

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA E SOCIEDADE

Carlos André Gomes Lima

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA MUSICAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
MUNICÍPIO DE PETROLINA-PE**

RECIFE
2018

CARLOS ANDRÉ GOMES LIMA

***A práxis pedagógica musical na rede pública de ensino do município de
Petrolina–PE***

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

Orientadora: Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida

RECIFE
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Nathália Sena, CRB4-1719

L732p Lima, Carlos André Gomes
A práxis pedagógica musical na rede pública de ensino do município de Petrolina-PE / Carlos André Gomes Lima. – Recife, 2018.
115 f.: il.

Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Música, 2018.

Inclui referências e apêndices.

1. Ensino de música. 2. Rede Municipal. 3. Prática pedagógica. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de (Orientadora). II. Título.

780 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2018-186)

CARLOS ANDRÉ GOMES LIMA

“A *práxis* pedagógica musical na rede pública de ensino do município de Petrolina–PE”

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

Aprovada em 31/07/2018.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Cristiane Maria Galdino de Almeida (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Professora Doutora Daniela Maria Ferreira (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Professor Doutor Luis Ricardo Silva Queiroz (Examinador Externo)

Universidade Federal da Paraíba

*Aos colegas de trabalho Jorge Fernandes e
Tatiane Bernardon, in memoriam, pelo
exemplo de profissionalismo e da missão de ser
pai e mãe.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Ângela, pelo apoio incondicional para que eu seguisse essa jornada musical, mesmo havendo tantas outras oportunidades profissionais a seguir.

À Leudiane, que amadureceu junto a mim durante essa jornada e hoje é uma esposa excepcional, amorosa e compreensiva para com as minhas inquietações musicais.

À família Lima, que com o tempo aceitaram e apoiaram minhas escolhas profissionais em uma época que o futuro era mais incerto que o de costume.

À família Luz, que me acolheu com todo amor e carinho, unindo mundos tão paradoxalmente diferentes e iguais.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, especialmente a Sebastião Rildo, que acreditou que o sonho da licenciatura em Música não apenas era possível, mas necessário.

À Leopoldina e Fabiano, que juntamente aos colegas de colegiado fizeram o esforço acadêmico para que eu pudesse me afastar para esta qualificação.

Aos amigos de prosa e confraternização eternas Reinaldo e Josivaldo, bem como suas respectivas famílias. Aos outros que fazem parte desse círculo, nos encontros e desencontros que a rotina permite.

À minha orientadora Cristiane Galdino, pela sabedoria e paciência em me fazer enxergar certo por linhas tortas.

Aos colegas de mestrado e meus companheiros inseparáveis nessa caminhada, Débora e Vinícius, pela ajuda contínua e troca de ideias e experiências.

Aos conhecidos e anônimos do dia a dia que, de alguma forma, me apoiaram e deram suporte durante esse projeto.

“Quem não sabe o que é, não sabe o que quer.
E, quem não sabe o que quer, não chega a lugar
algum”.

Luiz Philippe de Orleans e Bragança (2017)

RESUMO

Esta pesquisa investigou como o ensino de música é desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental na rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE. Os objetivos específicos foram: analisar o espaço curricular da música no ensino público do município; identificar a formação dos professores da disciplina; e verificar as relações entre legislação, políticas públicas para a educação e prática pedagógica musical. A metodologia utilizada foi construída de acordo com o contato com o campo estudado e com os dados que foram emergindo à medida em que a realizamos. Dessa maneira, adotamos uma metodologia baseada nas experiências obtidas em campo e em conceitos acerca de pesquisa qualitativa (FLICK, 2008; FREIRE, 2010; GIL, 2008). Os participantes desta pesquisa foram gestores, coordenadores e professores de dez escolas públicas do município de Petrolina-PE as quais ofertam aulas do sexto ao nono ano. Utilizamos de questionários e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com uma professora e uma coordenadora de uma das escolas. O referencial teórico que guiou nossa análise empregou conceitos como: *práxis* pedagógica (SOUZA, 2009), *ensinagem* (ANASTASIOU; ALVES, 2015), *afetividade* (LEITE, 2012), dentre outros. Verificamos que a música existe no campo investigado enquanto área de conhecimento, dentro do componente curricular de arte, lecionada por professores não especialistas e que complementam a carga horária na disciplina. Por outro lado, há escolas que evidenciam o ensino de música através da formação humana, realizando processos de *ensinagem*, permeados pela *afetividade*, em uma ação pedagógica institucional. Dessa maneira, compreendemos os tempos e espaços que o ensino de música ocupa em escolas públicas municipais da rede, as perspectivas para essa área artística nesse ambiente e a *práxis* pedagógica dos agentes formadores.

Palavras-chave: Ensino de música. Rede municipal. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This research investigated how the teaching of music is developed in the final years of elementary school in the municipal public school of Petrolina-PE. The specific objectives were: analyze the curricular space of the music in the public education of the municipality; identify the teacher training of the discipline; and verify the relations between legislation, public policies for education and musical pedagogical practice. The methodology used was constructed according to the contact with the field studied and with the data that emerged as we performed it. In this way, we adopted a methodology based on the experiences obtained in the field and on concepts about qualitative research (FLICK, 2008; FREIRE, 2010; GIL, 2008). The participants of this research were directors, coordinators and teachers of ten public schools of Petrolina-PE, which offer classes from the sixth to the ninth year. We used semi-structured questionnaires and interviews to collect data. The semi-structured interviews were carried out with a teacher and a coordinator of one of the schools. The theoretical framework that guided our analysis employed concepts such as: pedagogical *praxis* (SOUZA, 2009), *ensinagem* (ANASTASIOU; ALVES, 2015), affectivity (LEITE, 2012), among others. We verified that music exists in the field investigated as an area of knowledge, within the curricular component of art, taught by non-specialist teachers which complement the workload in the discipline. On the other hand, there are schools that show the teaching of music through human formation, making *ensinagem* processes, permeated by affectivity, in an institutional pedagogical action. In this way, we understand the times and spaces that music teaching occupies in municipal public schools, the perspectives for this artistic area in this environment and the pedagogical *praxis* of the training agents.

Keywords: Teaching music. Public school system. Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Trecho do mapa mental da entrevista da professora	36
Figura 2 – Proporção de gênero entre os professores respondentes ao questionário	90
Figura 3 – Proporção da faixa etária entre os professores respondentes ao questionário	91
Figura 4 – Proporção do tempo de serviço dos professores na rede pública municipal de educação de Petrolina-PE	92
Figura 5 – Proporção do tempo de serviço na mesma escola entre os professores	93
Figura 6 – A graduação dos professores	94

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/PE	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSPE/CP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEDUC	Secretaria de Educação Municipal de Petrolina
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LEGISLAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO NOS SISTEMAS PÚBLICOS ESCOLARES	18
2.1	Formação de professores e música como componente curricular	18
2.2	Música nos espaços escolares antes da Lei nº 11.769/2008	20
2.3	Música nas escolas: a Lei nº 11.769/2008 e as pesquisas pelo Brasil.....	22
2.4	A Lei nº 11.769/2008 e a operacionalização do ensino de música nas escolas	26
2.5	Pesquisas sobre a correlação entre prática pedagógica musical e aulas de música	28
3	METODOLOGIA	32
3.1	Método de pesquisa adotado	32
3.2	Etapas da pesquisa e procedimentos éticos	33
3.3	Os primeiros contatos com o campo: secretaria municipal de educação de Petrolina–PE	36
3.4	Primeira etapa da pesquisa de campo: aplicação de questionários nas escolas	39
3.5	Estrutura organizacional das escolas e o estudo de caso	42
3.6	Segunda etapa da pesquisa de campo: as entrevistas semiestruturadas	46
4	PRÁTICA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	48
4.1	A prática pedagógica enquanto <i>práxis</i> e a formação de professores	49
4.2	Exercício profissional e espaços de formação docente	52
4.3	Educação e enfoques de ensino.....	55
4.4	Ensinar, aprender e apreender: o processo de ensinagem	60
4.5	Pedagogia e <i>práxis</i> pedagógica	62
4.6	A <i>práxis</i> pedagógica e os conteúdos pedagógicos.....	64
4.7	Conteúdos pedagógicos, políticas públicas e educação musical: desafios da ação pedagógica nas instituições de ensino básico	67
4.8	Políticas públicas para a educação no Brasil: políticas avaliativas, de consolidação e de fortalecimento da educação básica	69
4.9	Legislação para o ensino de música após a LDBEN de 1996.....	72

5	OS PROFESSORES DE ARTE E O ENSINO DE MÚSICA: UMA ANÁLISE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PETROLINA-PE.....	75
5.1	A música nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE	75
5.1.1	A música no ensino fundamental: concepções da SEDUC	75
5.1.2	A música no currículo dos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino de Petrolina-PE	78
5.1.3	Perspectivas para o ensino de música.....	84
5.2	A <i>práxis</i> pedagógica musical dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE	89
5.2.1	O perfil dos professores da disciplina de arte.....	89
5.2.2	A formação dos professores e a mobilização de conhecimentos para as aulas de arte na rede pública municipal de Petrolina-PE.....	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICE A – Questionário para escolas públicas municipais de Petrolina-PE	112
	APÊNDICE B – Roteiro para as entrevistas semiestruturadas com a Professora e a Coordenadora	114
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	115

1 INTRODUÇÃO

A música é parte da produção cultural dos grupos sociais, possuindo significados e valores diversos. Para Candé (2001), a música é uma antiga sabedoria coletiva, cuja longa história se confunde com a das sociedades humanas. Dessa maneira, essa linguagem artística se faz presente na formação dos indivíduos em suas mais variadas formas. Enquanto área de conhecimento na educação escolar, a música teve seus lugares, espaços e valores ressignificados ao longo da história da educação brasileira.

Nesse contexto, as inovações tecnológicas oriundas do século passado permitiram, dentre outras coisas, interações culturais em uma nova escala na história contemporânea, contribuindo para a reavaliação do papel da música na escola. Os indivíduos passam a construir suas identidades não somente pela herança cultural dos grupos aos quais pertencem, mas também através do acesso às outras culturas por meio dessas inovações. O professor, compreendido como mediador e partícipe do processo de ensino e aprendizagem, é desafiado a desenvolver uma reflexão crítica sobre os novos paradigmas advindos dessas interações, bem como fazer parte dessa nova época.

As mudanças na legislação brasileira na década de 1990 possibilitaram a reavaliação e reflexão dos tempos e espaços das linguagens artísticas, tendo em vista não apenas as discussões no âmbito acadêmico sobre essa temática, mas através de demandas de setores da sociedade. Porém, essas legislações continuam a buscar consolidação nos vários sistemas de ensino, considerando a permanência de dificuldades em sua implementação, oriundas da correlação entre formação inicial e continuada dos professores, mudanças nos sistemas de ensino e prática pedagógica. Nesse contexto, a formação dos indivíduos carece de maiores investigações, em específico quando atrelada ao ensino das linguagens artísticas, tendo a música um lugar de destaque, principalmente após 2008, quando a Lei nº 11.769/2008 foi aprovada, tornando o ensino de música obrigatório no ensino básico.

Essas questões me permitiram refletir sobre meu papel enquanto professor de música no grupo social no qual estou inserido. Nasci e fui criado no interior pernambucano tendo, através de meus tios músicos, os primeiros contatos com instrumentos musicais e teoria musical. Desde cedo, nutri grande admiração por músicas escritas para orquestra sinfônica, numa época em que o acesso a esse tipo de música era restrito onde eu morava. Talvez essa dificuldade de conseguir ouvir tal repertório tenha me estimulado a buscar entender por que as

peças do meu grupo social em geral ignoravam aquelas músicas, que para mim eram tão belas e cheias de significados sonoros.

Ao ingressar na licenciatura em Música da UFPE, em 2002, o contato com pessoas que compartilhavam da mesma paixão que eu tinha por essas músicas foi o que definitivamente me motivou a dedicar aos estudos de harmonia, principalmente durante a graduação. Ao me formar em 2007, ingressei e atuei sempre em escolas específicas de música. Morando em Petrolina-PE desde 2010, a fim de assumir a vaga de professor de harmonia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, o primeiro desafio dessa jornada foi auxiliar no projeto de criação de um curso de licenciatura em Música nessa cidade. Esse curso viria a ser autorizado a funcionar em 2012, transformando-se num marco na educação superior para as áreas artísticas da região. Entretanto, ao lecionar harmonia, história da música ocidental, análise musical e outros conhecimentos típicos de um conservatório de música, senti inúmeras vezes no semblante dos alunos *a falta de contexto* que aqueles conhecimentos precisavam ter na formação acadêmica deles. Dessa forma, optei por buscar uma qualificação que me fornecesse a oportunidade de conhecer mais sobre as relações entre música, educação e sociedade e, assim, ter meios para contextualizar os conhecimentos das disciplinas ministradas. Esse conjunto de questões me despertou o interesse em desenvolver uma pesquisa que considerasse a importância da área de música na formação dos indivíduos.

A escola surge, nesse contexto, como um lugar propício para a discussão dessas questões, pois ela é um, dentre os ambientes sociais existentes, em que os indivíduos se relacionam para a construção da coletividade e da cultura. Entendemos que as instituições educacionais não se constituem em si, de maneira sistêmica e independente da sociedade; para que possam existir, faz-se necessário que indivíduos assumam uma postura ativa nessa constituição, tornando-se, portanto, um *sujeito social*. Dessa maneira, as instituições se configuram em *agências formadoras*, posto que existem a partir da ação desses sujeitos: seja na prática gestora, docente ou discente, todos participam do processo de ensino e aprendizagem, sempre com vistas à formação, especificamente uma *formação humana* (SOUZA, 2009). Essa formação considera não apenas a aquisição de habilidades, técnicas e conhecimentos, mas a sua ressignificação e contextualização por parte dos grupos sociais, de modo a desenvolver uma criticidade, de base reflexiva, e que faça sentido aos sujeitos, especialmente ao colocar esses conhecimentos em prática.

As áreas de conhecimento envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, dentro do ambiente escolar, fazem parte dessa ressignificação e contextualização do legado cultural. Souza (2009) remete ao termo *reconhecimento*, em que o processo de construção de conhecimentos

busca uma outra compreensão, interpretação e explicação da(s) realidade(s). Ou seja, é com base no legado cultural que os sujeitos, em processo de formação, (re)fazem os conhecimentos, através de uma ação pedagógica, a qual possibilita novas disposições e a aptidão para uma melhor inserção em um contexto humano e cultural.

A *afetividade* (LEITE, 2012) é parte dessa proposta, pois o processo de ensino e aprendizagem se completa através da *reinvenção* (SOUZA, 2009), que é a capacidade de envolvimento emocional resultante da ação pedagógica dos sujeitos – gestores, docentes e discentes – nas agências formadoras. As relações, ao se estabelecerem de maneira afetiva, confluem para que os gestores, em sua prática, colaborem para a manutenção de um ambiente favorável ao desenvolvimento da ação pedagógica, auxiliando os professores; estes, por sua vez, buscam realizar a prática docente com vistas ao real aprendizado dos alunos que, por conseguinte, têm a possibilidade de ir além do aprender, *apreendendo*, ou seja, participando ativamente do aprendizado, através de uma ação constante e consciente (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

A ação pedagógica, dessa forma, envolve todos os sujeitos sociais no processo de ensino e aprendizagem, de maneira institucionalizada: é a *práxis* pedagógica. Todos participam coletivamente das etapas de construção e contextualização dos conhecimentos, onde cada prática educativa se complementa: a prática gestora complementa a prática docente, que é complementada pela prática discente, todas envolvidas pela afetividade. A prática discente, em geral, traz as demandas dos grupos sociais para dentro da escola, movendo gestores e professores para a resignificação dos conhecimentos, retomando ciclicamente o processo. Nesses termos, os grupos sociais, a cada novo ciclo, consideram as experiências vivenciadas, usando de princípios norteadores para (re)construção do legado cultural.

Outro desafio existente nessa perspectiva de formação é a construção da coletividade a partir da diversidade cultural, tendo em vista, conforme Souza (2009, p. 101) “[...] as possibilidades da convivência dos diferentes com suas diferenças num contexto que supere as violências, as hierarquias, os preconceitos, as inclusões perversas, as subordinações, as desigualdades econômico-sociais e as exclusões histórico-culturais”. Dessa forma, o problema que se apresenta “[...] é o da convivência democrática nessa diversidade cultural, através do diálogo entre as diferentes expressões culturais, possibilitando a constituição de um espaço/mundo multicultural” (SOUZA, 2009, p. 103).

A diversidade requer dos sujeitos *princípios*, que possibilitem a ordenação desses processos. Tais princípios, pautados nos elementos constituintes de uma construção cultural, norteiam quais conhecimentos são, de fato, relevantes para os grupos culturais. Diante disso,

emerge a discussão sobre quais conhecimentos contribuem para a busca de uma formação humana. Nesse cenário, as áreas artísticas são aqui investigadas, considerando as variáveis que podem resultar na valorização de outras áreas de conhecimento em detrimento das artes, especificamente da música.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar como o ensino de música é desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE. Os objetivos específicos foram: analisar o espaço curricular da música na escola pública do município; identificar a formação dos professores da disciplina; e verificar as relações entre legislação, políticas públicas para a educação e prática pedagógica musical.

No próximo capítulo trazemos uma revisão de literatura, que situa algumas pesquisas sobre a música no ensino básico em regiões distintas do Brasil. Evidenciamos a formação de professores e a relação com a música enquanto componente curricular. Uma breve análise sobre a música nos espaços escolares antes e depois de 2008 destaca as perspectivas para essa área a partir da aprovação da Lei nº 11.769/2008. Com base nessa legislação, elencamos algumas pesquisas que investigaram as maneiras de como o ensino de música foi (re)introduzido nos espaços escolares. Além da Lei de 2008, a Resolução CNE/CEB nº 02/2016, que estabelece as diretrizes para a operacionalização da música nas escolas, é discutida à luz das dificuldades encontradas em pesquisas que tratam da música nas escolas e da prática pedagógica musical, especialmente a partir de 2008.

Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada na investigação da rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE, *locus* de nossa pesquisa. Descrevemos os caminhos percorridos para a coleta de dados, incluindo o contato com os diversos sujeitos das agências formadoras, especialmente gestores da secretaria municipal de educação, gestores das escolas, coordenadores e professores. Utilizamos questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados, além de legislações e documentos norteadores da rede.

Como a música não é uma disciplina da Matriz Curricular da rede pública de ensino de Petrolina-PE, não coube a esta pesquisa discutir se a música deve ou não ser uma disciplina curricular. De fato, a música está presente enquanto área de conhecimento no campo pesquisado, seja na disciplina de arte ou em projetos extracurriculares, a exemplo do Projeto Mais Educação. Objetivamos compreender os tempos e espaços da música no ensino fundamental da rede para a compreensão de como o ensino de música é desenvolvido nas escolas públicas municipais que ofertam aulas para alunos do sexto ao nono ano.

O capítulo seguinte apresenta o referencial teórico sobre o qual nos alicerçamos para desenvolver mais detidamente a análise. Consideramos a formação de professores crucial nesse

processo, através de uma formação humana, seja na etapa inicial ou continuada da formação, a fim de tornar os professores em agentes formadores e sujeitos da *práxis* pedagógica. Dessa forma, trouxemos uma discussão sobre o exercício profissional e os espaços de formação docente, considerando os ambientes formais, não formais e informais no acesso aos conhecimentos. Os enfoques de ensino são igualmente importantes para a discussão, visto que, a depender da maneira sistêmica de se desenvolver o processo educativo, a função dos sujeitos nesse processo se altera, desencadeando toda uma mudança nos objetivos da educação. Detalhamos também o processo de *ensinagem* (ANASTASIOU; ALVES, 2015) que, junto ao conceito de *afetividade na prática pedagógica docente* (LEITE, 2012), possibilita um processo de ensino e aprendizagem ativo e que envolve todos os sujeitos. As influências da economia global, das políticas públicas para a educação e do valor das áreas de conhecimento nesse contexto são discutidas observando-se o papel da música na formação dos indivíduos.

Por fim, correlacionamos com mais profundidade os dados coletados em busca da compreensão de como o ensino de música é desenvolvido na rede pública municipal de ensino de Petrolina–PE, a partir da visão de gestores e professores. Dividida em duas partes, essa análise foca na área da música dentro da rede investigada, especialmente sobre o seu espaço curricular e suas perspectivas para a inserção nas escolas públicas do município. A segunda parte trata da *práxis* pedagógica musical na rede, onde correlacionamos o perfil dos professores da disciplina de arte com a prática pedagógica musical, buscando identificar os modos como esses profissionais mobilizam os conhecimentos para efetivação da prática pedagógica. Fazem parte dessa análise documentos norteadores para o ensino de música nessas escolas públicas, e as práticas gestora e a docente, tanto dos sujeitos das agências formadoras como dos gestores da secretaria municipal de educação de Petrolina–PE.

2 MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LEGISLAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO NOS SISTEMAS PÚBLICOS ESCOLARES

2.1 Formação de professores e música como componente curricular

A trajetória da legislação brasileira acerca da formação de profissionais em educação culminou em um perfil de formação de professores diferente dos anteriores. Consequentemente, a oferta de cursos superiores também mudou. Na área de música houve um movimento por um perfil especializado, ao contrário da polivalência em arte, estabelecido no Brasil da década de 1970 até então.

No entendimento de Vianna Filho (2014), apesar das variadas possibilidades que a área pode experimentar, a sua compreensão ainda é sujeita a múltiplas interpretações. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos seguintes buscaram suprir demandas históricas da educação brasileira. O termo “arte” e suas linguagens não deixa claro como e de que modo deveriam ser trabalhadas. As ideias e resoluções do ensino de música “[...] indicaram a preocupação dos órgãos governamentais em atender as necessidades das diversas realidades do Brasil”, mesmo havendo a possibilidade da inclusão da música nas escolas brasileiras muito antes da Lei nº 11.769/2008 (VIANNA FILHO, 2014, p. 77). No entanto, o autor acredita que apesar de haver interesse em contemplar a complexidade do ensino nacional, o ensino de música não ainda não se tornou uma prioridade, permanecendo distante da escola pública e dos interesses de nossos representantes no governo (VIANNA FILHO, 2014, p. 77).

Para Aquino (2016), a música é parte de um processo educacional emancipatório, precisando estar engajada criticamente a esse processo; seu aparente caráter subjetivo e individual é questionado, uma vez que seu sentido é construído durante as experiências objetivas de interação social em circunstâncias históricas concretas. Assim,

um ensino de música democratizado e qualificado nas escolas brasileiras tem a possibilidade de formar alunos emancipados, capazes de operar reflexiva e empiricamente com os saberes musicais, estabelecendo elos com outros saberes e com a realidade objetiva, de modo a transformá-los (AQUINO, 2016, p. 24).

Transformar a música em uma disciplina da estrutura curricular obrigatória também não parece ser a solução definitiva. Para Penna (2013, p. 60, grifo da autora), “*Há um espaço potencial para a música no currículo escolar*, o que nem sempre se concretiza na prática

pedagógica em sala de aula”. Queiroz (2012b, p. 34) reitera que “[...] não há na LDB nenhuma definição que determine que a música deverá ser disciplina, como também não há qualquer especificação de que áreas como biologia, ciências, geografia, história, língua estrangeira, entre outras, deverão ser disciplinas”.

Os sistemas de ensino possuem autonomia para definir as disciplinas que compõem a estrutura curricular de suas escolas, conforme estabelece a Constituição Federal e a atual LDBEN. Não cabe, então, uma imposição para que a música seja uma disciplina, bem como qualquer outra área de conhecimento. Ao mesmo tempo, inserir os conteúdos de música dentro das aulas de arte implica uma redução simplista da área (QUEIROZ, 2012b, p. 35). Desta forma, o autor defende que é necessário “[...] termos uma disciplina específica em música, ministrada por professores especialistas na área, portanto, formados em curso de licenciatura em música”. Penna (2013, p. 62, grifo da autora) reforça este pensamento com uma proposta mais ampla: “[...] a música precisa adentrar em sala de aula, *com caráter curricular*”.

Wolffebüttel (2010) ressalta que a música, para estar presente como disciplina nas escolas, é preciso que esteja inserida no projeto político pedagógico. Dessa forma, atividades diversas para essa área de conhecimento podem ser desenvolvidas, desde que haja integração com o projeto político pedagógico:

portanto, o que parece problemático em relação à educação musical não é o extracurricular em si, ou o fato de as atividades musicais serem desenvolvidas em outros tempos e espaços escolares que não os da disciplina curricular de música, tais como a educação artística, a música desenvolvida por professor unidocente, as atividades musicais extracurriculares, entre outras modalidades. O problemático, talvez, seja o quanto todas essas atividades estão integradas ao projeto político pedagógico das escolas, ou quanto e como essas atividades contribuem para a concretização das finalidades da escolarização básica que, pela legislação vigente, devem ser explicitadas nos projetos políticos pedagógicos (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 74).

Assim, as aulas de música são realizadas de maneiras distintas, em parte devido às várias interpretações da legislação e a autonomia dos sistemas de ensino. Sem o devido planejamento, essas aulas são impactadas pela ausência de objetivos educacionais, especialmente os previstos nos projetos políticos pedagógicos, que por sua vez definem para cada ambiente escolar os tempos, espaços e a forma como devem ser realizadas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Veber (2012) indicou que, em Santa Catarina, escolas que ampliaram o tempo de permanência dos alunos na escola contaram com a participação da comunidade escolar na escolha das áreas de conhecimento a serem contempladas. Em uma dessas escolas, a música foi escolhida dentre as áreas artísticas, o que levou ao desenvolvimento de atividades musicais

onde antes, devido ao tempo curricular disponível, não era possível. Criou-se uma rotina para as aulas de música, garantido através do espaço conquistado, fornecendo maior visibilidade às práticas musicais, que por sua vez despertou o reconhecimento por parte dos demais professores da instituição sobre as possibilidades da música na escola:

[...] a inserção da música aconteceu a partir do espaço dado a ela, devido à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a escolha da comunidade escolar. Mas a conquista de seu lugar na escola aconteceu principalmente pela atribuição de sentido às práticas educativo-musicais desenvolvidas e pelo reconhecimento de particularidades da música que antes não eram percebidas (VEBER, 2012, p. 45).

É notório que a participação da comunidade escolar no processo de escolha das áreas de conhecimento a serem trabalhadas nos novos tempos e espaços escolares foi fundamental para o êxito dos trabalhos desenvolvidos na área de música, conforme apontou Veber (2012). De fato, o sentido atribuído à música nesse processo foi determinante. A necessidade de planejamento precisa estar alinhada e correlacionada à legislação e aos projetos políticos pedagógicos dos sistemas públicos educacionais, considerando a formação dos professores, a fim de que o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem ocorram conforme previsto.

Assim, percebemos que as múltiplas interpretações que a área de música possui fomenta experiências variadas no ensino. O espaço destinado à música nos ambientes escolares, seja como componente curricular ou com atividades extracurriculares, depende, em parte, das ações conjuntas da comunidade escolar. Essa relação se fortalece quando o ensino de música estreita relações com os projetos políticos pedagógicos, que por sua vez consolidam essa linguagem artística nos sistemas de ensino. Uma educação que esteja imbuída de processos emancipatórios, auxiliando na formação e superação das desigualdades sociais, permite aos indivíduos enxergarem o valor das áreas de conhecimento de maneiras diferentes. Nessa ótica, as legislações contribuem com o cotidiano escolar referendando as experiências dos indivíduos nesses espaços, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino.

2.2 Música nos espaços escolares antes da Lei nº 11.769/2008

Desde a aprovação da Lei nº 11.769/2008, muitos pesquisadores se debruçaram sobre a tarefa de investigar tanto a situação do ensino de música nas escolas, quanto os esforços de por em prática as novas exigências da legislação. Vale ressaltar que a preocupação em compreender a música e seu espaço no ambiente escolar é uma inquietação de longa data.

Penna (2002), por exemplo, realizou um estudo sobre a educação musical nas escolas regulares de ensino fundamental e médio na Grande João Pessoa, Paraíba, entre os anos de 1999

e 2002. Foram analisadas escolas públicas estaduais e municipais que ofertam ensino da 5^a a 8^a série (hoje equivalente ao 6^o e 9^o ano), totalizando 152 escolas, onde foram identificados 186 professores de arte. Também foram pesquisadas 34 escolas estaduais que ofertam o ensino médio, nas quais se identificou 50 professores da disciplina. Essa pesquisa verificou que a maior parte dos profissionais que atuavam na disciplina de arte tinham graduação em Educação Artística. Esses professores, em boa parte, eram oriundos da Universidade Federal da Paraíba, que ofertava o curso de licenciatura em Educação Artística, com habilitações em Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas. Deste total, apenas 9 dos licenciados atuantes no ensino fundamental tinham habilitação em música, enquanto que outros 5 atuavam no ensino médio. Tal situação mostra que a maioria dos profissionais responsáveis pelas aulas de arte nas escolas da Grande João Pessoa tinham uma habilitação que não era em música, mas que, dada a demanda da polivalência ainda prevalecente nos sistemas de ensino, realizavam alguma atividade que contemplasse os conteúdos musicais.

Com a reformulação das Diretrizes dos Cursos Superiores das linguagens artísticas a partir de 2004, esse panorama mudou. A formação em Educação Artística foi substituída pelas licenciaturas nas áreas específicas¹, levando as universidades a adaptarem os cursos oferecidos à comunidade. A ampliação e reforma da infraestrutura e renovação do corpo docente destas instituições também se fez necessária. Nos anos seguintes aconteceram mobilizações por parte da sociedade civil, cuja participação em eventos, fóruns e grupos de trabalho estruturaram pautas, as quais reivindicaram a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. É nessa conjuntura que surge a Lei nº 11.769/2008 que, apesar de representar um avanço rumo a uma maior participação da música na educação básica, alavancou críticas, especialmente na forma como se deu esse processo.

A construção e implementação dessa Lei, conforme Sobreira (2008), careceu da presença mais efetiva dos pesquisadores musicais na produção científica para a área sobre essa temática e de representantes das escolas públicas, visando mudanças estruturais no ensino de música. A autora destaca que o veto à obrigatoriedade de formação em área específica também impacta no entendimento de como deve ser o ensino da música nas escolas, haja vista que ela está definida nessa mensagem de veto como uma prática social, e que os professores que a lecionam, apesar de não terem em geral formação específica, têm competência para o ofício.

