preciso insistir quanto à necessidade de se recuperar sua verdadeira função. (BORGES, 2003, p. 115)

Além disso, identificamos também os que concebem a educação musical como período de deleite e relaxamento, utilizando músicas como “pano de fundo” para outras atividades. Assim, P02 diz que procura utilizar “música durante as aulas para relaxar”, e P08 exemplifica: “Coloco o CD e deixo os alunos expressarem seus sentimentos através da dança e da interação dos mesmos”. P58 utiliza músicas “em atividades para complementar o conteúdo, para o lazer e relaxamento”; e P48 descreve atividades que fazem uso de músicas, dentre elas a ilustração, o canto, a dança, e a atividade recreativa.

Percebemos que determinado número de professores descreve um trabalho satisfatório dos conteúdos musicais propostos no currículo, ainda que tendo consciência de suas limitações, como P06, que declara:

Na medida do possível, apresento aos alunos os diferentes tipos de gêneros musicais através de filmes, CD musicais, vídeos de danças clássicas e eruditas. Apresento também os instrumentos musicais e sua sonoridade, através de foto, desenhos e vídeos das notas musicais. Comento com os alunos sobre autores e cantores.

P02 assume: “Procuro fazer o melhor possível, e realizar o que é proposto nas formações continuadas, mas algumas coisas que não sei, fico sem transmitir aos alunos”. Dentre os professores pesquisados, P16 afirma fazer “o possível para trabalhar os conteúdos de arte com excelência, embora não possua formação específica”; porém outros declaram: “Não tenho embasamento teórico” (P19), “considero poucos os subsídios para a formação e atuação do professor” (P23), “gosto muito de trabalhar música com os alunos, porém não tenho conhecimento técnico para tal” (P47).

Alguns dos entrevistados fizeram menção às atividades que exploram as propriedades do som e dos gêneros musicais, e afirmaram trabalhar os naipes de instrumentos, biografia de compositores e intérpretes, apreciação musical e percepção auditiva. Entretanto, ressalta-se que tal trabalho é executado pela minoria dos professores e é bastante esporádico, realizado semestralmente ou, no máximo, bimestralmente. Os questionários de P24 e P28 evidenciaram tal esporadicidade. Neles os professores relataram trabalhar conteúdos de música semestralmente.

P31 procura trabalhar “identificação de sons, apreciação de músicas diversas, conhecimento de alguns instrumentos”; já P32, cita diferentes conteúdos do currículo, dentre eles: “altura, densidade e intensidade do som; sons naturais e artificiais; ditado musical, tipos de instrumentos, músicas (adivinhar), cantigas de roda, música no Brasil e no mundo; sons grave, médio, agudo; sons fraco e forte”. Como P32, outros professores responderam à questão relacionada a quais atividades musicais realizavam com seus alunos copiando os conteúdos do próprio currículo, na ordem em que apareciam, ou elegendo alguns. Não descreveram quaisquer atividades que tenham sido realizadas, o que nos leva a inferir que tenha sido feita apenas uma cópia do documento.

Outra questão proposta aos professores foi acerca dos conteúdos do currículo municipal. Perguntamos aos professores se eles trabalhavam os conteúdos elencados no currículo, dando-lhes três opções de resposta: sim, não e parcialmente. Verificamos que 49% dos professores alegaram trabalhar os conteúdos do currículo e 45% responderam contemplá-los parcialmente. Surge então a reflexão: Seria possível trabalhar o currículo proposto apenas uma vez por mês, aproximadamente em 50 minutos? Não teriam, estes professores que consideram trabalhar os conteúdos do currículo, uma ausência de conhecimento musical, e mesmo do conteúdo do currículo que os impede de refletir sobre a própria prática?

Compreendemos que estes professores, sem formação inicial em Arte ou em Música, e sem uma formação em serviço, conhecem superficialmente

o currículo, estando incapazes de refletir sobre sua essência, realizando uma educação musical de aparência. Em seu enfrentamento da realidade, sua práxis utilitária é envolvida pelo senso comum e não pela compreensão consciente do real, como assevera Kosik (2010, p. 13-14):

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. [...] A realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, [...] apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

Este autor explana ainda que, no mundo da pseudoconcreticidade, permanecemos na superficialidade, ficando distantes do que é realmente essencial. Assim, para captarmos a essência e alcançarmos a realidade, é necessário garantir a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, pois isso

dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, como *método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado "criticamente"; cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da "práxis" revolucionária.* (KOSIK, 2010, p. 22; grifos do autor)

Portanto, faz-se necessária a separação entre o fenômeno e a essência, o que é secundário e o que é essencial para a composição do conhecimento. Essa separação é o que diferencia a ciência da práxis utilitária, que toma o mundo da aparência como mundo real. Assim, o concreto se torna compreensível por meio da mediação do abstrato.

