



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CAMPUS DE SOBRAL
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

MIQUÉIAS GOMES FERREIRA

CURRÍCULO PARA O ENSINO DE MÚSICA NA DISCIPLINA DE ARTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SOBRAL/CE

SOBRAL

2019

MIQUÉIAS GOMES FERREIRA

CURRÍCULO PARA O ENSINO DE MÚSICA NA DISCIPLINA DE ARTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SOBRAL/CE

Monografia apresentada ao Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em música.

Orientação: Prof.(a) Dra. Eveline
Andrade Ferreira

SOBRAL

2019

MIQUÉIAS GOMES FERREIRA

CURRÍCULO PARA O ENSINO DE MÚSICA NA DISCIPLINA DE ARTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SOBRAL/CE

Monografia apresentada ao Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em música.

Orientação: Prof. Dra. Eveline Andrade Ferreira

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Eveline Andrade Ferreira (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcelo Mateus de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha filha, Vitória Larisse.
Aos meus pais, João Ferreira e
Conceição Gomes.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha filha pela constante descoberta do amor imensurável.

Aos meus pais pela existência, educação e amor dado durante todos estes anos.

Aos meus irmãos pelo companheirismo fraterno diário.

À Prof (a) Dr (a) Eveline Andrade Ferreira por dividir comigo o seu tempo e conhecimento na orientação desta pesquisa.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto e Prof. Dr. Marcelo Mateus de Oliveira pelo tempo e pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas e suas importantes contribuições para esta pesquisa.

Aos colegas do curso de Música Licenciatura de Sobral pela parceria nas horas divididas em busca do conhecimento.

Aos professores do curso de Música Licenciatura de Sobral que dividem o seu conhecimento com cada aluno, contribuindo para a promoção do ensino de música em nossa região.

Aos colegas de trabalho pelo incentivo e apoio.

“Sem a música, a vida seria um erro.”
(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de definição curricular para o ensino de música na disciplina de artes das séries finais do ensino fundamental, no contexto educacional das escolas públicas municipais de Sobral/CE. Para isto foi feita uma pesquisa qualitativa que envolveu entrevistas com (7) sete professores de artes desta localidade e um (1) agente educacional ligado a SEDUC. Para chegar ao fim desejado, investigou-se: a) a visão de valor do ensino de música para estes profissionais; b) os fatores que envolvem o processo educativo musical que contribuem na formulação do currículo; c) como tem sido feito o processo de escolha e abordagem dos conteúdos de música para esta disciplina. Como referencial teórico, se fundamentou a concepção de Educação Musical em Penna (2002), Souza (2001), Del-Ben (2003), Figueiredo (2013), Oliveira (2006), dentre outros e a concepção curricular em Silva (2010), Martins (1991), Young (2014), outros. A partir da análise dos dados inferiu-se na fala dos entrevistados um discurso de importância do ensino de música na escola, independente de dificuldades como estrutura escolar, ensino polivalente, ensino mais geral e duração da aula de 50 minutos. Pôde-se entender como os fatores: obrigatoriedade de música na escola, formação acadêmica específica e artística, duração da aula, recursos materiais, infraestrutura e aspectos metodológicos, influenciam no processo didático musical. Uma aula de 100 minutos é considerada suficiente pelos entrevistados que compreendem a obrigatoriedade do ensino de música e aceitam a importância da formação acadêmica e artística, em sua maioria. O mais relevante foi descobrir quais conteúdos musicais são trabalhados na disciplina de artes e pôde-se assimilar que não há limitação, apesar das dificuldades. O currículo é um processo vivo e por ser processo está em constante adaptação para melhor atender um ideal, ou o da organização educacional ou do estudante, ou dos dois; ou da individualidade ou do coletivo; ou o da formação integral do ser humano ou da formação da força bruta laboral; ou seja, o currículo está carregado de intenções, sendo este um motivo para o próprio professor se apropriar desta ferramenta. Com esta investigação, pôde-se concluir a necessidade de um processo de concepção curricular bem fundamentado para o ensino da linguagem musical.

Palavras-chaves: Música; Currículo; Educação Musical; Fatores Escolares; Teoria Curricular; Sobral/CE.

ABSTRACT

This research aims to analyze the process of curriculum definition for music teaching in the arts discipline of the end grades of elementary school, in the educational context of the public schools of Sobral/CE. For this, a qualitative research was carried out which involved interviews with (7) seven art teachers of this locality and one (1) educational agent linked to SEDUC. To reach the desired end, we investigated: a) the value view of music teaching for these professionals; b) the factors involving the musical educational process that contribute to the formulation of the curriculum; c) how the process of choosing and approaching music content for this discipline has been done. The theoretical framework was based on the conception of Music Education in Penna (2002), Souza (2001), Del-Ben (2003), Figueiredo (2013), Oliveira (2006), among others and the curricular conception in Silva (2010), Martins (1991), Young (2014), others. From the analysis of the data it was inferred in the speech of the interviewees a speech of importance of music teaching in school, regardless of difficulties such as school structure, multipurpose teaching, more general education and class duration of 50 minutes. It was possible to understand how the factors: compulsory music at school, specific and artistic academic formation, class duration, material resources, infrastructure and methodological aspects, influence the musical didactic process. A 100 minutes class is considered sufficient by respondents who understand the obligation to teach music and accept the importance of most academic and artistic training. The most relevant was to find out what musical contents are worked in the arts discipline and it could be assimilated that there is no limitation, despite the difficulties. The curriculum is a living process and because it is a process is constantly adapting to better meet an ideal, either the educational organization or the student, or both; or of individuality or collective; or the integral formation of the human being or the formation of the brute labor force; that is, the curriculum is loaded with intentions, which is one reason for the teacher himself to appropriate this tool. With this research, it was possible to conclude the need for a well-founded curriculum design process for the teaching of music language.

Keywords: Music; Curriculum; Music education; School factors; Curriculum theory; Sobral/CE.

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 – Escolas municipais de Sobral de ensino fundamental, séries finais, avaliadas no IDEB 2017.....	22
Tabela 2.2 – Alunos matriculados no Ceará, ensino especial e regular do fundamental, em 2019.....	24
Tabela 2.3 – Alunos matriculados em Sobral, ensino especial e regular do fundamental, em 2019.....	24
Tabela 3.1 – Fatores para o ensino de música na concepção da SEDUC.....	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1 – Vínculo empregatício.....	31
Gráfico 2.2 – Regime escolar.....	31
Gráfico 2.3 – Tempo de experiência dos professores no magistério e como professor de artes.....	32
Gráfico 2.4 – Formação acadêmica dos professores.....	32
Gráfico 2.5 – Nível de “saber artístico” dos professores.....	33
Gráfico 2.6 – Relevância do ensino de música na escola	34
Gráfico 2.7 – Motivos de relevância do ensino de música, levantados pelos professores, por ordem respectiva de classificação.....	34
Gráfico 2.8 – Ensino específico de músicas na disciplina de artes.....	36
Gráfico 2.9 – Fatores que dificultam o ensino específico de música.....	37
Gráfico 3.1 – Panorama dos fatores relacionados ao ensino de música na escola.....	50
Gráfico 3.2 – Sobre o ensino de conteúdos específicos da música na disciplina de artes.....	60
Gráfico 3.3 – Dificuldades no ensino de música na disciplina de artes.....	62
Gráfico 4.1 – Conteúdos musicais abordados na disciplina de artes.....	81
Gráfico 4.2 – Fontes de pesquisa para preparar a aula de música.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Sobral
UFC	Universidade Federal do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
J.A	Jornada Ampliada – Escola Viva
ESFAPEGE	Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	MÚSICA NA ESCOLA	18
2.1	Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de música na escola	18
2.2	Música na escola em Sobral	21
2.2.1	<i>Educação em sobral: estrutura educacional de sobral</i>	21
2.2.2	<i>Educação musical na escola em sobral</i>	25
2.3	Ensino de música em sobral: dados mais atuais	28
2.4	Sobre o ensino de música na escola de Sobral, concepções dos entrevistados	30
3	PERCURSO CURRICULAR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À BNCC	40
3.1	Música em Artes, regulação legal desta como componente curricular da educação básica	40
3.2	Orientação curricular para o ensino de música, das Diretrizes Curriculares Nacionais à BNCC	43
3.3	Fatores escolares que influenciam no processo de concepção curricular para ensino de música	48
4	REFERÊNCIAS CURRICULARES PREDOMINANTES NAS ESCOLAS DE SOBRAL	64
4.1	Alinhando o ensino de música ao currículo	64
4.2	Teorias do currículo: as principais fundamentações teóricas	66
4.3	Bases teóricas de referência nas escolas de Sobral, analisando as realidades locais	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	90
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	92

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem o propósito de somar-se às discussões acerca do que deve ser ensinado sobre música na disciplina de artes nas escolas. Como referência concreta pesquisou-se a prática didático-pedagógica em artes nos estabelecimentos públicos de ensino fundamental de Sobral-Ceará.

Pode-se considerar que o objeto desta investigação traz como problemática a ser analisada a questão do currículo, mais especificamente, que conteúdos devem compor uma seleção de conhecimentos a serem ofertados na disciplina de artes, com respeito à linguagem musical. Conquanto, concepção curricular não se estabelece apenas no processo seletivo, como se verá no referencial teórico.

A compulsoriedade do ensino de música, de forma institucionalizada, no texto de uma lei já é uma realidade. A obrigatoriedade legal no Brasil se deu, primeiramente, com a Lei 11.769/2008 e, mais recentemente, tendo sua atualização e inclusão das outras linguagens (dança, teatro e artes visuais), com a outorga da Lei 13.278/2016. O que não quer dizer que não existia antes o ensino de artes e de música.

Historicamente, existiram direcionamentos educativos pontuais do ensino de música nas escolas. Destacam-se dois por sua influência nos acontecimentos posteriores: 1) o Canto Orfeônico de Villa Lobos, que se tornou obrigatório, como política pública, em todas as escolas do território nacional em 1931 e 2) a Lei 5.692/1971, que tornou obrigatório o ensino de educação artística nas escolas, perdurando até a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988.

O processo de instrução já vem sendo feito em várias realidades pelas comarcas do Brasil, porém documentos que se mostram preocupados com a temática do currículo para este ensino ainda são poucos. Observa-se, na década de 90, o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e mais recentemente, têm-se as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Particularmente, o que estimula essa aproximação com o tema, neste projeto, é a relação com a experiência da prática profissional. Já há algum tempo a escola municipal de Sobral vem investindo em projetos artístico-culturais como apoio pedagógico para que o estudante permaneça mais tempo no espaço escolar.

Teve o projeto “Escola Viva”, que depois recebeu o nome de “Jornada Ampliada-Escola Viva”. Em parceria a este projeto a rede municipal recebeu o projeto Mais Educação do governo federal. As principais modalidades artísticas eram: dança,

teatro, música, artes visuais e contação de história. Especificamente na música se lecionava: musicalização, flauta doce, canto, cordas, percussão, teoria e história da música. À frente se descreverá estes projetos com mais detalhes.

O primeiro impacto dos professores, à época, se tratava da dúvida em definir o que ensinar. A existência de materiais sobre currículo, especificamente para música, eram mínimos e de difícil acesso. É preciso referendar novamente os PCNs (1997), pois estes eram as referências, para o ensino e aprendizagem no Brasil, mas outros materiais, sites confiáveis, bibliotecas, ou mesmo formações para o ensino de música eram circunstanciais.

Assim, dessa prerrogativa que está intimamente relacionada com a experiência vivenciada por este pesquisador, agora nesta oportunidade se achou conveniente descrever, analisar e refletir sobre estes aspectos.

A problemática da perspectiva curricular como objeto concreto de referência na educação é algo incrustado no discurso pedagógico, além de assunto em constante foco na pesquisa científica a respeito da estrutura educacional. A definição de uma proposição curricular está entre os fatores fundamentais das questões educativas da atualidade.

Como foi mencionado na breve contextualização – de onde se inicia a necessidade de compreender o que aqui está em processo de construção, ou seja, fundado na própria prática docente – quando se compara a situação dos conteúdos de música com outras ciências, por exemplo, percebe-se que a formulação curricular para o ensino de matemática e português é muito sólida e definida, enquanto que para o ensino de música há muitas brechas.

Levando-se em consideração as reflexões até então levantadas, pergunta-se: o que deve ser lecionado? Que conteúdos são adequados para a proposta a qual se quer seguir? Que procedimentos melhor se adequam? Que aprendizagens se quer estimular? Que conhecimentos deveriam ser interiorizados? São perguntas secundárias e fundantes do raciocínio da problemática principal desta pesquisa: *O que deve ser ensinado em música na disciplina de artes nas séries finais do ensino fundamental?*

Ampliando as reflexões, consegue-se entender como é importante ter pesquisas nesta temática, que precisa ser mais discutida, pois há a compreensão do currículo como um fator que contribui para a importância de qualquer disciplina no rol da organização educacional. É necessário compreender como está o currículo para o ensino de música na escola, que conteúdos estão configurados no mesmo, a nível de

conhecimento comum a ser ensinado em todas as escolas.

A escolha das séries finais do ensino fundamental se dá por se tratar do mesmo público alvo de uma pesquisa anterior sobre a implementação da música na disciplina de artes em Sobral, que se deu em caráter quantitativo (FERREIRA, 2016). A experiência da prática com adolescentes tem certificado o potencial do trabalho musical para o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais quais: expressividade, criatividade, confiança, auto-eficácia, dentre outras, aspecto que é essencial nesta nova prerrogativa de educação para o século XXI.

Contudo o elemento mais relevante, para esta pesquisa, é o fato de que, nas séries finais do ensino fundamental, há um professor específico para a disciplina de artes. Situação que nas séries iniciais se limita à atuação do pedagogo.

As falas que estes professores têm a respeito dos conteúdos da linguagem musical, suas diversas abordagens, dificuldades enfrentadas, permitirão elaborar um quadro interessante para se analisar a ideia de currículo para o ensino de música na escola.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar o processo de definição curricular para o ensino de música na disciplina de artes nas séries finais do ensino fundamental de escolas da rede municipal de Sobral/CE.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar as bases teóricas de referência predominantes no ensino de música em escolas de Sobral.
- Investigar quais fatores escolares precisam ser movimentados para promulgação de um currículo que contemple efetivamente a música no ensino de artes.
- Descrever o processo de construção curricular para o ensino de música na perspectiva dos atores envolvidos: professores de artes e Secretaria da Educação de Sobral.

1.2 Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa se apresenta como uma abordagem de análise qualitativa, pois nesta investigação visou-se descrever e analisar um percurso de formulação do currículo para o ensino de música na disciplina de artes.

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Os procedimentos adotados foram: realização de entrevistas com professores de artes das escolas componentes da amostra da pesquisa e um agente da Secretaria de Educação de Sobral (SEDUC). Análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

1.2.1 Coleta de dados

Para coleta dos dados foram elaborados dois instrumentais de pesquisa em forma de um roteiro de entrevista, um a ser aplicado com professores de artes em exercício na rede de educação municipal de Sobral e o outro a ser aplicado a um agente vinculado a Secretaria de Educação SEDUC.

A escolha da escola se deu de forma aleatória entre as 32 escolas que ofertam o ensino fundamental séries finais nesta cidade, sede e distritos. O pesquisador se dirigiu aos estabelecimentos buscando falar primeiro com o diretor escolar, para que fosse apresentado ao professor de artes e diante do mesmo saber de sua disponibilidade para participar da pesquisa e agendar o melhor horário para entrevista.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e pela condição temporal não foi possível se dirigir a todas as escolas. Das escolas visitadas, sete (7) professores de artes concordaram em participar desta pesquisa. Além dos professores, foi entrevistado um (1) agente educacional lotado na SEDUC.

As entrevistas foram feitas de forma semi-estruturada, visto que foi interessante não fugir das perguntas elaboradas e gravadas com a ajuda de um aparelho de celular. Em seguida todas as entrevistas foram transcritas para um melhor processo analítico.