¹ As Resoluções do Conselho Nacional de Educação que estabelecem as Diretrizes dos Cursos Superiores de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais podem ser encontradas nos anos de 2004 e 2009 no endereço <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

Esse entendimento abre a discussão acerca do que é a música no ensino básico, quem pode lecionar essa área artística e como esse ensino deve ser implementado.

É nesse momento que pesquisadores iniciam mais ativamente as investigações sobre a implantação das aulas de música nas escolas de suas respectivas regiões, com base na nova Lei. Algumas dessas regiões, por já terem historicamente alguma oferta sólida de ensino de música – como conservatórios ou cursos de licenciatura em Música –, apresentaram maior facilidade ao inserir a área de música no ensino básico. Outras regiões, em contraste, têm dificuldades em contratar professores com devida formação e ofertar espaço físico adequado para o ensino de música.

2.3 Música nas escolas: a Lei nº 11.769/2008 e as pesquisas pelo Brasil

A pesquisa de Almeida (2007), intitulada “Educação Musical na Escola Pública: um estudo sobre a situação do ensino da música em escolas da rede municipal de Salvador/BA”, objetivou demonstrar a situação das aulas de música na rede pública municipal de Salvador–BA utilizando o método *survey*. Essa dissertação faz um apanhado sobre o histórico da legislação educacional brasileira, dividindo-a em cinco momentos: antes do “descobrimento” (aspas da autora), Brasil colônia, Brasil império, período republicano e situação atual. Em um momento em que não havia perspectivas de aprovação de uma legislação específica que tratasse da obrigatoriedade das aulas de música no país, a contribuição desse levantamento foi no sentido de mapear a formação dos professores que atuam na disciplina, onde trabalham e sob quais condições. No âmbito da formação de professores, verificou-se que são todos formados em licenciatura em Música e que tinham, em média, cinco anos e meio de serviço na rede municipal.

Diferentemente dos dados obtidos por Penna (2002) em João Pessoa–PB, evidenciamos que os municípios do Brasil possuem disparidades no que diz respeito à formação de professores de música e no incentivo à realização de concursos públicos que contemplem esses profissionais específicos. No entanto, um dado preocupante apresentado pela pesquisa de Almeida (2007) é que existiam apenas 38 professores de música para um universo de 176.360 alunos, gerando uma proporção professor/aluno de, aproximadamente, 4.641 alunos para cada professor de música. Depreende-se que o acesso a aulas de música através da rede de ensino municipal na capital baiana era incipiente, carecendo de uma legislação específica que fomentasse esse acesso, bem como políticas públicas que incentivassem a consolidação da área de música na rede.

Não só a contratação de profissionais é uma preocupação notada nas pesquisas, mas também o lugar da música no projeto político pedagógico das escolas. Wolffenbüttel (2009) em sua tese intitulada “A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS” procura identificar os modos como o projeto político pedagógico é construído, a partir das intervenções de diversos profissionais do ambiente escolar, além de considerar a temporalidade dessas ações. Os resultados demonstram que as políticas educacionais dificultam a integração entre música e o projeto político pedagógico. Tal qual Almeida (2007), Wolffenbüttel também verifica que nem todas as escolas desenvolvem atividades musicais nos devidos tempos e espaços curriculares.

A questão não se restringe, portanto, ao fato de a música estar ou não presente nas escolas. Conforme Andraus (2008, p. 66) “está claro que a música não está ausente dos espaços escolares [...]”, mas “o que importa de fato, portanto, é compreender de que maneira tem sido utilizada nos contextos escolares, qual a sua importância para a escola”. No entanto, essa pesquisadora observou em Uberlândia–MG o entendimento do ensino de música enquanto recurso pedagógico. Dessa maneira, a música é utilizada “[...] apenas como meio de fixação de conteúdos, manutenção de disciplina e atenção, ou para simples distração dos alunos”, além de servir de “[...] recurso para auxílio a outras disciplinas” que “[...] raramente é utilizada como linguagem de ensino musical” (ANDRAUS, 2008, p. 66). Outra peculiaridade verificada em muitos casos é o ensino de música desenvolvido através de projetos, contemplados em parcerias com empresas e outras iniciativas privadas, ocorrendo fora do horário escolar e contando, em geral, com o interesse e disponibilidade dos alunos (ANDRAUS, 2008, p. 67).

Essa forma de realizar o processo de ensino e aprendizagem musical, conforme Andraus (2008) apresenta, evidencia que a música é vista por muitos profissionais da educação como uma área de conhecimento diferente, requerendo, de um modo ou de outro, um mecanismo de ensino também diferente. A maneira como o ensino de música é desenvolvido, nesses moldes, leva-nos a vislumbrar a área sob a ótica de que é um conhecimento nobre, merecedor de tempo e espaço curricular diferenciados, alunos compromissados para além do comum, dos quais se demanda aptidão, vasto interesse e tempo extracurricular, pois, de fato, existem inúmeros entraves para consolidação do ensino de música desenvolvido dessa maneira.

Por outro lado, quando a música é parte do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula no currículo regular da escola, aparece dentro da perspectiva de ensino polivalente das artes, segundo Andraus (2008, p. 67). Contorna-se essa situação quando o professor da disciplina de arte possui formação específica, o qual vale-se de sua formação para trabalhar apenas em sua área de formação. Assim, a autora indica um panorama onde

[...] o ensino de arte nas escolas da rede estadual de Minas Gerais tem características muito próximas às daquele antes denominado Educação Artística, sendo, portanto, polivalente. Já nas escolas municipais, o profissional especialista de cada linguagem artística é quem ensina as Artes, dependendo de sua habilitação. Mas, se o professor especialista não existir, o ensino de música não existirá, embora a música esteja presente, principalmente na educação infantil, utilizada como recurso e não como linguagem específica (ANDRAUS, 2008, p. 68).

Nessa lógica, as possibilidades concretas para o ensino de música nas escolas esbarram na disponibilidade humana mais do que em outros aspectos. A existência de profissionais com formação específica nos espaços escolares, aliada à legislação – seja no âmbito federal, estadual e municipal – contribuiria para contornar as divergências encontradas por Andraus (2008) no ensino de arte e de música em Uberlândia–MG.

Três pesquisas de mestrado de 2011, realizadas por Laila Ahmad, Elder Alves e Adriana Martins, investigam a música nas escolas dos municípios de Santa Maria–RS, Mossoró–RN e Palmas–TO, respectivamente. Buscam, dentre outras questões, compreender os efeitos práticos da Lei nº 11.769/2008 a partir do histórico da legislação educacional brasileira e das políticas públicas para a educação.

No âmbito das políticas públicas, Ahmad (2011) argumenta que a educação “[...] é uma política social, que gera possibilidades para a diminuição das desigualdades sociais entre a população, tendo o Estado a responsabilidade de oferecê-la e criar políticas específicas para a área, as denominadas políticas educacionais” (AHMAD, 2011, p. 29). As políticas públicas educacionais estão sujeitas a influências “[...] de várias ordens, gerando uma relação orgânica entre macro e micropolíticas” (AHMAD, 2011, p. 48). Assim, é importante conhecer as particularidades de cada região, a fim de “[...] compreender alguns possíveis entraves gerados durante o processo de implementação de práticas escolares” (AHMAD, 2011, p. 48). Observamos que essas questões políticas se aproximam dos empecilhos verificados por Wolffenbüttel (2010) na construção do projeto político pedagógico e sua implementação no sistema de ensino municipal de Porto Alegre–RS.

Alves (2011) e Martins (2011) buscam na trajetória da legislação explicações para a caracterização do ensino de música em suas respectivas localidades pesquisadas. Alves (2011) se restringe ao histórico dos Decretos, Leis e outros instrumentos normativos oficiais, no intuito de compreender o porquê da aprovação da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, uma vez que a LDBEN de 1996 vigente e os PCNs de 1997 dispõem de mecanismos que versam sobre as aulas de música dentro da disciplina de arte. Martins (2011) por outro lado, verifica o ensino de música desde o Brasil Colônia até os dias atuais, com base nas atividades

de grupos religiosos (como os jesuítas), instituições públicas, estudiosos e eventos (como a Semana de Arte Moderna de 1922). Martins (2011) também faz uma análise especificamente sobre a Lei nº 11.769/2008, destacando o veto presidencial que trata da não obrigatoriedade de formação específica na área de atuação: para essa autora, o veto é um dos problemas que não permitem a devida implantação das aulas de música no município de Palmas–TO.

Alves (2011) e Martins (2011) concordam que o prazo estipulado de três anos para adaptação às exigências da Lei nº 11.769/2008 é pouco, tendo em vista as dimensões continentais de nosso país, professores capacitados na área – apesar da Lei não exigir a formação específica na área –, bem como não haver um maior debate sobre qual o perfil de formação de professores que ministrarão a disciplina. Ressalta-se que a LDBEN de 1961 permitiu que a polivalência das aulas de Educação Artística enfatizasse o ensino de Artes Plásticas, deixando a música e outras habilidades artísticas de lado, até a nova LDBEN de 1996, os PCNs de 1997 e outros documentos oficiais (ALVES, 2011). Todavia, dada a maneira histórica de se trabalhar as áreas artísticas na educação básica, a música ainda enfrenta dificuldades para se firmar no currículo escolar, o que levou grupos diversos com agenda em comum a se mobilizarem em busca de um amparo legal específico para tornar as aulas de música obrigatórias (MARTINS, 2011).

Velho (2015) verifica este panorama múltiplo para as aulas de música em suas investigações. Embora o autor considere que a amostra de sua pesquisa não represente a situação do ensino de música no país, sua revisão bibliográfica contribuiu para uma reflexão sobre a diversidade que o ensino de música apresenta:

enquanto algumas escolas oferecem concurso para professores de música e não atingem a demanda de profissionais para atender as vagas, em outras escolas o ensino de música é tratado pela perspectiva polivalente. Enquanto há escolas em que o ensino de música é disciplina integrante da matriz curricular, há escolas em que a música é tratada nas aulas de artes, mesmo a escola contando com um professor habilitado na área, ou até mesmo por professores com formação em outra área, que assumem aulas de música com a perspectiva de passarem por formações continuada (VELHO 2015, p. 45).

Percebemos que há um processo gradual nas mudanças relativas ao ensino de música desde 2008. A presença de professores especialistas em algumas redes públicas de ensino indica que certamente há espaço para esses profissionais nos ambientes escolares. Quando a relação entre os projetos político pedagógicos, alunos e espaços escolares são complementares, experiências educativas plurais emergem a partir da prática pedagógica. Por outro lado, quando a música é restrita à utilização como recurso pedagógico, as possibilidades de desenvolvimento dentro dessa área de conhecimento aparentam ficar subutilizadas.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais adotadas nos municípios parecem ser um fator crucial para a efetivação das aulas de música, uma vez que estas dependem de mudanças nos projetos político pedagógicos das escolas, do incentivo à qualificação dos professores, bem como da ampliação de concursos específicos para a área. Um ensino que objetiva fortalecer as políticas sociais visa a diminuição de desigualdades, amparadas pelas legislações as quais contribuem para uma articulação entre a educação, as práticas pedagógicas e os sistemas de ensino. Dentre as legislações sobre o ensino de música, destacamos a seguir a Resolução CNE/CEB nº 2/2016, que trata da operacionalização do ensino de música nas escolas brasileiras, e das maneiras que essa implantação pode ser efetivada.

2.4 A Lei nº 11.769/2008 e a operacionalização do ensino de música nas escolas

Há uma multiplicidade de políticas e práticas sobre como o ensino de música deve ser ministrado no ensino básico. O Parecer CNE/CEB nº 12/2013 foi redigido a fim de estabelecer as relações entre o modelo dessa operacionalização e a possibilidade de adaptações, respeitando as particularidades regionais do Brasil.

Este Parecer é composto de três partes: Relatório, Voto da Relatora e Decisão da Câmara. De acordo com Aquino (2016), as quatro partes que compõem o Relatório demonstram

[...] a intenção em articular os aspectos históricos, políticos e pedagógicos para a operacionalização do ensino de música na educação básica. Tais partes não possuem valor normativo, apenas alicerçam em termos de princípios o projeto de resolução, esse sim com potencial para aplicabilidade prática (AQUINO, 2016, p. 49)

Este parecer foi homologado três anos após sua redação, com publicação no Diário Oficial da União em 10 de maio de 2016; é agora a Resolução CNE/CEB nº 2/2016, composto de dois artigos. Apenas o primeiro contém o conteúdo operacional.

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades (BRASIL, 2016, n.p.).

O § 1º do artigo primeiro trata do que compete às escolas. Composto de sete incisos, destacamos para nossa análise os incisos I, II e IV, que tratam: da inclusão da música nos projetos político pedagógicos das escolas; da criação de tempos e espaços para o ensino de música; e da organização do quadro de profissionais da educação com professores licenciados em Música, respectivamente. Aliado ao primeiro parágrafo, somam-se as competências das

secretarias de educação, dispostas no parágrafo segundo. Composto de nove incisos, destacamos os incisos III, VII, VIII e IX, que tratam: da formação de professores e incentivo a segunda licenciatura em Música; da realização de concursos específicos para contratação de licenciados em Música; do planejamento do espaço, das instalações físicas adequadas acusticamente e da aquisição de instrumentos musicais; e da criação de escolas de música ou similares para formação profissional na área.

Uma breve análise da relação entre as competências conferidas às escolas e às secretarias de educação evidenciam a necessidade de um investimento específico na área de música. São necessárias reformas ou construção de espaços físicos, além da compra de equipamentos, como instrumentos musicais.

No que se refere a contratação de profissionais formados na área e incentivo a uma segunda licenciatura, é notória a dificuldade da oferta isonômica de ensino superior presencial nas regiões do Brasil. Uma alternativa são licenciaturas em Música na modalidade de educação a distância (EAD), que apesar dos avanços tecnológicos e melhoria do acesso à internet no Brasil na última década, ainda enfrentam dificuldades para se consolidar². Outra opção é a continuidade de programas de formação de professores em exercício, como o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (Parfor) (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 99).

Para Mendes e Carvalho (2012), há três níveis para a implementação do ensino de música na educação básica: os níveis das ações políticas, acadêmicas e práticas. Dentre as ações políticas, destaca-se a criação de resoluções e leis, a fim de fortalecer os argumentos em favor da música na escola. Dessa maneira, os autores acreditam que a música “[...] é importante na escola porque ela é uma prática social importante na vida das pessoas, ou porque desconhecemos uma cultura que não tenha música”; por isso, faz-se necessário um ensino de música “[...] como proposta formativa capaz de acrescentar ao aluno conhecimentos aprendidos com a educação musical”, ou seja, capaz de ir além dos conteúdos específicos, resignificando os outros conhecimentos com os quais os alunos têm contato no ambiente escolar (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 119).

O nível das ações acadêmicas busca fortalecer a área de música e o seu ensino, estimular a criação de materiais e recursos didáticos, bem como preparar o currículo para definição dos conteúdos musicais. Já o nível das ações práticas está relacionado “[...] à

² Excelentes debates foram propostos sobre esta questão no GT 3.2 do XXII Congresso Anual da ABEM, realizado em Natal-RN, em 2015. Os anais deste congresso podem ser acessados no link <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/schedConf/presentations>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

preparação de professores de música, ampliando as possibilidades na área, com profissionais comprometidos e conscientes do seu papel na educação escolar” (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 119). Através desses três níveis, o ensino de música teria maneiras mais sólidas de se estabelecer no ensino básico, em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 02/2016.

Essa Resolução que trata da operacionalização da música nas escolas é um segundo passo para o estabelecimento da música na educação básica. Aliada a outros documentos oficiais, fornece meios para que as instituições de ensino implementem de formas parecidas essa área de conhecimento em seus currículos. Um fato a ser considerado é o impacto da Lei nº 13.278/2016 nos sistemas de ensino, visto que essa Lei revoga a Lei nº 11.769/2008. Não só a música é um conteúdo obrigatório no ensino de arte: as demais linguagens artísticas agora estão em pé de igualdade no que se refere aos tempos e espaços ocupados no ensino regular. De acordo com a Lei nº 13.278/2016, todas as linguagens artísticas devem ter professores com formação em área específica, aspecto que faz do ensino de arte o mais complexo e cheio de possibilidades na formação dos indivíduos. Retomando as observações de Aquino (2016, p. 24) não só a música, mas as artes visuais, o teatro e a dança devem promover a formação de alunos emancipados, capazes de operar reflexiva e empiricamente e estabelecer elos com outros saberes e com a realidade.

O prazo dado pela Lei nº 13.278/2016 para as adequações necessárias, incluindo a formação dos professores, é de cinco anos, a contar da data de publicação. Portanto, até 2021, professores, gestores e sistemas de ensino precisam cumprir as determinações legais. Tendo em vista as pesquisas realizadas com base na lei de 2008, há de se refletir se apenas as aprovações de legislações se tornam eficazes, pois sem os devidos investimentos em todas as instâncias que são impactadas parcialmente pelas mudanças, a aprovação de legislações acaba por se tornarem utópicas. Sem dúvida, os desafios são grandes e a discrepância entre o que é previsto em Lei e posto em prática nas escolas deve se agravar.

2.5 Pesquisas sobre a correlação entre prática pedagógica musical e aulas de música

As pesquisas que têm enfoque nas aulas de música nas escolas da rede municipal de ensino de diversos lugares do Brasil mostram uma variedade de fatores que influenciam na efetiva prática docente das aulas de música. Realizamos uma breve análise de algumas dessas pesquisas e identificamos quais são as questões apontadas por professores, gestores, pesquisadores e outros envolvidos no processo de educação musical nas escolas. Observamos que o enfoque varia, especialmente no que concerne ao nível escolar examinado. Entretanto,

podemos verificar que há a preocupação em compreender o ensino de música especificamente em cada um dos diversos níveis, a saber: música no ensino infantil; música no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais); música no ensino médio; música no ensino de jovens e adultos; e música como atividade extraescolar (inclui o projeto Mais Educação e outros projetos específicos).

A preocupação com a formação do professor é um fator notado. Nessas pesquisas, observamos que a não formação em área específica contribui para aulas de música pouco planejadas e desconectadas com o projeto político pedagógico dentro das escolas ou com os PCNs. Lembramos que a formação do professor é um dos objetos da prática pedagógica, pois a formação não resulta só de uma prática docente nem de uma instituição. As várias experiências que os indivíduos acumulam ao longo de sua trajetória profissional também são componentes importantes na construção dos saberes (SOUZA, 2009).

As artes cumprem um papel importante na formação integral e na qualidade de vida, pois têm o potencial de modificar o indivíduo, trabalhar diretamente com a subjetividade e a objetividade, além de mediar o processo de formação crítico reflexivo e autônomo (SILVA, 2012, p. 109). Foi nesse sentido que essa autora identificou os caminhos trilhados para solucionar as dificuldades da inserção das aulas de música no ambiente escolar da rede pública de ensino de Goiânia–GO, pesquisando em duas escolas, uma estadual e outra municipal. A escola estadual oferta o ensino fundamental dos ciclos I e II, além de ensino de jovens e adultos; a escola municipal é em tempo integral e oferta o ensino fundamental dos ciclos I e II. A secretaria municipal de educação de Goiânia–GO organiza o ensino através de ciclos, com base na faixa etária dos estudantes (SILVA, 2012, p. 89).

Silva (2012) verificou nessas escolas que o interesse em colocar música nos currículos foi fundamental para garantir a presença desta linguagem como componente curricular. No entanto, as escolas têm em comum algumas carências com relação à presença da música em seus espaços, dentre elas: falta de conhecimento da Lei nº 11.769/2008; orientação inadequada a respeito da presença da música na escola; pouca utilização dos PCNs; confusão quanto às funções e objetivos da música na educação básica; e problemas em relação à sala de aula, materiais e formação de professores (SILVA, 2012, p. 114). Apesar dos professores de música possuírem formação específica, a autora aponta que há problemas quanto a função da música dentro da formação escolar.

A pesquisa de Regina (2013) objetivou entender a preparação profissional do professor de arte que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental. Outra preocupação identificada foi como os processos de ensino e aprendizagem são construídos. A pesquisa foi realizada em um

grupo de escolas públicas do estado de São Paulo que ofertam aulas no ensino fundamental no ciclo I. Tal qual o município de Goiânia–GO, o estado de São Paulo organiza seu ensino fundamental por ciclos (REGINA, 2013, p. 113).

Regina (2013) verificou que os professores de arte buscam constante formação, seja formal ou informal, apesar de identificar problemas de formação básica, por exemplo, erros de ortografia e gramática nos questionários respondidos. Dos professores de arte que trabalham com música, identificou-se que a prática pedagógica estava comprometida devido a vários motivos, mas se sobressai a falta de espaço físico adequado, materiais específicos – como instrumentos musicais –, e desinteresse dos alunos. Muitos dos professores não usam os PCNs como principal material norteador do planejamento das aulas, além da maioria dos entrevistados declarar que se apoia mais em livros e apostilas didáticas.

Azevêdo (2013), por sua vez, investigou a formação e atuação dos professores de arte em escolas públicas de ensino médio no município de Juazeiro do Norte–CE. A realidade das aulas de arte é peculiar, pois havia 79 turmas de primeiro ano do ensino médio para 43 professores da disciplina: uma média de quase duas turmas por professor (AZEVEDO, 2013, p. 50). Todavia, muitas turmas de arte são assumidas por professores sem formação específica, ou seja, professores de outras áreas que complementam a carga horária lecionando a disciplina. Em sua maioria – 64,1% dos professores – são da área de Letras e não há nenhum professor com formação específica em artes ou música no quadro de docentes analisado (AZEVEDO, 2013, p. 66).

Uma vez que a pesquisa de Azevêdo (2013) se realizou cinco anos após a promulgação da Lei nº 11.769/2008, percebemos que a obrigatoriedade das aulas de música não implicou necessariamente no incentivo à formação específica para essa área. De fato, a pesquisa mostrou que houve apenas o remanejamento de horários de docentes de outras áreas para a disciplina de arte – algo que já era comum, conforme relato da pesquisa – fomentada por iniciativas esporádicas para uma inserção de atividades musicais. Apesar dos professores buscarem cursos de formação continuada, a autora salienta que estudos autodidatas apresentam lacunas na formação para o exercício da docência.

Por meio dessas pesquisas foi possível observar realidades distintas da situação das aulas de música nas escolas públicas. Silva (2012) identificou que a iniciativa das escolas em incorporar música aos currículos foi mais eficaz que sua imposição através de legislações, apesar do campo possuir professores da área específica. Regina (2013) verificou que o desinteresse dos alunos influi na prática docente. Conforme Souza (2009), os estudantes também são parte dessa *práxis* pedagógica, posto que se trata de uma ação coletiva. A falta de

diálogo entre professores e alunos precisa ser considerada na construção dos conhecimentos, pois sem o devido engajamento, a ação pedagógica não se concretiza. Parte do desinteresse dos alunos pode se relacionar a lacunas formativas, trazendo prejuízos à prática pedagógica. Por fim, Azevêdo (2013) indica que a não formação específica não é um empecilho para que haja aulas de arte, mas há urgência na formação continuada dos professores e a imprescindível abertura de concurso público para licenciados em música.

A partir das alterações da LDBEN de 1996, as mudanças no sistema de ensino brasileiro se estabeleceram gradualmente, em especial no perfil de formação dos professores. Na arte, rompeu-se com o modelo polivalente anterior, evidenciado através das quatro linguagens artísticas que compõem a área, indicando a necessidade de formação específica para cada uma. A formação específica nas áreas artísticas, tal qual as demais áreas de conhecimento, indica que a valorização e inserção dessas áreas no ensino básico passam a ser entendidas de outras formas, buscando desenvolver os conhecimentos de modo que o indivíduo possa se aprofundar, rumo a formação de sua identidade, a partir de uma formação outra, que considere a reflexão e criticidade no processo de ensino e aprendizagem.

A música, ao ser alavancada pelos movimentos em prol da aprovação de legislações específicas e da implementação dos projetos político pedagógicos das redes públicas de ensino, parecem refletir os anseios de grupos sociais, mas também denotam o interesse dos representantes políticos em atender parcialmente a essas demandas. Como consequência, a implantação da música nos sistemas de ensino acaba por se dar de formas distintas, tanto pelo interesse de professores e gestores, mas também pelos representantes políticos. Nesse cenário, observamos que a formação de professores específicos e o quantitativo de professores que lecionam a disciplina de arte/música nos espaços públicos escolares depende não só da legislação, mas de investimentos que possibilitem a efetivação da música nas escolas. Assim, a prática pedagógica musical se alicerça de maneiras distintas nas regiões do país, pois cada município ou estado conduz seus sistemas de ensino com autonomia, o que consequentemente influencia no entendimento da própria prática pedagógica.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa foi construído de acordo com o contato com o campo estudado e com os dados que foram emergindo à medida em que a realizamos. Assim, adotamos uma metodologia baseada nas experiências obtidas em campo e em conceitos acerca de pesquisa qualitativa (FLICK, 2008; FREIRE, 2010; GIL, 2008). A metodologia adotada visou permitir a compreensão do ensino de música a partir do contexto, considerando a subjetividade das formas de enxergar o mundo (FREIRE, 2010). As relações entre o conhecimento, os indivíduos e as instituições no campo em questão apontaram para uma *práxis* pedagógica (SOUZA, 2009).

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas, adotando todos os procedimentos éticos necessários (conforme QUEIROZ, 2013). Em ambas as etapas os respondentes de questionários aplicados e os entrevistados foram esclarecidos quanto aos objetivos desta pesquisa, respeitando o anonimato dos informantes. Descrevemos, em linhas gerais, a estrutura organizacional das escolas e algumas particularidades, visto que contribuíram para uma compreensão do campo, principalmente dos profissionais que compõem a rede pública municipal de ensino. Em seguida, detalhamos a etapa final desta pesquisa, analisando e correlacionando os dados com os demais referenciais elencados neste trabalho.

3.1 Método de pesquisa adotado

Buscamos compreender os profissionais e os espaços educativos nas suas trajetórias e práticas pedagógicas como integrantes do processo formativo dos sujeitos. Portanto, o foco da investigação não foi descrever o quantitativo de escolas dos anos finais do ensino fundamental de Petrolina–PE que possuem professores de arte ou música, ou se as escolas atendem ou não às legislações que versam sobre a educação musical, mas investigar como a prática pedagógica musical se efetiva nesses espaços escolares.

Assim, esta pesquisa foi qualitativa, uma vez que “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Desta maneira, a pesquisa qualitativa é subjetiva, pois a realidade é tida como “[...] uma instância em interação dialética com o sujeito ou mesmo como resultante da percepção do sujeito e não como um fenômeno ‘em si’” (FREIRE, 2010, p. 21).

A subjetividade desta pesquisa considerou o questionamento do próprio conceito de verdade que, uma vez relativizada, não possibilita obtermos resultados generalizáveis (FREIRE, 2010, p. 22).

Isto implica, também, em uma compreensão da concepção de conhecimento como instância dinâmica e em permanente transformação, matizada pela subjetividade de quem o constrói. Essa posição relativista diante da realidade e da verdade não significa falta de compromisso ou de cientificidade na pesquisa, nem significa que, como a abordagem é subjetiva, ‘qualquer coisa’ pode ser afirmada, já que a subjetividade não pode ser questionada (FREIRE, 2010, p. 22).

Por isso, o método de pesquisa adotado foi o estudo de caso, pois esse estudo tem como propósitos:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada situação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p. 58).

Selecionamos como objeto de estudo o ensino de música na rede pública municipal de ensino de Petrolina–PE, em específico nos anos finais do ensino fundamental. Para isso, buscamos conhecer essa rede de ensino, visitando a secretaria municipal de educação (SEDUC) e escolas públicas do município, contatando professores, servidores e gestores da rede, além de documentos e legislações que dão suporte a essas instituições e profissionais. Dessa forma, o campo onde esta pesquisa foi realizada apresentou singularidades, levando em conta a subjetividade da realidade dos profissionais, as concepções de ensino e a importância atribuída às áreas de conhecimento na formação dos sujeitos. Nesse sentido, a construção do caso resultou das reflexões acerca da compreensão da área de música como parte da formação dos indivíduos, e da relação dessa área com o cotidiano dos professores da rede e com as instituições de ensino do município.

3.2 Etapas da pesquisa e procedimentos éticos

Para realizar este estudo de caso fizemos uma pesquisa de campo dividida em duas etapas. A primeira contou com a aplicação de um questionário com professores e gestores (APÊNDICE A) em dez escolas previamente autorizadas pela SEDUC de Petrolina–PE. O questionário objetivou caracterizar a formação dos professores de arte nas escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental na rede pública municipal. Esse instrumento de coleta de dados possibilitou conhecer o campo estudado e estabelecer contato com os profissionais que

lecionam a disciplina de arte na rede. Os questionários são também “[...] instrumentos desenvolvidos para medir características importantes de indivíduos e [servem] para coletar dados que não estão prontamente disponíveis ou que não podem ser obtidos pela observação” (MARCHESAN; RAMOS, 2012, p. 452).

Os questionários foram aplicados *in loco* em nove das dez escolas. A uma escola foi solicitada aplicação do questionário via e-mail para a gestora, dado o seu difícil acesso, sua distância com relação às demais e ao curto tempo permitido pela secretaria de educação para aplicação dos questionários. Também foram coletadas informações acerca do perfil profissional dos coordenadores e gestores.

A segunda etapa da pesquisa foi a realização de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) com uma professora e uma coordenadora de uma das dez escolas autorizadas para realização desta pesquisa. A entrevista semiestruturada pretende, enquanto pesquisa subjetiva, não gerar, necessariamente, “[...] dados quantificáveis [...], mas a de *obter um aprofundamento na compreensão do fenômeno*, com abertura garantida para informações inesperadas, que, muitas vezes, terminam por ganhar destaque na pesquisa” (FREIRE, 2010, p. 36-37, grifo nosso).

As entrevistas se mostraram como fonte valiosa para a investigação e discussão de conceitos que emergiram a partir dos questionários e das conversas informais com gestores e professores das escolas. De fato, esta pesquisa apresenta uma compreensão da prática pedagógica musical em um ambiente escolar que ainda está em processo de adaptação para a operacionalização do ensino de música, entremeado de formas de ensinar e didáticas variadas, com objetivos igualmente diversos, o que torna a escola pública de ensino básico do município de Petrolina-PE uma agência formadora complexa.