Isso conduz-nos a ratificar a importância da formação continuada, considerando-a como um espaço de reflexão crítica, uma oportunidade para análise do fenômeno, objetivando a ida à essência do objeto a ser ensinado, nesse caso, os conteúdos musicais. Como afirma Infante et al (1995, p. 167), "aprende-se a fazer fazendo. Mas também refletindo. À luz do que já se sabe. Com vistas à ação renovada. E nesse processo de ação-reflexão-ação se desenvolve o saber profissional".

O Plano Municipal de Educação assinala que deve ser uma meta do município "ofertar a todos os profissionais da educação da rede pública

municipal de ensino, o mínimo de 24 horas de capacitação anual, de acordo com sua área de atuação” (CASCANEL, 2004, p. 111), e o currículo salienta:

Será na formação continuada (formação em serviço), que o docente de Arte será preparado para efetivar uma educação estética com vistas a humanizar o homem, desenvolvendo a consciência estética e a apreensão de diferentes visões de mundo, indo além do cotidiano, uma vez que são consideradas as relações existentes entre arte-história-sociedade-vida. (CASCANEL, 2008, p. 138)

Entretanto, como veremos a seguir, os professores declaram que os cursos de formação continuada são insuficientes e superficiais, não cumprindo este papel de espaço para a reflexão crítica.

A FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando arguidos acerca da suficiência dos cursos de formação, nenhum professor disse serem suficientes. Estatisticamente, representando 51% do total, 34 professores afirmaram não serem suficientes para capacitá-los ao trabalho com a música em sala de aula, e outros 42% alegaram serem parcialmente suficientes.

Os professores comentaram sobre a carga horária dos cursos ofertados, afirmando que “o tempo é muito curto, insuficiente para uma aprendizagem significativa” (P49). Eles têm consciência de que “um curso de quatro horas por ano (isso quando tem) não é tempo suficiente para dar uma formação para um professor” (P01); pois é “pouco tempo de capacitação para a quantidade de conteúdos a serem trabalhados” (P14), dando “apenas noções sobre o assunto” (P28). Além disso, explicaram que os cursos “são extremamente raros” (P60), “esporádicos, ocorrendo no máximo uma vez ao ano” (P65), “não apresentando continuidade” (P66); e postularam que “durante o ano deveria ter uma sequência dos trabalhos realizados” (P34).

Eles apontaram também a superficialidade dos cursos: “São cursos com um conteúdo mais superficial” (P67), que “apresentam dinâmicas, músicas e objetos para trabalhar e não estudos sobre a música” (P12), “não efetivando um conhecimento teórico que embasa a prática de forma clara e objetiva” (P56); “muitos conhecimentos ficam vagos” (P08), e “nem todos os conteúdos dentro da música são abordados” (P35).

Inferimos, destarte, que os professores participantes da pesquisa refletem sobre a importância da formação continuada para a sua prática, apresentando questionamentos como o de P07: “Como desenvolver o gosto de ensinar algo [sobre o] que não se conhece nem as possibilidades

pedagógicas de trabalho? Formação não é cantar músicas. Na minha opinião, vai muito além.”

A deficiência na formação continuada transparece na sensação de incapacidade dos professores para o trabalho com a música nas aulas de Arte. Somente 8% se consideram aptos a ministrar conteúdos musicais, afirmando-se capazes por serem instrumentistas ou por serem especialistas em Arte-Educação.

Parte dos 8% que se consideram capazes, P54 explica: Sinto-me capaz “porque fiz especialização em Ensino de Arte, mas com a minha graduação em pedagogia estaria totalmente despreparada, pois os cursos de graduação não ofertam aulas de música na grade”; e P67 advoga: “Estou me avaliando como alguém que, por ser apreciadora da boa música, procura levá-la aos educandos, fazendo com que avaliem as diversas músicas de hoje e de antigamente para que desenvolvam o gosto musical mais apurado”.

Daqueles 52% que se consideram parcialmente capazes, alguns professores afirmaram que procuram “fazer o melhor possível” (P02) “para trabalhar os conteúdos de música com excelência” (P16).