A estrutura deste trabalho se encontra, de forma pedagógica, dividida em três partes, tanto o referencial teórico quanto a análise e reflexão dos dados. No capítulo II, se apontam algumas discussões sobre o ensino de música na escola e se descreve o contexto educacional de Sobral e sua relação com o ensino de música. Ainda neste capítulo, no último tópico, traz-se uma parte dos dados da pesquisa, fazendo uma reflexão sobre o valor dado ao ensino de música pelos entrevistados.

No capítulo III, a literatura ficou em torno dos documentos legais para o ensino de música, com destaque para os documentos que abordam orientações curriculares, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na última parte deste capítulo, novamente se faz mais um trecho da análise dos dados. Neste ponto o foco é discutir os fatores que estão relacionados ao ensino de música na escola, pois se acredita que os mesmos influenciam diretamente no currículo. E levanta-se se realmente há a oferta do ensino de música na disciplina de artes e quais as dificuldades enfrentadas.

No capítulo IV, o referencial teórico gira em torno das teorias do currículo e como o ensino de música pode se apropriar deste conhecimento. No último bloco deste capítulo, traz-se a parte final dos dados, onde se refletiu sobre os conteúdos que podem ser ensinados na escola e como uma concepção curricular se torna importante no processo de seleção dos mesmos.

2. MÚSICA NA ESCOLA

Neste capítulo, se destaca o referencial teórico pertinente as discussões relativas à educação musical. Trar-se-á alguns autores que pesquisam e tem uma obra literária a respeito do assunto para fundamentar a análise dos dados que estão do último tópico deste capítulo.

Assim, no primeiro tópico se discute sobre educação musical no contexto escolar; no segundo tópico se descreve o contexto escolar sobralense e sua relação com o ensino de música; no terceiro se traz um consolidado de dados estatísticos fruto de uma pesquisa anterior deste pesquisador (FERREIRA, 2016) para o mestrado em artes, que visava pesquisar a implementação da música na disciplina de artes.

Os dados estatísticos – pois a pesquisa de mestrado foi quantitativa – ajudam a entender melhor a realidade ora pesquisada, porém desta vez numa perspectiva qualitativa.

Portanto, no último bloco deste capítulo é feita a discussão dos dados da pesquisa, desta monografia, relacionada ao valor dado pelos entrevistados ao ensino de música na escola.

2.1 Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de música na escola

Ao se falar em ensino e aprendizagem, faz-se necessário definir aspectos epistemológicos para que se possam direcionar conscientemente as reflexões. Em princípio a definição de pedagogia da música de Kraemer, nos permite posicionar os argumentos pertinentes a um processo educativo musical na escola e até fora dela:

A Pedagogia da Música ocupa-se das relações entre as pessoas e as músicas sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (KRAEMER, 2000, p.51).

Compreende-se, da citação, que educação musical se faz processo de ensino e aprendizagem quando há alguma intervenção sonora em forma de apropriação e transmissão de música - onde há alguém fazendo música, onde há alguém ensinando música, onde há alguém escutando música, onde há qualquer prática musical, independente de ser formal ou não. Margaret Arroyo corrobora com este pensamento ao comentar:

Essa abordagem implica em considerarmos que toda prática musical, “fenômeno transversal”, que “perpassa todos os espaços sociais” (Bozon, 2000, p.147), traz implícita a aprendizagem dessa prática e que, assim, alguma modalidade de educação musical ocorre em diversos contextos, envolvendo grupos sociais e culturais diversos. (ARROYO, 2002, p. 18)

Alguns estudos classificam a educação musical como subárea da música, a exemplo de composição, musicologia, etnomusicologia, regência, o que nos leva a distinguir que educação musical engloba partes específicas relacionadas ao ensino e aprendizagem do conhecimento musical, a partir de processos pedagógicos apropriados, e a um público específico. A educação musical:

(...) caracteriza-se pela associação, pela dupla participação da Musicologia e da Pedagogia. ARROYO (1999) parece preferir os termos Musicologias e Pedagogias. Para ela, a Educação Musical é um campo que se origina na intersecção entre Musicologias e Pedagogias, entendida como as várias disciplinas que se dedicam, respectivamente, ao estudo das músicas e ao estudo da educação. De um lado, Etnomusicologia, Psicologia da Música, Teoria Musical, por exemplo; do outro, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, entre outras. (DEL BEN, 2003, p. 79)

Neste discurso pode-se assumir como práticas educativas, em música, diversos procedimentos que envolvam a apropriação e transmissão do conhecimento musical. Arroyo comenta:

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. (ARROYO, 2002, p. 18)

Numa expressão mais intimista, Jorgensen complementa este pensamento:

A educação musical (...) é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] - cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas - implicam formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. “A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada”. (JORGENSEN, 1997, p. 66)

Quanto ao espaço escolar, portanto, a educação musical se torna a possibilidade de vivenciar/estimular aspectos do cognitivo, do motor, do social, do psicológico, do pedagógico, do filosófico, do étnico, do histórico, sonoro/perceptivo/prático, entre outros aspectos humanos, a partir da relação principal entre os estudantes e o conhecimento musical.

Os desafios para a linguagem musical se concretizar no currículo escolar são muitos, porém os percursos necessários a esta mudança de pensamento, assim como a devida aceitação da música como uma forma importante de conhecimento a ser adquirido pelo estudante, estão sendo feitos.

Vivenciam-se, atualmente, novos avanços legislativos, primeiramente com a lei 11.769/2008 e em seguida com a lei 13.728/2016 que torna compulsório o ensino das linguagens artísticas na disciplina de artes. Mas de forma contundente, a visão de importância dada à música na escola, está relacionada às “culturas” que se mantêm presentes e exigindo seu espaço na formação escolar dos estudantes, as constantes idealizações do valor das artes e da música na formação do ser humano social, dentre outras perspectivas sociológicas.

A investigação científica acadêmica presta uma contribuição fundamental, pois constantemente está propondo as reflexões necessárias para a atualização do discurso sobre educação musical no Brasil e no mundo. Destacando as pautas atuais da pesquisa, Bellochio assim se expressa:

Parece-me que as pautas narrativas da produção científica não se esgotaram e mantêm-se atuais e fecundas para novas discussões, na abrangência das produções científicas sobre e para a educação musical. (...) Se antes os focos das pesquisas giravam em torno da produção de conhecimento sobre e para uma educação musical de cunho mais formal e escolarizado, com o passar dos anos novos temas passaram a compor as pautas investigativas, tais como educação musical em situações não formais, processos de autoaprendizagem, educação musical e mídias; educação musical em espaços alternativos, dentre outros. (BELLOCHIO, 2003, p. 39)

Partindo-se do pressuposto que os estudantes trazem suas experiências sonoras, que estão relacionadas com o social muito presente em sua peculiaridade de indivíduo, a área precisa se ater a estes “conhecimentos” prévios, não deixando de manter presentes as vivências da tradição.

Jusamara Souza, ao refletir este assunto, comenta que a área ainda “não tomou conhecimento dos “alunos” ou “professores” como indivíduos que se relacionam com a música condicionada a muitos diferentes pré-conhecimentos e expectativas, impregnadas pelo social, pelo meio, pela educação, pela idade e pelos hábitos.” (SOUZA, 2001, p. 91).

Maura Penna direciona de forma coesa, este pensamento, quando comenta:

Acreditamos que o objetivo do ensino de música na escola é ampliar o alcance e a qualidade da experiência musical do aluno, e para tal é necessário tomar a vivência do aluno como ponto de partida para o trabalho pedagógico,

reconhecendo como significativa a diversidade de manifestações musicais – sejam produções eruditas, populares ou da mídia. (PENNA, 2002, p. 18)

Cuidado para não interpretar que se deve deixar em segundo plano elementos próprios da linguagem musical, ou mesmo das outras linguagens específicas (dança, teatro e artes visuais). Uma postura educacional não elimina a outra. Pelo contrário, o discurso deve ser sempre no intuito de que a educação musical seja ofertada com qualidade na escola, sem abrir mão de outros aspectos deste ensino:

Mas não há como abrir mão das muitas relações (nem sempre sonoras) que construímos com esse objeto sonoro e com as outras pessoas que estão em torno dele e de nós mesmos, principalmente se pensamos ou atuamos em contextos de educação básica. E esse, acredito, é nosso grande desafio como formadores e como professores de música, pessoas que, intencionalmente, “interferem” na relação de outras pessoas com a música. (DEL BEN, 2003, p.8)

É preciso entender que constantemente há uma ressignificação dada pelos jovens do uso da música e o ensino musical precisa estar atento a isso. Tem que estar apto a observar a necessidade dos grupos em relação à música, percebendo os novos valores e expectativas quanto ao aprendizado de música. Assim a educação musical é responsável por fazer a música importante dentro da escola. Até superar a barreira da importância para que se note a mesma necessária, concretizada no currículo básico dos vários ensinos.

2.2 Música na escola em Sobral

2.2.1 Educação em Sobral: estrutura educacional de Sobral

Sobral, município situado a aproximadamente 230 Km da capital Fortaleza, no estado do Ceará, é uma localidade da região norte que tem destaque nacional nos índices de rendimentos, como comprova os resultados do IDEB. O município revolucionou a educação local, sendo hoje modelo para todo o país.

A partir de 2001, ao reestruturar a forma de administrar os estabelecimentos de ensino municipal e ao investir em políticas públicas que garantam a todos o acesso a uma educação de qualidade, passou a ter a melhor educação municipal do país.

Sabe-se que não é uma experiência acabada: continua em processo e possui numerosos e renovados desafios. Mas é uma experiência de sucesso, pois, assumindo suas escolhas, o município de Sobral implantou uma política integrada e alcançou as metas prioritárias, com resultados que podem ser

expressos numericamente. Os dados indicam que, em Sobral, as crianças e os adolescentes das séries iniciais do ensino fundamental estão permanecendo na escola e estão aprendendo. (INEP, 2005, p. 18-19).

Hoje em Sobral, toda criança na idade de alfabetização sabe ler e escrever, por mérito de um Projeto de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que inclusive foi referência para o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) do governo federal.

Comprovam este relato os dados da Prova Brasil, que é uma avaliação a nível nacional aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que visa medir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Aplicada a cada dois anos, seus últimos resultados, nas séries iniciais e finais do município sobralense são os seguintes: 1) séries iniciais – 8,8 pontos percentuais em 2015 e 9,1 em 2017; 2) séries finais – 6,7 em 2015 e 7,2 em 2017. Todos estes resultados acima da meta esperada.

Alguns dados relevantes para contextualizar a pesquisa: fundada em 1772, com mais de 2100 km² de superfície, de clima quente do semiárido, Sobral é formada do município sede e mais 12 (doze) distritos que são: Aprazível, Aracatiaçu, Bonfim, Caioca, Caracará, Jaibaras, Jordão, Rafael Arruda, Patos, Patriarca, São José do Torto e Tapuruaba. Em 2010, possuía uma população de 188.233, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que prevê uma estimativa para 2019 de 218.935 pessoas.

Quanto aos aspectos educacionais, conta em 2019, com 62 (sessenta e duas) escolas, dentre as quais estão escolas de ensino infantil e ensino fundamental, abrangendo as séries iniciais e as séries finais. Constituídas em caráter de ensino regular e de ensino integral.

Do total de 62 (sessenta e duas) escolas, 32 (trinta e duas), o que corresponde a 52% da rede, disponibilizam o atendimento escolar a alunos das séries finais do ensino fundamental, de 6º ao 9º ano, conforme constam no site do INEP, como sendo as avaliadas nesta faixa de escolaridade em 2017. São elas:

TABELA 2.1 – Escolas municipais de Sobral de ensino fundamental, séries finais, avaliadas no IDEB 2017.

ITEM	ESCOLAS MUNICIPAIS DE SOBRAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, SÉRIES FINAIS
------	---

1	ANTONIO MENDES CARNEIRO
2	ELPIDIO RIBEIRO
3	MARIA DO CARMO ANDRADE
4	MANOEL MARINHO
5	NETINHA CASTELO
6	PAULO ARAGAO
7	RAUL MONTE
8	TRAJANO DE MEDEIROS
9	VICENTE ANTENOR
10	DELIZA LOPES
11	FRANCISCO AGUIAR
12	MASSILON SABOIA
13	JOAQUIM BARRETO LIMA
14	LEONILIA GOMES PARENTE
15	RAIMUNDO SANTANA
16	JOSE INACIO GOMES PARENTE
17	JOSE LEONCIO
18	ODETE BARROSO
19	PERY FROTA
20	ARAUJO CHAVES
21	FRANCISCO MONTE
22	FREDERICO AUTO CORREIA
23	JOSE ARIMATEIA
24	CARLOS JEREISSATI
25	ANTONIO CUSTODIO DE AZEVEDO EFEI
26	OSMAR DE SA PONTE
27	DINORAH RAMOS
28	PADRE OSVALDO CHAVES
29	MARIA DORILENE ARRUDA ARAGAO
30	GERARDO RODRIGUES
31	MARIA DE LOURDES VASCONCELOS
32	MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

Para fechar a contextualização da educação sobralense, faz-se um comparativo do quantitativo de matrícula nas séries finais no Ceará e em seguida de Sobral, com dados atualizados pelo senso escolar do INEP, resultado parcial de 2019.

O intuito é mensurar quantos estudantes estão, supostamente, tendo acesso ao ensino de música na escola municipal de Sobral. Tendo como referência o Ceará, estabelece-se um percentual de indivíduos que estão tendo acesso ao ensino de artes e, dentre as linguagens ofertadas, o ensino de música.

Tabela 2.2: Alunos matriculados no Ceará, ensino especial e regular do ensino fundamental, em 2019.

ESTADO DO CEARÁ				
DEPENDÊNCIA	Ensino Fundamental			
	Anos iniciais		Anos finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual urbana	1580	0	13447	0
Estadual rural	1696	0	1444	0
Municipal urbana	239300	113078	193351	129936
Municipal rural	87341	44573	47669	56487
Total	329917	157651	255911	186423
Total de alunos matriculados no ensino fundamental séries finais:			442334	

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

Os dados foram mesclados de duas tabelas disponibilizadas pelo site do INEP, conforme fonte estabelecida na tabela acima. Os números constantes nesta tabela derivam da soma dos valores de referência sobre o estado, conforme classificação detalhada na tabela, contudo cabe mencionar que são os dados do ensino especial e do ensino regular para cada dependência mencionada. O mesmo acontece na tabela a seguir com os valores pertinentes a cidade de Sobral.

Tabela 2.3: Alunos matriculados em Sobral, ensino especial e regular do ensino fundamental, em 2019.

MUNICÍPIO DE SOBRAL				
DEPENDÊNCIA	Ensino Fundamental			
	Anos iniciais		Anos finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual urbana	0	0	0	0
Estadual rural	0	0	0	0
Municipal urbana	10299	665	6659	2644

Municipal rural	380	128	197	297
Total	10679	793	6856	2941
Total de alunos matriculados no ensino fundamental séries finais:				9797

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

Como observado, tomando como dados de comparação apenas o resultado total de alunos matriculados nas séries finais de 6º ao 9º anos, Sobral oferta o ensino de artes, e conseqüentemente, presume-se, de música a 9.797 estudantes.

Este dado é um percentual de 23,4% dos estudantes sobralenses, que contabilizam um total de matrículas em 2019 de 41.765 alunos e uma taxa de 2,21% dos matriculados em mesma faixa de ensino no estado do Ceará.

2.2.2 Educação musical na escola em Sobral

O ensino de música em Sobral é uma atitude política consolidada nos diversos projetos culturais e educacionais desta localidade. Assim, no aspecto de ter o ensino de música e outras formas artísticas como ferramenta de aprendizagem dentro da escola, sempre foi uma pauta da educação sobralense.

Quadro que não é particular desta cidade, tão pouco recente, como comenta Figueiredo (2013, p.31), “Ao se traçar uma linha do tempo nota-se que, desde o século XIX até os dias de hoje, a música esteve presente nos currículos escolares, com diversas abordagens.” Contudo, o cuidado com a presença das artes na escola, na rede de educação municipal, demonstra elementos peculiares das práticas que vem dando certo entre as artes e as demais disciplinas.