Todas as etapas da pesquisa obedeceram a princípios éticos, entendidos como “[...] o conjunto de princípios norteadores para a ação, convivência e atuação na sociedade, lidando de forma cuidadosa com os limites humanos (individuais e coletivos), naturais e culturais, que marcam a nossa trajetória como ser” (QUEIROZ, 2013, p. 08). No que diz respeito aos procedimentos éticos, os participantes foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos desta pesquisa, respeitando a preocupação e o interesse dos informantes ao aplicar os questionários e realizar as entrevistas. Tanto as perguntas quanto a condução do trabalho não foram invasivas aos pesquisados e nem intentaram violar os contextos culturais, crenças, ideias e princípios (QUEIROZ, 2013, p. 13).

Todos os registros coletados durante a pesquisa obedeceram aos princípios do respeito e cuidado, onde me comprometi enquanto pesquisador a solicitar a autorização tanto para

realização dos registros quanto para as publicações, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). Análises críticas dos materiais coletados foram feitos de modo a não expor os pesquisados a nenhum tipo de constrangimento. Ao final da pesquisa, os resultados compartilhados objetivam a apreciação e discussão por parte da academia e pela sociedade em geral.

Procedimentos de análise pretendem “[...] organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao proposto para a investigação”, enquanto que a interpretação busca “[...] procurar sentido mais amplo para as respostas, ligando a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 2008, p. 156). Assim, tanto a análise quanto a interpretação dos dados foram sistematizados com o intuito de serem codificados, tabulados, analisados, avaliados, inferidos e interpretados (GIL, 2008, p. 156).

No entanto, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, Gil (2008) recomenda outros procedimentos adicionais: a redução, que é o processo de seleção e posterior simplificação dos dados, de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa; a apresentação, que é a organização dos dados, possibilitando uma análise sistemática; e a conclusão/verificação, que tem na revisão constante dos dados e de seus significados seu foco principal, a fim de verificar a validade das conclusões obtidas (GIL, 2008, p. 175-176).

O procedimento de redução foi utilizado nos questionários aplicados e nas entrevistas realizadas com o intuito de simplificar os dados de acordo com a relevância, no sentido de evidenciar as informações que contribuíram para alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa. Para isso, utilizamos na primeira etapa um aplicativo de planilhas de dados, realizando tabulações e correlações, a fim de identificar as características dos profissionais que responderam ao questionário, como nível de escolaridade, tempo de serviço, faixa etária, vínculo empregatício, entre outros. Na segunda etapa da pesquisa utilizamos um aplicativo para criação de mapas mentais das entrevistas transcritas da professora e da coordenadora entrevistadas (ver Figura 1), destacando e relacionando pontos em comum das falas, como prática docente, processos de ensino e aprendizagem, a importância das áreas de conhecimento na formação dos sujeitos, dentre outras. Assim, foi possível destacar os dados necessários para realizar as discussões sobre o ensino de música na rede pública municipal de ensino.

A apresentação dos dados foi organizada a partir do processo de redução, visto que esse procedimento possibilitou termos uma noção geral do campo. Evidenciamos o papel e o lugar da música no ensino fundamental da rede pública do município de Petrolina-PE e a *práxis* pedagógica musical nesses espaços escolares. A análise discute o ensino de música e suas

receber, analisar, dar parecer e encaminhar as Cartas de Anuência referentes aos projetos de pesquisa a serem realizados nas escolas previamente autorizadas por esse instrumento oficial.

Os primeiros contatos foram realizados com o objetivo de me apresentar como pesquisador interessado em desenvolver a pesquisa nas escolas públicas do município e explicar os objetivos do projeto. Entre o primeiro contato realizado e a entrega da Carta de Anuência da pesquisa foram, ao todo, 05 encontros presenciais, num período de cerca de quarenta dias. Também houve contato por e-mail, telefone e mensagens de texto eletrônicas. Nessa etapa foram coletadas informações em diário de campo consideradas pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa.

Requereu-se, no primeiro encontro, a entrega do projeto de pesquisa e do questionário a ser aplicado com os servidores. Também fui orientado a não ir às escolas sem a devida Carta de Anuência, pois foi publicada uma Orientação Normativa Interna, logo no início do ano, não permitindo que nenhuma pesquisa fosse realizada nas escolas do município sem o consentimento da Diretoria de Ensino da SEDUC.

A justificativa apresentada pela Diretoria de Ensino para a rigor desses procedimentos foi de que há um ingresso muito grande de pesquisas nas escolas, oriundas de projetos de Trabalho de Conclusão de Cursos de Graduação, pesquisas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, dentre outras. Foi relatado informalmente por uma gestora da secretaria que se chegou a haver 20 pesquisadores numa mesma escola ao mesmo tempo, retirando professores e alunos de sala de aula sem respeitar o espaço escolar e a disponibilidade para a pesquisa por parte da comunidade.

A solicitação da entrega dos questionários como pré-requisito para a entrada em campo requereu um replanejamento do cronograma desta pesquisa, pois era a intenção inicial visitar escolas da rede, a fim de conhecer o campo, para que fossem selecionadas algumas escolas e, então, aplicar os questionários. Dessa maneira, e devido ao curto espaço de tempo destinado a elaboração dos questionários, utilizamos essa ferramenta de pesquisa também como um meio de conhecer o campo, uma vez que a ida às escolas para aplicá-lo permitiu conversas curtas e informais com professores e gestores que estavam disponíveis no momento das visitas.

A aplicação dos questionários também permitiu responder a alguns dos questionamentos iniciais que emergiram nesta pesquisa e investigar outros questionamentos surgidos ao se realizar o trabalho de campo, pois

geralmente empregados em pesquisas com abordagem qualitativa, os questionários são usados para coletar dados primários capazes de identificar os problemas de pesquisa que possam ajudar a formular estruturas conceituais.

Isso quer dizer que esse tipo de pesquisa não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses previamente definidas, e sim, em formular teorias a partir da análise dos dados coletados (MARCHESAN; RAMOS, 2012, p. 452).

A preocupação com a realização de pesquisas na área de educação na rede municipal de Petrolina–PE por parte da SEDUC foi algo que chamou a atenção não apenas pelo fato de haver um setor dedicado a análise do que se pretende pesquisar nas escolas, assim como o que se está pesquisando. De fato, apesar da rede municipal de ensino, enquanto objeto de pesquisa, ser parte de uma estrutura social pertencente a todos os cidadãos que residem no referido município – e porque não a todo o país –, a estrutura administrativa existente responsável por gerenciar a educação posiciona-se com cautela quando pesquisadores demonstram interesse pela educação pública municipal como objeto de pesquisa.

Ao longo dos quarenta dias de contatos com a secretaria, surgiram dúvidas e questionamentos acerca do meu projeto de pesquisa. Boa parte das dúvidas das servidoras responsáveis pela anuência de projetos era em torno de que a pesquisa poderia não colher dados da maneira como foi proposta. Nos primeiros contatos com essas gestoras, fui informado de que não havia a disciplina de música em nenhuma das séries dos anos finais do ensino fundamental, *mas havia a disciplina de arte*, ofertada do sexto ao nono ano.

Na visão dessas servidoras, as “verdadeiras aulas de música” estavam sendo realizadas através do Programa Mais Educação, que conta com monitores específicos, desenvolvendo atividades musicais de formação de bandas marciais ou aulas de teoria e instrumento musicais no contra turno dos alunos da rede. Essas atividades são comuns nessas escolas, mas são ofertadas de acordo com a disponibilidade de espaço físico, de equipamentos e de monitores. Há outras modalidades de atividades de contra turno, mas no caso da música, a possibilidade de oferta do programa depende de que haja instrumentos musicais em cada escola. Em uma das escolas visitadas foi possível verificar ensaios de uma banda marcial através desse projeto.

Dessa forma, em vários contatos com a SEDUC, fui questionado em como a pesquisa iria investigar aulas de música que não existiam na grade curricular. Justifiquei que o projeto de pesquisa buscava investigar a música no ensino fundamental, não necessariamente como disciplina, mas como área de conhecimento, que de alguma forma estaria sendo parte do processo de ensino e aprendizagem. Dentre as dez disciplinas existentes na Matriz Curricular da rede, apesar de não haver a disciplina de música, havia a disciplina de arte e que, portanto, haveria campo para seguir com a investigação. Assim, foi autorizada a realização da pesquisa entre os meses de novembro e dezembro de 2017, respeitando os termos da Carta de Anuência fornecida pela secretaria.

3.4 Primeira etapa da pesquisa de campo: aplicação de questionários nas escolas

Uma vez que foram esclarecidas as dúvidas quanto aos objetivos do projeto, a primeira etapa do trabalho de campo foi a aplicação de questionários em dez escolas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Petrolina–PE previamente selecionadas pela SEDUC. As escolas autorizadas, em sua maioria, estão localizadas em bairros periféricos ou em povoados ao redor da área urbana do município.

Os sujeitos que responderam ao questionário são professores, coordenadores e gestores das escolas municipais. Ao todo, foram coletados 45 questionários em 09 escolas da rede. Nesse sentido, foi possível realizar uma amostragem de mais de 30% da formação dos professores de arte nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de educação. O município possui 29 escolas que ofertam esse nível do ensino fundamental, segundo a gestora de projetos da SEDUC.

O questionário aplicado foi composto por 10 perguntas, sendo 08 com respostas objetivas para assinalar e 02 abertas, solicitando que o respondente informasse a maior titulação e a escola onde o questionário foi aplicado. Solicitamos também que os coordenadores e os gestores respondessem ao questionário, a fim de obter dados sobre o perfil dos que ocupam essas funções nas escolas. O nome dos respondentes não foi solicitado.

As perguntas foram divididas em duas categorias: dados profissionais e dados sobre formação profissional. As questões que pertencem a categoria de dados profissionais foram: tipo de enquadramento funcional; tempo de serviço na prefeitura de Petrolina–PE; tempo de serviço na escola em que trabalha; função profissional na escola; e tempo de serviço na função em que trabalha (no caso de gestores e coordenadores). As questões que pertencem a categoria de dados sobre formação profissional foram: nível de escolaridade; em caso de formação em nível superior, especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado, a especificação da(s) área(s); sexo; faixa etária; e a escola onde o questionário foi aplicado. Devido a inconsistência em algumas questões respondidas ou ausência de resposta em algumas delas, preferimos descartar o questionário de 05 respondentes; portanto, foram usados nesta pesquisa 40 questionários.

Durante a visita às escolas para aplicação do questionário, também foi possível ter contato com alguns documentos norteadores da rede municipal, disponibilizados gentilmente pelos gestores, além da possibilidade de colher depoimentos informais dos servidores. Essas falas foram registradas em diário de campo, que se mostraram valiosas para compreensão das questões que dizem respeito aos documentos coletados, como funciona o planejamento das

aulas, como é a estrutura organizacional das escolas e outras informações. Sempre que possível, esses profissionais são aqui identificados como “professor”, “gestor” ou “coordenador” de “escolas visitadas”.

Os documentos norteadores coletados são constituídos de orientações em diários de classe com caráter normativo e os Descritores de Disciplina, que são os conteúdos pedagógicos e eixos de ensino bimestrais temáticos previstos para serem trabalhados pelos professores da rede em todas as escolas públicas do município. Além desse documento, destacamos a Matriz Curricular do ensino fundamental do sexto ao nono ano.

A Matriz Curricular consta no início de todos os diários escolares dos professores, a fim de dar publicidade a estrutura organizacional da rede de ensino, tanto para os agentes formadores quanto para a comunidade, pais e os próprios alunos. É composto de uma base legal, componentes curriculares, ano escolar e carga horária.

A base legal sobre a qual a Matriz Curricular se fundamenta são: a LDBEN de 1996; dois Pareceres do CNE/CEB – 04/1998 e 06/2005; duas Resoluções do CNE/CEB – 02/1998, e 03/2005; e duas Resoluções do CEE/PE – 07/2006 e 02/2007. Há ainda a indicação da “Resolução 02/2007 do CNE/Petrolina-PE”, mas acreditamos que haja um erro de digitação no documento, tanto na sigla para o Conselho Municipal de Educação (CME), quanto para o número da Resolução, visto que o CME/Petrolina-PE foi criado em 2010 pela Lei nº 13/2010 da Câmara de Vereadores do município. Esse conjunto de legislações em boa parte dizem respeito ao ensino fundamental de nove anos e às Diretrizes Curriculares para esse nível de ensino, podendo ser considerado uma base legal de praxe, ou seja, indica em quais legislações a SEDUC se apoiou para criar o sistema de ensino da rede pública municipal.

Os componentes curriculares dos anos finais do ensino fundamental são compostos por disciplinas específicas, com duração anual e seriada, que são ministradas do sexto ao nono ano desse nível de ensino. As disciplinas são: língua portuguesa, arte, educação física, história, geografia, ciências, matemática, ensino religioso e língua estrangeira moderna – inglês. Há também a disciplina de direitos humanos, que deve ser ministrada no oitavo e nono ano.

A carga horária de cada componente curricular é indicada em quantidade de horas semanais; língua portuguesa é a disciplina com a maior carga horária, totalizando 06 horas semanais em todas as séries dessa etapa. Em seguida aparece a disciplina de matemática, totalizando 06 horas semanais no sexto e sétimo ano, diminuindo a quantidade para 05 horas semanais no oitavo e nono ano. Essa adequação pode ser explicada pelo fato de a disciplina de direitos humanos ser inserida nessas séries. A disciplina de arte totaliza somente uma hora

semanal do sexto ao nono ano, tendo a mesma carga horária que a disciplina de ensino religioso. As demais disciplinas variam entre 02 e 04 horas semanais.

Descritores de Disciplina é o nome do documento norteador para o planejamento das aulas de cada disciplina curricular em toda a rede de ensino público municipal. Este documento é elaborado por uma equipe de professores tutores da rede, selecionados pela gestão da SEDUC para nortear e padronizar os conteúdos pedagógicos ensinados em todas as escolas públicas do município. Cada disciplina possui o seu próprio Descritor de Disciplina, o qual é composto de três partes: eixos, descritor e conteúdo. Todos esses três tópicos são bimestrais. Tivemos acesso ao documento elaborado para a disciplina de arte. Ele será identificado aqui por “Descritores de Arte”.

O eixo dos Descritores de Disciplina indica um tema central que serve de guia para a preparação das aulas contextualizadas em cada bimestre. Estão presentes em todas as séries do sexto ao nono ano, fornecendo aos professores uma temática que possibilite trabalhos interdisciplinares, com base nos descritores e conteúdos de cada disciplina. Por ordem bimestral, foram definidos os respectivos eixos para o ano de 2017: valores humanos; saúde e qualidade de vida; sustentabilidade e desenvolvimento; e o mundo tecnológico.

O descritor dos Descritores de Disciplina fornece os objetivos para cada bimestre. Verificamos que as quatro linguagens artísticas são distribuídas pelos bimestres, diferentemente de outras propostas encontradas em outros municípios, como trabalhar uma linguagem artística em cada ano (ver MENDES; CARVALHO, 2012). Dessa forma, em um ano é possível que o aluno tenha contato com aulas de teatro e música num bimestre da disciplina de arte e no outro tenha apenas aulas de artes visuais, por exemplo. Todavia, percebemos que uma das quatro linguagens tende a predominar a depender do ano em questão: música, por exemplo, é a linguagem artística predominante no sexto e no sétimo ano, sempre dentro da disciplina de arte.

Em geral, descritores são indicados com verbos que sugerem ações, em sua maioria verbos de ação ativa, como “reconhecer”, “analisar”, “valorizar” etc. Aparecem enumerados, por exemplo, D1, D2, D3. Alguns desses descritores possuem subitens, e a falta de alguns descritores numerados para a disciplina de arte no ano de 2017 indica que há um outro documento maior contendo todos os descritores para as disciplinas, mas que ou não foram selecionados para o ano letivo em questão ou podem pertencer aos anos iniciais do ensino fundamental. Ao todo, os Descritores de Arte possuem 18 descritores gerais que, somados aos seus subitens, totalizam 37 descritores de caráter objetivo. Esse conjunto de objetivos estão, em geral, atrelados aos conteúdos específicos sugeridos. A quantidade de descritores em cada bimestre varia conforme o ano e os bimestres de cada turma. Os descritores específicos da área

de música são restritos a 02 dos 18 descritores principais, sendo um deles subdividido em quatro subitens e o outro em mais dois, contabilizando 08 descritores objetivos de música dos 37 descritores objetivos totais.

Os conteúdos variam conforme o descritor, podendo ser desde conceitos à indicação específica de filmes, artistas e músicos da região, peças de teatro, grupos de dança regionais, entre outros. Em muitos casos, os conteúdos específicos contribuem para compreender a delimitação temática proposta nos descritores, os quais, numa primeira leitura, aparentam complexidade e fornecem uma vasta área de conteúdos a serem trabalhados, como o descritor D3 indica: conhecer elementos básicos das linguagens artísticas, modos, articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação da arte.

Alguns gestores das escolas visitadas, em depoimentos informais colhidos, dirimiram dúvidas acerca da função prática dos Descritores de Disciplina. Em uma das falas, uma coordenadora dessas escolas visitadas explicou que esse documento indica os temas/objetivos gerais para cada bimestre, acompanhado de sugestões de conteúdos específicos sobre cada tema/objetivo. Cada professor planeja seu bimestre, combinando os descritores da maneira que achar conveniente, tendo à disposição também o livro didático distribuído anualmente pela prefeitura do município. A maneira de abordar os conteúdos com os alunos é livre; contudo, o planejamento é acompanhado pelos coordenadores.

3.5 Estrutura organizacional das escolas e o estudo de caso

A estrutura organizacional observada nas escolas é bastante enxuta. As escolas têm um gestor, podendo ter um vice-gestor, a depender da quantidade de alunos matriculados. Ambos são eleitos pela comunidade escolar. Há um coordenador específico, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental. O coordenador é indicado pelo gestor, mas verificamos casos em que o tempo de serviço no cargo de coordenador não coincidia com o de gestor. Isso se deve a uma mudança na maneira como os coordenadores chegam a esses cargos, pois antes da mudança de governo municipal em 2016, os coordenadores podiam ser indicados diretamente pela secretaria de educação ou então podiam se tornar coordenadores através de uma seleção interna, realizada em um período que não coincidia com a eleição dos gestores das escolas, conforme informou uma coordenadora entrevistada.

Além do gestor, vice-gestor e coordenador, completam a estrutura organizacional básica de cada escola os próprios professores, os funcionários administrativos das secretarias,

os funcionários encarregados da limpeza e manutenção, os funcionários que preparam e distribuem a merenda, além dos porteiros. Nas escolas visitadas não foram identificados outros servidores que reforcem o apoio ao ensino, como pedagogos ou psicólogos. Tanto os gestores quanto os coordenadores são professores da rede, cabendo a eles gerir não só o fluxo de trabalho inerente às suas funções, mas resolver, na medida do possível, os problemas do cotidiano escolar, como atender a pais de alunos, mediar discussões ou desentendimentos e auxiliar na supervisão dos serviços de limpeza e merenda.

As secretarias das escolas possuem servidores para atendimento ao público, verificação de matrículas e frequência dos discentes, bem como o acompanhamento e supervisão dos diários de classe dos professores. Em todas as escolas visitadas encontramos um mural, que é atualizado a cada turno, informando o quantitativo de alunos, servidores e professores presentes e ausentes, de modo a dar transparência sobre a frequência da comunidade escolar.

Já os funcionários que ocupam as funções de limpeza, manutenção, merenda e porteiros são tanto servidores efetivos quanto funcionários terceirizados contratados. Em todas as escolas visitadas verificamos o acesso restrito à entrada, sendo necessária a identificação, o objetivo da visita e o provável funcionário com quem se deseja entrar em contato. De modo geral, a preservação das escolas é boa, visto que foram reformadas recentemente, em parte devido à mudança de gestão da prefeitura, mas também como uma política de continuação e ampliação do padrão deixado pela antiga gestão.

Algumas funções complementares foram observadas em uma das escolas visitadas, criadas voluntariamente pela própria comunidade e que visam reforçar a manutenção da escola e do trabalho cotidiano. O coordenador dessa escola relatou, durante uma conversa informal na ocasião da aplicação dos questionários, que cada turma tem um “professor padrinho”, o qual é escolhido em comum acordo com os alunos da classe e o professor, a fim de fortalecer a boa convivência social, melhorar no desempenho escolar e auxiliar aos que precisem de um apoio maior nos mais diferentes aspectos, seja acadêmico, familiar, social, entre outros. Há turmas que têm até dois professores padrinhos, em casos onde os alunos que compõem a classe sejam, em sua maioria, mais vulneráveis socialmente.

Outra função complementar é a que alguns alunos ocupam, os chamados “águias”. São escolhidos os alunos que têm melhor desempenho escolar e que sejam respeitados pelos alunos da escola, objetivando auxiliar na supervisão dos serviços de limpeza, merenda, manutenção e portaria. Esses alunos voluntariamente participam dessas atividades no contra turno de suas aulas em alguns dias da semana, realizando atividades em período integral na instituição e

desenvolvendo forte senso de cidadania, especialmente nas questões que envolvam auxílio no reforço escolar de colegas com dificuldades de aprendizagem e o incentivo a boas relações interpessoais entre eles. Além disso, os professores se mobilizaram e confeccionaram com recursos próprios camisetas para os alunos águia. Essas ações visam minimizar a infiltração dos problemas sociais existentes no entorno da comunidade vizinha à escola, visto que o bairro onde essa escola está localizada possui elevado índice de criminalidade decorrente da circulação de drogas ilícitas, o que afeta a estabilidade familiar dos alunos, deixando-os socialmente mais vulneráveis.

Durante as visitas às escolas, esperava-se, a partir da aplicação dos questionários, encontrar algum professor de música com formação específica na área, tendo em vista o nível escolar investigado. Porém, no levantamento realizado, não foram encontrados professores específicos da área de música muito menos de uma outra linguagem artística. Dessa forma, foi necessário adotar outros critérios que levassem à escolha de um caso que permitisse um aprofundamento na pesquisa sobre o ensino de música na rede pública de ensino do município.

É importante considerar que a formação específica na área contribui para que a atuação do professor se dê de forma mais flexível e sujeita à novas possibilidades, de acordo com as situações que emergem do processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor leciona uma disciplina que não tem correlação com sua área de formação inicial, é provável que haja dificuldades em flexibilizar o planejamento e abordar outras situações decorrentes da ação docente. Essas situações parecem ser triviais nos municípios brasileiros, tendo em vista a dificuldade de se conseguir profissionais formados em área específica que atendam todas as áreas de conhecimento. É preciso considerar que há respaldo na legislação para que situações como essas não ocorram, por exemplo, o artigo 62 da LDBEN de 1996, que enfatiza a formação específica de professores para lecionar em suas devidas áreas de conhecimento.

A formação dos professores que responderam o questionário, apesar de ser em licenciaturas diversas, em muitos casos são de áreas com pouca afinidade com a arte, como por exemplo, matemática e biologia. Encontramos uma normativa para essa questão nos diários de classe do município, recomendando que o professor de língua portuguesa assumisse as disciplinas de arte, talvez porque ambas as áreas de conhecimento pertençam, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Das dez escolas pesquisadas, apenas duas possuíam um professor dedicado a todas as disciplinas de arte em todas as séries, ambas mulheres. Nas demais escolas, esse número variava entre dois e sete professores diferentes lecionando a disciplina. Isso se dá porque além de não

haver professores específicos da área de arte nas escolas investigadas, a SEDUC sugere que os professores complementem sua carga horária com aulas dessa disciplina.

Dentre as duas escolas onde há uma professora dedicada a lecionar a disciplina de arte em todas as turmas, uma dessas escolas chamou a atenção por ter uma relação com a música de maneira diferenciada. Lá havia um projeto de manter um grupo de maracatu, organizado por uma professora de língua portuguesa. O grupo ensaiava regularmente e contava com o apoio tanto da comunidade quanto da professora que lecionava nessa escola. Essa professora que coordenava o grupo aposentou-se no início de 2017, mas como estava profundamente envolvida com o projeto, optou por levar o grupo para uma associação no mesmo bairro, a fim de dar continuidade ao trabalho.

As gestoras e os professores da escola em questão relataram que houve um impacto provocado pela falta de um trabalho dessa natureza no ambiente escolar, já acostumado a ter essa atividade sendo desenvolvida lá. Essa situação os levou a manterem uma outra professora dedicada à disciplina de arte, para que fosse possível, aos poucos, voltar a desenvolver atividades como aquela outrora existente. A professora indicada assumiu as aulas de arte da escola no segundo bimestre de 2017.

Foi esse conjunto de particularidades que nos levou a escolha dessa escola para um aprofundamento na pesquisa. Sendo assim, procurei a professora de arte e a coordenadora dessa escola solicitando a continuação da pesquisa através de uma entrevista. As duas foram muito atenciosas, agendando as entrevistas para a mesma semana. As entrevistas transcorreram tanto na sala de professores quanto em uma sala de aula vazia, pois devido ao final do semestre letivo, os alunos estavam a frequentar a instituição nos primeiros horários da manhã apenas para realizarem exames finais.

A escola definida para o aprofundamento desta pesquisa localiza-se em um bairro da periferia do município de Petrolina–PE. No entanto, é um bairro de fácil acesso, que conta com avenidas asfaltadas e linhas de ônibus. A escola fica na avenida principal do bairro e está com a sua infraestrutura em boa conservação, com pintura revitalizada recentemente, além de possuir mobília e quadros conservados. Possui um laboratório de informática e sala multimídia, que podem ser usados por professores que agendem atividades previamente junto à coordenação. Essa escola será identificada aqui por “Escola M”, a fim de preservar seu anonimato.

A gestora dessa escola informou que lá há aulas nos três turnos, ofertando do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, bem como o ensino de jovens e adultos para estas mesmas séries. O total de alunos matriculados em 2017 foi de 635 alunos, finalizando o ano com

baixíssima evasão, cerca de 30 alunos. O Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) dos Anos Finais de 2015 registrado foi de 4,9 pontos, deixando a escola acima da meta e das médias observadas para escolas municipais e da média geral da avaliação no referido ano.

Não se verificaram sinais de depredação na escola, o que aponta para uma conscientização, por parte dos estudantes e da comunidade, da importância que a instituição tem na localidade. Em todas as visitas, a escola estava com os pátios e salas totalmente varridos e limpos, o que atesta uma boa relação entre os estudantes e as equipes de limpeza e merenda. Essa escola depende de um funcionário do quadro efetivo deslocado temporariamente para a função de porteiro.

3.6 Segunda etapa da pesquisa de campo: as entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas oportunizaram a compreensão do espaço curricular que a música ocupa na rede pública municipal de ensino, assim como a prática pedagógica é desenvolvida por parte dos professores e dos gestores. Essa compreensão foi possível ao relacionar as falas das entrevistas com o referencial teórico, a exemplo do conceito de *práxis* pedagógica, reflexões sobre a formação de professores, e com os dados coletados em campo, como os questionários e os Descritores de Arte. O anonimato das entrevistadas foi garantido, sendo aqui identificadas apenas como “Professora” e “Coordenadora”.

As entrevistas com a Professora e a Coordenadora foram realizadas com o intuito de coletar opiniões e relatos sobre prática pedagógica musical, formação continuada, conhecimentos não formais e informais, e outros temas. Essas temáticas puderam levar a outras questões não identificadas nos questionários e nas conversas informais realizadas com os outros profissionais da rede. De fato, o estudo de caso, nesse sentido, corrobora com a perspectiva de Flick (2009) sobre as particularidades de cada contexto pesquisado.

Buscando, portanto, compreender a prática pedagógica musical, utilizamos como questões norteadoras perguntas que fomentassem o entendimento sobre o interesse para com a disciplina de arte, a influência da música nessa escolha e as motivações para desenvolver um trabalho nessa área de conhecimento (APÊNDICE B). Assim, adequamos as perguntas para o contexto profissional da Professora e da Coordenadora da Escola M, considerando a ausência da música enquanto componente curricular e a disciplina de arte como o lugar onde os conteúdos da área de música são, em geral, trabalhados. As questões elaboradas para a Coordenadora tiveram como foco exclusivo a disciplina de arte, ao invés de apenas perguntas

específicas sobre música. No entanto, na medida do possível, contextualizamos as perguntas para a área de música.

A Professora da Escola M é pertencente ao quadro de servidores efetivos, formada em Ciências Biológicas e possui mestrado em Educação. Ao assumir todas as aulas de arte da escola, contou com o apoio dos colegas, alunos e disposição em assumir o desafio de lecionar a disciplina que não é de sua área de conhecimento. Relatou, durante a entrevista, que considera o acolhimento dos alunos importante no momento de transição de professores.

A Coordenadora da Escola M é pertencente ao quadro de servidores efetivos, também formada em Ciências Biológicas, além de possuir especialização em Tecnologias da Educação. Exerce a função de coordenadora dessa escola desde 2015, vindo de uma outra escola onde exercia a mesma função. É também professora da rede estadual de ensino, onde leciona a disciplina de matemática.

A visita às escolas oportunizou conhecer mais de perto como o sistema de ensino do município de Petrolina–PE funciona e quem são os sujeitos desses espaços. Entender a estrutura organizacional antes de aprofundar a pesquisa contribuiu para ampliar os olhares para as questões que foram surgindo e analisar de outras maneiras os dados coletados. As escolas autorizadas para a realização desta pesquisa, em sua maioria, têm a missão crucial de lidar com a vulnerabilidade social dos seus educandos, tomando para si a responsabilidade de levar a educação não só para os alunos, mas para as suas famílias. Muitas vezes precisamos aguardar um coordenador ou gestor “resolver” uma briga entre alunos, orientar um pai e questionar incisivamente o porquê o aluno está submetido a problemas na família, de alertar pais de alunos para restaurarem a harmonia do ambiente familiar – senão iriam acionar o conselho tutelar –, dentre outras questões que não passam despercebidas no emocional de todos nós ao realizar uma visita, mesmo que curta.