Há os que se consideram parcialmente capazes pelo fato de disporem de “pouco tempo para pesquisas e estudos” (P05). Outros, ainda que tenham mais tempo para o preparo das aulas, sentem que lhes “falta embasamento teórico” (P19), como comentam P08: “Apesar de pesquisar e preparar as aulas que oriento, muitas vezes me faltam conhecimentos”, e P47: “Gosto muito de trabalhar música com os alunos, porém não tenho conhecimento técnico para tal.”

Contudo, a maioria destes docentes diz que “gostaria de ter mais cursos e instruções com mais frequência” (P05), e considera “poucos os subsídios para a formação e atuação do professor”.

Dos 40% que não se consideram capacitados a ministrar os conteúdos musicais a seus alunos, a maioria cita a falta de formação inicial; a nulidade ou superficialidade de sua experiência e conhecimento musicais; e a necessidade de formação em serviço, na forma de cursos e oficinas.

P17 expõe: “O meu conhecimento é superficial”; e P59 analisa: “Não possuo formação para isso”. P01 alude à “falta de formação instrumental”; P29 declara: “Nunca estudei música”; e outros também revelam esta preocupação: “Não tenho formação musical” (P31); “não tenho conhecimento teórico e não toco nenhum instrumento” (P44); e P57 reflete: “Além de não ter formação específica, não tenho facilidade para arte”.

P07 afirma: “é necessário dominar o que se está ensinando; procuro pesquisar e variar as atividades, embora tenha consciência que meu conhecimento nesta área é muito raso e o que é repassado é o mínimo, e

que os alunos têm direito a muito mais". Na mesma direção, P03 menciona: "Observo na minha experiência a necessidade de maior conhecimento, principalmente para extrair os diversos sons, e assim apresentar de fato uma alfabetização musical".

Aqueles que apontam para a necessidade de cursos e oficinas dizem: "Nunca fiz curso que aprofundasse essa área" (P09); "precisa-se de capacitação adequada e experiência" (P13). "Necessito de um conhecimento maior, preparo e cursos" (P41), "porque nunca houve uma preparação na área de música em que eu participei, espero que haja vários cursos preparatórios para os professores" (P62). Mesmo P25, formada em Artes Visuais, professa seu sentimento de incapacidade em ensinar conteúdos musicais: "Na minha faculdade ensinaram sobre artes visuais, não música nem artes cênicas. Não entendo nada de música para ensinar".

O currículo adotado pela rede propõe:

A ação pedagógica do professor, em sala de aula, deverá propiciar aos alunos a práxis artística, por meio da vivência e do entendimento histórico e teórico das experiências estéticas nas linguagens artísticas trabalhadas. Ao realizar este processo, que incorpora e supera a experimentação, o discente se apropria de técnicas para se expressar artisticamente ou para reproduzir obras, sendo necessário estar em contato com a produção artística existente. (CASCAVEL, 2008, p. 138)

Todavia, como podem os discentes superar a experimentação se os próprios professores de Arte, que deveriam ser seus guias neste processo de entendimento estético, propiciando a práxis artística, não se apropriaram das técnicas necessárias para se expressarem artisticamente, não tendo nem a vivência nem o contato com a produção artística?

Analisando os depoimentos destes docentes, concordamos com o posicionamento de Gomes e Nogueira (2008, p. 593), quando manifestam:

Já que é tarefa do poder público a coordenação da política nacional de educação, questionamos o seu papel, pois, [...], tem deixado a desejar no que se refere ao investimento em políticas que priorizem a valorização dos professores de Arte, e que conceda a estes a possibilidade de obter subsídios para um investimento maior na formação de cidadãos na educação básica.

A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO

Quando entrevistamos a coordenadora da área de Arte da Semed, ela afirmou que os professores tinham conhecimento da legislação que obriga a inclusão dos conteúdos musicais no componente Arte, e que adquiriram esta

informação nos seminários ofertados pela Semed. Entretanto, quase metade deles desconhecia tal obrigatoriedade.

Além disso, de 54% dos professores que conheciam a legislação, metade tomou conhecimento desta informação por intermédio da televisão, revistas ou internet, e somente 31% por meio de cursos de formação, reuniões pedagógicas ou na escola. Outros 8% souberam da obrigatoriedade conversando informalmente com colegas de trabalho.

Este dado revela lacuna por parte da Semed, que não tem informado aos professores a respeito dessa legislação de forma clara e efetiva, deixando à mercê dos professores tanto o conhecimento da obrigatoriedade, como a escolha do cumprimento ou não da mesma. Evidencia-se, assim, o descaso e a secundarização do componente Arte pela Semed.