Uma destas práticas, na partida desta relação “artes e escola”, está o PROARES. No ano de 1999, Sobral é contemplada com o Programa de Apoio às Reformas Sociais para o Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes (PROARES), formada de uma parceria entre Governo do Estado e Prefeitura Municipal, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O projeto tinha o objetivo de atender crianças e adolescentes em situação de risco, trazendo em seu programa a proposição da construção de 18 (dezoito) escolas que passariam a ser contempladas com um projeto artístico-cultural chamado Projeto Escola Viva, que tinha foco no ensino de arte e cultura dentro do ambiente escolar, com o

objetivo de diminuir a evasão.

Veja como descreve um jornal local, Jornal Municipal de 2002, a implantação deste projeto:

Escola Viva, componente do PROARES (Programa de Apoio às Reformas Sociais para o Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes), é um Projeto voltado para o desenvolvimento de atividades em arte e educação, que atende alunos da rede de ensino público, com faixa etária de 7 a 17 anos. Tem como objetivo: despertar as múltiplas inteligências do aluno; integrar, ao máximo, os alunos nas atividades escolares; combater a ociosidade e os fatores de riscos, com a prática do exercício da cidadania; desenvolver a riqueza adormecida dos talentos natos. Em Sobral, são 27 Escolas Vivas, sendo 21 municipais (8 nos distritos e 13 na sede) e 6 estaduais, que beneficiam cerca de 1.940 crianças (1.100 alunos da rede municipal de ensino). As atividades oferecidas são: artes plásticas, coral infantil, flauta doce, violão, teclado, artesanato, capoeira e recreação esportiva. (SOBRAL, 2002, p. 1).

Em 2010, o Projeto Escola Viva passa por uma reforma ideológica e vira o Projeto Jornada Ampliada-Escola Viva (J.A.) tendo como objetivo um maior desenvolvimento do ensino de artes, com o intuito de manter o aluno mais tempo na escola.

O estudante passaria a ter 15 (quinze) horas semanais a mais de atividades extracurriculares, sendo estas atividades disponibilizadas em todas as escolas do município, inclusive as de ensino infantil.

Desta feita, a oferta também é em contraturno, como o anterior, mas o objetivo central muda, o que antes visava à diminuição da evasão, agora traz como objetivo o letramento dos estudantes da rede municipal de ensino proporcionando atividades artísticas e lúdicas, que dividia seu ideal intrínseco, ou seja, o próprio ensino de artes, com o auxílio de outras metas: a escolarização dos estudantes.

Neste momento, as artes passaram a ter mais significância dentro do ambiente escolar. Foi ofertada a um maior número de estudantes e houve uma contratação maior de profissionais professores e artistas de várias linguagens. As escolas, na figura da Secretária Municipal de Educação de Sobral (SEDUC), corroborada pelas gestões de cada ambiente educacional, passaram a ter um olhar mais acolhedor para este projeto.

Aspectos de mudança pautaram este momento de “êxtase” em relação esta nova proposição das artes dentro da escola. Instrumentos que antes estavam em estado de precariedade passaram por reciclagem e novos instrumentos foram comprados, inclusive em sua variedade, não tendo mais apenas flautas doces e violões, mas tendo

teclados, baterias, bandas de fanfarras, dentre outros.

Neste período, espaços de aulas de artes, que antes eram pátios, quadras, embaixo de uma árvore, passaram a ser pensados com mais facilidade de alocação. Já se falava, no discurso de alguns diretores escolares, em construir ou destacar salas específicas para o ensino de música.

É ofertada, inclusive, uma formação continuada específica para o ensino de várias modalidades artísticas, onde um grupo de formadores com habilidades específicas por área artística repassaria uma formação em música, dança, teatro, artes visuais e contação de história.

Inserir-se no Projeto J.A., a partir de 2011, um projeto do Governo Federal, chamado Mais Educação, de incentivo da permanência do estudante na escola por mais tempo. E, em 2013, já compunha o quadro de toda estrutura educacional municipal.

A implementação do Projeto Mais Educação na rede municipal de Sobral acrescenta um rigor maior na fiscalização de participação dos estudantes inscritos. Assim, os estudantes inscritos passaram a frequentar a escola três horas a mais diariamente, nos cinco dias da semana e, obrigatoriamente, teriam que ter aula de todas as modalidades oferecidas pela escola.

Por este relato, se pode perceber então, que as artes já fazem parte do ensino em Sobral como diretriz das políticas educacionais no período recente (1999 – 2013). A Música desde então esteve presente como uma linguagem e, podemos dizer, com certo destaque, porém sempre como um ensino extracurricular e de caráter não obrigatório.

Chegado a 2014, o componente curricular, cuja linguagem artes é obrigatória nas séries finais do ensino fundamental e médio, passou a ter um conteúdo específico, definido em lei. Seguindo ao que consta na Lei 9.394/96, portanto, passou-se a lecionar conteúdos das linguagens artísticas, dentre elas música, dança, teatro e artes visuais.

Nesta perspectiva, foi dado um passo significativo pois a Lei 13.278/2016, determina como obrigatórios os conteúdos próprios da linguagem musical e, também, possibilitou o acesso a todos de forma igualitária do ensino de música.

O ensino de música de forma a atender todos os alunos é uma bandeira presente na literatura sobre educação musical:

...concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical – mesmo que sejam adolescentes ou adultos. (PENNA, 2014, p. 43,44).

Por fim, ao se descrever o contexto educativo musical escolar, se faz pertinente destacar dois órgãos, que mesmo não estando diretamente ligados aos projetos de artes na escola e a disciplina em si, vão influenciar de forma preponderante, pois são pólos formadores de profissionais para o ensino de música.

Destaca-se uma escola de ensino exclusivo de música, no caso Escola de Música de Sobral Maestro José Wilson Brasil, criada pelo Decreto 303/2001; e o curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará-UFC, *Campus Sobral*, com edital no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010 e primeira turma iniciando-se em 2011.

A Escola de Música de Sobral, forma semestralmente, diversos estudantes nos mais variados tipos de instrumentos e canto-coral. Em sua maioria estudantes oriundos de escolas públicas que não pagam para ter acesso às aulas. Mas o que mais se destaca é o forte incentivo ao aprendizado musical por qualquer ente da sociedade.

Já a Universidade Federal do Ceará, foi mais adiante na relação música-escola. O curso de Música-Licenciatura mantém projetos parceiros com várias escolas sobralenses. Projetos como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado direcionam os estudantes do curso para o ambiente escolar, propiciando uma troca com resultados interessantes para ambos, além do Projeto Música na Escola – projeto que leva grupos musicais da UFC Sobral pra se apresentar nas escolas do município – que se destaca na integração das duas instituições, universidade e escola.

2.3 Ensino de música em Sobral: dados mais atuais

No ano de 2016, foi feita uma pesquisa de mestrado (FERREIRA, 2016), que versava sobre a implementação do ensino de música na disciplina de artes em Sobral, descrevendo como a rede municipal de educação propicia no currículo escolar regular o ensino de elementos da linguagem musical.

No momento em questão, foi possível fazer, a partir de uma amostra considerável, uma descrição estatística de como se dá o ensino de música nas escolas de Sobral.

Portanto, é importante descrever este contexto específico para ter argumentos de análise do que se esperar de uma estruturação curricular para tal ensino.

Assim, neste subcapítulo há um relatório descritivo de como está instaurada a educação musical na disciplina de artes nas escolas do município de Sobral.

Primeiro ponto de destaque é que 100% dos respondentes do levantamento para a pesquisa de mestrado afirmaram ter a disciplina de artes no currículo escolar. A pesquisa foi aplicada a dezesseis professores de artes, dos quais doze (75%) informaram ter música em suas aulas, sendo que nove destes (56,3%) trabalham conteúdos da teoria e da prática, ou seja, há uma mescla de atividades executadas nestas aulas (FERREIRA, 2016).

Outro aspecto significativo é que segundo quinze professores (93,8%) existe uma formação mensal que os auxilia e direciona para as atividades que devem ocorrer na disciplina em sala de aula. O único professor que desconsiderou a existência de uma formação era lotado em um distrito, o que nos leva a crer que o mesmo não estava informado sobre a formação continuada ofertada pela rede educacional de Sobral (FERREIRA, 2016).

As aulas de artes acontecem uma vez por semana nas escolas regulares e duas, nas escolas de tempo integral, tendo uma duração de 50 (cinquenta) minutos. Oito (50%) das escolas mencionaram ter um espaço específico para ensino de atividades artísticas, sendo metade da amostra e todas as instituições pesquisadas relataram possuir um aparato de recursos como instrumentos variados e equipamentos para utilização nas aulas de música. Contudo não se sabe como estes são utilizados, pois 81,3% dos respondentes dizem que é inviável a prática em sala de aula (FERREIRA, 2016).

Alguns aspectos desta retratação podem ser considerados negativos: nenhum dos respondentes disse ter graduação em Artes ou em alguma linguagem artística específica e destes apenas três (18,8%) buscaram fazer uma pós-graduação em Artes. Acrescenta-se que oito (50%) relataram que dominam e melhor lecionam artes visuais, contra um (6,3%) que diz que sua habilidade é melhor em música, descrição que instaura um quadro preocupante sobre este ensino (FERREIRA, 2016).

Percebeu-se, também, nos diálogos com os entrevistados um redundante aparecimento do ensino de artes relacionado com a literatura, que nos leva a crer que, nestes casos em específico, estas aulas de artes têm um interesse maior no apoio de outros conhecimentos do que não o próprio ensino artístico. Ainda, algumas escolas se negaram a responder a pesquisa à época, pelo motivo de que o professor de artes era direcionado a lecionar português ou matemática. E uma característica deste ensino na rede, é que o mesmo está estruturado de forma polivalente, na qual o mesmo professor

leciona todos os conteúdos (FERREIRA, 2016).

Deste levantamento, infere-se que o ensino de artes nas escolas municipais segue sua proposta legal ao ofertar uma disciplina de artes no organograma curricular. Porém o que se questiona nesta descrição da implementação, do ensino de música na mesma disciplina já citada, é se realmente há um processo educacional fundamentado e estruturado de forma a propiciar a apreensão do conhecimento musical pelo estudante.

Os resultados são preocupantes porque permitem inferir que na rede não tem profissionais formados em nível de licenciatura no ensino específico de alguma das quatro linguagens artísticas, a formação continuada do município, apenas, não pode ser considerada suficiente, sendo assim se mostra uma aparente dificuldade para a consolidação do ensino de música nas escolas.

Cabe mencionar que em 2018 foi feito um concurso público de provas e títulos para professor da rede pública municipal de Sobral, onde foram ofertadas 16 vagas para a disciplina de artes. Dos aprovados é sabido que algumas colocações foram atingidas por licenciados em música pela Universidade Federal do Ceará no campus de Sobral. Este pode ser um fator considerado promissor para este contexto.

Direcionando para o foco da pesquisa em questão, esta contextualização nos permite compreender melhor quais os quesitos para formulação de um currículo básico de ensino e como este aspecto é urgente, para que em todas as escolas da administração municipal possam-se seguir diretrizes comuns de aprendizagem, empreendendo a importância da construção curricular como fator preponderante para que isto aconteça.

2.4 Sobre o ensino de música na escola de Sobral, concepções dos entrevistados

Como já especificado na introdução deste trabalho e na introdução desta seção, divide-se as análises das entrevistas nos três capítulos: II, III e IV. O objetivo é proceder à reflexão sobre os dados conforme o referencial teórico correspondente e que neste trabalho está subdividido nestes três capítulos.

Assim neste tópico, se tomará como base de análise as perguntas 2.1 e 2.2 da entrevista aplicada com os professores de artes e as perguntas 2.1 e 2.6 da entrevista feita com o agente da Secretaria de Educação (o roteiro das entrevistas se encontra nos apêndices). Estes questionamentos tem o teor reflexivo sobre o valor dado ao ensino de música na escola.

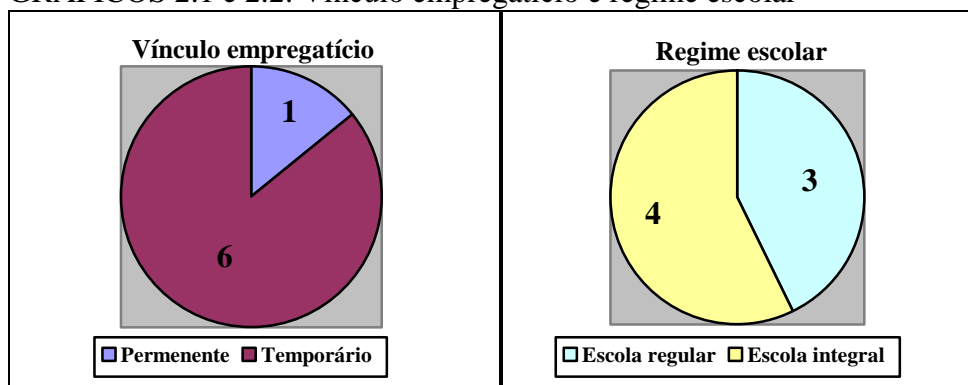
Antes de adentrar a discussão é pertinente fazer um perfil dos entrevistados, que assim se configura: ao todo são sete (7) professores de artes lotados na sede de Sobral, em escolas de regime regular e integral, que serão tratados no texto por PROF1, PROF2, PROF3, PROF4, PROF5, PROF6 e PROF7, e um (1) agente da SEDUC, que será chamado de AGSEDUC. Nesta pesquisa foi garantido o anonimato dos entrevistados.

Considera-se para esta pesquisa, como agentes ligados a SEDUC de Sobral, também as pessoas que trabalham em órgãos que prestam serviço a Secretaria de Educação, como por exemplo, a Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE).

O AGSEDUC exerce uma função que está diretamente relacionado com o ensino de artes nas escolas, exercendo a função desde 2016. É formado em pedagogia e está numa segunda licenciatura em artes, sendo, também especialista em direitos humanos.