Agir eticamente foi fundamental, pois enquanto pesquisador precisamos compreender que, por hora, estávamos coletando dados, não sendo pertinente, portanto, tentar contribuir com mudanças, mesmo no papel de cidadão. Dessa forma, usamos do bom senso e compreensão quando professores optaram por não participar da pesquisa e da indisposição de coordenadores em contribuir na coleta dos questionários. De fato, essas experiências reforçaram nosso interesse em compreender o processo de ensino e aprendizagem através de uma proposta de formação humana, posto a dificuldade em dissociar os problemas das várias esferas de nossas vidas e realizar as atividades profissionais sem externar minimamente esses problemas advindos das outras dimensões de nossa existência.

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino é uma ação que busca compartilhar os conhecimentos a partir da interação entre os indivíduos, tendo na educação o fenômeno sob o qual ocorrem essas interações. A educação faz dos conhecimentos produzidos nas interações um bem pertencente aos grupos culturais variados da sociedade. A sistematização dos conhecimentos contempla as maneiras de como o ato de ensinar é posto em prática pelos professores. Nesse contexto, a prática pedagógica e a pedagogia são elementos que contribuem para a produção e transmissão dos conhecimentos, pois estão presentes no processo de ensino e aprendizagem nas suas diversas modalidades.

A prática pedagógica possui, dessa maneira, diversas definições (SOUZA, 2009), resultantes da reflexão acerca dessa temática, atrelada aos distintos enfoques de ensino e de formação de docentes (ROMANOWSKI, 2007; SEVERINO, 2010). Elencaremos neste capítulo as definições sobre prática pedagógica no ambiente institucional formal. Ambientes não formais e informais serão também contemplados, uma vez que contribuem para a formação de professores através das experiências advindas da prática pedagógica.

Dessa forma, o professor possui grande responsabilidade, especialmente quando se trata de manter uma formação continuada (SAUL; GIOVERDI, 2007), mesmo que obtida através de conhecimentos não formais e informais, considerando a velocidade das mudanças nas maneiras de pensar, agir, lidar e mobilizar os conhecimentos produzidos atualmente.

O ambiente escolar, portanto, é discutido sob a ótica da dupla função da educação (SEVERINO, 2010). As maneiras pelas quais o processo de ensino e aprendizagem podem ser concebidos são discutidos através do processo de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2015), que envolve a afetividade enquanto parte da ação pedagógica (LEITE, 2012).

Essas concepções para o ensino e a educação culminam em uma discussão sobre as políticas públicas do Brasil para o setor educacional (QUEIROZ, 2012; QUEIROZ; PENNA, 2012), posto que decorrem, em parte, do sistema econômico vigente, o qual influencia na quantidade de investimentos, na manutenção e na qualidade da educação pública ofertada (ARÓSTEGUI; LOURO; TEIXEIRA, 2015; SEVERINO, 2010). Tais políticas levam, conseqüentemente, a construção de legislações para a educação que privilegiam determinadas áreas de conhecimento em detrimento das demais (QUEIROZ, 2012a). Por fim, serão discutidas as perspectivas para a música na educação básica a partir da legislação, considerando a

mobilização dos profissionais dessa área para que haja reconhecimento tanto em nossa sociedade quanto no espaço curricular da educação básica.

4.1 A prática pedagógica enquanto *práxis* e a formação de professores

A formação do professor ocupa um espaço central nas discussões sobre a prática pedagógica. De fato, a prática de ensinar requer dos professores uma mobilização de conhecimentos, advindos das diversas experiências vivenciadas, da experiência profissional e das vivências pessoais enquanto sujeitos formadores.

Considerar a prática pedagógica é considerar a mobilização dos conhecimentos dos profissionais enquanto partícipes de grupos culturais, interagindo numa complexa rede formada por instituições e indivíduos, sob múltiplas influências, estratégias, táticas, ideais, enfim, um conjunto de possibilidades onde ocorrem o ensino e a aprendizagem. A formação não se restringe aos aprendizados nas instituições formadoras; se dá num *continuum* que permeia todos os momentos em que os sujeitos, em sociedade, interagem e trocam conhecimentos.

Dessa forma, a experiência educativa pode ser repensada para um processo construtivo, aberto e permanente, uma vez que os conhecimentos institucionalizados não bastam para a formação de professores, o que implica em rever os objetivos da formação docente para reconstrução de uma sociedade mais solidária, justa e igualitária (ROMANOWSKI, 2007, p. 37). A autora destaca que vivemos um paradoxo, pois o acesso a tecnologias e conhecimentos deveriam diminuir as desigualdades sociais e educacionais. Ao invés disso, encontramos o aumento das desigualdades: “o aumento do acesso ao conhecimento e a geração de mais riquezas não resultam melhores condições de vida para todos; [...] a ampliação da escolarização não tem produzido na mesma proporção o respeito à diversidade cultural e étnica (ROMANOWSKI, 2007, p. 37).

A atualidade, apesar de produzir as desigualdades apontadas, contribui para que a educação e a profissionalização docente tenham possibilidades de se repensarem e de se reconstruírem, intencionando uma formação completa e humana das pessoas. Uma maneira de se alcançar esse objetivo, por exemplo, é a perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire. Nela, conforme Saul e Gioverdi (2006), podemos encontrar ao menos quatro princípios fundamentais que fornecem subsídios para sua compreensão: princípio político, princípio axiológico, princípio gnosiológico e princípio epistemológico.

No princípio político, “[...] a educação é uma forma de intervenção na vida coletiva, no sentido de manutenção de uma determinada realidade ou de sua superação” (SAUL;

GIOVERDI, 2006, p. 214). A manutenção ou superação de uma realidade, através da educação, busca uma sociedade mais livre, humana, justa e democrática; teríamos condições, dessa forma, de superar as desigualdades econômicas, sociais e culturais, respeitando-se a diversidade.

No princípio axiológico, “[...] a educação é difusora e produtora de valores que regem a vida dos sujeitos” (SAUL; GIOVERDI, 2006, p. 214). Os valores alinham-se aos princípios políticos no sentido de buscar a união e a promoção de atitudes que visem uma educação humana, solidária, reflexiva, autônoma e que tenha compromisso com a coletividade. É nessa direção que os paradoxos da atualidade “[...] apontam para novos desafios, tais como a diminuição da miséria e da pobreza e da marginalização científica e tecnológica” (ROMANOWSKI, 2007, p. 37). Percebemos que pouco adianta avançarmos em áreas como as ciências se não usarmos tais conhecimentos para engrandecermos nosso lado humano, superando as adversidades e desigualdades.

No princípio gnosiológico, “[...] a educação implica em uma relação dos sujeitos com o conhecimento”, e os sujeitos “[...] produzem conhecimentos a partir de situações existenciais [...] no mundo” (SAUL; GIOVERDI, 2006, p. 215). Este princípio se alinha aos dois anteriores por considerar a diversidade social, cultural, educacional, dentre outras, assim como a realidade dos indivíduos. Logo, o conhecimento produzido requer contextualizações, uma vez que a coletividade não pressupõe hierarquização de maneiras de ensinar ou formas de aprender.

Por fim, no princípio epistemológico “[...] a educação implica em uma seleção de conhecimentos” considerando o “[...] diálogo entre educadores e educandos, com a intenção de que sejam selecionados conhecimentos sistematizados que permitam aos educandos melhor compreender e superar situações-limites” (SAUL; GIOVERDI, 2006, p. 215). Este princípio considera não apenas a necessidade de educar a partir dos conhecimentos pertinentes a cada grupo. Em contrapartida, o diálogo é tido como ponte entre os conhecimentos da escola – através da figura do professor – e a sociedade – através da figura dos educandos.

É com base nesses princípios que encontramos conceitos que reiteram a necessidade da reflexão constante sobre o processo de ensinar e aprender, fundamental na formação de professores. Destaca-se aqui o conceito de *práxis*, usado para indicar esse processo reflexivo:

a práxis é o conceito que explicita o princípio da reflexão sobre a prática. Isso significa que a formação permanente exige que a escola e, fundamentalmente, os desafios percebidos pelos educadores no seu cotidiano sejam os objetos privilegiados do processo formativo. Quando o processo formativo não parte dos problemas colocados pela prática dos educadores no seu cotidiano, tende a ser desprovido de significado para os sujeitos da formação, não possibilitando a transformação das práticas instituídas (SAUL; GIOVERDI, 2006, p. 217).

A ação educativa/*práxis* pedagógica é o campo que, dentre as suas vertentes, engloba a formação dos professores. No entanto, a prática docente – aquela em que profissionais certificados atuam na formação de indivíduos – é apenas uma das dimensões da prática pedagógica. A esse respeito, Souza (2009) contribuiu com reflexões que uso enquanto marco teórico de minha pesquisa. Para o autor,

a formação de quaisquer pessoas ou profissionais, inclusive da educação, não resulta de uma prática docente, mas de uma *práxis* pedagógica não apenas de uma instituição, mas de várias. Uma professora ou um professor não se forma por meio da prática de um docente [...], mas da *práxis* pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais (SOUZA, 2009, p. 23).

As instituições podem ser compreendidas não apenas como espaços físicos. A educação também não se limita à prática docente, podendo abranger muitos outros momentos, lugares e experiências de ensino e aprendizagem, formais, não formais e informais (SOUZA, 2009, p. 50). Dessa maneira, a formação não se restringe à ação de docentes. A prática docente é apenas mais uma das dimensões da *práxis* pedagógica, não se dissociando de outras práticas que compõem o complexo mecanismo do ensino. Questiona o autor: “não será atribuir demasiado peso à ação do docente e esquecer que a contribuição à formação humana do sujeito humano é responsabilidade da agência formadora, portanto da instituição, e não apenas de um docente ou do conjunto de seus educadores?” (SOUZA, 2009, p. 25-26).

A formação englobaria mais do que a prática docente em instituições superiores. As instituições em si precisam ser consideradas nesse processo, pois não caberia apenas ao professor a responsabilidade pelo ensino e formação dos sujeitos. O ambiente da formação de professores, tal qual outros ambientes não formais e informais, são fundamentais para a construção da formação humana, posto que o espaço formal da educação não pode ser considerado o único lugar onde o conhecimento é produzido e disponibilizado.

Uma vez que a formação não se restringe às instituições nem à ação docente, analisaremos primeiramente as perspectivas para o exercício profissional dos professores e as configurações dos espaços formais para a formação. Com base nesses conceitos, podemos compreender como são esses espaços, a partir do viés ideológico e dos valores do exercício profissional que o legitima. Dessa forma, é possível perceber como os demais espaços formativos são igualmente importantes na formação humana.

4.2 Exercício profissional e espaços de formação docente

Ser professor é ser capaz de realizar um exercício profissional que possui características peculiares, envolvendo o domínio de conhecimentos científicos específicos, o conhecimento pedagógico, contribuindo para uma prática reflexiva. Para exercer essa profissão, o docente precisa não só de uma formação reconhecida socialmente, mas demonstrar capacidade de ter “[...] responsabilidade, compromisso com seus alunos, com a instituição e com seus companheiros” (ROMANOWSKI, 2007, p. 39).

Os saberes que compõem a profissão dos professores, no entanto, não aparentam estar cristalizados socialmente. É daí que se consolidam questionamentos sobre quais os saberes constituintes na orientação dessa profissão. Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 50) enfatizam que

[...] da mesma forma que os advogados, os médicos, os arquitetos (entre outros profissionais) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores devem explicitar os saberes necessários para a constituição de seu ofício.

A profissionalização do professor necessita de constante reflexão sobre a prática. Dessa maneira, a profissionalização pode ser investigada a partir do diálogo entre os professores em formação e os já formados, os quais exercem a atividade docente, a fim de “[...] compreender e identificar os saberes profissionais, para legitimar a profissão de professor e contribuir na formação de novos profissionais” (HENTSCHEKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 50).

As variadas áreas de conhecimento nas quais os professores atuam também sofrem, de maneira específica, dos mesmos questionamentos. Na música, a ideia difundida de que não é preciso desenvolver os conhecimentos pedagógicos emerge a partir de fatores diversos, que vão desde a crença da necessidade de possuir um dom ou habilidade inata, até argumentos sobre a suficiência do ensino de instrumentos musicais para legitimar alguém como um professor de música. Essa concepção contribui para um ensino voltado para o aspecto técnico, centrado nos conhecimentos específicos, relevando, dessa forma, os conhecimentos pedagógicos. O processo de ensino e aprendizagem, a reflexão, a criticidade e a formação ampla e humana dos indivíduos acabam sendo desprezadas. Penna (2007, p. 51) considera que

isso parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente, como expressa o ditado popular 'quem não sabe ensina'. Em nossa área [música], tal preceito se converte em 'quem não toca ensina', que carrega a lógica de que, para ensinar, basta tocar.

De modo geral, os requisitos para a profissionalização do professor abrangem

[...] um conjunto de conhecimentos e técnicas para o exercício da atividade docente que lhe permita o domínio da teoria pedagógica e da ciência específica, objeto do ensino e da prática docente, assim como conjunto de valores éticos e normas autológicas que regem a função docente (ROMANOWSKI, 2007, p. 41).

Nesses termos, ser professor é exercer uma profissão sem consenso em nossa sociedade. A ação educativa possui inerentemente uma ação política, que orienta o desenvolvimento das atividades docentes. Essa ação, em geral, se alinha aos interesses de grupos sociais distintos, cada um com sua própria agenda.

No entanto, há algo diferencial na profissão do professor: os conhecimentos pedagógicos. Não basta ser detentor de saberes para exercer a profissão: faz-se necessário desenvolver conhecimentos sobre como ensinar, adquiridos através da teoria ou com base nas experiências, mas principalmente através da prática pedagógica reflexiva. Cabe ressaltar que a prática docente é importante, mas não pode ser considerada o único modo de formação dos indivíduos. A formação do professor é realizada a partir de uma prática pedagógica docente, embora não seja “[...] a única nem a mais decisiva no processo de transformar alguém em um professor” (SOUZA, 2009, p. 24). Assim, compreendemos a formação para além da instrução ou aquisição de conhecimentos.

A sala de aula, ambiente típico da prática docente, é um, dentre os vários espaços, em que o processo de formação de professores ocorre. Souza (2009, p. 41-43), ao elencar brevemente o percurso histórico do espaço escolar enquanto instituição – especialmente sobre como Durkheim descreve a instituição escolar – ressalta que a atual maneira de se ensinar nas escolas públicas brasileiras é relativamente nova. O êxito da instituição escolar, nesse contexto, se dá em relação à sua função, uma vez que “a escola é um sucesso total para os setores sociais que a inventaram segundo sua cultura e seus interesses econômico-sociais” (SOUZA, 2009, p. 43). Ou seja, a função da escola é exitosa para a formação dos indivíduos na medida em que estes se tornam úteis aos propósitos de manutenção dos interesses de uma minoria dominante. Nesses termos, o êxito só é alcançado se estiver de acordo com o plano educacional desses grupos. Portanto, compreender a função da instituição escolar significa entender os objetivos da formação de professores, desde que se observe a ligação existente entre as políticas, agendas de governos e dos modelos econômicos predominantes.

Essa situação pode ser pensada em situações micro: apesar de existirem políticas dominantes, outras podem ser postas em prática por outros grupos sociais. Mesmo que grupos minoritários não possuam o mesmo poder, eles possuem condições de se impor em um

determinado campo. Tomemos as instituições escolares brasileiras como exemplo: são fundadas sobre legislação nacional, seguindo as diretrizes das políticas públicas de abrangência federal, estadual ou municipal. No entanto, as relações entre gestores, docentes e discentes podem expressar diferentes níveis de êxitos e fracassos, de acordo com as políticas e relações ocorridas nessas instituições.

O enfoque tradicional de ensino pode usar do espaço da sala de aula como meio de imprimir relações de dominação e reprodução socioculturais. O indivíduo aprendiz se encontra na posição mais frágil da relação educacional. Relações assimétricas de poder acabam sendo, em última instância, mecanismos acionados com o intuito de se manter a reprodução de um determinado sistema educacional. Quando “[...] a *práxis* pedagógica é reduzida à ação docente, especificamente à sala de aula, na qual é necessário diagnosticar o contexto, tomar decisões, atuar e avaliar para reconduzi-la a um sentido adequado [...] o conceito de prática docente dá conta e sempre deu conta” (SOUZA, 2009, p. 26). Mas quando é necessário observar as ações pedagógicas de forma mais abrangente, a prática docente não contempla todos os aspectos dessas ações.

Faz-se necessário, portanto, compreender a *práxis* e “o que é e o que deve ser a educação” (SOUZA, 2009, p. 48-49, grifo do autor), além de distinguir e caracterizar a ciência da educação e a pedagogia. Segundo o autor, há na literatura da área de educação uma certa confusão entre as terminologias, onde a prática pedagógica é limitada apenas à prática docente. O mesmo se observa nas diferenças entre a ciência da educação e a pedagogia.

Nesse contexto, Souza (2009, p. 47) confronta as principais ideias de Durkheim, Dewey, Saviani e Gadotti, chegando a conclusão que “[...] quaisquer das posições examinadas associam a pedagogia, sempre e decididamente, à reflexão, teorização, normatização, interpretação, explicação da educação” e que “as divergências situam-se na *perspectiva* ou no *enfoque epistemológico*, porque é a partir dela que se determina o caráter da pedagogia e da educação” (SOUZA, 2009, p. 48, grifo do autor). Sendo assim, nos aproximamos da compreensão de que a formação do professor está relacionada às maneiras como se mobilizam os conhecimentos sobre a pedagogia, a partir do conceito de educação. Os espaços de formação dos educadores, dessa forma, firmam as instituições educativas como os ambientes adequados para a realização dessas reflexões, mesmo que estas agências estejam sujeitas a interesses diversos que possam interferir nessas ações.

Com base nessa discussão, percebemos que as instituições são construídas com base em padrões sociais, políticos e culturais determinados, que por sua vez fornecem uma estreita visão da realidade. Logo, a ação pedagógica não é realizada imparcialmente, pois a própria

educação é fruto de padrões específicos, efetivados a partir das maneiras diferentes de conceber o mundo. Do mesmo modo, o exercício profissional é permeado por valores que refletem um ideal de sociedade. Como consequência, encontramos definições e diretrizes de/para a educação, além de enfoques de ensino com diferentes perspectivas, que refletem momentos sócio históricos com objetivos diversos para o ensino e a formação de professores.

4.3 Educação e enfoques de ensino

É verdade que a definição de educação se confunde com a própria história humana, pois o essencial do processo educativo se encontra na possibilidade de compartilhar conhecimentos acumulados historicamente entre indivíduos, entre uma mesma cultura ou em culturas diferentes. Assim, uma das características da cultura é justamente os conhecimentos construídos e compartilhados entre indivíduos ao longo das gerações. Com o desenvolvimento dos grupos humanos em grupos societários, até formarem os atuais estados-nação, o ensino se torna especializado e formal. Se olharmos para a maneira como o ensino foi concretizado nos últimos séculos no nosso país, encontramos alguns padrões.

Vale ressaltar que a educação, em geral, tende a atuar de duas maneiras: ou como força de conformação social ou como força de transformação social (SEVERINO, 2010, p. 156-157). Segundo o autor,

a conformação nasce da necessidade de conservação da memória cultural da espécie, força centrípeta, apelo da imanência, enquanto a transformação, força centrífuga, apelo da transcendência, busca um avanço, a criação do novo, gerando elementos que respondam pela criação de nova cultura (SEVERINO, 2010, p. 157).

Tanto a conformação quanto a transformação social estão ligadas a função da instituição educacional, pois é nesse ambiente que a sociedade é exposta aos conhecimentos científicos e produções culturais legitimadas historicamente. A escola é o lugar onde o processo de ensino e aprendizagem tem o poder de transformação e permanência histórica, consequência das relações, trocas e criações dos grupos culturais, numa constante reflexão sobre quem somos e no que nos tornaremos.

Esse processo necessariamente não possui caráter positivista que, nesse contexto, busca a primazia de certos padrões culturais em detrimento de outros. A transformação se aproxima mais da reflexão sobre os elementos constituintes de cada grupo cultural em suas individualidades que sobre mudanças nos pilares desses grupos. Nesse sentido, através das relações políticas, o processo educacional pode se sedimentar, criando padrões: através das

relações de dominação, os padrões tendem a impor uma conservação cultural objetivamente interessada.

O ensino formal entra em conformidade com os objetivos da educação ao agir em um dado contexto, pois há uma estreita relação entre o ensino – através da prática docente – e a educação – através de todo o conjunto de ideias, valores e políticas predeterminados. Romanowski (2007, p. 51) destaca que os enfoques do ensino residem na prática dos professores a partir das suas intencionalidades, nos modos de organização da aula – com base nas atividades propostas, conteúdos e procedimentos avaliativos –, bem como na avaliação e na relação entre professor e aluno. Reforçamos que o professor não detém o poder sobre todos os processos educativos, estando sujeitos aos mesmos processos de conformação e transformação social existentes na educação. Assim, a prática docente em ambientes formais de ensino caracteriza-se como “[...] tradicional, tecnicista, escola novista e sociocultural de acordo com as relações entre conteúdo e forma, objetivo e avaliação” (ROMANOWSKI, 2007, p. 51).

O enfoque tradicional se caracteriza pela transmissão do conhecimento do professor para os alunos; estes devem memorizar o que é ensinado, através de aulas geralmente expositivas, e avaliados por meio da capacidade de reprodução dos conteúdos memorizados (ROMANOWSKI, 2007, p. 51). Conforme Anastasiou e Alves (2015, p. 17), o modelo jesuítico implantado nos tempos do Brasil Colônia possui essas características, divididas em três etapas: “[...] preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios de fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova”. De fato, grande parte do padrão de ensino dos jesuítas tornou-se o que hoje entendemos como enfoque tradicional do ensino.

O enfoque tecnicista se caracteriza pela atividade instrumentalizada, direcionada para a prática e para o rápido aprendizado por parte dos alunos. A avaliação, de caráter prático, reforça a necessidade do desenvolvimento de habilidades especializadas, que por sua vez denotam a compartimentalização das funções em um sistema social hierarquizado, com pouca flexibilidade formativa e funções predefinidas (ROMANOWSKI, 2007, p. 52).

O enfoque da Escola Nova se caracteriza pela aprendizagem ativa dos alunos, em contraponto aos enfoques anteriores. O professor atua como mediador e facilitador dos conteúdos, contribuindo para um ambiente propício à aprendizagem, a fim de que o aluno possa interagir com os objetos de estudo. A problematização e a conscientização no processo de aprendizagem se destacam por oferecer condições para um processo avaliativo contínuo, permeado por uma afetividade entre educadores e educandos (ROMANOWSKI, 2007, p. 53).

A princípio, esse enfoque trouxe novas possibilidades para a educação musical no Brasil. O modelo da Escola Nova, proposto por Anísio Teixeira – com base na filosofia de John Dewey – preconizava que “[...] a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade” (FONTERRADA, 2008, p. 210). Ressaltamos que a comunidade a quem o ensino da arte se destinava nesse período ainda era restrita, uma vez que o ensino público brasileiro contemplava uma parcela pequena da população, em geral concentrada nos centros urbanos mais proeminentes, frequentado pelas famílias de maior poder aquisitivo. Não obstante, destaca a autora que

na escola, o ensino de música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano. Assim, abria-se mais um espaço para o professor especialista, ainda não suficiente, no entanto, para lhe conferir estabilidade (FONTERRADA, 2008, p. 210).

A música nas escolas regulares foi instituída como disciplina gradativamente desde a segunda metade do século XIX, com a criação de escolas da Corte e do Colégio Pedro II. Foram promulgados decretos e leis que visavam ofertar o ensino de música para todos os alunos destes estabelecimentos, objetivando a compreensão de “elementos de música” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 30).

Os objetivos do ensino de música, de acordo com a regulamentação daquela época, propunham o aprendizado de canto, leitura básica de partituras e seus elementos constituintes e, dependendo da infraestrutura da escola, criação de grupos de instrumentos de sopro. Após esse período, foi implantado no Brasil entre os anos de 1930 e 1950 um dos programas de educação musical mais abrangentes já realizado: o canto orfeônico.

O modelo deste canto orfeônico inicial era o francês, implantado no início do século XIX nas escolas francesas, calcado no ensino da leitura e da escrita e no uso de marchas e hinos como repertório básico. Mas o modelo que inspirou Villa-Lobos foi o que ele viu nas escolas alemãs em viagem feita na década de 1920, época em que a Alemanha vivia sob a República de Weimar. A experiência orfeônica francesa e a brasileira, assim como a prática pedagógica alemã vista por Villa-Lobos, têm em comum o fato de ocorrerem todas em momentos em que, nesses países, se apresentava a necessidade de se criar um sentido de unidade enquanto nação, buscando-se a fixação de valores representativos para a invenção de uma identidade nacional (NORONHA, 2009, p. 01).

Porém, na década de 1970, a educação musical sofreu um conjunto de mudanças com as novas legislações. No ponto de vista de Fonterrada (2008), a educação artística é implantada para substituir a disciplina de educação musical. Dessa forma, a educação musical passa a ser uma atividade dentro da educação artística, e não mais uma disciplina. Ela enfatiza: “[...] note-

se a expressão utilizada: *a disciplina substituída pela atividade*. Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la em outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música” (FONTERRADA, 2008, p. 218, grifo da autora).

Queiroz (2012b, p. 31), em análise da legislação do mesmo período, reforça que a Lei nº 5.692/1971 não especifica quais conteúdos compõem cada uma das três categorias descritas na Lei, a saber: disciplinas, áreas de estudo e atividades. Por isso, acredita que a interpretação da educação artística enquanto atividade costuma ser enfatizada em textos da área de educação musical. No entanto, de acordo com o texto dessa legislação, qualquer matéria pode ser desenvolvida em quaisquer dessas categorias, a depender de fatores como idade dos alunos, nível de ensino etc. (QUEIROZ, 2012b, p. 31). O fato é que a educação artística, independente da categoria a qual pertence, acabou por sufocar o espaço antes ocupado pela educação musical no currículo:

um diagnóstico claro é que a partir da Lei 5.692/1971 a educação artística ganhou espaço na escola, o que levou, por consequência, a uma difusão da polivalência no ensino das artes, enfraquecendo, demasiadamente, a presença da música como componente curricular escolar (QUEIROZ, 2012b, p. 32).

No que diz respeito à formação de professores de música, a mesma situação pode ser constatada, ou seja, que os cursos de formação de professores passaram a ofertar a formação em educação artística em detrimento da área de música, adotando a polivalência. Estabeleceu-se, portanto, a superficialidade da formação dos professores, pois a duração da formação inicial – com base na legislação de 1971 – era de dois a três anos, impossibilitando aprofundamento em quaisquer das quatro áreas artísticas. Apesar dos avanços trazidos pela proposta da Escola Nova com relação aos enfoques de ensino anteriores, percebemos que certas áreas de conhecimento enfrentaram problemas para se desenvolver nesse contexto.

Já o enfoque sociocultural vê a prática docente “[...] como reflexão para a reconstrução ou transformação social” (ROMANOWSKI, 2007, p. 54). Uma prática docente reflexiva é permeada pela atividade crítica, que por sua vez “[...] tem como principal meta a mudança da sociedade” (ROMANOWSKI, 2007, p. 54). De acordo com a autora, podemos situar nesse enfoque de ensino o pensamento de Paulo Freire, visto que o docente, nesse ambiente, é inserido no movimento coletivo da busca por transformação social, na correção das desigualdades e na luta por um ensino humanizador. Esse enfoque, ressaltamos, é proposto como uma forma de escapar das limitações que os demais sistemas educacionais impõem, reconhecendo as

defasagens históricas, as diferenças de classe e a luta pelo acesso aos conhecimentos de maneira isonômica entre os diferentes sujeitos sociais.

Todos esses enfoques do ensino refletem questões políticas e culturais de determinados momentos da história da educação. De fato, os questionamentos sobre a eficácia de cada um deles levaram, por conseguinte, à novas propostas. A complexidade do mundo atual não permite, portanto, que os processos educativos sejam realizados apenas sob a ótica isolada desses enfoques. Pode ser simplista, pois, imaginar que, se considerados como métodos de ensino, consigam dar conta isoladamente da complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Cada enfoque foi proposto de acordo com as perspectivas para a consolidação de uma sociedade melhor, considerando o momento em que foram concebidos e adotados, além dos desafios enfrentados pelos grupos sociais em seus momentos históricos. Por esse motivo, uma educação movida apenas objetivamente pode não contribuir com a formação humana dos sujeitos, atentando para a dificuldade de abranger os vários aspectos formativos e os conhecimentos produzidos culturalmente.

É nesse sentido que Severino (2010, p. 156) chama a atenção para o processo de subjetivação da educação, tendo em vista a necessidade “[...] de se entender a educação como o processo que faz a mediação entre os seus resultados e as práticas reais”, o que requer da educação três objetivos intrínsecos: desenvolver o máximo do conhecimento científico e tecnológico em todos os campos e dimensões; desenvolver ao máximo sua racionalidade filosófica nas dimensões epistêmica, ética e estética; e desenvolver ao máximo sua compreensão política, a fim de levar os educandos “[...] à apreensão do significado de sua inserção social e fornecendo referências para sua atuação no seio da sociedade” (SEVERINO, 2010, p. 156). A educação se mostra assim como um processo complexo e cheio de possibilidades, mas que não existe de forma autônoma, pois se constrói a partir das experiências dos indivíduos em seus grupos sociais e em determinados períodos históricos.

Esses enfoques de prática docente se caracterizam, portanto, a partir das influências mútuas de muitos aspectos que compõem o complexo social e humano. Questões econômicas, políticas, ideais de sociedade, enfim, um leque de possibilidades que, em maior ou menor grau, deixam suas marcas na formação de professores, lapidando as maneiras de se exercer a docência e os processos educativos como um todo. Nesse processo de formação, o sujeito é submetido a formas de ensino e aprendizagem que variam de acordo com os enfoques anteriormente descritos. Conforme evidenciamos, alguns tornam a aprendizagem do aluno passiva ou ativa, de acordo com as características e objetivos de cada método de ensino. Tais características são formadas a partir da concepção de educação como conformação ou transformação social

(SEVERINO, 2010). Nesse sentido, conceitos sobre ensino e aprendizagem merecem ser examinados mais detidamente, a fim de situar de maneira mais adequada a posição de alguns autores que norteiam esta pesquisa.