Os professores defendem que “para a lei se efetivar nas escolas de educação básica, seriam necessários uma maior quantidade de cursos oferecidos pela Semed, bem como um maior investimento em materiais, infraestrutura e professores” (P56); que “é preciso que se façam as condições de colocar a lei em prática” (P28); e que “será necessária uma cobrança para que realmente se efetive e não fique apenas no currículo” (P59).

Com lucidez, explana P07 o seu posicionamento: “O fato da lei existir não significará que a mesma se efetivará. Envolve muito mais as ações dos envolvidos no processo de ensinar desde as universidades que formaram os professores e a parte governamental que oportuniza ou não a efetivação das leis”. Também discutindo a situação concreta das escolas, P67 afirma:

[...] porque não se tem profissionais capacitados para atuar nas escolas, não há espaço físico adequado e [nem] materiais, instrumentos e outros; além da defasagem [pela qual] passa a educação brasileira nas disciplinas consideradas essenciais ao desenvolvimento de cidadãos brasileiros.

Também perguntamos aos professores quem deveria, em suas respectivas opiniões, ministrar os conteúdos musicais nas aulas de Arte. Segundo a maior parte dos participantes da pesquisa, o professor de música seria o melhor profissional para ministrar estes conteúdos, mas vários comentaram que o professor de Arte, se bem capacitado, desempenharia bem esta função.

Alguns sugeriram que “o professor, para ensinar música, deverá saber ouvir, cantar, tocar e entender um pouco da História da Arte para então realizar um bom trabalho” (P12). Outros afirmaram que “um professor de música possui metodologias capazes de desenvolver um ensino de qualidade, desenvolvendo habilidades musicais nos estudantes de forma gradual” (P49),

“porque tiveram em sua formação os parâmetros, fundamentos, técnicas e metodologias necessárias para realizar um trabalho de qualidade” (P67).

Outros, ainda, têm a perspectiva de que o professor de Arte, mesmo que não tenha formação na área, seria o melhor profissional para ministrar estes conteúdos; comentam também que essas aulas deveriam ser ministradas por “um profissional que tenha noção de música sem necessariamente ser graduado” (P40).

Afirma P07:

Se ao professor de arte for ofertada formação continuada com carga horária significativa (no mínimo 100 h), para que tenha o conhecimento de forma qualitativa para desenvolver nas aulas, penso ser o melhor profissional para ofertar este conteúdo. Caso contrário, é melhor ter uma pessoa que tenha conhecimento aprofundado do conteúdo. Mas a melhor alternativa, na minha opinião, seria oferecer formação ao professor de arte, trabalhando de forma articulada com as outras linguagens dessa disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa empírica aqui exposta, pudemos desvelar vários aspectos da materialização da implementação da Educação Musical em Cascavel; dentre estes, sobressai-se a insuficiência por parte da Semed em disponibilizar uma formação continuada aos professores de Arte que, tendo que trabalhar os conteúdos musicais propostos no currículo e não tendo um embasamento científico para tal, sentem-se despreparados e impedidos de chegar à essência do objeto a ser ensinado, agem de forma superficial e espontânea, repetindo “o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea” (FACCI, 2004, p. 244).

Em face ao exposto, destacamos vários elementos, entre eles a formação descontinuada e fragmentada do professor, que resultam em espontaneísmo na ação docente e na secundarização do componente curricular Arte pela Semed.

Pudemos também concluir que o professor que atua na disciplina de Arte nas escolas municipais de Cascavel, sem formação inicial em Arte ou em Música, e sem uma formação em serviço, conhece superficialmente o currículo, estando incapaz de refletir sobre a essência da sua prática. Só realizam uma Educação Musical de aparência, submergida pela espontaneidade e pelo senso comum. Por outro lado, faltam profissionais capacitados e a vaga é preenchida pelo professor que se encontra “disponível”.

Consideramos um avanço que o currículo da rede municipal de ensino de Cascavel inclua conteúdos musicais; entretanto, o fato de contemplar tais

conteúdos não garante que eles sejam efetivamente trabalhados em sala de aula.

Defendemos que, em situações ideais, o profissional a ser responsável pelo ensino de música na escola é o licenciado em Música, que possui tanto a formação musical quanto a pedagógica para atuar em âmbito escolar. Contudo, tendo em vista que a realidade ainda é distante desta idealização, não havendo profissionais disponíveis com esta formação em nossa região, ratificamos e reiteramos a necessidade de investimento em cursos de formação musical para os professores generalistas que atuam no ensino de Arte da rede, a fim de que possam desenvolver propostas significativas nas aulas de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para que a democratização do ensino da música realmente se efetive.