Os sete (7) professores estão assim caracterizados: quatro (4) são do sexo feminino e três (3) do sexo masculino, todos lotados em escolas da sede do município. Com relação ao vínculo empregatício e o regime da escola em que estão trabalhando tem-se:

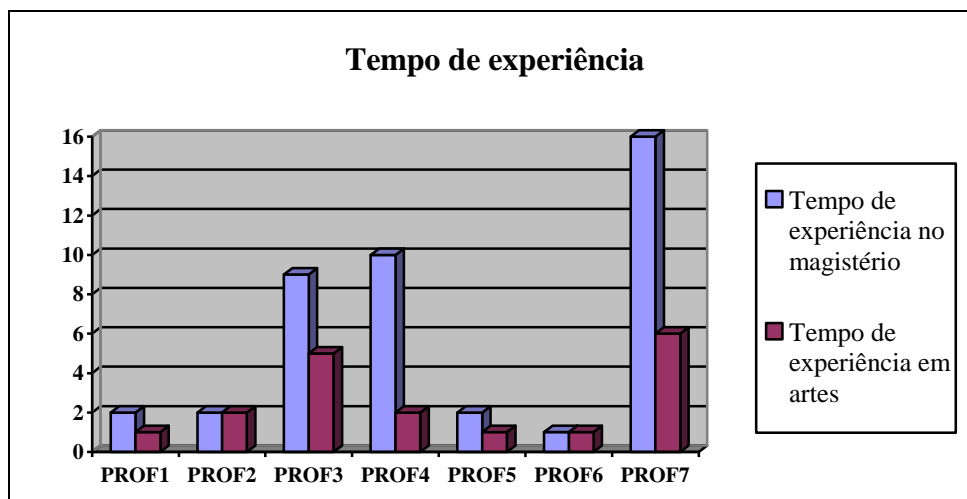
GRÁFICOS 2.1 e 2.2: Vínculo empregatício e regime escolar



Fonte: dados da pesquisa

Quanto à experiência na função docente, de forma geral e a experiência específica no ensino de artes tem as seguintes informações sobre o público pesquisado:

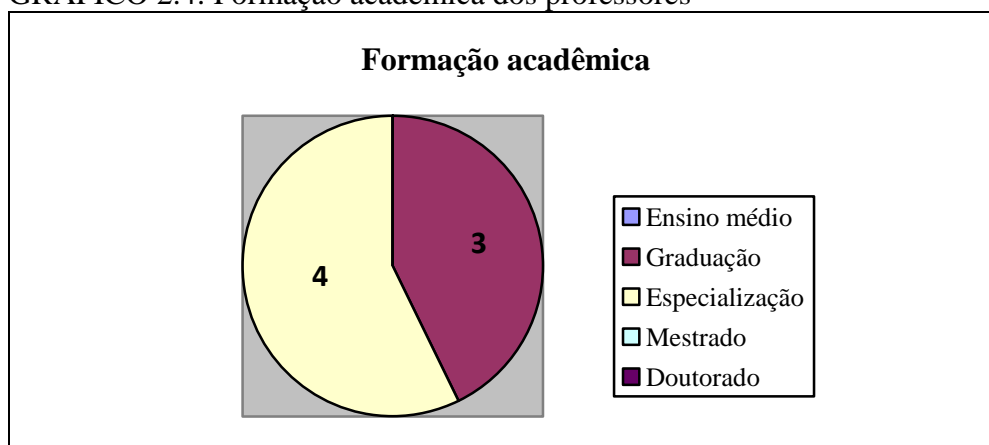
GRÁFICO 2.3: Tempo de experiência dos professores no magistério e como professor de artes



Fonte: dados da pesquisa

Pode-se notar que o menor tempo de experiência no magistério é um ano (PROF6) e o maior é de dezesseis anos (PROF7). Na função de professor de artes varia de um (PROF1, PROF5, PROF6) à seis anos (PROF7). Perguntando-se o nível de formação acadêmica se obteve os seguintes dados:

GRÁFICO 2.4: Formação acadêmica dos professores



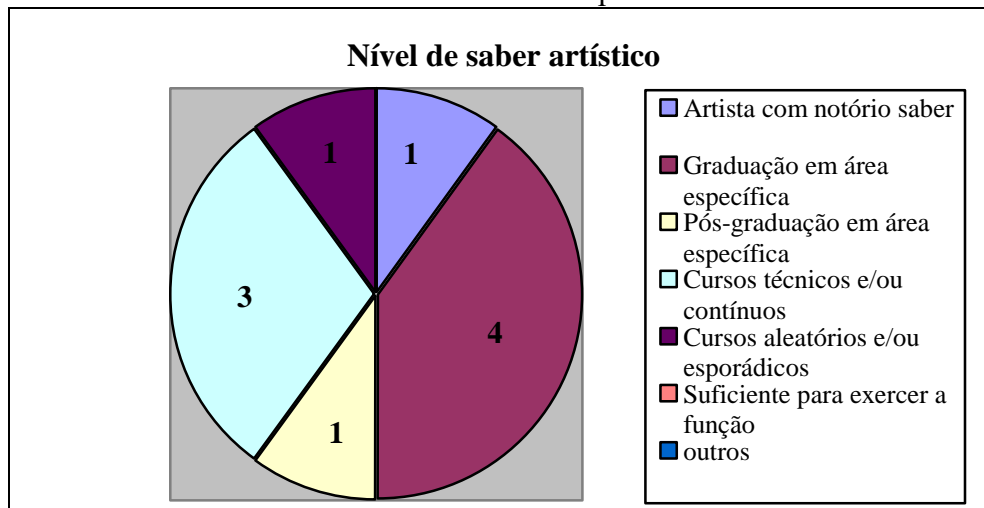
Fonte: dados da pesquisa

Quatro (4) tem especialização e três (3) tem apenas graduação. Não obtivemos respostas em ensino médio, mestrado e doutorado. Das graduações respondidas, têm-se quatro (4) com formação em música e os outros, letras, história, educação física e uma segunda licenciatura em geografia. Das especializações, têm-se educação física, psicopedagogia, libras e artes com ênfase em música.

Foi interesse saber o nível de “saber artístico” e a área das artes que os professores consideram ter maior afinidade para lidar em sala de aula. Curiosamente, cinco (5) disseram que a música é sua principal habilidade, apesar de apenas (4) quatro terem formação em música, um professor com formação em educação física mencionou

ser sua principal afinidade, os outros dois mencionaram, um (1) artes visuais e um (1) conhecimento pedagógico. Com relação ao nível de saber artístico os entrevistados responderam:

GRÁFICO 2.5: Nível de “saber artístico” dos professores



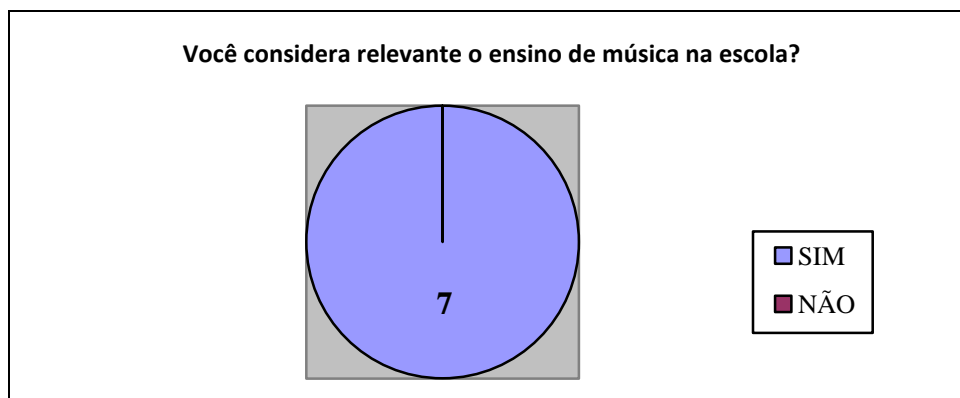
Fonte: dados da pesquisa

Apenas um (1) se considera com notório saber ou que veio desta posição, pois hoje é formado em música. Quatro (4) atribuem seu saber artístico a graduação, um (1) à pós-graduação, três (3) a cursos técnicos e/ou contínuos, neste caso considerando a formação mensal da Escola de Formação ESFAPEGE, um (1) a cursos aleatórios e/ou esporádicos e nenhum respondeu “outros” ou “suficiente para exercer a função”.

Definida esta descrição dos entrevistados, parte-se para o tratamento inicial dos dados. Optou-se por fazer a análise dos sete professores em conjunto, separado das respostas dadas pelo agente da SEDUC. As entrevistas tinham perguntas diferentes, mas com teor de aprofundamento analítico correspondente, ou seja, será possível fazer uma comparação entre as respostas, para assim termos condições de descrever, em alguns casos, dois pontos de vistas, o do professor e o da SEDUC.

Perguntado aos sete professores de artes: “Você considera relevante o ensino de música na escola?” Obtiveram-se sete respostas positivas contra nenhuma negativa, como mostra o gráfico seguinte. Isso demonstra que no discurso o ensino de música tem sua importância reconhecida no ambiente escolar.

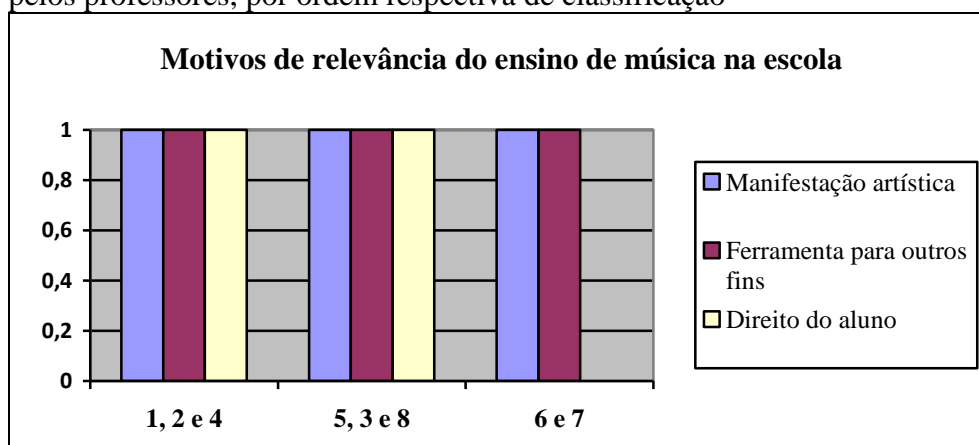
GRÁFICO 2.6: Relevância do ensino de música na escola



Destacados como motivos para tal concepção de valor, desta arte no ambiente escolar, estão os agora elencados: 1) “Para que se expressem artisticamente”, 2) “Saia da rotina do português e matemática”, 3) “Uma espécie de relaxamento”, 4) “Formação humana e integral”, 5) “Por que é um tipo de arte”, 6) “Habilidades que não tem em outras disciplinas”, 7) “Conhecimentos que podem ser usado na aprendizagem dos alunos”, 8) “Os alunos gostam e sentem falta na ausência deste ensino”.

Reagrupando as respostas de forma a se fazer uma análise mais conceitual, relacionando os motivos em núcleos de aspectos afins, pode-se organizá-los da seguinte forma:

GRÁFICO 2.7: Motivos de relevância do ensino de música, levantados pelos professores, por ordem respectiva de classificação



Levando esses aspectos levantados em consideração, pode-se perceber que a música estabelece muitas outras relações com o espaço escolar que não apenas os advindos dos conhecimentos específico da música. Como comenta Souza (2001), Penna (2014) e Del-Ben (2003), sobre as várias formas de se relacionar música com os jovens

no ambiente escolar, devem ser considerados os aspectos próprios da linguagem musical, mas também outras ligações que estão fora do aspecto artístico desta arte no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Corrobora, com as respostas dos professores, o pensamento do órgão responsável pelas formações artística e pedagógica dos professores de artes de Sobral, ESFAPEGE. Que ao ser perguntado a um de seus agentes “Na sua visão, qual a importância do ensino de música nas escolas?” percebe-se certo alinhamento da motivação levantada, quando o agente da SEDUC comenta ser um modo de se expressar, um modo de se colocar no mundo.

Eu acredito que o ensino de música nas escolas, ele tem um fator importantíssimo de abrir o leque de possibilidades e sensibilidade dos alunos para as artes, possibilitando a eles conhecerem linguagens artísticas que estão soltas no mundo e que eles precisam se apropriar como modo de se expressar, modo de se mostrar, modo de protestar, modo de se colocar no mundo através da arte. A música, assim como as outras linguagens, ela tem esse caráter. (AGSEDUC)

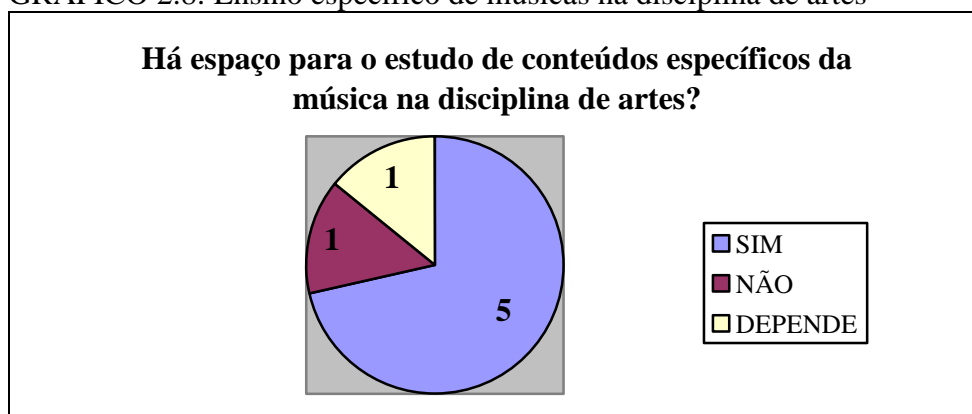
Perguntado ainda ao agente da SEDUC, a nível de aprofundamento sobre esta visão de importância que o ensino de artes deve ter na rede educacional de Sobral, “De que maneira exatamente você espera que o ensino de música contribua na educação dos estudantes da rede municipal?”, obtivemos como resposta, que a música, assim como as outras artes: a) “contribui pra essa abertura pro mundo”, b) “faz que aprendam a conviver com o outro”, c) “que aprendam a lidar com as suas emoções com seus sentimentos”, d) “influencia nos modos de se expressar”.

Então eu acredito que isso é ainda mais importante, eu defendo muito, do que esses ensinamentos de conteúdos programáticos que as outras disciplinas têm. Inclusive é uma das orientações que eu sempre dou é de que o professor de artes ele não precisa parar de ensinar artes para ensinar outras disciplinas, as outras disciplinas é que elas precisam se apropriar das artes para ensinar seus conteúdos, pra que assim eles façam um ensino mais significativo. (AGSEDUC)

Após compreender a concepção dos envolvidos (professores e SEDUC) sobre o valor que deve ser dado ao ensino de música na escola. Como os mesmos encaram a necessidade ou não do ensino da linguagem musical na disciplina de artes. Direcionou-se a segunda pergunta, aos professores, sobre a especificidade do ensino de música na disciplina, “Você acha que na disciplina de artes, como está configurada hoje, há espaço para o estudo de conteúdos específicos da música? Ou todos os conteúdos devem ser abordados de forma geral?”

Obtivemos de forma geral três respostas, como se vê no gráfico:

GRÁFICO 2.8: Ensino específico de músicas na disciplina de artes



Fonte: Dados da pesquisa

O professor que respondeu “não ter espaço”, alegou que o motivo seria a falta de tempo hábil para se ter o ensino apenas de uma linguagem específica.

Não tem espaço por conta do tempo ser muito curto. Por que como eu falei das cobranças que os alunos têm, então ele é mais de forma geral, é passado mais de forma geral. (PROF1)

O professor que respondeu “depende”, se utilizou como argumento a questão do tempo também. Contudo fez uma observação, que seria mais difícil na escola regular que a aula de artes tem 50 minutos, porém, numa escola como a dele, que é integral e cada turma tem duas aulas de 50 minutos, seria possível sim o ensino específico da linguagem musical.

Depende, por que atualmente a disciplina de artes na escola regular, o professor ele só tem uma aula né, no caso seria 50 minutos. A gente aqui da escola XXX, por ser no âmbito Integral a gente, é privilegiado que a gente tem duas aulas, ou seja, no nosso caso dá pra trabalhar mais, inclusive a gente tem até um projeto de música aqui na escola né, que é trabalhado numa dessas duas aulas de artes. Coisa que numa escola regular eu acho que seria mais difícil, por ser apenas uma aula, pela questão do tempo. (PROF4)

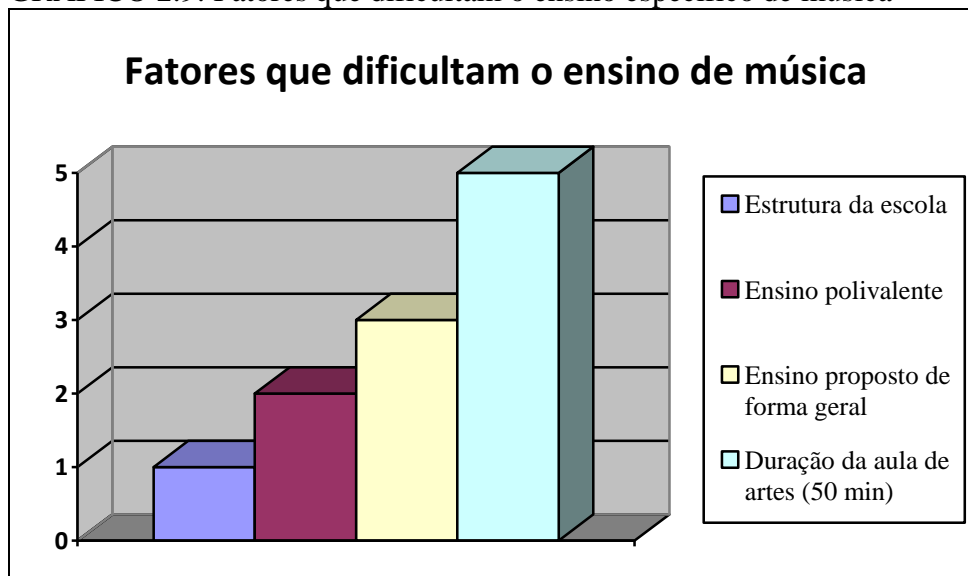
Os outros cinco professores que responderam afirmativamente, dizendo ser possível o ensino de conteúdos específicos da linguagem musical descrevem, como justificativa mais relevante, ter mais “tempo para a aula de artes” em suas realidades. Um dos mesmos disse ser “importante para o desenvolvimento dos meninos, da aprendizagem”.