4.4 Ensinar, aprender e apreender: o processo de ensinagem

Para Souza (2009, p. 50), a educação é “[...] toda atividade cultural na qual se dá um processo de ensinagem-aprendizagem, escolarizado ou não escolar (não formal e informal)”. É importante observar que o autor entende a educação como quaisquer atividades culturais em variados contextos a partir do processo de *ensinagem*. Conseqüentemente, os sujeitos têm participação no processo, seja ele formal ou não. No ambiente formal, a ensinagem, por sua vez, é aliada à aprendizagem. De acordo com Anastasiou e Alves (2015, p. 20), a ensinagem é o termo que significa “[...] uma situação de ensino que necessariamente decorra a aprendizagem”, requerendo da ação docente maior consciência sobre os atos de ensinar, aprender e apreender. Percebemos que é uma situação de ensino que carrega consigo o interesse pelo outro, pelo processo de ensino humano, pela vontade de que haja aprendizado, desenvolvimento, superação, enfim, a construção de um legado de conhecimentos que façam parte e sentido na vida de todos.

A responsabilidade do docente no processo de ensino e aprendizagem é vista, muitas vezes, como uma ação em separado. Essa concepção parte de uma ideia de que “[...] ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com máxima habilidade de que dispõe” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 17). Compreendemos que essa ideia está mais próxima dos enfoques de ensino tradicional e tecnicista, visto que a participação do aluno no processo de construção do conhecimento é desconsiderada, pois “nessa visão de ensino, a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, e compete ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 17).

Um dos problemas decorrentes dessa visão é a perda da contextualização do ensino, dando a entender que definições e sínteses temporárias, por exemplo, sejam tomadas como definitivas, excluindo

[...] as historicidades, os determinantes, os nexos internos, a rede teórica, enfim, os elementos que possibilitaram aquela síntese obtida; a ausência desses aspectos científicos, sociais e históricos deixa os conteúdos *soltos*, fragmentados, com fim em si mesmos (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 18, grifo dos autores)

A ensinagem, enquanto ação educativa que vise efetivamente a aprendizagem, carrega consigo a responsabilidade para um exercício da docência que contemple o ensino, a aprendizagem e a *apreensão dos conhecimentos*. Ensinar “[...] contém, em si, duas dimensões: *uma utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 18, grifo dos autores). Por isso a boa relação entre o professor e os alunos é destacada como fundamental na ensinagem. O apreender demanda ação ativa por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo: “[...] para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se entre outros fatores”, enquanto que o aprender se restringe ao ato passivo de reter na memória (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 19). Portanto, para a devida apropriação de conhecimentos, “[...] é preciso se reorganizar, superando o *aprender*, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do *apreender*, segurar, apropriar, *agarrar*, prender pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender!” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 19, grifo dos autores).

O diálogo emerge como parte da ensinagem, uma vez que há uma preocupação e um interesse constante sobre o estado do aprendizado dos sujeitos. Vale lembrar que o diálogo é peça central dos princípios epistemológicos elencados por Saul e Gioverdi (2006) dentro do pensamento de Paulo Freire, do qual Souza (2009) também toma como referencial.

Dessa maneira, a ensinagem-aprendizagem de Souza (2009) sugere que esse processo possa ser expandido ao proposto por Anastasiou e Alves (2015), considerando não apenas a formação de professores em contextos formais, mas também os contextos fora dos muros da escola, ocorrendo entre todos os sujeitos, já que a ensinagem é

[...] uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 20).

O conhecimento, na visão de Souza (2009) não se restringiria somente aos conhecimentos escolares, já que toda atividade cultural é reconhecida como válida, dentro da visão de um ensino que objetive a construção humana dos sujeitos. Inferimos que a educação e a formação de professores é algo amplo, que perpassa os muros das instituições, não se limitando aos processos formais de agências formadoras. Há de se considerar, na visão desse autor, que a educação é uma ação intencional, explicitada por uma dimensão judicativa, ou seja, “só a partir da explicitação das razões do julgamento é possível estabelecer cientificamente uma perspectiva, elaborar a finalidade da educação e os objetivos das educações” (SOUZA, 2009,

p. 49). Em suma, a ação educativa da ensinagem, realizada intencionalmente, com base no diálogo e na afetividade, se mostra como uma alternativa apropriada e que intenta o real aprendizado dos indivíduos.

Também cabe ponderarmos sobre as perspectivas para a educação do ponto de vista da relação entre a teoria e sua prática. Sobre essa questão, as bases epistêmicas que constituem a educação advêm do entendimento sobre o que é a pedagogia. Esta, não obstante, contribui para compreensão da ação pedagógica nos ambientes de ensino e aprendizagem, posto que os conceitos aqui apresentados confluem para a totalidade do entendimento de *práxis*.

4.5 Pedagogia e *práxis* pedagógica

O ensino, portanto, ocorre a partir de uma prática, baseada numa reflexão sobre esse processo. A pedagogia aqui surge como algo essencial, uma vez considerada como teoria da educação que emerge da reflexão (SOUZA 2009, p. 50). Se o ensino é ação objetiva, de base judicativa, é importante que haja

[...] um conceito capaz de contribuir para esclarecer e determinar uma linha de reflexão sobre a educação que permita a sua teorização, tanto nos momentos de crise como nos de consolidação de relações sociais resultantes do desfecho de uma crise orgânica (SOUZA, 2009, p. 48).

Na visão do autor, a pedagogia supre essa lacuna, apesar do termo ter sido usado tanto como conceito teórico quanto prático por diversos autores ao longo da história das pesquisas na área de educação. Como a pedagogia não possui um campo delimitado, há falta de consenso por parte dos pesquisadores. Sendo assim, Souza (2009, p. 50-51) nos fornece a noção de pedagogia como

[...] uma teoria da educação que emerge de uma reflexão (diagnóstica, judicativa e teleológica) sobre os problemas socioeducacionais, num momento de crise, na perspectiva de uma das classes contendoras ou de diversos grupos culturais em disputa no interior de uma sociedade, segundo um método adequado a essa perspectiva para propor determinados valores e construir, portanto, determinadas intencionalidades (finalidade e objetivos) (SOUZA, 2009, p. 50-51).

De fato, essa perspectiva aponta que a formação de professores busca uma superação das desigualdades oriundas das disputas no campo socioeducacional. Uma vez estabelecidos os conceitos e propósitos de uma educação e da pedagogia dentro de uma *práxis* pedagógica como proposto por Souza (2009), é possível conceber possibilidades de mudanças que escapem da reprodução de padrões de ensino e aprendizagem tradicionalistas, objetivando, portanto, uma formação diferenciada.

Por isso, a pedagogia não é só uma ciência da prática, mas também uma teoria, “[...] na medida em que elabora uma concepção da formação humana do sujeito humano numa perspectiva da necessária transformação das relações sociais” (SOUZA, 2009, p. 54). É uma teoria que requer mediação, no intuito de influenciar a prática; uma vez que isso seja possível, é provável que, pela prática, identifique-se a teoria que a fundamenta, visto que essa prática é uma teoria em ação (SOUZA, 2009, p. 57).

Além disso, é nas interações entre a *práxis* pedagógica e as teorias pedagógicas que são proporcionados os questionamentos à própria *práxis* pois, dessa maneira, ocorrem modificações mútuas. Essas modificações ganham força cada vez que a relação ensinagem-aprendizagem é realizada intencionalmente e objetivamente. A superação das desigualdades entre classes e culturas, num movimento de contínua reflexão sobre o papel da educação na sociedade, mediada por questões pedagógicas proeminentes desse contexto na formação humana do sujeito humano, são parte primordial do processo (SOUZA, 2009, p. 57).

Assim, a *práxis* pedagógica e a formação de professores são permeadas de afetividade e intencionalidade, mobilizando toda gama de conhecimentos formais, não formais e informais, pelos quais se dão a formação não apenas profissional, mas do sujeito. A educação constitui significado ao ser mola propulsora da construção humana através da vivência da própria cultura, em constante interação com objetos, símbolos, conceitos e indivíduos ao longo das experiências e da história. A educação contextualizada é reflexiva, se construindo e reconstruindo na teoria, a partir da prática, balizada pela intencionalidade e apoiada em conteúdos pedagógicos.

A *práxis* pedagógica pode ser analisada, organizada e realizada a partir do exame da complexidade do professor, aluno, gestor e conhecimentos, nas inter-relações dentro da instituição, que se organiza com base em um contexto econômico, social, político, institucional e interpessoal, ou seja, um contexto cultural, que é diverso ou plural (diversidade cultural ou pluriculturalidade), com desejos e intencionalidades claramente definidos, além de serem permeados pela afetividade. Esta é parte da mediação pedagógica, pois “[...] dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos” (LEITE, 2012, p. 356). Isso significa que a ensinagem é impactada pela afetividade na relação entre gestores, professores e alunos, visto que a apreensão se dá de maneira ativa no processo. Dessa forma, “tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares” (LEITE, 2012, p. 356). Além disso, “[...] todas as decisões planejadas e desenvolvidas pelos professores produzem fortes impactos

afetivos nos alunos, mesmo quando os docentes não estão fisicamente presentes na situação, como ocorre nas relações face a face” (LEITE, 2012, p. 359).

A afetividade, portanto, é parte das relações existentes entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, na busca pelo aprendizado em todas as dimensões. A ação pedagógica tem na afetividade um meio pelo qual pode-se analisar, de maneira reflexiva, como se estabelecem os mecanismos de ensino e aprendizagem, já que a ação pedagógica, nessa perspectiva, é intencional.

4.6 A *práxis* pedagógica e os conteúdos pedagógicos

É importante observar que na visão de Souza (2009), a prática pedagógica engloba todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a prática docente está “[...] interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica” (SOUZA, 2009, p. 24). Como visto anteriormente, não cabe somente aos docentes a tarefa de conduzir a ação educativa. O engajamento da/na coletividade é fundamental para que o processo educativo aconteça.

Esse conjunto de práticas compõem algo maior, entendido por Souza (2009) como *práxis* pedagógica. Esta *práxis* trata

[...] de uma ação coletiva institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2009, p. 30-31).

Dessa forma, seria possível alcançar o único objetivo da educação, que seria a “formação humana do sujeito humano” (SOUZA, 2009, p. 28). Por formação humana, compreende-se o *conjunto de ações, trocas de conhecimentos, construção de saberes, enfim, tudo o que possa distinguir um grupo e sua cultura*. Esta cultura então se caracteriza pela constante ação constitutiva dos sujeitos que a constroem, em um mundo possuidor de culturas diversas. Em nosso país, Souza (2009) aponta que há uma diversidade cultural significativa, mas que precisamos ver na educação um espaço de luta e de construção de projetos político pedagógicos que fomentem a interação das culturas, rumo a uma multiculturalidade³. Ou seja, “[...] estamos diante de uma complexa exigência de luta: a mobilização e organização dos

³ O autor remete ao termo “multiculturalidade” com significado diferente de Multiculturalismo. Multiculturalidade se aproxima, pois, do conceito de Interculturalidade Crítica. A esse respeito, ver Walsh (2009).

oprimidos, excluídos, explorados, dominados, subordinados, interditados, para instaurar uma nova ética em relação à convivência entre os diferentes” (SOUZA, 2009, p. 182).

A luta é resultado manifesto contra um processo histórico excludente, em boa parte devido à instauração de um novo modelo econômico em países pouco desenvolvidos ou em desenvolvimento, que em geral não buscaram erradicar os descompassos sociais decorrentes dessa situação.

Esta forma atual de expressão histórica do capitalismo [...] num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização econômica e cultural, produz um cenário existencial onde as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação. Ao mesmo tempo em que, pelas regras da condução da vida econômica e social, instaura um quadro de grande injustiça social, sonhando, para a maioria das pessoas, as condições objetivas mínimas para uma subsistência num patamar básico de qualidade de vida, interfere profundamente na constituição da subjetividade, no processo de subjetivação, manipulando e desestabilizando valores e critérios (SEVERINO, 2010, p. 154-155).

A educação é vista como um meio que permite aos sujeitos a superação das desigualdades, pois nas diferentes instâncias da vida em sociedade, podemos encontrar a ocorrência de situações negativas: “[...] de degradação, no mundo técnico e produtivo do trabalho, de opressão, na esfera da vida social e de alienação, no universo cultural” (SEVERINO, 2010, p. 155). Essa superação se inicia na proposta para a educação básica que, segundo o Souza (2009), não deva ser uma maratona para entrar na educação superior, mas que através dos conteúdos pedagógicos consigam “[...] AVANÇAR NA COMPREENSÃO DE QUE A VIDA PODE SER DE OUTRA FORMA e adquirir meios de se organizarem para garantir sua mudança, torná-la mais agradável e viver sua beleza. Enfim, tornar-nos capazes de fazer o mundo mais bonito!” (SOUZA, 2009, p. 182, grifo do autor).

Vale frisar que a educação, nesse contexto, sofre influência dupla, tanto pelas determinações objetivas inerentes ao seu fim quanto a inferências subjetivas, se tornando “[...] presa fácil do enviesamento ideológico, que manipula as intenções e obscurece os caminhos, confundindo objetivos com interesses” (SEVERINO, 2010, p. 156), o que decorre em uma dupla tarefa: inserir os sujeitos na cultura, na sociedade, além de levá-los a se tornarem agentes de transformação da própria cultura (SEVERINO, 2010, p. 156).

A proposta pedagógica, conforme Souza (2009), deriva da pedagogia, proposta essa entendida enquanto consequência da mediação realizada entre as agências formadoras e os sujeitos. Como resultado, ela pode ser analisada a partir de quatro dimensões, a saber:

concepção de educação; finalidade e objetivos dos processos educativos; conteúdos pedagógicos; e dispositivos de diferenciação pedagógica.

Das quatro dimensões da proposta pedagógica, destacamos os conteúdos pedagógicos que, em conformidade com o currículo, coadunam com o objetivo de uma educação para a formação humana. Por isso, os conteúdos pedagógicos explicitamente diferenciam os diferentes conhecimentos a serem aprendidos e ressignificados em suas categorias. Agrupados em três categorias – educativos, instrumentais e operativos –, delimitam um conjunto de conteúdos e habilidades que permitem a formação humana.

Os conteúdos educativos têm como objetivo compreender, interpretar e explicar a realidade natural e cultural. Os conteúdos instrumentais englobam linguagens verbais, artísticas e matemáticas, das quais exige-se a capacidade de expressão. Por fim, os conteúdos operativos objetivam exercer a capacidade de elaborar projetos de transformação social diversificados (SOUZA, 2009, p. 193).

Para tornar a sociedade e o mundo diferentes e melhores, Souza (2009) propõe que sempre haja uma atitude reflexiva, tanto sobre a ação educativa quanto sobre os conteúdos pedagógicos, inseridos em um currículo que possua objetivos claros e definidos, atrelado a uma posição política cristalina. Para isso, devem ocorrer dentro uma dinâmica que o autor denomina de *ressocialização*, que são

múltiplos processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentireis de uma pessoa ou de um grupo cultural, com o dos professores, com os de outras pessoas ou grupos culturais cujos resultados são novos conhecimentos, emoções e ações tornando cada um dos envolvidos mais socializados, culturalmente enriquecidos simbólica e materialmente. Numa palavra, **mais humanos** (SOUZA, 2009, p. 200, grifo do autor).

É na ressocialização que ocorrem dois processos fundamentais para a (re)construção dos conhecimentos e da prática pedagógica: a reinvenção e a reconição. A *reconição* é o processo de construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos, reelaborados, objetivando novas compreensões, interpretações e explicações da realidade (SOUZA, 2009, p. 87). A *reinvenção* está na mudança das formas de pensar e compreender a nós e ao mundo, mas de maneira que se torne algo cativante, que mova as emoções durante o fazer. Esta mudança nas formas de sentir, emocionar-se e agir é a reinvenção. Portanto, reinventar não é apenas uma outra forma de lidar com o processo de ensino e aprendizagem, mas de haver sentimentos positivos para com a reinvenção dos conhecimentos, já que a cada nova mudança, refaz-se e reconstrói-se a história e a cultura dos sujeitos.

4.7 Conteúdos pedagógicos, políticas públicas e educação musical: desafios da ação pedagógica nas instituições de ensino básico

Os conteúdos pedagógicos – categorizados em educativos, instrumentais e operativos – demandam abordagens distintas, visto a especificidade de cada um. O lugar da educação musical dentro perspectiva estaria dentro dos conteúdos pedagógicos instrumentais pois, conforme a proposta de Souza (2009), é nela que estariam concentrados os conteúdos artísticos.

O expressar-se é uma ação central na linguagem artística e, enquanto conteúdo instrumental, estaria diretamente ligado à ressocialização, ou seja, aos processos de reinvenção e reconhecimento. Esses dois processos, por sua vez, visam ressignificar os conhecimentos, a fim de transformar a sociedade, respeitando a diversidade cultural e caminhando para um processo de multiculturalidade. Dessa forma, a expressão artística teria na educação musical um espaço educativo em potencial, desde que o projeto político pedagógico/educacional das instituições confira o espaço necessário para o desenvolvimento da área de música e a reconheça como importante na formação humana.

Na prática, o projeto educacional das instituições está atrelado ao campo de disputas de grupos sociais: estes, – movidos objetivamente para a realização desse fim –, interferem na autonomia das agências formadoras, modificando, através de vários mecanismos, o projeto político pedagógico. Dentre essas modificações, encontramos não apenas a diminuição do espaço que algumas áreas de conhecimento ocupam nos currículos, mas também uma transformação do conceito e da função da educação.

Alguns pesquisadores apontam que as novas políticas de educação, como as incentivadas pelo neoliberalismo, promovem esse tipo de transformação. A Organização Mundial do Comércio, por exemplo, classifica a educação como um serviço, e a expansão de um currículo modelado em competências avalia de acordo com padrões predefinidos (ARÓSTEGUI; LOURO; TEIXEIRA, 2015, p. 26-27). Um currículo com base em competências e avaliações predefinidas e padronizadas mundialmente empobrecem a capacidade da escola de promover a contextualização e valorização das culturas, que impacta negativamente no valor e espaço ocupado por algumas áreas de conhecimento.

O ensino de música é afetado diretamente por esse processo, pois esse tipo de currículo se alinha ao modelo econômico o qual faz parte e, por sua vez, prioriza o ensino de matérias específicas, como matemática, ciências e tecnologia (ARÓSTEGUI; LOURO; TEIXEIRA, 2015, p. 26-27). Essa *economia do conhecimento*, como é conhecida, se caracteriza pela necessidade de um currículo independente do contexto onde se desenvolve. Há um interesse

neoliberal de que exista um padrão de avaliação em todos os países que possibilite a manutenção desse sistema (ARÓSTEGUI; LOURO; TEIXEIRA, 2015, p. 27-28).

A perda do espaço da música nos currículos é reflexo desse processo, conforme os autores. Mas vemos, por outro lado, que a música está bastante presente fora do espaço escolar na vida dos jovens, o que exemplifica que nem todas as estratégias dos grupos dominantes conseguem plena consolidação. Os jovens lidam com música através de redes sociais e de espaços informais de aprendizado, sendo parte importante da formação identitária, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo e cognitivo (ARÓSTEGUI; LOURO; TEIXEIRA, 2015, p. 25). Os espaços informais, portanto, podem ser vistos como um lugar para a formação dos indivíduos, espaços estes que são, muitas vezes, independentes dos sistemas oficiais de ensino.

Mas não só os jovens usam os espaços informais para obter conhecimentos. Os professores também podem usar esses conhecimentos não formais para ressignificá-los nas instituições escolares, através do processo de reconhecimento e reinvenção (SOUZA, 2009). Nesse sentido, os gestores podem fomentar ações como essas, aproximando a escola dos grupos sociais do entorno das escolas.

No Brasil, as políticas educacionais também se apresentam como um espaço de disputa, pois “[...] seus encaminhamentos são fundamentais para a definição da realidade educacional e, portanto, para o espaço e o valor de cada área de conhecimento nesse contexto” (QUEIROZ, 2012a, p. 36). A avaliação da educação surge como uma oportunidade de reflexão acerca dos espaços e valores das áreas de conhecimento, sendo fundamental para a consolidação do perfil e dos caminhos que o perfil educacional brasileiro pode seguir. Compreender as políticas educacionais brasileiras significa perceber os meios pelos quais os projetos estabelecidos atuam na formação da sociedade.

As políticas educacionais se definem

[...] a partir da estruturação de um conjunto sistêmico de diretrizes e ações que norteiam a condução da educação nacional. Portanto, elas representam as bases do que se almeja e se estabelece para os sistemas de ensino e devem ser traçadas com a finalidade de possibilitar o crescimento quantitativo e qualitativo da educação, possibilitando o acesso, mas, mais que isso, a formação plena dos indivíduos (QUEIROZ, 2012a, p. 37)

O conceito de formação plena para Queiroz (2012a) mantém relação com a formação humana dos sujeitos proposto por Souza (2009), especialmente na incompatibilidade entre uma formação plena e ampla, e a economia do conhecimento, pois “[...] ainda falta uma participação equânime entre as áreas de conhecimento nas pesquisas, debates e ações” (QUEIROZ, 2012a,

p. 38). Evidenciamos, portanto, que as ações neoliberais permeiam nossas políticas educacionais, ao menos no que tange aos diferentes valores dados às áreas de conhecimento, afetando diretamente as menos estimadas nessa proposta, como a educação musical. Dessa forma, faz-se necessário não apenas ações objetivamente políticas, mas que se estabeleçam “[...] linhas teórico-investigativas que permitam, com base em abordagens científicas, o diálogo, a análise e a crítica das políticas educacionais a partir das perspectivas e objetivos da área” (QUEIROZ, 2012a, p. 38).

Com relação às políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música, Queiroz e Penna (2012) analisaram e discutiram quais ações e programas do governo brasileiro têm impacto direto na construção do nosso sistema de ensino e suas reverberações na educação musical em espaços de ensino formais. Fica evidente que o fortalecimento da educação musical se dá na sua inserção nas políticas públicas educacionais: “além de uma legitimação epistêmica, metodológica e formativa, precisamos de uma legitimação política, se almejarmos sedimentar a música como um componente curricular relevante” (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 93).

A relevância mencionada está relacionada com os valores que são atribuídos às diferentes áreas diante da lógica da economia do conhecimento. Todos os conhecimentos são igualmente significantes na formação humana do sujeito humano (SOUZA, 2009), não cabendo distinções. No entanto, Queiroz e Penna (2012, p. 93) percebem que as áreas de conhecimento priorizadas por essa economia do conhecimento aparecem também na estrutura das políticas educacionais brasileiras, tais como as áreas de ciência, física, matemática, português e química. Essa priorização influencia no modo como os mecanismos de avaliação do sistema de ensino são planejados (ARÓSTEGUI; LOURO; TEIXEIRA, 2015).

4.8 Políticas públicas para a educação no Brasil: políticas avaliativas, de consolidação e de fortalecimento da educação básica

Dentre as políticas de avaliação nacionais, destacamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que objetiva “[...] medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino” (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 94). Os últimos resultados divulgados indicam que a educação básica enfrenta problemas. As metas previstas da avaliação mostram que o ensino do país está cada vez mais com dificuldades em avançar nos resultados do exame. Enquanto que os anos finais do ensino fundamental ficou aquém do projetado, o ensino médio ficou estagnando na nota 3,7 desde 2011, quando deveria ter alcançado a meta de 4,3 para o ano de

2015, numa escala de zero a dez. Nesse contexto, o ensino de música enfrenta dificuldades em se consolidar como um conhecimento que tem efetiva contribuição na formação dos indivíduos, uma vez que os índices de avaliação estão aquém do projetado, forçando os sistemas educacionais a investir mais tempo, espaço e profissionais no ensino de áreas como português e matemática, marginalizando a educação musical dos currículos:

afinal, não é necessário criar uma oposição entre a educação musical e os aspectos medidos pelo IDEB. Acreditamos que nossa meta deva ser contribuir efetivamente para o desenvolvimento global e a formação cultural de um indivíduo que domine não apenas os conhecimentos básicos necessários para sua inserção no mercado de trabalho, mas que tenha o acesso mais amplo possível ao saber e à cultura socialmente produzidos (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 96).

O IDEB é tido como o índice de referência para a avaliação da educação básica brasileira e, como qualquer outro índice, não reflete uma avaliação plena da realidade das escolas pelo país. Não podemos cair no reducionismo de achar que toda a complexidade e variáveis do nosso sistema de ensino seja representada por uma nota como a do IDEB. Ao refletir e agir, no sentido de compreender as dificuldades e promover ações que possam melhorar continuamente as escolas, podemos valorizar o potencial de professores, gestores e alunos, independente dos resultados dessa avaliação. O mesmo pode-se dizer das avaliações do ensino superior do país, especialmente o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE (QUEIROZ, 2012a, p. 41).

É através de programas de consolidação e fortalecimento da educação básica que o governo federal realiza os principais investimentos na educação. São várias as fontes de investimentos, os quais vêm, em geral, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (QUEIROZ; PENNA, 2012). Além destes, há um conjunto de investimentos que são utilizados em diversas frentes, a fim de contribuir na melhoria de questões específicas. Conhecidos como Planos, são eles: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e Plano de Ações Articuladas. Há também ações de integração entre a educação básica e o ensino superior através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que a partir de 2007 também passou a atender a educação básica. Dessa iniciativa, surgiram: o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (Parfor); o Programa de Consolidação das

Licenciaturas (Prodocência); e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁴.

Esse conjunto de programas e investimentos na educação brasileira contempla os vários níveis de ensino e suas especificidades, além de contribuir para a formação inicial e continuada dos professores. É preciso considerar o desenvolvimento econômico e social de cada lugar para que possamos compreender as prioridades dadas à educação. Muitas vezes os gastos mínimos previstos na Constituição Federal não são suficientes para garantir um ensino público, gratuito, de qualidade e acessível. Os sistemas estaduais e municipais de ensino também realizam seus próprios investimentos, com base em seus orçamentos, de acordo com a legislação vigente. Entretanto, a quantidade de recursos aplicados na área da educação depende da realidade de cada região. Investimentos além do previsto pelas legislações dependem diretamente do interesse dos gestores públicos.

Nesse sentido, Queiroz e Penna (2012, p. 101) consideram necessário pensar que “[...] a inserção da área [de música] no contexto das políticas públicas depende, fundamentalmente, das nossas ações como educadores musicais”. Não obstante, é preciso agir, no sentido de conhecer, participar e ter uma visão crítica, a fim de “[...] propor e articular novos rumos para a educação musical nesse contexto” (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 101). Conhecer as políticas, os investimentos e a legislação permite que os educadores musicais possam se mobilizar, buscando estratégias para maior participação nos sistemas de ensino.

Entendemos, portanto, que as políticas públicas têm papel imprescindível na construção do sistema escolar brasileiro, visto que os investimentos, especialmente os aplicados de forma sistemática em certas modalidades de ensino, possibilitam a melhoria da educação, desde a formação dos professores, perpassando pela manutenção e ampliação das agências formadoras. A maneira como esses recursos são aplicados estão relacionados com as modalidades de ensino, mas é importante que as áreas com menos recursos se posicionem de forma ativa e crítica, mostrando que possuem sua parcela de contribuição relevante na formação humana e que, sem o devido investimento, a educação, com o tempo, pode fornecer uma formação enviesada e que privilegia determinados conhecimentos da cultura.

Nesse contexto, é preciso analisar as legislações que tratam da educação brasileira, em especial as que tratam do ensino de música, pois compreendemos que as legislações derivam na mobilização dessa área junto aos setores governamentais, culminando em disponibilização

⁴ Desses programas, apenas o Pibid está sendo suspenso, não abrindo novos editais para renovação no período entre final de 2017 e início de 2018. A previsão dada pelo governo é que novos editais sejam lançados em 2018.

de programas, políticas públicas, investimentos, dentre outros, para que a música ocupe um espaço na educação formal dos indivíduos. Assim, trataremos a seguir das legislações que tratam do ensino de música na educação básica, no período que abarca a LDBEN de 1996 até 2018.

4.9 Legislação para o ensino de música após a LDBEN de 1996

O ensino básico brasileiro consolidou um novo perfil formativo a partir da LDBEN de 1996. O ensino de música, nesse contexto, também passou por mudanças nestes últimos vinte anos: novas propostas diversificaram as práticas pedagógicas musicais nas escolas, graças às novas diretrizes e às sugestões previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Especialmente a partir de 2008, o ensino de música nas escolas regulares passou a ter destaque devido à aprovação da Lei nº 11.769/2008, que torna obrigatório, mas não exclusivo, o ensino de música no componente curricular de arte. Queiroz (2012b, p. 32) ressalta que o ensino de música só ficou mais explícito através da referida Lei, pois a redação do § 2º do artigo 26 da LDBEN – que trata do ensino de arte – não deixa claro quais conteúdos devem ser ministrados neste componente curricular. No entanto, outros documentos oficiais, publicados posteriormente à LDBEN de 1996, orientam sobre os objetivos e conteúdos relacionados aos componentes de arte, como os já citados PCNs.

A Lei nº 11.769/2008 foi revogada pela Lei nº 13.278/2016, alterando também o § 6º da LDBEN, fazendo vigorar que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). Esta mudança veio para reparar uma possível sobrevalorização da música em relação às outras linguagens artísticas, decorrente dos vários entendimentos e expectativas que a Lei nº 11.769/2008 proporcionou.

Além desta alteração, foi editada a Medida Provisória nº 746/2016, que entre outras medidas, altera o § 2º do artigo 26 da LDBEN, tornando o ensino de arte restrito à educação infantil e ao ensino fundamental enquanto componente curricular. Para o ensino médio é previsto que a arte seja vivenciada através de “estudos e práticas” de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta Medida Provisória foi convertida posteriormente na Lei nº 13.415/2017⁵.

⁵ Uma análise jornalística das mudanças pode ser vista em < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml> >. Acesso em: 30 jan. 2018.

Entremeada por tantas legislações, a afirmação da música como componente curricular no ambiente escolar depende de fatores que não se limitem a uma determinação legal. Conforme Penna (2013, p. 71), “[...] sua efetivação na prática escolar ainda depende das conquistas em cada contexto específico”. Não obstante, “[...] determinações legais não são suficientes para garantir um ensino de qualidade, e nem produzem, por si só, a transformação das práticas pedagógicas” (PENNA, 2013, p. 71).