Refletindo sobre a realidade da inserção da Educação Musical na escola pública, enfatizamos que ensinar música na escola não significa necessariamente ensinar a tocar um instrumento específico, como tem sido feito nos laboratórios de música implementados pela Semed, mas sim, apresentá-la como forma de conhecimento que possibilita modos de percepção e expressão únicas e não pode ser substituída por outra forma de conhecimento; com o intuito de promover a sensibilização das crianças e adolescentes para a música e de possibilitar práticas musicais coletivas e conteúdos que colaborem para o desenvolvimento integral dos alunos.

THE IMPLEMENTATION OF MUSIC CONTENT FROM THE PERSPECTIVE OF ART TEACHERS IN CASCAVEL MUNICIPAL SCHOOLS, PARANÁ

ABSTRACT: This article presents the results of a research conducted in municipal schools in Cascavel, Paraná, on the implementation of Federal Law 11.769/08, which deals with the compulsory teaching of Music as a curriculum component of Art in elementary schools. It also reflects on the representations of teachers on the school reality in relation to the implementation of Music Education. Among other things, the study pointed out the intermittent and fragmented formation of the teacher, which has resulted in spontaneity in teaching, and the sidelining of the subject of Art by the Municipal Education Bureau.

KEY WORDS: Educational policies. Elementary education. Music education. Law 11.769/08.

LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE MÚSICA BAJO EL PUNTO DE VISTA DE LOS PROFESORES DE ARTE DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE LA CIUDAD DE CASCAVEL, PR

RESUMEN: Este artículo busca retratar los resultados de la investigación llevada a cabo en las escuelas de la ciudad de Cascavel-PR acerca de la aplicación de la Ley Federal n. 11.769/08, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de música como parte del contenido curricular de la cátedra de Artes en las escuelas de Educación Primaria. Simultáneamente, se hacen algunas consideraciones acerca de los pareceres de los profesores sobre la realidad escolar relacionada con la aplicación de la Educación Musical. El estudio puso en evidencia, entre otros aspectos, la formación discontinuada y fragmentada del profesor, lo que ha dado lugar a una espontaneidad exacerbada en la actuación docente, y la colocación en un segundo plano del componente curricular Arte por parte del Secretaría Municipal de Educación de la ciudad.

PALABRAS CLAVES: Políticas educacionales. Educación primaria. Educación musical. La Ley n. 11.769/08.

REFERÊNCIAS

AHMAD, L. A. S. *Música No Ensino Fundamental: A Lei n. 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria, RS*. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 2011.

ANDRAUS, G. C. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 65-73, mar. 2008.

ARROYO, M. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 586-594.

BORGES, T. M. M. *A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação*. 3. ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.

_____. *Lei n. 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Brasília, DF, 2008a.

_____. Ministério da Educação. *Resolução n. 7*, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, DF, 2010.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL – Anos Iniciais*. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação de Cascavel, PR*. Cascavel: SEMED, 2004.

DENARDI, C. A formação inicial do professor de música no curso de licenciatura em música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1961-1996). In: VI EDUCERE –

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PUC-PR, 6, 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2006, p. 2.556-2.564.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

GOMES, K. B.; NOGUEIRA, S. M. de A. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, out./dez. p. 583-596, 2008.

HENTSCHKE, L. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993. *Anais...* Porto Alegre, p. 49-67, maio 1993.

HIRSCH, I. B. Música na Educação Básica: um *survey* com professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, 2007, Campo Grande, MS. *Anais...* Campo Grande, MS, 2007.

INFANTE, M. J. *et al.* Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 151-169.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

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

ROSA, N. S. S. *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Ática, 1990.

SOUZA, J. *et al.* *O que faz a música na escola?* Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002.

SPANAVELLO, C; BELLOCCHIO, C. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 41, p. 241-254, mar. 2011.

VITORINO, L.; MORAES, A. C.; RIBEIRO, S. T. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia, MG: reflexões para educação musical e pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 464-491.

CARLA ANGELICA SELLA MARIANAYAGAM: Pedagoga (Unioeste, 1998), Especialista em Educação Musical (Embap, 2002), Mestre em Educação (Unioeste, 2013).
E-mail: carlaasm@yahoo.com

EDAGUIMAR ORQUIZAS VIRIATO é professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira (1985), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1988), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001).

E-mail: edaguimar@gmail.com