Porém destaca-se, na resposta a esta pergunta, um discurso de crítica em relação aos fatores que envolvem o processo didático para o ensino de música na disciplina de artes, aspectos estes que influenciam diretamente no processo de

formulação curricular ou é influenciado por ele, ou mesmo podendo vir a ser uma via de mão dupla, ou seja, o currículo influencia nestes fatores, mas também é influenciado por eles no ato de sua proposição.

No gráfico estão alguns fatores que dificultam o ensino de conteúdos específicos da linguagem musical, conforme foram mencionados:

GRÁFICO 2.9: Fatores que dificultam o ensino específico de música



Fonte: Dados da pesquisa

Destaca-se que o tempo mínimo de uma aula de 50 minutos é considerado ínfimo, mas que a duração de duas aulas seria um tempo aceitável para o trabalho de uma linguagem de forma específica, que possa ter uma abordagem menos geral. Fazendo um apêndice a esta questão, é conveniente explicar que o ensino de artes na escola municipal de Sobral é proposta de forma “polivalente”, onde um único professor de artes tem que lidar com as quatro linguagens artísticas.

Sendo assim, este argumento do tempo de 50 minutos como aspecto que dificulta o ensino de música nesta disciplina está muito relacionado com esta questão da polivalência no ensino de artes. Enquanto que, segundo os entrevistados, em duas aulas, seria possível uma melhor reorganização destes conhecimentos de forma a se propor um maior aprofundamento dos mesmos.

A estrutura da escola foi citada na condição de que algumas escolas são readaptadas de prédios que tinham outras funções e passam a ser escola, mas mencionado também na exigência de “silêncio” na rotina escolar, fato que não condiz com uma aula de música. Para se fazer música obrigatoriamente se faz som.

Quanto a polivalência, que pode está relacionado a generalização do ensino das várias artes na disciplina homônima na escola municipal de Sobral, os professores mencionam:

Eu creio que há espaço específico para o ensino de música, mas a nossa realidade é uma realidade ainda muito meio que polivalente, tem que envolver todas as áreas. Até nos materiais formativos que a gente, como professor, recebe, a gente tem que utilizar o conhecimento mínimo que a gente tem em todas essas áreas, mínimo em teatro, mínimo em dança, um mínimo em música e artes visuais para que a gente consiga juntar o máximo de informações dessas áreas das artes. Aí acaba nisso, de todos esses conteúdos sendo abordados de alguma forma. (PROF6)

Se eu acho que todos eles devem ser abordados é tão complicado dizer que eles devem ser abordados. É eles deviam, só que a nossa complicação: como é que uma pessoa só cuida das quatro? Eu uma pessoa só, formada em música, como é que eu vou dar aula de dança, como é que eu dou aula de teatro? Esse é o nosso maior desafio. Problema mesmo. É um problema na verdade. (PROF2)

Esta discussão é muito presente nos textos sobre educação musical. Pelas entrevistas percebe-se que o direcionamento da rede de educação municipal de Sobral é voltada para a abordagem das quatro linguagens artísticas. Como se vê, os professores comentam possíveis déficits de uma educação pautada numa oferta superficial das diversas linguagens, por conta da insegurança advinda de não se ter formação específica.

Figueiredo (2013) faz suas críticas a este assunto levantando, como motivos, aspectos econômicos ou o hábito de se lecionar conteúdos superficiais das quatro modalidades na disciplina de artes.

A pressão dos administradores escolares na manutenção do modelo onde um professor seria responsável por todas as áreas tem um fundo econômico evidente: um professor custa menos do que 4 professores. Outra razão também poderia estar relacionada com o hábito de se fazer um pouco de cada linguagem artística na disciplina de educação artística, de forma superficial, sem maiores compromissos com o desenvolvimento de habilidades e competências relativas a cada linguagem artística. (FIGUEIREDO, 2013, p. 35)

Diante dos argumentos expostos nestes questionamentos levantados para refletir-se a valoração do ensino de música, pôde-se perceber que há um critério de importância dada a este conhecimento, tanto pelo professor quanto pela SEDUC. Contudo, por questões de políticas educacionais locais e aspectos organizacionais desta proposição de ensino, surgem alguns fatores que precisam ser melhor avaliados e discutidos.

Na análise dos dados do próximo capítulo se discutirá com mais detalhes os fatores que influenciam no processo didático da linguagem musical na disciplina de artes. Estes fatores reverberam de forma direta no processo de concepção curricular para o ensino de música. Portanto, refletir sobre estes aspectos permitirá uma construção crítica sobre o currículo para o ensino de música em Sobral.

3. PERCURSO CURRICULAR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À BNCC

Este tópico visa a uma descrição dos currículos voltados para o ensino de música na escola, adotados a partir da promulgação da Constituição de 1988. O objetivo é delinear quais os procedimentos curriculares adotados a partir da letra da Constituição e dos documentos reguladores da questão educacional no Brasil.

Neste trecho do texto descreve-se, para melhor contextualização do processo atual sobre o ensino de música na escola, a cronologia dos documentos legais que oficializam no Brasil o ensino de artes, com especificidades ao ensino de música na escola básica. O intuito é oferecer ao leitor uma ambientação legal do que se estipula para o ensino desta linguagem na estrutura educacional.

Não é interessante nos apegar as leis que hoje estão indeferidas, portanto, nos atentaremos às leis que estão em vigência sobre o ensino de artes e música na escola. Iniciando na carta maior que é a Constituição Federal (1988), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e explicitando as leis e decretos que alteram especificamente o ensino de artes e música na escola.

Na segunda parte faremos uma descrição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordando como é pensada as artes e especificamente a música na mesma, direcionando por fim, na terceira parte, a análise dos fatores que influenciam na concepção curricular com base no contexto de Sobral.

3.1 Música em artes, regulação legal desta como componente curricular da educação básica

O documento que rege de forma soberana os demais regimentos legais é a Constituição Federal, que após outras tentativas da Assembleia Nacional Constituinte se outorgou na lei máxima oficial em vigor em 5 de outubro de 1988. A Lei define com clareza a obrigatoriedade da oferta de educação pelo Estado, pois é seu dever (BRASIL, 1988, art. 205).

A educação na Constituição Federal é enquadrada como um direito social, junto com “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, Art. 6º).

No “Título VIII da Ordem Social”, no “Capítulo III da Educação” estão escritos os dez artigos (Artigos 205 aos 214) que institucionalizam e regulam a educação básica e superior, pública e privada no nosso país. Atentando-se especificamente ao ensino de artes, este é mencionado em alguns incisos – Inciso II do Artigo 206, “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, Inciso V do Artigo 208, “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” – e também no caput do Artigo 210, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

No regulamento legal brasileiro, para cada temática institucionalizada pela Constituição Federal deveria ser promulgada uma lei complementar, para regulamentar as particularidades próprias de cada uma. Para a educação se constitui então como lei promotora a lei complementar 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou apenas LDB).

No artigo 210 da Constituição Federal, referenciado logo acima, há um primeiro direcionamento curricular para o ensino fundamental, devendo ser este composto por conteúdos mínimos que assegure a formação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação vem, portanto, se tornar o instrumento regulador destas diretrizes, tanto estruturais quanto educacionais, da educação básica.

Agora veja o que diz a LDB sobre a construção curricular no que cabe a União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, Art. 9, Inciso IV)

Como esta pesquisa visa descrever e analisar uma situação particular sobre idealização e formulação curricular para o ensino de música é pertinente compreendermos também a visão política e filosófica da LDB, mas adentraremos com mais precisão quando formos descrever a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Voltando a especificidade por hora que é o ensino de Artes, a LDB 9394/96 dedica dois parágrafos, o 2º e o 6º, do Artigo 26, transcritos na íntegra para melhor compreensão didática da questão:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º 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, 1996)

Antes de se falar da lei que alterou o paragrafo 6º para especificar quais as linguagens artísticas que devem ser pauta dos diversos currículos escolares, vamos mencionar, pois foi de grande importância política a Lei 11.769/2008. Esta lei foi a primeira que alterou o dito parágrafo acima deixando de forma clara no texto a obrigatoriedade do ensino de música: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2008).

Esta lei foi importante por que foi fundamentada em várias discussões de organismos de classe que exigiam, de forma objetiva, a obrigatoriedade do ensino de música na disciplina de Artes. Porém, para ser justo, foi acrescentada as outras linguagens, dança, teatro e artes visuais pela Lei 13.278/2016, que define o texto da forma transcrita na citação direta acima.

Cabe mencionar, pois acrescentou um peso de bastante força à temática o Parecer 12/2013 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, que foi outorgado apenas em 6 de maio de 2016 e estabelece as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

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 [hoje Lei 13.278/2016], em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2016, Grifo nosso)

Este é o aparato legal que possibilita tanto a defesa dos diversos grupos constituintes dos interesses de um ensino obrigatório de artes e suas linguagens na escola, como também serve de argumentos oficiais do cumprimento pelos estabelecimentos escolares destas leis.

É importante também para poder-se colocar diante das propostas educacionais, dos diversos entes, de forma mais incisiva, pois ao compreendermos a

compulsoriedade do ensino de artes e de música nos currículos escolares, temos que nos servir de elementos constitutivos de conhecimentos e saberes a ser ofertado nesta disciplina, ou seja, uma estrutura curricular de ensino e aprendizagem em música.

Para contextualizar-se melhor, pedagogicamente falando e até filosófica e politicamente, é interessante conhecer mais detalhadamente a BNCC, descrevendo como é absorvida as artes na mesma, quais direcionamentos e, como é um documento com objetivos de formulação curricular, entender quais os direcionamentos neste quesito para o ensino de artes com predominância da música para os interesses desta investigação.

3.2 Orientação curricular para o ensino de música, dos Parâmetros Curriculares Nacionais à BNCC

Uma indagação sempre presente no fazer pedagógico docente é: como direcionar as aulas? O professor tem um papel importante no processo didático, anterior à transmissão do conhecimento, que seria o de elencar quais conteúdos e que metodologias utilizar para melhor transmitir tal conhecimento.

A discussão desta temática nos remete a refletir sobre currículo. Uma reflexão sobre a prática, não apenas uma teorização de fundamentação, mas construir um raciocínio sobre a questão que leve em conta a execução do que se está discutindo sobre a devida estruturação curricular do conhecimento a ser abordado.

Contudo, este não é um processo que precisa ser solitário. Estabelecer parcerias com outras instituições, que também se preocupam com o fazer docente e discute currículo para ensino e aprendizagem, pode gerar uma discussão maior sobre o assunto e direcionar resultados positivos para todos os envolvidos.

Pensar este papel do professor de formulação curricular e propor a articulação com outras pessoas ou órgãos só faz sentido quando o objetivo é equiparar os diversos currículos envolvidos para termos uma educação mais equânime.

Até aqui estamos abordando esta problemática de um ponto de vista micro. Quando passamos a pensar no quadro de todos os professores e instituições envolvidas na escolarização no Brasil, a perspectiva tem que levar em consideração outras prerrogativas.

A primeira delas está relacionada a se estabelecer uma orientação única do que venha a ser aspecto curricular, que possa atender a todo o país com direcionamentos

igualitários, com as devidas observações contextuais. Assim um modelo de referência faz todo sentido.

A Constituição de 1988, Lei maior do nosso país, grafa então no seu texto um chamamento para este modelo de referência curricular quando menciona: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210).

A LDB aborda a temática de forma bem clara e dando o direcionamento de uma formatação de documentos oficiais que tratam de diretrizes e competências a serem referência dos estabelecimentos educacionais em todo o país.

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, art. 9, Inc. IV)

Da promulgação da lei até a criação destes documentos oficiais que regulam o currículo das escolas em todo território nacional, passaram-se dez anos, surgindo em 2006 o primeiro documento legal com diretrizes para a educação básica no Brasil.

Porém, como a proposta de um currículo básico comum já era um fato há muito esperado pelos professores e as demais instituições relacionadas à educação brasileira, ou seja, no calor da euforia de ter-se um regulamento legal que direcionasse o currículo a ser ensinado nas várias etapas de escolarização, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, um ano após a promulgação da LDB.

Os PCNs não tem teor de lei, portanto, não configura como obrigatoriedade. São orientações curriculares divididas por ciclos de escolaridade e por conhecimento. São documentos que tem como uma de suas características uma delimitação por assunto, que facilitou as proposições curriculares dos estabelecimentos educacionais a partir de então.

No que concerne aos conteúdos e métodos apropriados para o ensino de música, um bom direcionamento é dado pelo PCN-Arte (Brasil, 1998), que traz em resumo pontos como: a) alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico; b) desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros; c) pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar

sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação.

Os PCNs têm um olhar para formação cidadã dos estudantes, para práticas educativas que observem os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais de interesse dos estudantes. Propõe aprendizagens necessárias para a formação de sujeitos participativos, autônomos, críticos, que adquiram as competências para atuarem na sociedade em que vivem.

Porém, como mencionado acima, um documento com força de lei, se deu somente em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação básica. As DCNs são normas compulsórias a serem observadas pela educação básica, que tem o objetivo de orientar o planejamento curricular dos professores, das escolas e dos demais estabelecimentos ligados a educação. Assim escreve o texto da DCN para educação básica sobre seus objetivos:

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 63)

Na sequência, surgem outras Diretrizes Curriculares, para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ademais de possuir teor de legalidade, estas diretrizes, assim como os PCNs e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - que falaremos em seguida - respeita a autonomia da escola dada pela LDB em seu artigo 12, na construção de cada Projeto Político Pedagógico (PPP): “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, art. 12, Inc. I).

Sendo assim, cada estabelecimento escolar tem total autonomia para escrever seu PPP, em consonância com o colegiado constituinte da mesma. Ficando estes documentos legais como modelos de referência a serem, obrigatoriamente,

seguidos no ato desta formulação do currículo que guiará a proposição dos conhecimentos na escola.

As DCNs não estabelecem em seu texto quais os conhecimentos essenciais a serem ensinados nos estabelecimentos escolares brasileiros. Traz diretrizes de estruturação e organização de cada etapa de escolarização. Por isso se fez necessário outro documento que tivesse foco no aprendizado dos estudantes, Sendo promulgada para este fim a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC se complementa com as DCNs, se tornando os documentos oficiais de regulação estrutural e curricular do ensino no país.

Teve seu pontapé inicial com a Lei 13.005 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação, que dentre as 20 (vinte) metas para educação nos dez anos seguintes, mencionavam em quatro a proposição de uma base curricular comum a todo território brasileiro.

Deste fato em diante, os órgãos federais à frente da educação começam a se organizar para idealização deste documento. Já em 2015 houve um primeiro seminário interinstitucional para elaboração da BNCC. A partir de então há uma sucessão de fatos, tais quais: a disponibilização em rede nacional via acesso virtual para que a sociedade, como um todo, pudesse contribuir com reflexões a respeito do currículo que deveria ser abordado por este documento.

Depois de todas as considerações e com a parceria do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) chega-se a terceira e última versão em 2017 para o ensino infantil e fundamental e 2018 para o ensino médio.

A BNCC se define como o documento normativo que traz em seu arcabouço o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BNCC, 2018, p. 7). Portanto, é o documento oficial nacional para direcionamento das formulações curriculares em todo o país.

Considera como duas noções principais de sua fundamentação:

O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. (BNCC, 2018, p. 11).

Como se vê, neste trecho está descrito com clareza o direcionamento pedagógico da BNCC que está pautado no desenvolvimento de competências de aprendizagens e ainda assume o compromisso com uma educação integral de formação humana.