Entre 2008 e 2016, na busca pela efetivação das aulas de música nas escolas, foram realizados diversos projetos, a fim de se fazer cumprir essa demanda. Pesquisas assinalam características distintas sobre como se deu esse processo. Velho (2012, p. 58), por exemplo, aponta que as dificuldades em comum encontradas nas várias regiões do país são: falta de infraestrutura para o ensino de música, demanda insuficiente de professores da área e ausência de concursos públicos direcionados para professores de música.

De fato, o ensino de música deve ser ministrado por “[...] profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música”, conforme redação dada pela LDBEN em seu artigo 62, conforme ressalta Queiroz (2012b, p. 34). Além disso, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) elaboraram a Resolução CNE/CEB nº 02/2016, que estabelece as diretrizes operacionais do ensino de música na educação básica. As diretrizes indicam como professores, escolas e órgãos governamentais – tais como as secretarias municipais de educação –, devem proceder para a implantação das aulas de música nas escolas regulares.

Percebemos que a educação é dependente de políticas públicas específicas, objetivando por em prática o que é previsto nas Leis e documentos oficiais, especialmente sobre o ensino de música. Para isso, a compreensão dessas políticas nas instâncias governamentais permitiria o “fazer acontecer” no que se refere às aulas de música. No que diz respeito à formação do professor, é importante observar como se dá a construção dos saberes docentes, seus conhecimentos e sua prática pedagógica, ou seja, sua formação humana, para compreender como a prática docente conflui para uma *práxis* pedagógica nas escolas.

A Lei nº 11.769/2008 também serviu para justificar e incentivar a abertura de novos cursos de licenciatura em Música pelo país. Entretanto, não há garantias de que os profissionais formados nesses cursos sejam incorporados aos sistemas públicos de ensino: “[...] é preciso ter clareza de que determinações legais não geram automaticamente mudanças na organização e na prática escolar, embora a nova lei possa, sem dúvida, ser utilizada para respaldar ações promotoras de mudanças” (PENNA, 2013, p. 63).

Ressaltamos que a qualidade na formação dos indivíduos – além de ser um direito previsto na LDBEN de 1996 – é geralmente associada ao acesso a um ensino cujos padrões de qualidade são elevados e que, dentre outras variantes, relaciona-se à capacitação específica dos professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas áreas artísticas mais recentes estabelecem formação específica. Assim, as licenciaturas em Música tendem a oportunizar possibilidades e aprofundamentos aos docentes que cursam essas propostas, o que pode resultar em um ensino de melhor qualidade.

Pelo exposto, compreendemos ser necessário não apenas que sejam aprovadas legislações que garantam direitos a área de música na educação básica, mas que as políticas públicas possam se tornar aliadas fundamentais na efetivação da música em nosso sistema educacional. Nesse contexto, a proposta de uma *práxis* pedagógica que considere não apenas os professores, mas também os gestores e alunos na mobilização por uma educação humana contribui para que mudanças na política educacional do nosso país sejam feitas no sentido de prover o desenvolvimento equânime de todas as áreas de conhecimento.

Por fim, o processo de ensinagem tem características que se aproximam de um enfoque sociocultural, uma vez que a aprendizagem e a apreensão, rumo à compreensão, são desenvolvidas com base na reflexão crítica dos conhecimentos de cada grupo social, além de mobilizar os sujeitos na construção dos conhecimentos, respeitando a diversidade cultural existente, culminando em uma multiculturalidade. As agências formadoras, tanto as de formação de professores quanto as instituições de ensino básico, precisam considerar a pedagogia como teoria da educação que emerge da prática reflexiva, visto que, nesse processo, os conhecimentos não formais e informais são a representação de uma contínua produção de conhecimentos. A escola, portanto, seria o lugar onde esses conhecimentos estariam disponíveis para serem acolhidos, aprendidos, apreendidos e ensinados, rumo à compreensão ativa, possibilitando uma formação plena e democrática.

5 OS PROFESSORES DE ARTE E O ENSINO DE MÚSICA: UMA ANÁLISE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PETROLINA-PE

A análise que se segue foi realizada com base nas informações contidas em documentos norteadores para o planejamento das aulas dos professores, em questionários aplicados nas escolas e nas entrevistas semiestruturadas com a Professora e a Coordenadora da Escola M, além do contato inicial em campo com as gestoras da SEDUC e demais escolas visitadas. Em conjunto, fornecem uma compreensão sobre a prática pedagógica musical nos anos finais do ensino fundamental na rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE e da música, enquanto área de conhecimento dentro da disciplina de arte e de outros momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Para aprofundarmos a discussão, o texto a seguir se divide em duas partes. A primeira trata da música na rede de ensino público municipal em Petrolina-PE. São analisados e discutidos os seguintes pontos: a concepção dos gestores sobre a função da música nas escolas; o espaço curricular da música enquanto área de conhecimento; e as perspectivas para a música nas escolas públicas do município.

A segunda parte trata da *práxis* pedagógica musical na rede de ensino público municipal em Petrolina-PE, perpassando pelo perfil profissional dos professores da disciplina de arte, além de discutir e analisar questões como prática docente, formação continuada, prática pedagógica musical e mobilização de conhecimentos.

A análise permitiu compreender como a prática pedagógica influencia o processo de ensino e aprendizagem, a formação e atuação dos professores, os conhecimentos compartilhados e os materiais utilizados pelos sujeitos em formação.

5.1 A música nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE

5.1.1 A música no ensino fundamental: concepções da SEDUC

O papel da música na educação básica foi objeto de discussão nas várias instâncias da rede pública de educação do município de Petrolina-PE durante a realização desta pesquisa. Uma das discussões englobou a entrega e apresentação do projeto de pesquisa na secretaria de educação do município, onde nos deparamos com questionamentos e concepções específicas sobre a área de música. As gestoras, após a leitura do projeto, estabeleceram uma compreensão

própria de que esta pesquisa buscava verificar aulas que trabalhassem *conteúdos específicos de música* e outras especificidades dessa área, tais como aprendizado de instrumentos musicais, notação de partitura e teoria musical. Esse entendimento ocorreu devido à problemática que emerge da compreensão das aulas de música no ensino básico do município, uma vez que essa área artística não possui caráter curricular nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas da rede. Apesar dos Descritores de Arte contemplarem um leque variado de conteúdos musicais, esses conteúdos pedagógicos não estavam sendo considerados como uma forma de oportunizar o processo de ensino e aprendizagem na área de música na rede pública de ensino do município.

Sob esse aspecto, Silva (2009, p. 02) reforça que “[...] padrões culturais exercem papel significativo na constituição do ser humano e interferem no desenvolvimento do pensamento e do raciocínio orientador de suas condutas”. Dessa forma, “o contato dos agentes com as instituições modernas faz com que tenham outras referências culturais; todavia, essas relações não são suficientemente consolidadas no universo simbólico social para serem permanentemente recuperadas no cotidiano” (SILVA, 2009, p. 12).

Apesar da existência de uma prática pedagógica musical na rede, baseada em conteúdos da área de música dentro da disciplina de arte nos anos finais do ensino fundamental – além das atividades de projetos extracurriculares musicais –, a correlação dessas atividades com outras referências culturais tradicionais mitigaram a compreensão das gestoras da secretaria de educação de que havia, de fato, aulas de música, mesmo não aparentadas com aulas que visem um aprendizado de instrumentos musicais ou leitura de partitura. Dessa maneira, o pensar das aulas de música sob o aspecto do aprendizado de instrumentos para uma prática coletiva específica é, em certa medida, reproduzida no discurso das gestoras. Talvez essa questão se explique pela tradição que as escolas municipais de Petrolina–PE, tanto públicas como particulares, fomentam: a existência de bandas marciais em seus espaços – formadas basicamente por instrumentos de percussão e metais –, as quais desfilam em evento comemorativo no dia 21 de setembro, data do aniversário da cidade.

A manutenção desses agrupamentos instrumentais pode dar a impressão às gestoras de que esta seja a única maneira de se trabalhar música nas escolas, reforçando o que Couto e Santos (2009) falam sobre a falta de tradição do que é ensinar música nas escolas do Brasil. Na opinião da autora e do autor, há uma “[...] falta de compreensão sobre *o que é* educação musical, *o que* ela aborda e *como* o faz” sendo uma das principais “[...] causas da dificuldade que se tem em justificar sua presença na educação formal básica do indivíduo” (COUTO; SANTOS, 2009, p. 111, grifo dos autores). Dessa forma, aprender e ensinar a tocar um instrumento musical é

tomado como *o modelo de ensino de música*, enfatizando o domínio da leitura musical e técnica instrumental, objetivando descobrir dentre os alunos novos virtuosos, em conformidade com o pensamento de Penna (2007, p. 51, grifo nosso). São ignoradas as demais educações musicais possíveis, gerando a reprodução de modelos advindos do ensino específico de música em ambientes tais como os conservatórios musicais.

Uma possível ausência da música nas escolas públicas denota o valor que a área possui diante o currículo. A prevalência conceitual de que o intelectualismo está ligado a conteúdos que valorizem o racional e o lógico, em contrapartida ao subjetivo e afetivo, faz das artes e da música um componente curricular associado ao lúdico, cuja função seria dar suporte aos demais conteúdos (COUTO; SANTOS, 2009, p. 114). Logo, o aprendizado de instrumentos, dentre as práticas educativas musicais, obedeceria aos padrões estabelecidos pelos valores, pois “para uma sociedade que não possui uma tradição no ensino musical escolar, a concepção acerca do que seria uma educação musical quase sempre se restringe à ideia da prática musical que ocorre em escolas especializadas” (COUTO; SANTOS, 2009, p. 121).

Na análise de Silva (2009, p. 03), “[...] os padrões culturais não são imutáveis, mas têm determinadas continuidades e permanências em seu processo de transformação”. Portanto,

[...] a crença incondicional que a instituição do processo de municipalização do ensino reverta determinados elementos culturais enraizados não se concretiza na realidade; pelo contrário, a municipalização tende a reforçar as relações engendradas no universo simbólico dos agentes e, em determinados contextos sociais, a dificultar a construção de práticas mais democráticas (SILVA, 2009, p. 03).

Verificamos no depoimento de uma gestora um exemplo das permanências desses padrões culturais relativos à prática pedagógica musical. Ela exemplificou um trabalho desenvolvido por uma professora tutora da rede, que buscou trabalhar aspectos da alfabetização com alunos do ensino de jovens e adultos a partir das canções de um compositor regional. Mesmo que essa atividade apresentasse contextualizações, atividades interdisciplinares e aspectos da cultura regional dos grupos sociais envolvidos, a gestora acredita que elas não possuem relação com o “verdadeiro” ensino de música. Ou seja, a caracterização da prática pedagógica musical não estaria em sua integralidade, de acordo com os conteúdos musicais tradicionais que objetivam o desenvolvimento de habilidades musicais específicas, geralmente ligadas ao aprendizado de instrumentos musicais. Nesse sentido, pouco se avança na municipalização do ensino quando os sujeitos da prática pedagógica, através da ação coletiva institucional, reiteram esses padrões.

Portanto, essa conduta e pensamento sobre a tradição do ensino musical se revelam ao manifestar a preocupação com a possível ausência de aulas de música. Nesse contexto, as aulas de música se firmariam através da instrução de teoria musical, do aprendizado de instrumentos e da manutenção de grupos instrumentais. Relega-se a um segundo plano outras práticas, que não necessariamente estão atreladas às mesmas estruturas tradicionais sedimentadas no universo simbólico dos agentes e gestores.

Por outro lado, essa compreensão não foi identificada na escola onde se realizou o aprofundamento desta pesquisa, verificada nas falas das entrevistadas. Dessa maneira, denota-se uma heterogenia de olhares para os elementos culturais ligados ao ensino de música no campo estudado, o que permitiu a realização de uma reflexão crítica acerca do papel da escola na formação dos indivíduos.

5.1.2 A música no currículo dos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino de Petrolina-PE

A música enquanto área de conhecimento está presente no currículo do campo estudado. Entretanto, faz parte da disciplina de arte e possui indicação de conteúdo e momento específicos nos anos finais do ensino fundamental, guardando semelhanças com os dados de pesquisa apresentados por Andraus (2008). Além disso, a leitura dos Descritores de Arte dessa etapa indica, objetivamente, a compreensão da música enquanto uma manifestação artística de grupos culturais diversos, com características e estéticas próprias, além do incentivo para uma valorização da diversidade.

Essa compreensão se fundamenta a partir do conjunto de sete descritores que permeiam todos os bimestres da disciplina de arte do sexto ao nono ano do ensino fundamental da rede. São eles:

D1 – Reconhecer, analisar e apreciar diversas formas de manifestações artísticas;

D2 – Relacionar a obra artística ao seu contexto histórico-social;

D3 – Conhecer elementos básicos das linguagens artísticas, modos, articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação da arte;

D4 – Conhecer elementos básicos da diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias;

D5 – Reconhecer a arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos;

D6 – Valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas;

D7 – Realizar produções artísticas, expressando e comunicando ideias, valorizando sentimentos e percepções.

Os descritores nos fornecem os objetivos gerais do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando aos professores a diversificação da prática docente na disciplina de arte. Em uma entrevista informal, um dos professores das escolas visitadas acredita que os descritores definem certa uniformidade no ensino da rede, e considera positiva essa iniciativa. Na sua opinião, permite que todos os alunos da rede pública municipal de educação possam ter acesso não apenas aos mesmos conteúdos, independente da escola em que estuda, mas também que os professores considerem os descritores, pois estes contribuem para uma padronização do ensino no município. É pertinente que a diversificação da prática docente esteja ligada a um objetivo de ensino que busque ofertar uma sequência lógica de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas. Entretanto, a mesma prática pedagógica, ao ser desenvolvida por diferentes professores, não necessariamente garante que os mesmos processos ocorram uniformemente, posto que cada grupo de sujeitos sociais desenvolve seu ensino e aprendizagem de maneira única em seu ambiente educacional.

Os quatro primeiros descritores (D1, D2, D3 e D4) podem ser compreendidos como uma referência didática, ou seja, a maneira como os professores abordam os conteúdos, sempre com vistas aos verbos de ação indicados. Sendo assim, é possível agrupá-los da seguinte forma, a fim de evidenciar o objetivo desses quatro descritores: *reconhecer, analisar e apreciar as artes, considerando o contexto histórico-social, os elementos que compõem essas linguagens, a diversidade das formas de arte e as concepções estéticas das culturas.*

Dessa maneira, vemos que a disciplina intenta que todas as áreas artísticas sejam contempladas com um objetivo de formação ampla, ao invés de ser norteadas apenas por aspectos técnicos e específicos de cada linguagem artística, sem a devida contextualização no meio cultural onde os sujeitos estão inseridos. De fato, reconhecer, analisar e apreciar as artes, com base nos contextos apresentados, possibilita a regionalização dos conteúdos pedagógicos, permitindo aulas que escapem aos enfoques tradicionais do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, uma coordenadora das escolas visitadas entende que as aulas podem ser diversificadas no que diz respeito às maneiras de trabalhar os conteúdos. Segundo ela, incentiva que ocorram atividades onde a atitude proativa dos alunos mereça destaque, através de pesquisas sobre temas propostos. Exemplificou o estímulo ao uso de slides, gravação de

vídeos produzidos pelos alunos, apresentações com o uso de cartazes, dentre outras formas de apreender o conhecimento.

O estímulo à busca e reflexão sobre os conhecimentos nas áreas artísticas mostra que, apesar da disciplina de arte ter um caráter polivalente, essa polivalência não guarda as mesmas características do ensino da década de 1970, pois os objetivos se mostram em grande parte distintos. Ao observarmos perspectivas para o ensino das artes daquele período, percebemos as diferenças. Fonterrada (2008), por exemplo, indica o discurso e os princípios da educação artística, em específico para a área de música. Os princípios, segundo a autora, se afastam “[...] do rigor da chamada *educação tradicional*, colocando ênfase no processo sobre o produto, valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorizações, enfim, os usuais procedimentos de ensino da música” (FONTERRADA, 2008, p. 218, grifo da autora). Já o discurso, amparado no conceito modernista, incentivava a “[...] liberação das emoções, a valorização do folclore e da música popular brasileira [onde] essa linha caracterizava-se pela ausência do planejamento das aulas, que transitavam aleatoriamente pelas diferentes áreas [artísticas]” (FONTERRADA, 2008, p. 218-219).

Essas perspectivas para a educação artística nos meados do século passado mostram, por um lado, que havia previamente à proposta, um enfoque técnico para o ensino, e que a implementação da polivalência para o ensino de artes ressaltava a descoberta em ação por parte dos alunos, com a mínima interferência dos professores, bem como pouco planejamento para as atividades. Esses professores ainda contavam com uma formação superficial, visto que precisavam dominar em um curto tempo, durante a graduação, quatro áreas artísticas diferentes, o que impossibilitava o aprofundamento em uma determinada área (FONTERRADA, 2008, p. 218).

Na rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE, o planejamento das atividades é previamente realizado e distribuído aos professores por meio dos Descritores de Disciplina, requerendo a atuação dos coordenadores das escolas no auxílio e acompanhamento dos planos de trabalho elaborados pelos professores. As atividades desenvolvidas levam em conta sugestões dos alunos, que precisam estar atreladas aos descritores bimestrais: não há, portanto, ausência de planejamento, tampouco indicações de retorno à educação tradicional de caráter técnico.

Outro aspecto observado é a inexistência do termo “folclore” nos Descritores de Arte, o que denota uma concepção diferente sobre a produção cultural brasileira. Escapa, portanto, aos problemas que o termo carrega, especialmente quando aparece correlacionado ao período

nacionalista da década de 1940, o qual refletiu nos rumos da educação do Brasil (ver FONTEERRADA, 2008; FUCCI-AMATO, 2012; ROMANOWSKI, 2007).

Os três descritores seguintes (D5, D6 e D7) podem ser entendidos como uma indicação dos caminhos de aprendizado pretendidos para os alunos da rede pública municipal de ensino com relação aos conteúdos. Percebemos que os três verbos de ação indicados nesses descritores – reconhecer, valorizar e realizar – fomentam a atitude reflexiva perante o estudo das manifestações artísticas, além de incentivar o fazer criativo com base sobretudo em artistas da região. Um exemplo disso pode ser encontrado nos conteúdos sugeridos para o bimestre I do sexto ano dos Descritores de Arte. O primeiro conteúdo sugerido é “a arte como expressão e comunicação dos indivíduos”, indicando os músicos Geraldo Azevedo e João Gilberto como expressões musicais regionais, bem como o maestro Fernando Rêgo, que esteve à frente da Banda Philarmônica 21 de Setembro durante muito tempo.

O caráter subjetivo dos afetos e respostas emocionais que a música e as demais artes proporcionam ao indivíduo emerge em alguns descritores, como podemos observar no descritor D7, que enfatiza a valorização de “sentimentos e percepções”, mesmo atrelado à realização de manifestações artísticas. A valorização das manifestações como um meio para a compreensão destas requer muito mais uma postura crítica perante as produções culturais que propriamente o despertar subjetivo de sentimentos e percepções nos sujeitos. De modo geral, os sete primeiros descritores apresentam a compreensão das artes de uma forma diferente, quando comparado aos moldes da educação artística da década de 1970. As semelhanças ocorrem na forma de como o ensino dos conteúdos estão organizados, ou seja, o estudo das linguagens artísticas em bimestres alternados ou até mesmo várias linguagens num mesmo bimestre, ministradas por um mesmo professor. Além disso, o planejamento das atividades é realizado previamente e não visa somente a livre expressão.

Os descritores que trazem indicações específicas para o ensino de elementos da área da música são:

D12 – Reconhecer elementos básicos da música: improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística;

D13 – Percepção, pesquisas, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira.

Esses descritores indicam, portanto, dois objetivos diferentes para o ensino de música nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de educação do município. O primeiro

diz respeito aos elementos que constituem a linguagem musical, a exemplo dos sistemas musicais, porém, abrangendo outros elementos que compõem o fazer musical, como o improviso e a interpretação. Já o segundo objetivo é voltado para a compreensão do fazer musical em seu processo histórico na música brasileira, através dos procedimentos de pesquisa, percepção e reflexão. Juntos, sugerem um olhar para a música mais pelo aspecto social da manifestação artística que um produto a ser contemplado, compreendido e que não necessariamente guarde alguma relação com os sujeitos.

As observações realizadas sobre o descritor D7 podem ser feitas também para o descritor D12, visto que a subjetividade prevista para a ação de sensibilidade musical é vaga, especialmente ao conectá-la ao desenvolvimento da imaginação musical. De fato, é importante que haja no ensino de música – e nas artes em geral – o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade, mas de forma contextualizada e ligada ao processo educacional voltado para uma formação crítica e reflexiva, que não vise somente uma livre expressão (ver FONTERRADA, 2008; LEITE, 2012; PENNA, 2007; QUEIROZ; MARINHO, 2007; SOUZA, 2009).

Os subitens de cada um dos descritores D12 e D13 sugerem que sejam realizadas ações com vistas ao processo de ensino e aprendizagem que considere efetivamente a aprendizagem do aluno (conforme ANASTASIOU; ALVES, 2015). São eles:

D12.1 – Explorar os sons mais significantes do seu ambiente;

D12.2 – Distinguir sons produzidos dentro e fora da sala de aula, descobrindo e utilizando as suas variações;

D12.3 – Conhecer as danças e músicas regionais, descobrindo quais os efeitos que propiciam para o corpo e mente, identificando-as como um elemento de comunicação;

D12.4 – Conhecer os artistas da música regional, identificando a contribuição de cada um deles para o desenvolvimento da cultura regional;

D13.1 – Comparar o uso, funções e influências dos vários estilos musicais no cotidiano da sociedade, manifestando opiniões próprias e discutindo sobre estéticas musicais e seus estilos;

D13.2 – Verificar a interdependência entre música e dança.

O detalhamento encontrado no descritor D12 sugere duas perspectivas de ensino de música: a primeira, que engloba os descritores D12.1 e D12.2, denota aproximações com as propostas de Schafer (1991), o qual desenvolveu atividades envolvendo som e ruído ambientais, especialmente em salas de aula; a segunda perspectiva engloba os descritores D12.3 e D12.4, que são voltados para as manifestações artísticas regionais. Essas duas perspectivas são bastante distintas, visto que objetivam trabalhar questões muito diferentes, carecendo de uma conexão

temática e apontando para a necessidade de um planejamento mais acurado dos Descritores de Disciplina para a área de música na disciplina de arte.

Os subitens do descritor D13 buscam aproximar a dança e a música enquanto áreas artísticas. Essa percepção fica evidente ao correlacionar esses descritores com os seus respectivos conteúdos: ciranda, roda e capoeira. É certo que essas manifestações culturais intrinsecamente fazem uso dos dois elementos propostos, tal qual os demais conteúdos indicados para o bimestre IV do sétimo ano, onde essas propostas estão previstas de serem realizadas. Juntam-se a esses conteúdos os estudos sobre quadrilhas juninas, embolada, trova galponeira, o repente e o rap.

Por outro lado, há propostas de correlação de áreas distintas da disciplina de arte que potencializam o espaço que a música ocupa no currículo, a exemplo de dois conteúdos previstos para o bimestre III do sétimo ano: música e suas raízes, e música e religião. Esses conteúdos estão atrelados ao descritor D2 – relacionar a obra artística e seu contexto histórico-social – os quais despertaram o interesse dos alunos em desenvolver algumas atividades junto à Professora da Escola M. Essa proposta também fortaleceu a reflexão e a discussão na comunidade escolar sobre a função social da religião na formação e na convivência entre os sujeitos. Conforme depoimento da Professora:

dança [a área de conhecimento] eu trabalhei filmes com eles [...] a exemplo do filme Embalos de Sábado à Noite, [...] e trabalhei a própria dança com eles... coloquei um grupo para fazer dança, principalmente agora na [semana da] Consciência Negra [...] Teve outro evento aí que eu estava trabalhando a questão indígena com o sexto ano, fiz [encenei] um ritual indígena com os meninos... então eu estou introduzindo de forma muito lenta, porque eu não sei, eu estou aprendendo junto com eles. Eu faço igual a Paulo Freire (risos) eu vou aprendendo junto com eles⁶.

Outro ponto destacado é a relação extracurricular que a Escola M teve com a área de música, ao propiciar o espaço para os ensaios do grupo de maracatu com a professora responsável pelo projeto. Segundo a Coordenadora, o trabalho contribuiu para refletir sobre preconceitos existentes em torno do gênero musical e, de certa forma, com manifestações religiosas, além de oportunizar o senso de coletividade e participação da comunidade em uma manifestação artística desse tipo:

uma professora faz um maracatu e faz as pessoas, que sempre acharam que isso era música de Umbanda, que era de terreiro, que tem a ver com religião,

⁶ As falas transcritas das entrevistadas, quando citadas diretamente, virão em itálico e, ao ocupar mais de três linhas, obedecerão ao recuo de 4cm.

e tinha um monte de preconceito contra isso... e ela consegue fazer com que esses meninos dançam, com que esses meninos tenham prazer em apresentar essa música. Depois que ela botou a dança, ela botou a música, eles aprenderam a tocar. Se fosse em outra época eu diria 'eles não vão fazer', e eles fizeram.

De modo geral, o sistema de Descritores de Disciplina adotado pela secretaria de educação contribui para um melhor preparo e planejamento das aulas de arte e de música, pois como a Professora da Escola M indica, a falta de uma formação específica dificulta o aprofundamento nas temáticas propostas. Além disso, a baixa carga horária definida para essa área de conhecimento influencia no desenvolvimento mais consistente do processo de ensino e aprendizagem, conforme relatou a Coordenadora da Escola M. Nesse sentido, a Coordenadora depõe que um dos motivos de não haver professores concursados ou contratados temporariamente está relacionada à baixa carga horária da disciplina:

mas como eu digo, uma aula de arte é muito pouco, você consegue fazer o mínimo do mínimo. Cinquenta minutos por semana em cada turma [...] O que nos impede ainda é a questão da carga horária, porque um professor de arte teria que rodar muitas escolas [para completar sua jornada de trabalho] porque se houvesse mudança no formato, também poderia. Um dia específico, um horário específico, mas aí é complicado, por ser disciplina obrigatória do currículo.

Por outro lado, a participação dos alunos é fundamental para o desenvolvimento das atividades, conforme observado nas falas dos professores e gestores. Percebemos que sem essa participação ativa dos alunos qualquer atividade pedagógica para a disciplina de arte tornaria inviável o êxito tanto da prática gestora quanto da prática docente, considerando a quantidade de áreas de conhecimento abrangidas nessa disciplina e o pouco tempo curricular disponível. Assim, a participação dos agentes formadores e dos sujeitos no processo educativo indica que a *práxis* educativa se concretiza a partir das práticas gestora, docente e discente, em constante interação (SOUZA, 2009).

5.1.3 Perspectivas para o ensino de música

A consolidação do ensino de música no ensino fundamental da rede pública municipal de Petrolina-PE requer ações mais concretas, conforme identificado na coleta de dados do campo estudado. A concepção sobre a música no ensino fundamental por parte da secretaria de educação reflete, em geral, a prática docente da rede, à medida em que se firmam as áreas de conhecimento no cotidiano escolar. Apesar das mudanças na legislação na última década, a operacionalização dessas legislações na rede ainda é realizada de maneira tímida, conforme percebemos na distribuição de disciplinas na carga horária da Matriz Curricular. O diminuto

espaço dedicado ao ensino de música nesse documento norteador leva os sujeitos em formação das agências formadoras a buscarem outras formas de aprendizagem rumo à valorização das áreas artísticas em seus grupos sociais, conforme observado na Escola M, através da iniciativa de manter em funcionamento o grupo de maracatu. Essa valorização não se restringe às áreas artísticas, mas como o diálogo entre essas áreas e as demais são realizadas enquanto objeto de estudo no ensino fundamental. Outros motivos se relacionam com a dificuldade em contratar professores específicos para as áreas artísticas, que engessam a possibilidade de mudanças. Questões similares foram observadas em outras pesquisas (ver, por exemplo, WOLFFENBÜTTEL, 2009).

Na forma como está consolidada a Matriz Curricular dos anos finais das escolas públicas de Petrolina-PE, os professores específicos para as áreas artísticas precisariam completar sua jornada de trabalho desenvolvendo atividades em mais de uma escola, tendo em vista a carga horária semanal da disciplina de arte, que é de apenas 50 minutos. Além disso, muitas outras particularidades foram identificadas nas escolas visitadas, as quais contribuem para identificar a dificuldade na contratação de professores específicos de arte. Nessas escolas, a quantidade de turmas ofertadas por série muda de acordo com o número de alunos matriculados. Conforme depoimento de um coordenador, o número de alunos varia entre 35 e 40 alunos por turma; assim, a quantidade de turmas por série é diferente até mesmo em uma única escola. Por exemplo, em uma das escolas visitadas, há a diminuição da quantidade de turmas no nono ano porque existe uma escola estadual no mesmo povoado; esta escola também oferta turmas de oitavo e nono ano. Dessa forma, os alunos das duas últimas séries do ensino fundamental dessa localidade vão migrando da rede municipal para a rede estadual, diminuindo, portanto, as turmas nos anos finais do ensino fundamental da escola municipal.

Os professores da rede pública municipal de ensino atuam em sala de aula geralmente na totalidade da carga horária destinada a esse fim, que é de dois terços das horas do contrato do professor, conforme previsto na Lei nº 11.738/2008 – que estabelece o piso salarial nacional dos professores; o outro terço é utilizado para as aulas atividade, ou seja, planejamento, correção de exercícios, atendimento de pais de alunos e demais atividades que não envolvam diretamente o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Portanto, a promoção de outras atividades extracurriculares fica praticamente inviabilizada. Nas conversas informais com gestores e professores de várias das escolas visitadas, foi relatado que é de interesse da SEDUC que os professores sejam aproveitados prioritariamente em sala de aula; quando as escolas da rede atendem a essa demanda, inicia-se timidamente projetos extracurriculares, no

intuito de desenvolver atividades que ampliem e diversifiquem a prática pedagógica e a relação dos sujeitos com as diversas áreas de conhecimento.