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BNCC, 2018, p. 14).

Dá-se, diante da disponibilização da BNCC, um pacto nacional para reestruturação da educação brasileira tendo como foco a construção curricular. Os diversos entes federativos formulam seus currículos, porém tem como referência de “aprendizagens essenciais” as competências e habilidades objeto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma crítica muito forte na literatura que estuda esta implementação da BNCC é o equívoco que pode ser padronizar diversos processos educativos, pelo Brasil, num projeto homogêneo. O risco eminente seria perderem o foco das diferenças. “A escola da modernidade, violenta, unificadora e autoritária, tem participado do processo de homogeneização das nações descaracterizando as diferenças” (CARVALHO, 2005, p. 100). “Na medida em que se converte a base em um instrumento de padronização, se acaba com a criatividade, inventividade dos currículos escolares locais que passam a ser obrigados a se enquadrarem em um determinado modelo” (PEROVANO; SOUSA, 2018, p. 78).

Estas e outras discussões, sobre este novo documento que rege o currículo escolar em todas as unidades federativas do Brasil, estarão cada vez mais presentes no discurso do professor nestes períodos próximos em que a implantação desta base se torna oficial e obrigatória nas escolas. Por ora, neste trabalho, interessa uma breve descrição que possa direcionar a curiosidade do leitor a um aprofundamento, mas principalmente que este, sendo professor de música, possa saber como está configurado os conteúdos de artes.

Quanto à abordagem do ensino de artes, a BNCC traz os seguintes direcionamentos: a) a disciplina de artes deve conter aspectos das diversas linguagens, são elas: música, dança, teatro, artes visuais e artes integradas; b) as artes devem se

articular em seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

No ensino fundamental, há um esquema de divisão de competências a serem abordadas por etapa de escolarização, estando bem subdivididos os conteúdos das artes. Já no ensino médio há uma diluição do ensino de artes nas disciplinas, principalmente nas linguagens e código, o que gera uma crítica a esta etapa quanto ao ensino de artes.

Um aspecto novo são as chamadas artes integradas, onde se direciona para uma integralização das diversas artes e com elementos novos como mídias, internet, cinema, dentre outros.

Sabe-se que não é possível esgotar a análise da BNCC em poucos parágrafos, por isso aqui foi interesse fazer uma descrição mais geral.

3.3 Fatores escolares que influenciam no processo de concepção curricular para ensino de música

Neste tópico se fará a análise dos dados que fazem referência particular aos fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de artes na escola. Especificamente os da realidade do fazer político-pedagógico musical na disciplina de artes.

Com a intenção de detalhar circunstâncias que porventura possam influenciar no processo de concepção curricular para o ensino de música, foram submetidas aos sete professores de artes das escolas públicas municipais de Sobral e ao representante da Secretaria de Educação de Sobral (SEDUC), perguntas que tem um teor focado em fatores de promulgação e execução desta linguagem na escola.

Especificando melhor quais são estes fatores tem-se, direcionados a argumentação dos professores: a) obrigatoriedade do ensino de música na escola, b) exigência de formação acadêmica específica, c) exigência de formação artística, d) duração da aula de artes, e) recursos materiais e infraestrutura para as aulas de artes, f) aspectos metodológicos para o ensino de artes. Já para reflexão da SEDUC, foram levantados os itens “b”, “d” e “e” desta lista.

Assim, para atender este objetivo, a respeito do que foi explicitado acima, se procederá à análise das perguntas 2.3, 2.4 e 2.6 do roteiro de entrevista aplicado aos professores de artes (PROF1, PROF2,..., PROF7) e as perguntas 2.2 e 2.3 do roteiro de entrevista aplicado ao agente da SEDUC (AGSEDUC).

Estas são as perguntas feitas aos professores de artes nas entrevistas, sobre a perspectiva em questão neste tópico:

2.3 Considerando os seguintes fatores esboce sua opinião sobre eles:

- a) obrigatoriedade do ensino de música na escola?
- b) exigência de formação acadêmica específica?
- c) exigência de formação artística?
- d) duração da aula de artes?
- e) recursos materiais e infraestrutura para as aulas de artes?
- f) aspectos metodológicos para o ensino de artes?

2.4 Você, em particular, leciona conteúdos específicos da linguagem musical na disciplina de artes?

2.6 Você tem dificuldades no ensino de música? Se sim, no que especificamente? Que suportes você acredita que seriam necessários? (ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES, APÊNDICE)

Na medida do possível se fará um paralelo com as repostas e a entrevista feita com o agente da SEDUC, quando as temáticas forem complementares. O objetivo é comparar os dois pontos de vista, apesar de que o processo de análise deste trabalho de monografia não está pautado somente na comparação, mas na análise do contexto apresentado de forma geral, considerando inclusive as opiniões individuais de cada entrevistado.

Para se procederem às analogias, se levará em consideração as seguintes perguntas do roteiro de entrevista aplicado ao agente da SEDUC Sobral:

2.2 O ensino de música é ofertado hoje na disciplina de artes em todas as escolas municipais de Sobral?

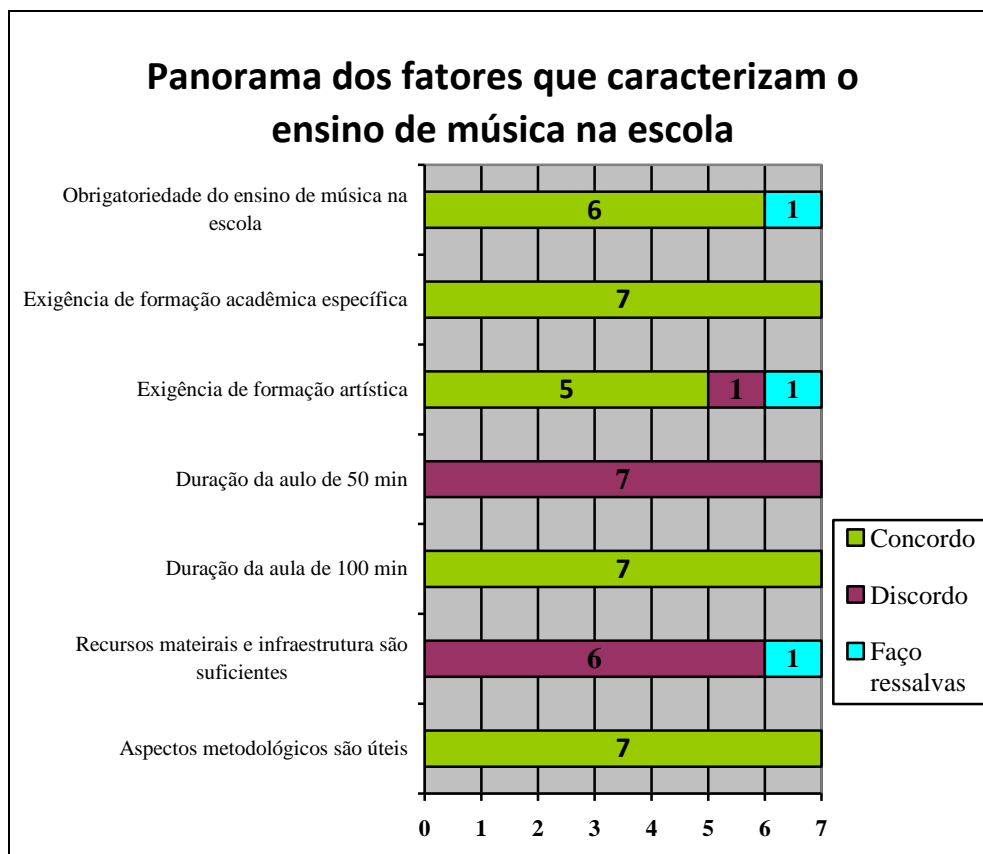
2.3 Fatores peculiares ao ensino de música na escola:

	Sim	Não	Em alguns casos
a) Formação específica de professores;	()	()	()
b) Recursos/instrumentos;	()	()	()
c) Carga horária específica para a música;	()	()	()
d) Infraestrutura (sala/espço apropriado)	()	()	()

Mais algum? (ROTEIRO DE ENTREVISTA DO AGENTE DA SEDUC, APÊNDICE)

Consolidando as respostas num panorama geral sobre os fatores levantados, tendo como base as entrevistas dos professores de artes, se formatou o gráfico a seguir:

GRÁFICO 3.1: Panorama dos fatores relacionados ao ensino de música na escola



Como se observa 6 (seis) professores concordam com a obrigatoriedade do ensino de música na escola. Um (1) professor fez ressalva a esta obrigatoriedade. No momento oportuno, logo mais à frente, se discutirá cada um destes fatores, então se procederá ao detalhamento da análise de todos estes pontos.

Sete (7) professores concordam que deve existir exigência de formação acadêmica específica. Porém, quanto à formação artística, 5 (cinco) concordam, 1 (um) não concorda e 1 (um) fez ressalvas.

Ao responderem sobre a duração das aulas de artes, todos os 7 (sete) mencionam, de formas diversas, que o tempo de 50 minutos não é suficiente, mas que o tempo de duas aulas, ou seja, 100 minutos seria um tempo aceitável. Este pensamento foi levantado tanto pelos professores de escola regular quanto as de ensino integral. Cabe explicar que na escola regular o tempo de aula semanal é de 50 minutos em cada turma e na escola integral a oferta semanal é de duas aulas de 50 minutos, portanto, 100 minutos.

Quanto aos recursos materiais e infraestrutura 6 (seis) discordam serem suficientes no contexto escolar municipal de Sobral e 1 (um) faz ressalvas. O argumento

deste professor está relacionado a estar lotado numa escola nova em que todos os aparatos estão disponíveis para uso.

Por fim, no último item da análise deste panorama geral dos fatores tem-se que 7 (sete) dos entrevistados concordam sobre a utilidade dos aspectos metodológicos para a preparação da aula de artes.

Antes de refletir com mais detalhes cada um destes fatores, faz-se um paralelo com os dados obtidos da entrevista com o agente da SEDUC a este respeito:

TABELA 3.1: Fatores para o ensino de música na concepção da SEDUC

Fatores	Sim	Não	Em alguns casos
Formação específica de professores			X
Recursos/instrumentos	X		
Carga horária específica para a música		X	
Infraestrutura (sala/espço apropriado)		X	

Fonte: dados da pesquisa

Perceba que os fatores foram questionados ao agente da SEDUC de outra ordem de colocação. Neste caso o objetivo foi compreender se estes fatores estão presentes na escola e se a SEDUC tem consciência da presença ou não dos mesmos. Não foi perguntado da concordância ou não e as possíveis argumentações sobre, apesar de que, ao se expressar, o AGSEDUC colaborou com reflexões pertinentes.

Quanto à formação específica em música, o agente da SEDUC, comentou que existem “pouquíssimos” na rede. Afirma também que, quanto aos recursos as escolas disponibilizam, pelo menos ao que se refere a instrumentos musicais, um acervo de instrumentos.

As escolas têm acervos com instrumentos, instrumentos de percussão, instrumentos de corda, disponíveis pros alunos e muitas vezes pouquíssimos usados. (AGSEDUC)

Veja que diferente dos professores, que afirmam que os recursos materiais não são suficientes, o agente confirma ter um aparato de instrumentos a disposição de cada escola. Ver-se-á mais à frente que os professores se referem a todo tipo de recursos, desde folhas, tintas e pincéis a aparelhos eletrônicos. Neste meio alguns vão comentar da precarização dos instrumentos, apesar de que o uso de instrumentos na sala de aula é pouco ou quase não é citado.

O AGSEDUC comenta que não existe uma infraestrutura adequada para o ensino de música na escola municipal de Sobral. As aulas de artes e de música são dadas na sala de aula regular, assim como as outras disciplinas. E faz, também, o que se considera para uma reflexão da temática da polivalência, uma fala muito pertinente sobre a duração da aula de artes.

Quando o agente fala sobre carga horária específica para o ensino de música, ele se expressa assim:

Não sei se específica exatamente, por conta de que a carga horaria é de artes. Então ela é dividida, de um modo que o professor propõe uma divisão...a orientação que a gente dá na formação, por exemplo, é que ele divida e aí tenha uma aula de música intercalada com uma aula de teatro, outra aula de dança, outra aula em que ele faça as duas linguagens juntas, então que ele possa fazer essa relação entre as linguagens dentro de uma aula específica, mas não uma carga horária específica para música.(AGSEDUC)

Pode-se entender nas entrelinhas da resposta do agente da SEDUC que o direcionamento da Secretaria de Educação de Sobral é de fato uma proposição polivalente quanto aos conteúdos das artes. Esta característica é percebida na fala dos professores de artes, como já se mencionou na análise dos dados do capítulo anterior.

Ao se falar no ensino de artes com oferta das quatro linguagens como está na letra da lei (BRASIL, 2016), os diversos equipamentos educacionais brasileiros não se atentaram para esta prerrogativa de forma comprometida, para se chegar a uma solução. Há, na verdade, um quase que desleixo com relação ao ensino de artes nas escolas.

Falta fiscalização, falta professor formado, falta material, não tem infraestrutura adequada, falta consciência política, tudo isso precisa ser considerado para que se possa em algum momento se propor uma educação artística e musical sem ressalvas na realidade escolar brasileira.

Há uma discussão muito forte aqui sobre a polivalência, pois autores conhecidos da área musical são ferrenhamente contra este tipo de ensino. Cita-se Figueiredo (2013), Oliveira (2006), dentre outros. Mas se observado o quadro educacional brasileiro e uma perspectiva de mudança real, pode ser que o ensino de música na escola seja sempre procrastinado para datas futuras, bem como com as outras linguagens, por falta de profissionais formados na área e políticas públicas que se adequem à lei.

O argumento que se quer expressar, a partir das observações dos envolvidos, seria se, conforme a situação, não deveria ser visto com bons olhos uma preparação

mais aprofundada para que os profissionais possam lidar com as quatro linguagens, porém de forma mais concreta e consciente do fazer artístico-pedagógico na escola.

O mesmo autor Figueiredo (2013) levanta esta possibilidade para a formação do pedagogo. Bellochio (2003) também defende esta prerrogativa. Portanto, com relação ao contexto de Sobral parece que uma política pública de formação continuada junto aos órgãos formadores, UFC, ESFAPEGE, Escola de Música, Escolas de Dança, Escolas de Teatro e outras possibilidades seria, neste momento, algo a se refletir.

Passando agora, a se considerar cada um dos fatores argumentados pelos professores, aparece na fala deles muitos elementos que merecem mais atenção. Assim, se faz pertinente uma análise de cada fator discutido nas entrevistas.

A obrigatoriedade do ensino de música na escola foi concordada por seis professores e um fez algumas ressalvas sobre este tema. Dos professores que concordaram, uns foram bem sucintos e somente deram uma resposta afirmativa, já outros se justificaram falando da garantia do respeito ao professor.

Um professor mencionou que seria importante, pois se sabe de escolas que mesmo tendo a disciplina, na prática não ocorre a aula. Cabe mencionar que durante o processo de diálogo com os gestores para poder ter acesso à escola e ao professor de artes, após explicar o teor da pesquisa, houve situação em que o gestor direcionou o pesquisador para o “professor que trabalha um pouco de artes”, por que o outro professor mesmo sendo lotado em artes trabalha conhecimentos de outra área. Este fato se repetiu mais de uma vez.

Novamente se faz pertinente compreender que o ensino de artes, em suas quatro vertentes, música, dança, teatro e artes visuais, é obrigatório na escola, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Portanto não se justifica a presença desta postura nas escolas. O ensino de artes deve ser ofertado e precisa, cada vez mais, ser feito de forma consciente de sua necessidade no ambiente escolar.