Além disso, foi observado que a maior parte dos professores municipais lecionam na mesma escola e geralmente em dois turnos. Essa permanência dos professores em mais de um turno é vista pelos colegas como algo positivo, pois o engajamento com a dinâmica escolar é reforçado, oportunizando o contato com a comunidade escolar e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, essa permanência só é possível porque os professores conseguem preencher sua carga horária no mesmo ambiente escolar. Mesmo assim, há vários casos de professores que precisam lecionar em mais de uma escola para que sua jornada de trabalho seja completada.

São situações como essa que endossam as justificativas percebidas para não haver contratações de professores com formação específica nas áreas artísticas. Apesar da região contar com a oferta de dois cursos nessas áreas, a licenciatura em Artes Visuais, na Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF) do *campus* Juazeiro–BA, e a licenciatura em Música, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano do *campus* Petrolina (IFSPE/CP), a aproximação entre a rede pública de ensino e essas instituições de ensino superior poderiam contribuir para mudanças nesse cenário. A antiga professora da Escola M, por exemplo, foi aluna da primeira turma de Artes Visuais, o que indica, nesse caso, o interesse em uma formação continuada dos professores da disciplina de arte das escolas públicas do município.

A oferta desses cursos voltados para a formação em áreas artísticas, não indica, necessariamente, que os egressos dos cursos irão ingressar na rede pública de ensino, ou que os professores da rede pública municipal de educação aproveitem essa oferta para realizarem formação continuada. Um cenário parecido com esse foi descrito por Penna (2008) ao analisar a formação dos professores de arte das cidades de João Pessoa e Campina Grande, ambas no estado da Paraíba. Mesmo havendo decorridos dez anos desde que esse estudo foi publicado, os dados obtidos pela autora são pertinentes para uma reflexão acerca da correlação entre formação em Música e o ensino nas escolas regulares da rede pública.

Penna (2008, p. 60) verificou que, embora o levantamento realizado pela própria autora em 2002 mostrar que 95,2% e 80,7% dos professores de arte da rede de ensino público do município de João Pessoa e do estado da Paraíba, respectivamente, possuam formação específica em alguma área artística, somente 4,8% do total de professores pesquisados tinham habilitação em Música. Há de se considerar que 97,5% desses professores se formaram na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e licenciados com base no modelo anterior às novas

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura para as áreas artísticas: ou seja, uma licenciatura em Educação Artística com habilitação em área específica. A UFPB oferecia a licenciatura em Educação Artística com as seguintes habilitações: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. Isso indica que a presença de professores com formação em Música nas escolas públicas regulares é incipiente, mesmo em regiões onde há, historicamente, um fluxo de formação de professores em áreas artísticas e realização de concursos públicos para contratação de professores específicos de arte, a exemplo do caso investigado em 2008 na rede pública municipal e estadual de João Pessoa–PB.

Não obstante, Penna (2008), nesse mesmo estudo, observou que esse fenômeno é mais acentuado em outras localidades onde não há centros de formação dessa natureza. Em Campina Grande–PB, por exemplo, uma cidade distante pouco mais de 100 quilômetros de João Pessoa–PB, foi verificado um cenário completamente distinto no que diz respeito à formação dos professores da disciplina de arte. A autora cita a pesquisa de Macêdo, realizada em 2005, que coletou dados de 50 professores que ministravam a disciplina de arte na rede estadual daquela cidade, identificando apenas um professor com formação específica nessa área. A maior parte da formação dos outros professores, pouco mais de 40%, era da área de Letras.

Um quadro parecido com esse foi verificado no levantamento realizado na presente pesquisa: a maioria dos professores na rede pública municipal de ensino em Petrolina–PE é da área de Letras, chegando a 46% do total de respondentes. Considerando que no ano de 2008 já havia a expectativa para a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que tornaria obrigatório o ensino de música na educação básica brasileira, o que se observa é que, já passados quase dez anos desde a legislação de 2008 – com a posterior reformulação abrangendo as demais áreas artísticas em 2016, segundo a Lei nº 13.278/2016 –, pouca coisa mudou, pelo menos na rede pública de ensino de Petrolina.

Isso indica que, pelo menos até o momento, qualquer determinação de obrigatoriedade em nível nacional do ensino de música nas escolas de educação básica **seria simplesmente inócua** – ou até mesmo nociva, **na medida em que poderia incentivar práticas voltadas apenas para atender formalmente às exigências legais, como já ocorre nas aulas de arte**. [...] O fato parece ser que, se há falta de profissionais com formação adequada em determinada região ou localidade, os conteúdos curriculares obrigatórios seriam oferecidos na medida das possibilidades, e muitas vezes de modo até mesmo contraproducente. Nessas circunstâncias, **as exigências legais a respeito da formação dos professores simplesmente cairiam no vazio** (PENNA, 2008, p. 60, grifo nosso).

A autora assinala que as legislações não necessariamente vêm acompanhadas de políticas para formação de professores, imprescindíveis para as várias realidades do Brasil. Há

de se considerar que ações são mais eficazes e produtivas quando refletem as possibilidades locais, através da articulação entre a universidade, a comunidade e “[...] com as instâncias onde seus graduados irão atuar” (PENNA, 2008, p. 62). Foi dessa forma que o município de João Pessoa–PB realizou modificações no seu currículo escolar a partir de 2008, aprovando resoluções no sentido de aprimorar os tempos e espaços do ensino de arte, além de passar a requerer dos professores formação específica na área. Conforme Penna (2008):

[...] a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano da escola e diante das diversas instâncias educacionais. Este é, ao nosso ver, o grande desafio: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis – e progressivamente ampliá-los (PENNA, 2008, p. 63).

É nesse cenário que a música busca se consolidar na rede pública de ensino de Petrolina–PE, em constante disputa por valorização da formação dos docentes. As legislações não obtiveram respaldos nas ações práticas da rede, pois além de não haver professores das áreas específicas para as linguagens artísticas, a prática de complemento de carga horária gera entraves na implementação de mudanças. Diante dessas questões, reavaliar o espaço das áreas artísticas depende não apenas das várias instâncias gestoras da educação pública do município, mas da relação dos docentes com essas áreas, assim como dos sujeitos em formação nesses espaços. Em outras palavras, ter o apoio da comunidade e dos grupos sociais, a fim de que efetivamente o ensino de música e das demais áreas artísticas sejam vistas sob o aspecto da contribuição para uma formação humana, não reduzindo às obrigações legais que essa área de conhecimento hoje se respalda para existir no currículo.

Um tímido exemplo dessa postura foi o projeto de criação do grupo de maracatu da Escola M. Conforme relataram a Professora e a Coordenadora, a iniciativa envolveu a comunidade escolar e a sociedade do entorno da escola. A formação do grupo foi agregando os sujeitos e os despertando para conhecer mais sobre aquela música, a dança, a história, o significado religioso, enfim, foi o ponto de partida para um renovado interesse pelo aprendizado. Outros conhecimentos foram se entrelaçando naturalmente ao trabalho, a partir da vontade espontânea em compreender a cultura e os demais conteúdos a ele associados. Atualmente, apesar da saída do projeto da escola, o grupo continua ativo na comunidade do bairro, e a demanda dentro da Escola M por atividades artísticas que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem permanece, conforme relatou a Professora.

Enquanto o ensino fundamental da rede pública de Petrolina–PE carece de realizar a implementação da música e das demais áreas artísticas no currículo de maneira independente, há um proeminente espaço para a área na própria rede, cuja consolidação vem acontecendo há

alguns anos: a educação infantil. O município de Petrolina–PE possui há quase uma década o projeto Nova Semente, onde creches da prefeitura, em parceria com a iniciativa privada, atendem crianças por turno, bem como em tempo integral. Dentre as atividades propostas nesse programa, há atividades musicais, que são realizadas por professores específicos, oriundos da licenciatura em Música do IFSPE/CP. De fato, para que esses professores cumpram a jornada de trabalho prevista, eles precisam desenvolver suas atividades em mais de uma creche, conforme mencionou a Coordenadora da Escola M. No entanto, a consolidação desses profissionais na estrutura desse projeto ao longo dos últimos anos indica que não há impeditivos para a expansão do ensino de música aos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede.

Portanto, enquanto novas ações para as áreas artísticas não forem realizadas, sejam elas na ampliação do tempo e do espaço curricular, na contratação de professores específicos ou na formação continuada dos professores que hoje lecionam a disciplina, provavelmente o quadro atual pouco mudará. Iniciativas individuais, realizadas por algumas escolas, são indícios de que os docentes, em conjunto com os alunos, ambos apoiados pelos gestores, compreendem que a situação atual do ensino de música no currículo é insuficiente, considerando os trabalhos desenvolvidos e o potencial que a área possui para contribuir com a formação humana dos sujeitos.

Em uma região como a do município de Petrolina–PE, com potencial de crescimento ordenado e de qualidade de vida, as reflexões acerca da temática aqui presente demandam um olhar mais acurado para os pontos discutidos, visando que novas gerações de indivíduos – especialmente os atendidos pela rede pública municipal de ensino – tenham condições mais efetivas de exercer sua cidadania, além de terem o direito a um ensino de qualidade, conforme o previsto nas legislações da educação básica brasileira.

5.2 A *práxis* pedagógica musical dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Petrolina–PE

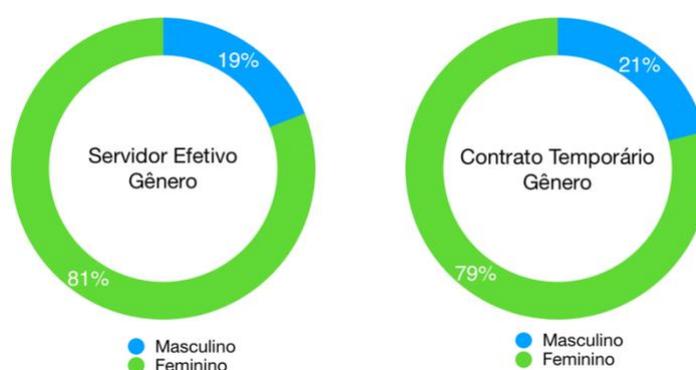
5.2.1 O perfil dos professores da disciplina de arte

Os participantes da pesquisa forneceram dados que tornaram possível identificar diferenças entre o perfil dos servidores efetivos e dos temporários da rede pública municipal de ensino de Petrolina–PE. Algumas dessas diferenças são mais evidentes, especialmente no que diz respeito ao tempo de serviço e a faixa etária desses profissionais.

Dos 40 respondentes válidos, 27 declararam ocupar o cargo de professor, 05 de gestor e 08 de coordenador, equivalente a 67,5% de professores, 12,5% de gestores e 20,0% de coordenadores. Desses, 21 declararam ser servidores efetivos e 19 contratados temporariamente, o equivalente a 52,5% de professores efetivos e 47,5% de contratados. O número elevado de contratos temporários revela que, além da rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE carecer de novos concursos para professores efetivos, indica a necessidade de valorização dos profissionais da categoria, uma vez que a renovação e ampliação do quadro de professores é fundamental perante esse cenário.

Em análise à proporção de gênero, tem-se que o quantitativo de servidores efetivos e temporários da rede é praticamente idêntica. Os respondentes que se declararam homens correspondem a 20% de homens e os que se declararam mulher 80% (ver Figura 2).

Figura 2 – Proporção de gênero entre os professores respondentes ao questionário



Fonte: dados do autor

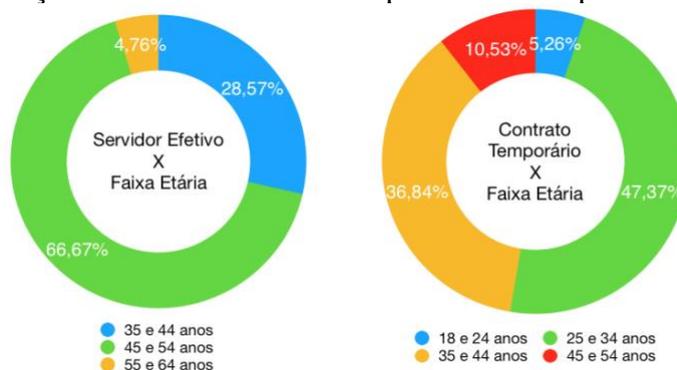
A predominância de mulheres lecionando no ensino fundamental é um fenômeno conhecido como “feminização do magistério” que, em geral, se correlaciona com as mudanças na sociedade ocidental a partir do século XX. Conforme Hahner (2011, p. 467-468) reformas no sistema econômico e político do século XIX requereram a maior participação da mulher na sociedade e, para isso, a ampliação da alfabetização tornou-se imprescindível. No entanto, à medida em que os homens foram se especializando e ocupando outras vagas de emprego consideradas mais atrativas, as vagas de professores primários – majoritariamente ocupadas por homens nesse período –, gradativamente foram ocupadas por mulheres:

os homens usufruíam de mais opções econômicas do que as que eram oferecidas às mulheres na mesma classe social. Essas melhores alternativas e oportunidades masculinas provavelmente contribuíam para a redução do número de potenciais professores homens no curso primário e até para alguns cancelamentos de classes, devido à ausência de professores masculinos (HAHNER, 2011, p. 468).

Atualmente, apesar da disparidade de gênero ser menor do que a do início do século XX, encontramos no levantamento realizado por Del Ben (2005, p. 73) a prevalência do gênero feminino no ensino básico. Especificamente nessa pesquisa, a proporção entre mulheres e homens chegou a ser de 91,38% e 8,62%, respectivamente.

Na nossa pesquisa, verificamos que em relação à faixa etária, há a predominância entre 35 e 54 anos na idade dos respondentes da rede pública municipal de Petrolina–PE. Os professores efetivos na faixa entre 45 e 54 anos correspondem a 66,67% do total, seguidos de 28,57% na faixa entre 35 e 44 anos. Os demais professores efetivos respondentes, 4,76% do total, declararam possuir entre 55 e 64 anos. Já os professores contratados são majoritariamente mais jovens: entre 25 e 34 anos, estão 47,37% do total de contratados, e 5,26% têm entre 18 e 24 anos, faixas etárias que não aparecem entre os professores respondentes do quadro efetivo. Os professores contratados na faixa entre 35 e 44 anos são expressivos, correspondendo a 36,84% do total. Completam essa porção os professores contratados que declararam ter entre 45 e 54 anos, com 10,53% do total (ver Figura 3).

Figura 3 – Proporção da faixa etária entre os professores respondentes ao questionário



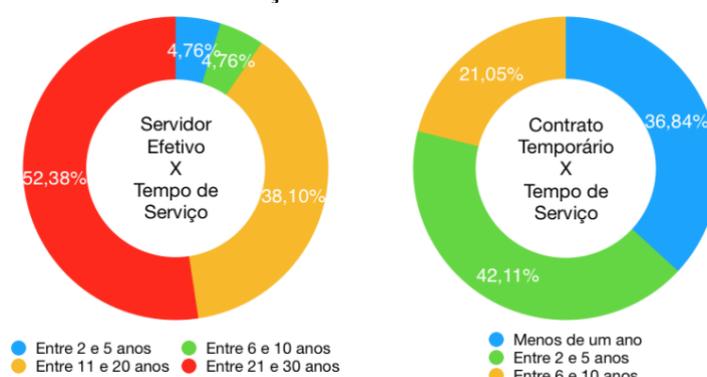
Fonte: dados do autor

Com relação ao tempo de serviço na prefeitura de Petrolina–PE, 17,5% do total estão em exercício há menos de um ano; 22,5% estão entre 2 e 5 anos; 12,5% estão entre 6 e 10 anos; 20% estão entre 11 e 20 anos; e 27,5% estão entre 21 e 30 anos. Percebemos, com base nos dados que, do total de servidores entre 11 e 30 anos de serviço, a porcentagem equivale a quase metade dos respondentes. Além dos professores efetivos estarem em grande parte com a idade no final da fase adulta, o tempo de serviço indica que também estão próximos de se aposentarem: 52,38% declararam ter entre 21 e 30 anos de tempo de serviço, seguido de 38,10% entre 11 e 20 anos; esses dois grupos se correlacionam com os últimos concursos para professor no município. Completam os respondentes para tempo de serviço dos professores efetivos 4,76%, tanto para 2 e 5 anos quanto 6 e 10 anos, que fazem parte de casos específicos, a exemplo

de uma coordenadora entrevistada informalmente, que conseguiu ser transferida para o município com fins de acompanhamento de cônjuge.

Por outro lado, os professores contratados são bem mais jovens em relação aos professores efetivos e possuem menos tempo de serviço. Isso se justifica pela natureza do vínculo empregatício com o município. A maioria declara estar trabalhando na prefeitura de Petrolina-PE entre 2 e 5 anos, correspondendo a 42,11% dos respondentes; em seguida, 36,84% dos professores contratados estão há menos de um ano na rede. O maior tempo de serviço declarado pelos professores contratados temporariamente é na faixa entre 6 e 10 anos, equivalendo a 21,05% do total (ver Figura 4).

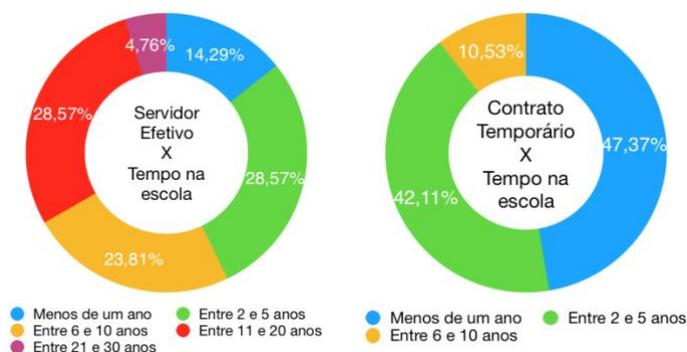
Figura 4 – Proporção do tempo de serviço dos professores na rede pública municipal de educação de Petrolina-PE



Fonte: dados do autor

No que diz respeito ao tempo de serviço na mesma escola, os dados apontam para mobilidade dos professores. Do total, 30,0% declararam estar há menos de um ano na escola atual; 35,0% declararam estar entre 2 e 5 anos; 17,5% declararam estar entre 6 e 10 anos; 15,0% declararam estar entre 11 e 20 anos; e 2,5% declararam estar entre 21 e 30 anos. Os professores efetivos que estão na mesma escola entre 11 e 20 anos correspondem a 28,57%, assim como os que estão entre 2 e 5 anos, proporções bem diferentes, se comparados ao tempo de serviço total declarado por esses profissionais. Outros 23,81% dos professores, estão na mesma escola entre 6 e 10 anos. Os que declararam estar há menos de um ano na mesma escola é equivalente a 14,29% dos professores efetivos, enquanto que só 4,76% dessa categoria declarou estar na mesma escola entre 21 e 30 anos. No caso dos professores contratados, os percentuais se mantêm estáveis quando comparados ao tempo de serviço declarado: 42,11% estão entre 2 e 5 anos na mesma escola; 47,37% estão há menos de um ano; e os que declararam estar na mesma escola entre 6 e 10 anos equivale a 10,53% (ver Figura 5).

Figura 5 – Proporção do tempo de serviço na mesma escola entre os professores



Fonte: dados do autor

A mobilidade dos professores entre escolas pode ser relacionada a fatores como fadiga profissional, devido à permanência no mesmo ambiente de trabalho; problemas nas relações com alunos e servidores; distância da escola em relação à moradia; e às seleções para mudança de escola. Encontramos na fala da Coordenadora da Escola M esse tipo de situação:

quando eu entrei no município, meu concurso era para o interior [zona rural], eu trabalhei numa localidade chamada Uruás [distrito de Petrolina-PE]. Então eu fiquei lá durante quatro anos, como professora. Depois eu voltei e vim para a sede, trabalhei na secretaria de uma escola, depois houve essa seleção, para o que se chamava de especialista, mas era como uma espécie de coordenação [...] acabei voltando para o interior, para coordenar algumas escolas lá da região onde eu já trabalhava. Depois de trabalhar como especialista, eu voltei para cá [zona urbana de Petrolina-PE] e fui para a sala de aula de uma escola. Depois veio um processo de seleção novamente, de eleição [...] e me levaram de volta para o interior (Risos), e voltei para Uruás novamente... Aí veio o concurso do estado [de Pernambuco], e não dava mais para conciliar o [contrato do] estado e Uruás, porque o estado era aqui [na zona urbana], Uruás era interior, transporte era difícil, você tem que passar a semana lá, o pouco tempo que ficasse você tinha que ficar lá.

Quanto aos dados sobre formação profissional, 22,5% declararam possuir o ensino superior completo, 72,5% a especialização e 5,0% o mestrado. Constatamos uma variedade de áreas de formação, ressaltando que nenhum dos respondentes que lecionam a disciplina de arte possui formação específica em uma linguagem artística. O que encontramos, portanto, foram professores que complementam sua carga horária nessa disciplina, exceto em duas das dez escolas pesquisadas, onde as professoras lecionam apenas a disciplina de arte, apesar de não possuírem formação nessa área de conhecimento. Dos professores respondentes que estão efetivamente em sala de aula – excetuando-se, portanto, gestores e coordenadores –, identificamos as graduações em Letras (46%), Biologia (23%), Matemática (15%), História (8%) e Geografia (8%), conforme Figura 6.

Figura 6 – A graduação dos professores



Fonte: dados do autor

A normativa anexa à Matriz Curricular, encontrada nos diários de classe dos professores, recomenda que os professores com formação em língua portuguesa assumam a disciplina. No entanto, essa normativa é seguida parcialmente, conforme constatamos neste levantamento. O percentual elevado de professores com formação na área de biologia lecionando a disciplina de arte é um dado que chamou a atenção, talvez podendo se correlacionar com a carga horária curricular menor desses professores na disciplina de ciências, se comparados à língua portuguesa: no sexto e no sétimo ano, a disciplina de ciências possui 4 horas semanais, sendo reduzida para 3 horas no oitavo e nono ano. Dessa forma, muitas das escolas dispõem de mais de um professor dessa área, mas estes acabam não completando sua jornada em sala de aula somente com essa disciplina, levando-os a assumir as aulas de arte.

Em suma, este levantamento revela algumas particularidades dos professores de arte da rede pública municipal. A prática de complemento de carga horária na disciplina por parte de professores de outras áreas de conhecimento mostra que pouco se avançou na rede pública do município desde a aprovação das legislações sobre a obrigatoriedade do ensino de música desde 2008. A normativa encontrada em diários de classe, que recomenda aos professores de língua portuguesa que assumam a disciplina, também não é estritamente seguida, uma vez que o complemento de carga horária é notório entre os professores da área de biologia. Não obstante, a faixa etária avançada dos professores efetivos, aliada ao grande quantitativo de professores temporários presentes na rede, contribui para um quadro de instabilidade nessa categoria profissional do município. Atrela-se a isso o fato de que a constante mobilidade dos docentes entre as escolas dificulta a consolidação de práticas pedagógicas nesses ambientes.

5.2.2 A formação dos professores e a mobilização de conhecimentos para as aulas de arte na rede pública municipal de Petrolina–PE

Diante da realidade do campo pesquisado, dirigimos os esforços na compreensão da relevância da formação continuada dos professores e das maneiras que eles mobilizam os conhecimentos para planejar e realizar a prática docente. A formação continuada ofertada pela rede resulta em impactos no processo de ensino e aprendizagem e em como os materiais de apoio são utilizados na efetivação da prática pedagógica nas escolas. Através dos depoimentos, pudemos compreender os caminhos percorridos para tornar essa prática cada vez melhor.

Os Descritores de Disciplina, ao propor a padronização da prática pedagógica na rede, fornecem subsídios ao planejamento das aulas, mas seu uso não é um consenso entre os professores da rede pública do município. Para a Professora da Escola M, os Descritores de Arte nada mais são do que os conteúdos do livro didático: *“Eu vou fazer uma grande crítica [...] os descritores, eu os vejo engessados. A pessoa que fez os descritores olhou o livro didático, entendeu? Ele olhou o livro didático e foi citando o livro didático, que por acaso é muito ruim, não é bom. Então eu tenho que buscar outras fontes”*.

O livro para a disciplina de arte foi disponibilizado pela primeira vez para alunos e professores em 2017, segundo a Coordenadora da Escola M: *“O livro veio esse ano, ele não existia. Eu acho que ele também acaba impactando [o planejamento das aulas] porque o livro é bom, mas ele às vezes aprisiona...”*. Ou seja, até então a disciplina sequer contava com um livro de apoio para que professores e alunos, juntos, pudessem ter acesso a um material gratuito e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, considerando o espaço das áreas artísticas na Matriz Curricular.

A partir da fala das entrevistadas, percebemos que o livro didático para as aulas de arte foi uma novidade controversa. Para a Professora, o livro é incompleto em muitos aspectos, ressaltando a falta de melhores indicações de obras, músicas e outras produções culturais relevantes e que se relacionem com os descritores, mesmo que estes se baseiem no próprio livro. Por outro lado, a Coordenadora considerou o livro bom, mas que sua chegada fez com que as aulas de arte ficassem mais “teóricas”, ao invés de seguir a didática estabelecida ao longo dos anos na Escola M, de caráter mais “prático”:

[...] esse ano, como eu já te disse, eles [os alunos] sofreram muitas mudanças, e aí cada professor tem seu jeito de lidar com a disciplina, e o aluno fica meio impactado com a mudança de cada um. Porque assim, eles tinham uma professora que atuava de uma forma, que talvez seja mais prática, mais voltada para ação. Aí vem outro professor, que é mais teórico, mais voltado pra cá [apontando para o quadro].

A dependência do livro didático, atrelada aos Descritores de Disciplina, agravam as dificuldades em diversificar a prática pedagógica, também impactada pela ausência de formação específica dos professores. No intuito de amenizar esses problemas, as entrevistadas mencionaram a existência de uma formação continuada ofertada pela secretaria de educação do município. Essa formação consiste em uma capacitação com duração de um turno, ocorrendo bimestralmente, fomentando a troca de experiências entre os docentes. Os tutores responsáveis pelo encontro esclarecem dúvidas e contribuem com sugestões de atividades a serem desenvolvidas.

Uma professora das escolas visitadas teceu críticas a essa iniciativa: em sua opinião, poderia haver a participação de convidados externos, possibilitando o contato com experiências mais diversas. Outro ponto levantado foi a própria qualificação de alguns tutores escolhidos pela secretaria de educação do município que, segundo essa professora, não possuem formação específica na área, o que influencia diretamente na qualidade dos encontros bimestrais. Em outras escolas visitadas, essa formação ofertada pelo município foi sempre mencionada, mas ao abordamos a formação continuada a partir de iniciativas próprias, os professores e gestores sempre se remetiam aos cursos de especialização por eles cursados. Muitas das especializações dos professores foram promovidas pelo município, em parceria com universidades públicas. Identificamos, dessa forma, a existência de certa incompreensão quanto às possibilidades e o conceito de formação continuada.

Há tipos diferentes de formação continuada, as quais diferem a partir de questões qualitativas, ou seja, dirigidas “[...] às representações sobre a formação, à relação pedagógica entre formador e formando, autonomia e legitimidade do formador, à identidade das pessoas de referência e aos planos e às estratégias de formação” (ROMANOWSKI, 2007, p. 134). Essa autora indica que há dois tipos de formação continuada: a informal e a formal. Esta última, por sua vez, pode ser considerada de quatro formas: universitária, escolar, contratual e interativo-reflexiva.

A formação continuada na forma universitária se caracteriza por “programas e cursos decorrentes da relação formador-formando” onde “[...] a finalidade essencial é a transmissão da teoria” (ROMANOWSKI, 2007, p. 134-135). É através do conhecimento que se dão as relações entre os formadores e formandos, onde aqueles produzem conhecimentos e os transmitem para estes últimos, que irão, por sua vez, atuar na educação básica (ROMANOWSKI, 2007, p. 135). Esse tipo de formação continuada se correlaciona com os cursos de especialização mencionados pelos entrevistados.

A formação continuada na forma escolar se caracteriza

[...] pelo ensino legitimado pela sociedade por meio do Estado, tendo caráter oficial. São os cursos propostos pelas Secretarias de Educação e podem partir dos problemas da prática docente, como também podem assumir a forma de cursos teóricos. Direccionam-se para mudar a prática existente (ROMANOWSKI, 2007, p. 135).

As capacitações promovidas pela secretaria de educação do município de Petrolina-PE se correlacionam, dessa forma, com essa formação continuada na forma escolar. Ao considerar os problemas da prática docente, essas formações bimestrais têm potencialmente meios para contribuir na reflexão sobre a prática dos docentes da rede. No entanto, enfatizamos que os diversos tipos de formação continuada não são independentes. Pelo contrário, elas precisam se complementar, a fim de que a formação não se limite a alguns momentos extraclasse nos quais os professores se vejam impelidos a realizar e participar, mas que *continuamente* os professores revejam sua prática e a aprimore também a partir dessas formações.

Entendemos a formação continuada, portanto, na perspectiva de uma racionalidade prática, a qual “[...] compreende o professor como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática”, que constrói “[...] conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica, também com base em informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, contudo, estas de forma *contextualizadas*” e onde a formação humana “[...] em sentido radical, é um processo de reinvenção de si mesmo e de intervenção no mundo, ou seja, é um processo de problematização e subjetivação da realidade” (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 61, 65, grifo dos autores).

Frisamos que esse tipo de formação é parte do exercício da docência, onde o constante contato com novos conhecimentos leva os professores a melhor compreender as mudanças científicas e socioculturais da contemporaneidade. A dependência da oferta de aperfeiçoamentos dessa natureza pela rede pública de ensino indica a necessidade de um trabalho de conscientização e valorização desses profissionais, estimulando a autonomia e o interesse por essas experiências. Percebe-se, todavia, um esforço da gestão da rede pública municipal de educação de Petrolina-PE em participar do processo de ensino e aprendizagem, não se restringindo aos trabalhos de cunho administrativo. Nesse sentido, a ação coletiva institucional do município, ou seja, a *práxis* pedagógica (SOUZA, 2009) se manifesta a partir da participação dos agentes formadores – gestores, coordenadores e professores.