Um dos professores menciona uma lei anterior à atual, a lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) para justificar a obrigatoriedade do ensino de música na escola. Hoje a lei que atualizou o texto da LDB (BRASIL, 1996) foi a lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que garante a compulsoriedade das quatro linguagens. Contudo o que se destaca na sua fala é a seguinte constatação:

Na prática a gente parou nela, pronto tá aqui a lei, parou nela. (...) A luta foi lutada, foi conquistada, muito difícil, foram anos de estudo pra aquela lei, foi

conquistada, comemoramos, tá aqui um monte de curso de graduação de música, aí a gente parou um pouco nela. Aí o avanço que teve que entrou nela também as outras linguagens. Pronto. Cadê a galera da dança, da música trabalhando juntos dentro da mesma escola? Cadê o material de música? Cadê o material de dança? Cadê a sala de dança? Cadê todo o resto que a gente precisa? (PROF2)

Esta reflexão é pertinente quando se percebe que hoje, em 2019, estamos já há três anos da promulgação da lei 13.278/16, há onze anos da lei 11.769/08 e há vinte e três anos da LDB (1996) que já garantia o ensino de artes e as mudanças ainda só ocorrem por uma boa vontade política dos responsáveis pelas secretarias de educação em cada município e pela pressão da sociedade.

Dos sete professores apenas um fez ressalvas a esta questão, não concordando de pronto:

É um ponto que eu tenho refletido muito sobre isso. Levando em conta uma escola integral, eu acho que dá certo acrescentar o ensino de música obrigatório, assim como qualquer outra área da arte. Agora numa regular, eu acho já mais delicado a situação de dá atenção mais só a música. Eu acho que no caso, como atividade de contraturno, dando a opção aos alunos de irem para escola no contraturno deles, Ok. Mas acho que na escola regular dando atenção só a música, eu acho que é um ponto mais delicado que tem que ser mais bem pensado isso. (PROF5)

A respeito deste tema, pode-se dizer sobre as pesquisas em educação musical no Brasil, que há uma preocupação dos diversos pesquisadores em garantir o ensino de música para todos na escola. Penna (2002, 2014), Figueiredo (2013), Del-Ben (2003), Souza (2001) e vários outros autores tem contribuído muito para cultivar esta perspectiva. A lei já garante a obrigatoriedade, o que falta é este nível de conscientização dos diversos setores e agentes envolvidos com a educação.

O que parece, pela fala, é que o professor é consciente deste fato, mas novamente se concentra na questão do tempo para a aula de artes. Todos estes detalhes estão, de certa forma, relacionados com uma proposição firme do currículo, que talvez a rede municipal de Sobral ainda não o faça, com o ensino de artes.

Não confundir para esta lógica uma simples seleção de conteúdos, feita a partir do sumário do livro didático, com uma formulação curricular consciente em suas objetivações e resultados, levando em conta aspectos do contexto escolar. Martins (1991) fala justamente disso, que currículo não se trata apenas de uma listagem de conteúdos.

Passando para o próximo ponto, que se trata da exigência de formação acadêmica específica na área de artes, obteve-se uma unanimidade. Interessante que, quanto à formação artística, já não foi absoluta a totalidade de respostas.

Os principais motivos levantados para a aceitação da exigência de formação específica são: a) evitar professores de outras linguagens ensinando artes, b) por ser necessária a formação acadêmica, c) tornar a qualidade da aula de música de excelência. Este último foi o que mais se repetiu. Isso demonstra uma preocupação do professor com a qualidade do ensino de música.

Quanto à formação artística, os que responderam afirmativamente levantam como principal motivação a necessidade da prática na aula de artes, para que não fique apenas no patamar da teoria, se tornando monótona. E esta formação artística poderia ser fator de garantir a prática nas aulas de artes.

Dois não vêm da mesma forma. Um não concorda e o outro fez algumas ressalvas. O professor que não concorda se expressa assim:

Eu acho complicado, por que, por exemplo, eu não tenho uma formação artística. Eu sou formada em música e tudo mais. Toda minha experiência, toda a minha formação foi voltada pra dar aula. Ai eu acho complicado você exigir que o professor seja artista sendo que os próprios cursos, por exemplo, meu curso não tá formando artista. É uma consequência do negócio você ser artista... eu acho complicado exigir isso experiência artística. Eu acho que o artista ele vem como consequência... Até por que o artista é um emprego diferente do professor. Tem o artista e tem o professor. (PROF2)

O professor que fez ressalvas, se expressa na condição deste conhecimento artístico ser em todas as áreas das artes. Menciona até a antiga educação artística, em que o professor tinha este papel. O que se ver novamente é uma crítica, neste caso com base na própria prática de sala de aula, a respeito do ensino polivalente. Contudo, dá a entender que defende, sim, uma formação artística na sua área específica para lecionar.

Formação artística para mim não quer dizer muita coisa, porque nós já tivemos no currículo brasileiro a formação em educação artística, que tentava abarcar todas as linguagens. Eu acho que não foi muito exitosa, basta a gente pegar os parâmetros curriculares, pegar alguns autores que fazem inflexões da atuação. Então eu acho que não deveria exigir formação artística e sim trabalhar música, seja formação específica em música, pra trabalhar o teatro formação específica em teatro. Essa é a minha compreensão desse assunto. (PROF7)

Cinquenta minutos para uma aula em que o professor deve abordar quatro conhecimentos é considerado pouco tempo, mesmo fazendo uma subdivisão ao longo do ano, mas duas aulas de 50 minutos seria um tempo apropriado, ou seja, 100 minutos dá para reorganizar melhor o ensino das quatro linguagens na disciplina de artes.

Como este tema já foi mencionado em outras partes do texto não se pretende aprofundar mais. Contudo, cabe aqui uma reflexão baseada no contexto das respostas dos professores, principalmente os que estão em escolas integrais. Os mesmos deixam transparecer, pode não ser o caso, mas a reflexão se mantém importante, que quando eles têm dois tempos de aula, em um se leciona música e no outro as outras três linguagens.

Esta é inclusive a fala de dois professores em que o projeto residência pedagógica da UFC chega até eles. Uma aula fica para lidar com as demais áreas do conhecimento artístico e uma aula fica a cargo dos estudantes do curso de música que fazem parte do projeto acima citado.

Parece pertinente que cada linguagem das artes tivesse 50 minutos de aula. Assim com quatro aulas disponíveis, no cartel de disciplinas, seria mais interessante para uma proposição dos conteúdos em suas várias modalidades, de forma mais aprofundada. Porém sabe-se que depende de posicionamentos políticos, então esta reflexão fica a cargo de incitar este pensamento.

Ao responderem sobre recursos materiais e infraestrutura para as aulas de artes apenas um professor se demonstrou satisfeito. Justifica que está numa escola recentemente inaugurada. Que tem a sua disposição tanto materiais quanto salas amplas, que o favorece no trabalho diário.

Os demais esboçaram uma crítica quase que a uma única voz. Comentam que materiais diversos estão limitados, que nem sempre podem contar com aparelhagem de som, datashow, tintas, pincéis, folhas e ainda, em algumas escolas, os instrumentos estão se deteriorando.

Todos concordam com a importância dos recursos para a qualidade da aula, por isso em alguns discursos a esta temática, houve respostas bem indignadas. Esta limitação foi mencionada também para a infraestrutura. O próprio agente da SEDUC afirmou que não tem disponível uma estrutura apropriada.

A gente precisa ter materiais que a gente possa utilizar nas aulas. Eu tento utilizar o máximo de materiais possíveis que eu tenho, de utilizar os materiais que a escola tem, apesar de não poder utilizar todas. Eu gosto de utilizar também muito a questão dos aparelhos tecnológicos, datashow, caixa de som, essas coisas nas minhas aulas. Vez por outra a gente tem um problema por que não tem muito que dê conta da escola toda, geralmente é pouco para a escola esses materiais tecnológicos. Alguns materiais musicais, instrumentais, também a escola tem alguns com defeitos e a gente não pode utilizar. (PROF6)

Aqui não tem um anfiteatro, aqui não tem um auditório, aqui não tem, por exemplo, uma sala com tratamento acústico que a gente possa fazer som, mais volume né? Então isso limita a educação musical de ser trabalhada. Por exemplo, aqui um grupo de percussão, onde a gente precisa ter muito som, tá limitado não dá. (PROF7)

É pouco. Não são suficientes. Pra música principalmente. Aqui na escola a gente tem uns instrumentos que nós recebemos de doação no primeiro ano da escola, há cinco anos atrás e você sabe que estes instrumentos vão se “precarizando” aí não vai sendo repostos, manutenção. (PROF3)

Mas, em sua essência, há uma reclamação sobre esta falta que obriga o professor mudar seu plano de aula, abrir mão de algumas atividades, às vezes gastar do próprio bolso. Um quadro inaceitável se mostra, quando chega a este ponto, pois o salário do professor já é bastante defasado. Ter que investir na escola deve ser função dos governos que administram nossos impostos. É uma situação que precisa ser repensada pela SEDUC Sobral.

A gente tem dificuldades de folhas, a gente tem dificuldade de lápis de cor, a gente tem dificuldade de instrumento musical, a gente tem dificuldade de espaço físico, não tem um estúdio de dança que seria o ideal. Claro eu tô sonhando muito alto, mas é aquela coisa, não seria a sonhar alto, se as coisas funcionarem direito. Ai é sonhar alto pedir o estúdio de dança? Um estúdio de música? Pra um espaço escolar público é sonhar alto? Mas não seria sonhar alto se as coisas funcionassem direito. Não seria sonhar se fosse tudo direitinho do jeito que é pra ser, mas eu não tenho aqui na escola, por exemplo, eu não tenho uma sala. É dentro da sala de aula com as 40 cadeiras dentro, com aquela acústica terrível. Caixa de som, a melhor que seja, não funciona às vezes, porque a acústica da sala é terrível. Eu não tenho caixa de som, eu tenho que ter a minha própria. A minha, eu não tenho condições de comprar uma boa, então eu fico com aquela caixa de som com qualidade ruim mesmo, porque é a que eu tenho condições de comprar do meu próprio bolso. (PROF2)

Todas estas problemáticas, que estão sendo analisadas como fatores que influenciam nas aulas de artes, de alguma forma, estão ligadas à questão do currículo, mas a análise dos aspectos metodológicos é a que mais se remete a elementos particulares deste assunto.

Os sete professores levantam, em suas falas, aspectos da relevância dos procedimentos metodológicos. Os PROF1 e PROF4 exaltam a qualidade do livro didático para o processo pedagógico. Em outros momentos, mais professores vão falar bem do livro didático utilizado pela rede municipal de Sobral.

Estes professores comentam das várias possibilidades do uso do livro como ferramenta metodológica. Um destes professores faz uma crítica à condição de não ter a formação específica quando diz que consegue abordar apenas os conhecimentos teóricos do livro, ao partir para a prática, o mesmo não dá conta.

O livro é bastante, como é que eu posso dizer, motivador tem realmente material suficiente para trabalhar, mas como a gente vai ver, tirando a teoria, é bem difícil quando vai levar para a prática e tirando isso eu acho muito interessante o livro. (PROF1)

(...) mas o conteúdo em si ele é muito bom, ele dá para a gente fazer dele várias possibilidades de criação com os meninos. Dá para trabalhar o português dentro das artes, dá pra trabalhar um pouco de história né, com a questão de obras de artistas, dá para você trabalhar biografia de artistas, dá para você trabalhar patrimônio cultural, dá para você trabalhar a cultura, dá pra você trabalhar geografia com a cultura de cada região. Então é bem dinâmico assim. (PROF4)

Os PROF3, PROF6 e PROF7 refletem esta questão destacando que o professor precisa ter a sua disponibilidade um aparato de metodologias para poder lidar com a rotina de sala de aula. Tem que está pronto para o plano A, plano B e assim sucessivamente. O objetivo é também dinamizar a rotina de aula.

E aí acho que a escola procura proporcionar por meio da apreciação apresentar os outros estilos, outros gêneros, ampliar o universo musical deles, procurar essas metodologias experimentar, criar e apreciar. (PROF3)

É interessante que o professor, ele compreenda um pouco de metodologias diferentes, de formas e tudo, até por que, a gente, vez por outra vai fazer o plano A, o plano B de todas as formas, mudar, então o professor ele tem que ter esse jogo de cintura (...) Então essa questão dos aspectos metodológico do ensino de arte, eu creio que o professor tem que pesquisar muito, ele tem que buscar também, ele tem que se formar antes de tentar repassar pros alunos de algum modo. (PROF6)

Como eu venho da formação de notório saber, antes da graduação. Eu já dei aula de artes. Eu busquei conhecer os conteúdos metodológicos pra atuar como professor de artes e depois da graduação, eu compreendo que os aspectos metodológicos ... considero importante sim os aspectos metodológico. (PROF7)

O entrevistado PROF5 argumenta algo que merece destaque. Os aspectos metodológicos são muito importantes e quando, por algum motivo, não se está atento a eles a aula passa a ser monótona.

Pelo menos na minha área específica que é música, eu me sinto com várias ferramentas, vários métodos e metodologias para se trabalhar. Agora como a gente acaba tendo que ser polivalente, de trabalhar também artes visuais e teatro e dança, aí eu já peço e acabo seguindo uma coisa bem monótona, de pedir o aluno para fazer resumo, só leitura e falta o algo mais prático. (PROF5)

O entrevistado PROF2 traz uma crítica que, tomando-se como bastante pertinente, deixou-se para esta última análise dos fatores escolares. O professor comenta que está tão livre, quanto aos aspectos metodológicos, que se preocupa com as aulas de artes.

O mesmo comenta que, por fato de ter formação específica, ele está sempre atento a uma proposição de aula de artes e música consciente do seu papel, mas diferente das outras linguagens, como português e matemática, não tem fiscalização por parte dos órgãos responsáveis. O que pode levar a muitas escolas não respeitar a oferta do ensino de artes obrigatória. Vaja como se expressa o professor:

O órgão que é a ESFAPEGE, que dar as formações todo mês, eles dão sugestões de atividades, sugestão de conteúdo. Eles não estão cobrando a gente, cadê vocês deram aquele conteúdo tal? vocês estão fazendo o quê? Eu não tenho fiscalização também, uma coisa que eu acho que é ruim, certo modo. Não existe uma fiscalização pra isso. Por que por mais que não tenha exigência, tem uma sugestão e eu tenho um plano pedagógico, tem toda uma estrutura pra aula de artes... Não tem gente aqui dentro da escola, como eu sei que tem essa fiscalização direto pra os outros conteúdos, de português e matemática por exemplo. Artes é livre mesmo e aí, assim é tão livre que tem escola que nem tem aula de artes. É tão livre que se que se eu quiser dar aula de, sei lá filosofia, na minha aula de arte não vai ter ninguém no meu pé dizendo, cadê você tá dando aula de filosofia ao invés de artes como assim? (PROF2)

Esta chamada, que o professor discute na sua fala é de uma necessidade urgente de discussão. Não se pode mais aceitar esta prática mal intencionada com relação às aulas de artes. O tempo já é mínimo e ainda ser substituído por outros conteúdos, ou mesmo ser direcionado de forma superficial. É uma bandeira que todos os professores de artes, os artistas, a sociedade escolar em geral precisam defender e exigir que seja respeitado o ensino de artes na escola.