Há, entretanto, problemas na efetivação dessas formações, especialmente na divulgação das datas e na disponibilidade dos professores. Houve tentativas para que os encontros ocorressem mensalmente em 2017, mas devido à baixa frequência dos docentes, a

secretaria de educação do município optou por retornar os encontros bimestralmente, apesar dos esforços em consolidar a formação continuada dos professores através desses encontros. A Coordenadora da Escola M confirmou que os encontros de fato ocorreram, posto que é parte de suas atribuições de coordenadora divulgar e incentivar a participação dos docentes:

os professores eles fazem formação continuada, de forma geral, de acordo com a disciplina. Eles passam realmente por uma formação [...] todas as disciplinas são envolvidas, têm suas datas, mas nem todos os professores participam, porque o professor do sexto ao nono ano tem aquela história de ter outro vínculo. E aí às vezes a gente não consegue ajustar o horário dele, ou ele mesmo não consegue ajustar o horário. Mas a maioria dos professores, nesses últimos anos, na secretaria de educação, com esse formato de formação continuada tem tentado participar. Então, em sua maioria, a gente tem participação... às vezes um ou dois não vão, mas é o mínimo.

É importante observar que as formações são de acordo com a disciplina. Dessa maneira, os professores de arte precisariam participar de mais de uma formação bimestral, já que esses docentes são de áreas diversas e grande parte leciona a disciplina para complementar sua carga horária em sala de aula. Nesse cenário, percebemos que as áreas artísticas carecem de maior valorização, já que há a predominância das outras áreas de conhecimentos, explicitada em vários aspectos: na estrutura da Matriz Curricular da rede pública de educação do município, nos documentos norteadores e na formação dos professores de arte. Soma-se a esses aspectos o contexto econômico e cultural no qual os agentes formadores estão inseridos (contextos semelhantes podem ser vistos em AHMAD, 2011; ARÓSTEGUI; LOURO; TEIXEIRA, 2015).

As dificuldades em realizar formação continuada não aparenta ser um problema exclusivo de Petrolina–PE: Del Ben (2005), verificou em Porto Alegre–RS que os professores de música com formação específica da rede pública estadual procuram de forma incipiente por formação continuada:

a porcentagem pouco expressiva de professores que vêm participando de formação continuada em música pode ter relação com a escassa oferta de atividades especificamente voltadas para os professores que atuam na rede estadual do Rio Grande do Sul. As atividades citadas pelos professores [...] sugerem a escassez de políticas de formação continuada em música ou apoiadas pelo sistema educacional de ensino (DEL BEN, 2005, p. 76).

Levando em conta o tempo decorrido da pesquisa supracitada, evidencia-se a falta de políticas públicas que incentivem a qualificação e a formação continuada dos profissionais da educação em nosso país. É preciso considerar as particularidades de cada região, contudo, o quadro apresentado para formação continuada na área de música em Porto Alegre–RS revelou as dificuldades enfrentadas pelos professores das áreas artísticas das esferas públicas em se

aperfeiçoarem e, conseqüentemente, terem potencial para realização de uma prática pedagógica mais qualificada.

Em Mossoró–RN, Náder et al. (2013) verificaram que os professores que atuam na disciplina de arte, quando possuem formação específica, é em Educação Artística. Usando parte dos dados de Alves (2011), puderam constatar que o ensino de arte também funciona como complemento de carga horária dos professores de outras áreas de conhecimento, com prevalência de docentes com formação em Letras (56,3%), e que as atividades desenvolvidas na disciplina contemplam geralmente as quatro áreas artísticas. Os professores carecem de incentivo à formação continuada, além de relatarem dificuldades na efetivação das aulas por falta de materiais específicos e espaço físico adequado.

Em Cabedelo–PB, Queiroz e Marinho (2007), ao desenvolverem uma pesquisa participante com professores do ensino fundamental de escolas públicas do município, observaram que o maior empecilho dos professores em desenvolver propostas significativas para o ensino de música é a falta de formação específica. Perceberam que a visão dos docentes sobre a educação musical é restrita: “ainda há aqueles que acreditam que trabalhar a letra das músicas e realizar atividades de relaxamento, expressão corporal etc., são práticas suficientes para uma proposta de ensino de música” (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 75). Já as conclusões preliminares de Náder et al. (2013, p. 47), indicam que “grande parte desses docentes que trabalham com música, justifica o ensino musical centrado em aspectos secundários da música, utilizando-a mais como um recurso do que como linguagem específica”.

A recorrência dessas características pode ser verificada na prática pedagógica musical quando há ausência de formação específica, aliada a pouca formação continuada, gerando compreensões diversas e superficiais para a área de música no ensino básico. Não obstante, a ausência de formação continuada, mesmo entre os professores com formação específica, contribui para uma prática pedagógica pouco diversificada.

Em nossa pesquisa, a Coordenadora da Escola M mencionou que a dificuldade dos professores em participar de alguma formação continuada em parte se deve ao fato de que eles, muitas vezes, necessitam realizar dupla jornada para terem ganhos financeiros mais dignos. Por esse motivo, é imprescindível que as políticas públicas sejam executadas de modo a contemplar um maior espectro do sistema educacional, que vão da valorização dos profissionais, perpassando pelo incentivo contínuo à qualificação, até a reestruturação das agências formadoras como um todo.

Considerando a não formação específica dos professores de arte da rede pública municipal de educação em Petrolina–PE, a estrutura curricular em que a música está inserida e

as perspectivas para esta área, analisamos como os professores mobilizam os conhecimentos, com o objetivo de compreender as formas que eles efetivam a prática pedagógica. As entrevistas realizadas com a Professora e a Coordenadora da Escola M contribuíram para o aprofundamento dessa questão.

Os conhecimentos não formais e informais foram essenciais para que a Professora aceitasse assumir todas as disciplinas de arte ofertadas na Escola M. Segundo seu depoimento, a vivência em um ambiente musical em sua família sempre despertou curiosidade e interesse em compreender melhor essa área de conhecimento: “[...] *meus filhos são todos músicos, meu pai também era músico. Já iniciei estudos de violão, mas não prossegui. Ano que vem quero ver se começo a estudar teclado... não tive nada sistematizado, é algo só de gostar, de entender, de ouvido... de amar a arte*”.

Ao assumir a disciplina, o contato com as artes foi uma oportunidade para a Professora se aperfeiçoar e praticar essas áreas de conhecimento:

[...] não era o que eu queria ensinar. Por acaso, eu me apaixonei, porque fui estudar, fui ver, [hoje] eu já gosto de arte, porque de uma forma geral eu já gostava de arte, principalmente da arte da dança e da música, eu amo demais... e isso me levou a fazer um trabalho com mais responsabilidade, não sei se eu quero dizer a você que seja um trabalho com qualidade, mas com responsabilidade, entendeu?

A necessidade de reconhecer e valorizar a disciplina na formação dos sujeitos foi outra preocupação mencionada pela Professora. A visão das aulas de arte como uma área de menor importância em detrimento das demais é algo que a incomoda. A Professora ressaltou, em contrapartida, a importância que a disciplina possui nas escolas públicas estaduais da Bahia:

[...] a visão das escolas [públicas de Petrolina-PE] com relação às aulas de arte, eu acho isso horrível... o que a gente não tem [não encontra] na Bahia. Eu fui professora 17 anos lá [...] eu conheço a dinâmica da Bahia com relação à arte. Aqui eles acham que arte é ‘para encher linguiça’ [...] não existe ciências melhores que outras [...] uma ciência não existe sem a outra, a matemática não existiu primeiro sem existir a arte.

As aulas de arte da Professora contaram não só com o livro didático e com os Descritores de Arte, mas também com materiais de apoio disponíveis na internet. Esta última tornou-se, com o tempo, a principal referência para o desenvolvimento dos seus planejamentos: “[...] *foi a internet, busquei vídeo-aulas na internet... eu procurei muito... busquei artigos para poder ter mais um suporte daquilo que eu estava falando, para ter uma segurança de que eu estava falando sobre arte*”. Nesse sentido, a sua qualificação em nível de mestrado contribuiu para uma melhor sistematização dos conhecimentos, além de possibilitar uma visão crítica acerca dos conteúdos selecionados na internet. De fato, essa tecnologia permite que os

indivíduos acessem informações, possibilitando o contato com conhecimentos e materiais cujo acesso seria inviável por outros meios.

O apoio da gestão para o planejamento das aulas de arte ficou comprometido, conforme identificado nas falas da Professora e da Coordenadora. Os motivos elencados em geral se referem a incompatibilidade de horários e a quantidade elevada de professores da Escola M, os quais a Coordenadora precisa acompanhar e auxiliar no desenvolvimento dos planejamentos. Assim, ambas concordam que a prática pedagógica realizada em 2017 poderia ter sido melhor, apesar da necessidade de adaptação à nova realidade das áreas artísticas na instituição, a exemplo da mudança de professora da disciplina de arte no segundo bimestre, a saída do grupo de maracatu desse espaço escolar e da inexperiência da Professora em lecionar a disciplina. Contudo, o empenho da Professora em desenvolver as atividades previstas no Descritor de Arte foi considerado positivo segundo avaliação da Coordenadora, levando em conta que a Professora, além de desenvolver as atividades previstas em sala de aula, realizou exposições de trabalhos de artes visuais – em conjunto com alunos no bimestre IV – e apresentações de dança desenvolvidas em consonância com as propostas dos descritores.

Quanto ao ensino dos conteúdos previstos nos descritores da área de música, a Professora reconhece que não conseguiu desenvolver bem as atividades, alegando que não houve tempo suficiente para a realização de uma adequada ensinagem-aprendizagem (conforme SOUZA, 2009). Ou seja, que o processo educativo pudesse, em seus vários contextos e a partir da intencionalidade e objetividade, decorrer tanto do ensino quanto da aprendizagem por parte dos professores e dos alunos:

agora dando a aula de arte eu me sinto muito pobre nisso, quando é a questão da prática. Por exemplo: eu não sei ler uma partitura, então quando chegava no item [descritor] 'partitura', eu me perdia, eu só sabia informar que ali eram tipos de partitura x, assim... o que é e o que não é dentro de uma partitura. E aí eu não sabia dizer muita coisa.

O conteúdo específico que indica o ensino de partitura encontra-se no descritor D12.3 – compreender os fundamentos da música – acompanhado dos seguintes conteúdos específicos: elementos formais da música e elementos de composição. Esse planejamento está previsto para o bimestre II do sétimo ano. Considerando os outros conteúdos previstos para este bimestre, que contempla artes visuais, a preocupação da Professora com seu baixo desempenho nos conteúdos musicais se restringem aos trabalhos realizados coincidentes com o período em que ela assumiu a disciplina, o que pode ter gerado bastante insegurança quanto ao seu desempenho até o final do ano letivo.

Apesar dessas dificuldades, a Professora relatou que a participação dos alunos na troca de conhecimentos e experiências sobre esses tópicos foi essencial. Alguns alunos, por desenvolverem atividades musicais em igrejas, puderam contribuir para que os demais colegas compreendessem um pouco mais sobre esses conteúdos musicais. Por outro lado, destacamos que a estratégia adotada pela Professora em desenvolver uma outra maneira de ensinar os elementos de uma partitura tornou-se mais pertinente ao contexto, quando comparada às formas tradicionais de ensino de grafia musical nos conservatórios de música.

O ensino dos elementos de uma partitura, sem estar atrelado a um contexto mais lógico e encadeado de conteúdos, reforça nosso entendimento sobre a necessidade de um melhor planejamento para a disciplina de arte. O pouco tempo disponível para abordar a quantidade de conteúdos e conhecimentos das quatro áreas artísticas nessa disciplina, impossibilita que haja os aprofundamentos. Há outro ponto a ser considerado: se a Professora estiver certa quanto à relação entre o livro didático e os Descritores de Arte, ou seja, de que este documento norteador foi desenvolvido somente com base nos conteúdos do livro, torna-se evidente que a estrutura do ensino das artes nos anos finais do ensino fundamental do campo investigado carece de uma revisão de cunho epistêmico.

Compreendemos, portanto, que a formação continuada dos professores é crucial para a superação das dificuldades que surgem no cotidiano escolar. Afinal, esses profissionais assumem desafios para além de suas funções, lecionando áreas de conhecimento pouco relacionadas com a formação inicial, mas cientes da importância das áreas artísticas na formação dos sujeitos. As iniciativas da secretaria municipal de educação em fornecer documentos norteadores para o planejamento e execução das atividades pedagógicas, atrelada aos encontros de formação bimestrais, indica que a rede pública municipal de educação intenciona ofertar um ensino de qualidade e equânime em todas as escolas. Dentre os resultados dessas iniciativas, destaca-se a qualificação dos professores, em sua maioria em nível de especialização. Entretanto, a ausência de professores com formação específica para as áreas artísticas é uma questão a ser enfrentada, uma vez que o cenário apresentado para a disciplina guarda relações com o formato da educação artística da década de 1970, agravado pela ausência de professores específicos e pela baixa carga horária destinada ao componente curricular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após investigar a relação entre legislação, políticas públicas para a educação e a realidade do ensino de música – tanto pela *práxis* pedagógica no campo pesquisado quanto pela revisão de literatura –, ficou evidente que os problemas que a área de música enfrenta para se consolidar no ensino fundamental advêm não só de um desses elementos em específico, mas na relação entre eles. Tal qual um relógio mecânico, onde o conjunto de engrenagens em perfeita sincronia fazem os ponteiros trabalharem corretamente, os elementos constituintes do sistema educacional brasileiro, em especial os do âmbito municipal, carecem de realizar uma sincronia entre a ação educativa institucional e o conjunto de políticas públicas e legislações que norteiam o desenvolvimento dessas atividades. De fato, há particularidades em cada local pesquisado, mas existem elementos recorrentes que contribuem para a existência de problemas ao se inserir a música no ensino fundamental. Dentre eles, a existência de professores sem formação específica lecionando a disciplina de arte/música se destaca nas análises, geralmente decorrente de dois motivos.

O primeiro se correlaciona a ausência, em muitas regiões do país, de instituições de ensino superior que ofertem licenciatura nas áreas artísticas. Assim, não apenas os profissionais que já atuam em redes públicas de ensino quanto os futuros professores desses espaços carecem de acesso a esse tipo de formação. De fato, os alunos da rede pública de ensino não podem ser prejudicados pela falta de professores com formação específica: algo precisa ser feito ou, em outras palavras, alguém precisa suprir essa lacuna. Identificamos que os professores de língua portuguesa, em geral, assumem essa missão. Não há evidências de que a graduação em Letras forneça mais subsídios para os professores atuarem na disciplina de arte/música do que as demais áreas de formação previstas para o ensino fundamental, principalmente nos anos finais. No entanto, encontramos no campo investigado e em outras pesquisas que existem professores de outras áreas de conhecimento, que não a de Letras, lecionando a disciplina de arte, o que pode indicar que a disponibilidade, o interesse e a vivência de conhecimentos não formais e informais sejam cruciais para a realização dessa prática pedagógica.

O segundo motivo se correlaciona com o mercado de trabalho preterido pelos profissionais com formação específica da área de música. Durante a revisão de literatura, foi possível verificar uma predileção desses professores pela atuação em espaços específicos para o ensino de música, como, por exemplo, os conservatórios. Esse quadro se agrava ao identificar que a oferta de licenciatura em Música muitas vezes não atende às demandas sociais existentes em determinadas regiões, resultando em um descompasso entre o professor de música *que é*

preciso formar para atuar no ensino regular e o professor de música *que é formado para o mercado de trabalho*. Alia-se a essa questão as mudanças recentes nas diretrizes dos cursos superiores para essas áreas: o estabelecimento da educação artística desde a década de 1970 foi, ao menos nas legislações, modificada por completo apenas na primeira década dos anos 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Música, através da Resolução nº 02/2004 do CNE/CES e as demais resoluções para as outras áreas artísticas.

Acreditamos que as universidades, apesar do esforço acadêmico realizado na oferta de um perfil específico e diferente dos anteriores, guarda bastante relação com o ensino de música dos conservatórios. Essa situação nos lembrou uma máxima conhecida por muitos professores de música, quando indagados sobre o que se aprende no curso superior: “você têm que aprender a tocar todos os instrumentos?”. Assim, a formação de professores de música para a educação básica necessita de uma maior diferenciação com relação a formação em outros campos da música. Esse processo, todavia, é gradual, principalmente quando se trata de mudar os perfis dos cursos de música das instituições de ensino superior.

Essa mudança de perfil, trazidas pela LDBEN de 1996 e demais alterações – especialmente com as Leis nºs 11.769/2008 e 13.278/2016 –, impactam diretamente um conjunto de ações para a efetivação das mudanças, tal qual as engrenagens do relógio mecânico. A Lei nº 13.278/2016 explicita que as novas diretrizes educacionais para o ensino de arte precisam ser nas áreas específicas e com professores com formação específica, diferentemente do ensino de educação artística da década de 1970. Ou seja, a disciplina de arte deverá ser lecionada por professores de música, dança, teatro e de artes visuais, em tempos e espaços definidos pelos sistemas de ensino, ao invés de um professor polivalente, que leciona de acordo com a disponibilidade de espaço físico e materiais. Vale ressaltar que a Resolução nº 02/2016 do CNE/CEB fornece as maneiras e os caminhos para a operacionalização do ensino de música nas escolas do ensino básico, indo além da obrigatoriedade do ensinar, ou seja, como fazer tudo isso acontecer; agora cabe aos sistemas de ensino por em prática.

Cada sistema de ensino tem autonomia para definir as formas como as áreas de conhecimento serão ministradas durante o ensino fundamental, e talvez por isso seja possível encontrar discrepâncias entre as legislações de âmbito federal e as definidas nos âmbitos estadual e municipal. Este último é de fato o mais diverso, principalmente pela ausência de disponibilidade de profissionais habilitados e existência efetiva de ensino de arte com características polivalentes. Dadas as extensões continentais do Brasil, não podemos ignorar diversidade de grupos culturais e sociais, com realidades bastante distintas, inclusive no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, influenciando, por conseguinte, na oferta de cursos

de formação superior das áreas artísticas, menos valorizados nesse cenário. De fato, ao longo das últimas décadas, os cursos superiores dessas áreas em geral se concentraram nas capitais e grandes centros urbanos do sudeste e sul do Brasil. Enquanto não há uma uniformidade na oferta desses cursos em outras regiões, o que observamos é a manutenção de um padrão de ensino para as áreas artísticas dentro do ensino básico (especificamente no ensino fundamental) da maneira como sempre foi, ou seja, baseado na disponibilidade de profissionais e no valor que essas áreas possuem na formação dos indivíduos. Em outros termos, *a formação dos indivíduos muda na medida em que a realidade dos grupos muda*, considerando as várias esferas da vida em sociedade.

Na rede pública de ensino do município de Petrolina–PE, observamos esse conjunto de circunstâncias apontando para mudanças: o desenvolvimento econômico e social do município e da região trouxe novas oportunidades, inclusive através da oferta de novos cursos superiores nas áreas artísticas. Verificamos que os professores da rede, de modo geral, reconhecem a possibilidade de melhorias no ensino das áreas artísticas e que os tempos e espaços dedicados à disciplina de arte são incipientes perante o que esse componente curricular pode fornecer em uma formação humana.

Na Escola M, identificamos uma relação diferenciada com a música, em parte devido ao trabalho desenvolvido por uma professora que cursou a graduação em Artes Visuais, recentemente ofertada na região. As lacunas deixadas nessa escola, tanto pela saída da professora quanto das atividades do grupo de maracatu, levaram gestores, professores e alunos a buscarem não apenas a manutenção de atividades parecidas, mas *ressignificar* o valor da música nesse ambiente. Esses sujeitos sociais, ao realizarem uma *práxis* pedagógica musical, compreendem que a educação pode ser de outra forma, *contextualizada* em seus grupos culturais. A falta de professores específicos de música nesse ambiente poderá ser um problema a ser superado, haja vista que o município conta com a oferta de uma licenciatura em Música. A formação em área específica tende a fornecer melhores condições para que a prática pedagógica musical seja melhor desenvolvida nos ambientes de formação escolar. Há a esperança de que os novos cursos de Artes Visuais e Música possam suprir as lacunas não só da Escola M, mas de um “alfabeto completo” de escolas públicas de Petrolina–PE e região.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, Laila Azize Souto. **Música no ensino fundamental**: a Lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3735>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- ALMEIDA, Poliana Carvalho. de. **Educação musical na escola pública**: um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9130>>. Acesso em: 11 jan. 2017.
- ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 12, p. 57-64, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/336/266>>. Acesso em: 2 fev. 2017.
- ALVES, Elder Pereira. **A música nas escolas de Mossoró-RN**: um estudo junto a rede municipal de ensino. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6606>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015. 155 p.
- ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). **Revista da ABEM**. v. 16, n. 19, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/260>>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- AQUINO, Thaís Lobosque. **Epistemologia da educação musical escolar**: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3259883>. Acesso em: 9 jan. 2017.
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100057&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- ARÓSTEGUI, José Luis; LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde

venimos y hacia dónde podemos ir. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 24-34, jul./dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/555>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

AZEVÊDO, Isaura Rute Gino. **A formação do professor de arte no ensino médio público em Juazeiro do Norte: reflexos no ensino de música**. 2013. 74 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=89808>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BLACKING, J. **How musical is the man**. EUA: University of Washington Press, 1973.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016a. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394/1996 e 11.494/2007, revoga a Lei nº 11.161/2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 28 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 10 de maio de 2016b. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34011>>. Acesso em: 10 maio 2017.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1 v.

COUTO, Ana Carolina Nunes do; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/265>>. Acesso em: 30 out. 2017.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Música Hodie**, [S.

l.], v. 5, n. 2, nov. 2007. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/2475/11796>>. Acesso em: 18 maio 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. 368 p.

FREIRE, Vanda Bellard. (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. 172 p.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (Des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papyrus, 2012. 144 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 216 p.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467-474, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 maio 2018.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 49-58, set. 2006. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/301/231>>. Acesso em: 30 out. 2017.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2018.

MARCHESAN, Maria Tereza Nunes; RAMOS, André Gonçalves. Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças. **Domínios de Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 449-460, jul. 2012. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14796/9613>>. Acesso em: 22 set. 2017.

MARTINS, Adriana dos Reis. **O Ensino da Música no Município de Palmas, após o Advento da Lei 11.769/2008**. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2699>> Acesso em: 16 jan. 2017.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 28, p. 118-130, 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/108>>. Acesso em: 28 maio 2018.

NÁDER, Alexandre Milne-Jones et al. A caracterização do ensino da música nas escolas de Mossoró-RN: uma análise inicial. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Brasília: ABEM, 2013. v. 1. p. 39-44. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=3>. Acesso em: 18 jun. 2018.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. IN: SIMPÓSIO INTERNACIONAL VILLA-LOBOS, 1., 2009, São Paulo. **Lista completa de trabalhos...** São Paulo: ECA-USP, 2010. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/etam/vilalobos/listaresumos.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

ORLEANS E BRAGANÇA, Luiz Philippe de. **Por que o Brasil é um país atrasado?** Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2017. 244 p.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 07-19, set. 2002. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/427>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/291>>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/259>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/297>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 35-46, 2012a. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/102>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012b. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/88>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 27, p. 07-18, 2013. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/27/resumo01.htm>>. Acesso em: 22 maio 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 17, set. 2007, p. 69-76. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/282>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3662>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

REGINA, Laima Irene Liblik. **Professores de arte nos anos iniciais do ensino fundamental: formação e atuação**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=455960>. Acesso em: 18 jan. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007. 192 p.

SAUL, Alexandre; GIOVERDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **e-Curriculum**, v. 14, n.1, p. 211-233, jan./mar. 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26570>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991. 399 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 29, p. 153-164, jul./dez., 2010. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/50>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

SILVA, Alessandra Nunes de Castro. **A situação da música em duas escolas públicas de Goiânia e a Lei nº 11.769/08**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <<https://mestrado.emac.ufg.br/p/3531-2010>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e práticas docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009, p. 1-17. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_08.html>. Acesso em: 28 out. 2017.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade de música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 20, p. 45-52, set. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/247/179>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE. 2009. 238 p.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 39-50, jul./dez. 2012.

Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/89>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

VELHO, José Rodrigo Santos. **O ensino de música na rede pública municipal da cidade de Lages – SC**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2954695>. Acesso em: 5 jan. 2017.

VIANNA FILHO, Hermeto Marques. **A adaptação curricular do ensino de música em escolas públicas de Pelotas a partir da implantação da Lei 11.769/2008**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=528182>. Acesso em: 7 jan. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da música no Projeto Político Pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**. 2009. 291 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/18615>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 24. p. 73-80, set. 2010. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/205>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

APÊNDICE A – Questionário para escolas públicas municipais de Petrolina-PE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA E SOCIEDADE

Orientadora: Prof.a Dra. Cristiane Almeida
Mestrando: Carlos André Gomes Lima

A práxis pedagógica musical na rede pública de ensino do município de Petrolina-PE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “*A práxis pedagógica musical na rede pública de ensino do município de Petrolina-PE*” sob a orientação da Profa. Cristiane Almeida, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPE. Sua participação consiste em responder a um questionário impresso, que de imediato não traz nenhum benefício direto. No entanto, os resultados desta pesquisa poderão contribuir na construção de uma compreensão de como é a prática pedagógica musical em escolas municipais de ensino fundamental em Petrolina-PE. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa, e os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por dados estatísticos e qualitativos. Você não será mencionado muito menos identificado, garantindo que sua identidade em nenhum momento seja exposta. Esta pesquisa será divulgada em revistas especializadas e/ou eventos da área de Música e/ou Educação. Os dados coletados irão compor um banco de dados, que estará sob a guarda dos pesquisadores e somente serão utilizados para projetos de pesquisa que prezem pela preservação de sua identidade. As questões aqui contidas limitam-se a aspectos gerais sobre sua formação profissional e enquadramento funcional, bem como dados de identificação gerais, que ainda sim não permitem identificá-lo individualmente. Dessa forma, há pouco risco de embaraço ao responder o questionário, muito menos desgaste moral. Recomendamos que possa responder sozinho, uma vez que as respostas declaradas dizem respeito a particularidades suas. A decisão em não participar da pesquisa, caso assim deseje, não acarretará nenhum constrangimento, bem como você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou dano. Se achar necessário, solicite esclarecimentos se alguma questão não se apresente completamente compreensível. Se desejar, pode entrar em contato com a Profa. Dra. Cristiane Almeida por e-mail (cmgabr@yahoo.com.br) ou com André Lima (dedaglima@gmail.com), a fim de sanar quaisquer dúvidas sobre a pesquisa.

Dados profissionais:

1. Tipo de enquadramento funcional:

- Servidor efetivo;
 Contrato temporário;
 Carteira de trabalho assinada (CLT);
 Outros (especificar): _____

2. Tempo de serviço na Prefeitura de Petrolina-PE:

- Menos de um ano;
 Entre 2 e 5 anos;
 Entre 6 e 10 anos;
 Entre 11 e 20 anos;
 Entre 21 e 30 anos;
 Mais de 30 anos.

3. Tempo de serviço na escola em que trabalha:

- Menos de um ano;
 Entre 2 e 5 anos;
 Entre 6 e 10 anos;
 Entre 11 e 20 anos;
 Entre 21 e 30 anos;
 Mais de 30 anos.

4. Função profissional na escola:

- Professor(a)
 Gestor
 Coordenador/Pedagogo

5. Tempo de serviço na função em que trabalha (no caso de gestores, coordenadores, pedagogos):

- Menos de um ano;
 Entre 2 e 5 anos;
 Entre 6 e 10 anos;
 Entre 11 e 20 anos;
 Entre 21 e 30 anos;
 Mais de 30 anos.
 NÃO SE APLICA.

Dados sobre formação profissional:

6. Nível de escolaridade:

- Ensino médio completo ou magistério;
 Ensino superior incompleto;
 Ensino superior completo;
 Especialização;
 Mestrado;
 Doutorado;

7. Em caso de formação em nível superior, especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado, gentileza especificar a(s) área(s):

Formado em:

Dados de identificação

8. Sexo:

- Masculino
 Feminino
 Outro (especificar): _____

9. Faixa etária:

- Entre 18 e 24 anos;
 Entre 25 e 34 anos;
 Entre 35 e 44 anos;
 Entre 45 e 54 anos;
 Entre 55 e 64 anos;
 Mais de 65 anos.

10. Escola onde este questionário foi aplicado:

APÊNDICE B – Roteiro para as entrevistas semiestruturadas com a Professora e a Coordenadora

Para Professora:

1. Como foi sua trajetória de formação profissional?
 - Houve alguma formação musical?
2. Que outras experiências de aprendizado musical você teve ou está tendo atualmente?
3. O que motivou você a ministrar aulas de música?
4. Quais referências você utiliza para preparar suas aulas?
 - Livros didáticos
 - Documentos oficiais
 - Experiências musicais pessoais, dos alunos etc.
5. De que maneiras você utiliza o espaço da escola para as aulas de música?
6. Como você costuma levar em conta as sugestões de gestores e alunos no planejamento das aulas de música?
7. Que desafios você considera mais importantes ao ensinar música?
8. Como você enxerga a importância da música na educação escolar?

Para Coordenadora:

1. Seu nome completo e a sua formação.
2. Como se dá a escolha para ser coordenador?
3. Quais os atributos de sua função?
4. Como é sua participação no planejamento e prática das aulas de Arte?
5. Como você descreve sua experiência de contribuir no planejamento e prática das aulas de Arte?
6. Que referências você utiliza, além dos descritores e do livro didático, para contribuir no planejamento das aulas de Arte?
7. De que maneiras você colabora para o uso do espaço da escola para as aulas de Arte?
8. Qual a importância e os desafios para que ocorram as aulas de música nas escolas?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA E SOCIEDADE

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Almeida
Mestrando: Carlos André Gomes Lima

**CONCESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL
E
COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE**

Pelo presente documento, eu (entrevistado(a))

RG: _____ emitido pelo(a): _____, domiciliado/residente em
(Av./Rua/nº/complemento/Cidade/Estado/CEP/Telefone):

_____, declaro ceder ao
Pesquisador Carlos André Gomes Lima, CPF _____, RG _____,
emitido pela SDS-PE, residente na Rua

_____, sem quaisquer
restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos
autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao
pesquisador/entrevistador aqui referido, na cidade de Petrolina, Estado de Pernambuco, em
____/____/_____, como subsídio à construção de sua Dissertação de Mestrado em Música,
cursado no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco.
O pesquisador acima citado fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar,
para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou
não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de
garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. O pesquisador se
compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome
fictício ou símbolos não relacionados à minha verdadeira identidade.

Petrolina, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura do entrevistado/depoente)