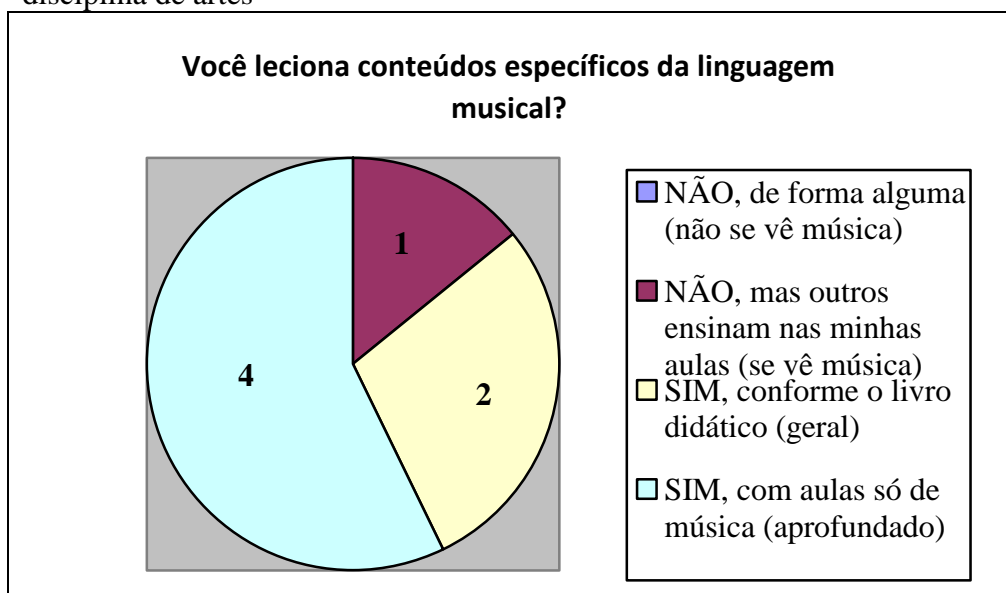
Muitos elementos foram levantados na análise dos fatores para o ensino de música na escola. Em suma, traz-se nos parágrafos anteriores discussões promissoras. Para finalizar a análise deste tópico é necessário saber se o professor de artes leciona conteúdos específicos da música em suas aulas e quais as dificuldades enfrentadas.

Segundo a SEDUC Sobral, em todas as escolas que tem o ensino fundamental séries finais, do 6º ao 9º anos, tem a disciplina de artes e teoricamente tem a oferta da música e das outras três linguagens artísticas nestas aulas. Como se viu na fala dos professores, não condiz com 100% da realidade, mas deveria existir.

Perguntado ao agente da SEDUC “O ensino de música é ofertado hoje na disciplina de artes em todas as escolas municipais de Sobral?”. O mesmo responde afirmativamente, dizendo que é direcionado para se trabalhar as quatro linguagens, assim com estas de forma integrada.

Quando perguntado aos professores “Você, em particular, leciona conteúdos específicos da linguagem musical na disciplina de artes?” tem-se a seguinte situação:

GRÁFICO 3.2: Sobre o ensino de conteúdos específicos da música na disciplina de artes



Fonte: dados da pesquisa

A partir das respostas dadas foi gerado o gráfico acima, na qual se optou por esta forma de expressar as opiniões dos professores. Nenhum dos professores disse não ter ensino de música em sua escola. Ou seja, tirando as situações em que a aula de artes é substituída por aulas de outras modalidades, nas que tem um professor de artes, de alguma forma eles apresentam algo do universo musical aos alunos.

Um (1) professor disponibiliza sua aula de artes para outros grupos que queiram trabalhar música. Na verdade esta é uma situação que acontece na fala de dois professores de artes de uma mesma escola, porém um disse que não lida com a música, ficando a cargo apenas dos grupos parceiros e o outro professor disse que, mesmo assim, leciona o que vem no livro didático, sendo assim este segundo entra na classificação “SIM, conforme o livro didático”.

Os grupos parceiros a que estes professores se referem são PIBID e Residência Pedagógica, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). Onde, por estarem lotados em escolas de tempo integral e terem duas aulas por semana em cada turma, os mesmos disponibilizam uma destas aulas para que os residentes trabalhem os conteúdos da música.

Os 2 (dois) professores que dizem lecionar seguindo apenas os direcionamentos da ESFAPEGE, tomando como referência apenas o livro didático, que inclusive foi bem referenciado logo acima. Presume-se, que como estes profissionais

não tem formação específica, não se consideram seguros para aprofundar o ensino da linguagem musical.

O restante, 4 (quatro) afirmam com bastante ênfase que lecionam aulas especificamente de música, ou seja, ofertando um certo aprofundamento deste conhecimento para os estudantes.

Para se justificar este dado, volta-se ao perfil dos professores entrevistados, de modo que três não possuem formação específica e quatro são formados em música. O que nos leva a considerar que a formação específica, além de dar os artifícios necessários para o ensino, incentiva também uma melhor proposição do ensino de artes, pois os mesmos defendem seu espaço no ambiente escolar.

Um ganho que se teria com a exigência de formação acadêmica específica em alguma modalidade artística. Se todos os professores de artes da SEDUC Sobral fossem formados em dança, música, teatro ou artes visuais, presume que se teria uma oferta de um conhecimento mais aprofundado e talvez não se permutasse estas aulas por português e matemática.

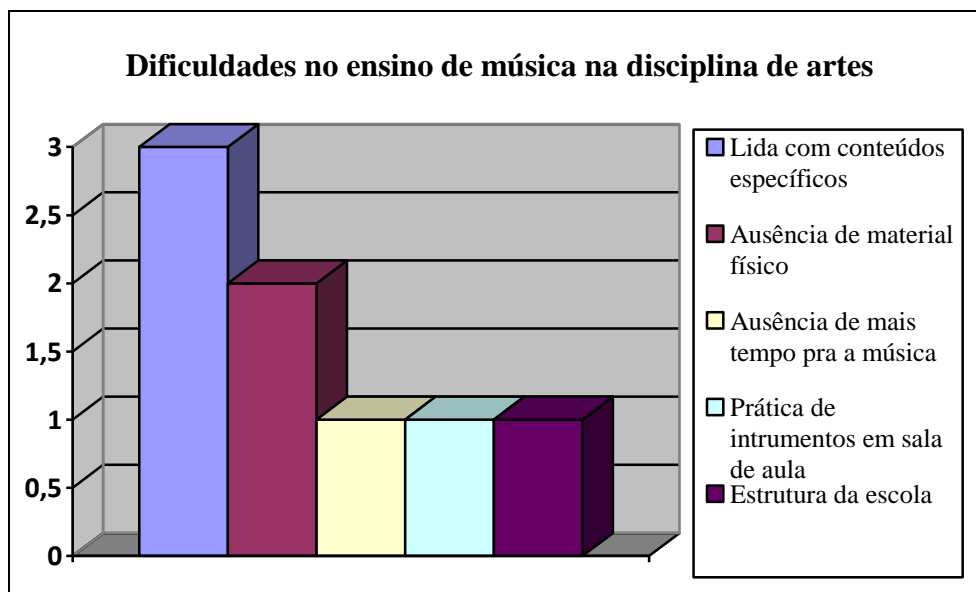
E o que se observa das escolas em que os professores não tem esta formação específica é que o ensino é ofertado de forma geral. Voltando-se ao referencial teórico, faz-se o questionamento do por que matemática, português, história e as demais disciplinas não permitem que profissionais de outras áreas, apenas os licenciados nestas linguagens, possam ensinar?

Este posicionamento político é o que se espera para o ensino de artes também. Os próprios professores, que não tem a formação específica, concordaram com a necessidade da mesma. A LDB (1996) afirma que o profissional precisa ser licenciado na área específica para poder lecionar determinado conhecimento.

Por fim, ao serem perguntados “Você tem dificuldades no ensino de música? Se sim, no que especificamente? Que suportes você acredita que seriam necessários?” Três (3) se expressam afirmativamente para responder esta pergunta e quatro (4) com a negação imediata, independente da formação acadêmica.

Contudo todos, sem exceção comentam alguma dificuldade. As dificuldades estipuladas estão no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3.3: Dificuldades no ensino de música na disciplina de artes



Fonte: dados da pesquisa

As dificuldades se apresentam com várias características, a estrutura da escola, ou seja, falta de espaço adequado – como já mencionado na análise dos fatores na questão 2.3 – ausência de mais tempo para o ensino de música; ausência de material físico. Estes aspectos corroboram com o discurso dos professores nesta outra questão, que agora se repete.

Duas delas chamam a atenção por estar relacionado com a parte pedagógica do ensino de música, que seria o ensino da prática instrumental na disciplina de artes e a lida com o conteúdo específico. A primeira foi obtida nas respostas dos professores que tem formação específica em música e a segunda dos três professores que não têm esta formação.

A dificuldade para lidar com a prática em sala de aula é bastante comentada. O que se vê nos currículos para o ensino de música é uma aula pautada em dinâmicas musicais, jogos musicais, vivências diversas em que a música está presente de alguma forma. Em alguns casos, teoria e uma prática muito enxuta, na medida do possível para o tempo e espaço físico disponível.

Quanto ao conteúdo específico, vê-se a dificuldade de quem não tem formação para tal conhecimento. É preciso se ter políticas públicas que sanem esta questão: mais concursos, com exigência de formação específica, mais formação continuada, com o apoio de órgãos que tenha proficiência na área, mais consciência política, pedagógica e artística.

A promulgação de um currículo que envolva toda a rede de educação de Sobral, também, é uma destas atitudes político-pedagógicas que diferenciam uma boa

qualidade na oferta de um ensino, daquela que não atende às metas. Esta é uma questão que precisa de reflexão.

Este retrato desenhado neste tópico permite que se tenham argumentos contextualizados para discutir currículo para o ensino de artes na escola sobralense. No próximo capítulo se faz uma reflexão mais incisiva sobre a concepção curricular de Sobral e como estes dados podem argumentar com proposições eficientes para o ensino de música na escola.

4. REFERÊNCIAS CURRICULARES PREDOMINANTES NAS ESCOLAS DE SOBRAL

A fundamentação teórica desta investigação gira em torno da problematização das estruturas que compõem a formação curricular das diversas linguagens da educação, adaptando seu estudo à mediação entre a prática do ensino de música e os processos didáticos deste ensino.

Conhecimentos pedagógicos essenciais fundamentam esta pesquisa. Podemos alocá-los no eixo da didática e do currículo, associados ao conhecimento musical e suas intervenções educacionais. Esta relação de troca entre estes conhecimentos se fundamenta na *práxis* da função docente.

Sendo assim, é interessante entender-se a necessidade de alinharem-se os princípios da educação musical a currículos bem fundamentados, de maneira que se possa propor uma transmissão e apropriação desta linguagem artística de forma coesa e sequenciada, tendo a consciência do processo de ensino/aprendizagem que será ofertado.

Na sequência, faz-se uma descrição das principais teorias do currículo para poder-se refletir com mais profundidade os dados da pesquisa na terceira parte deste capítulo. Tópico que trará a fala dos agentes participantes da pesquisa com relação a esta temática em específico.

4.1 Alinhando o ensino de música ao currículo

Elementos indicativos de uma linha filosófica e sociológica sobre currículo são abordados nos textos de vários autores que pesquisam o processo de educação musical escolar. Em seus estudos, uns são diretos, já em outros é preciso uma análise pormenorizada para perceberem-se as discussões referentes ao assunto. O certo é que se trata de uma reflexão, que está de alguma forma, presente nos vários níveis de pesquisa da área.

Maura Penna (2002, p. 11) descreve uma situação recorrente quanto ao planejamento da rotina didática: “Nesse quadro, o professor de Arte costuma ter bastante liberdade para planejar suas aulas, pois poucas redes de ensino têm propostas curriculares ou conteúdos programáticos para a área de arte ou para as linguagens específicas.” Um discurso que corrobora com a problemática da pesquisa em questão.

A mesma autora expressa a sua opinião sobre o grau de comprometimento que o professor deve ter com o ambiente escolar, aspecto que perpassa pela questão do currículo: “Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e a sua clientela.” (PENNA, 2002, p. 17).

Jusamara Souza (2009) traz vários elementos nos seus textos que estão imbricados num processo de formação curricular, por exemplo:

Não pode ser propósito substituir a pedagogia musical por entretenimento ou impor o gosto do educador aos alunos, mas sim entreter com fantasia e humor, a ponto de satisfazer a necessidade a qual eles têm direito: a necessidade de empolgação, tensão e relaxamento. Pois, afinal de contas, não só crianças, mas também adultos e jovens querem se divertir com a música, e não “aprender.” (SOUZA, 2009, p. 11)

Para Libâneo (2006) o processo de instrução escolar é intencional. Assim, levando esta afirmação em consideração, deveriam ser também os procedimentos na oferta desta instrução, precisando além da intencionalidade haver direcionamentos que a regulem.

Oliveira (2006) comenta que existem pontos vazios entre o sonho e a realidade da educação musical. Estes pontos seriam as estruturas escolares, administrativas e políticas. A autora defende um currículo para o ensino de música pautado nos conhecimentos da própria área musical.

É preferível ampliar as atividades escolares para o fazer musical, para a apreciação de músicas de vários gêneros, para a criação e improvisação ou outras competências fundamentais para o desenvolvimento como futuro apreciador, como músico amador ou mesmo profissional. (OLIVEIRA, 2006, p. 28).

Como observado, estudos mais aprofundados são necessários e precisam ser mais constantes. A literatura espanhola tem se dedicado a esta prerrogativa com ênfase. Pep Alsina (2010, p. 14, tradução nossa) escreve que, segundo “Hargreaves e outros (2005), existem três grandes desafios para a educação musical do século XXI: o currículo, as finalidades da educação musical e a aproximação dos diferentes contextos de aprendizagens”.

Pep Alsina, ao falar da proposição curricular que se tem seguido na escola secundária do seu país, que é proposto em forma de competências de aprendizagem, o faz descrevendo a importância do planejamento curricular:

Mais que um plano formal finalizado, o planejamento deve ser entendido como processo e deve servir para avaliar e melhorar a própria função docente. Formalmente, um planejamento deve assegurar a execução e cumprimento das normas educativas, porém e mais importante, tem que orientar o trabalho docente a economizar esforços e tempo (utilidade, coordenação e corresponsabilidade). Pode comunicar claramente o que se pretende (compreensão e síntese). Deve ser aplicada a escola e ao alunado (realista). Pode atualizar-se permanentemente (viva). Permite completar o que a prática diária e a improvisação necessária podem deixar incompleto. (ALSINA, 2010, p. 20, tradução nossa).

Assim, é forte a necessidade de “bebermos” na fonte da didática. A esta ciência:

cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. Em função disso a Didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção de ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos. (LIBÂNEO, 2006, p. 26, 28)

Nestas condições, a “instalação de uma didática específica de música” como deseja Fernandes (2001, p. 61) se faz pertinente. Estando caracterizada, a Didática musical, na implicação de (citando Fuks, 1991):

tentar identificar qual a concepção filosófico-educacional compartilhada pelo professor de música e daí descrever em linhas gerais os aspectos básicos referentes aos pressupostos teóricos e metodológicos. Identificar as concepções de educação musical existentes na escola e entender que nela coexistem várias práticas e, conseqüentemente, varias tendências. (FERNANDES, 2001, p. 52)

Todo o percurso feito até aqui incide numa teorização curricular sobre o processo educativo musical. Sobre que construção política, filosófica e mesmo pedagógica atende com eficiência as metas postas para o ensino de música e como consolidar tais objetivos de aprendizagem. Estas questões cobram um discurso formado sobre currículo para o ensino de música.

4.2 Teorias do currículo: as principais fundamentações teóricas

Construir uma análise, tomando como fundamentação teorias do currículo, é estruturar uma avaliação com foco nos conteúdos e como se deu a escolha dos mesmos, levando em conta diversos fatores que perpassam vários aspectos pedagógicos e

também sociológicos da educação.

Pretende-se nos parágrafos que se seguem fazer o entrelaçamento de alguns autores que pesquisam sobre currículo escolar com o intuito de possibilitar a construção de um referencial teórico sobre este aspecto que, de forma clara e simples, possam dialogar com os dados obtidos nas escolas municipais de Sobral.

Este tema, de forma geral, é definido da seguinte forma pelos estudiosos: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, especificamente, o currículo”. (SILVA, 2010, p. 15)

Assim, conforme Silva, o currículo é um instrumento para responder “o que”; é um processo genuíno de seleção. Mas, é também um local de mudanças, de construção de identidade ou subjetividade e na concepção pós-estruturalista de currículo, é uma questão de poder.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o que? (...) o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2010, p. 14-15)

Portanto, pesquisas que discutam currículo nas várias etapas do ensino básico, tem sua contribuição na elucidação de um questionamento crucial: o que e como ensinar, complementado com o que se espera que o estudante aprenda e os atos procedimentais do professor.

Contudo, este não é um estudo apenas dos teóricos. Os professores são os primeiros representantes da necessidade de uma formulação curricular, pois diariamente lidam com conteúdos e os fins esperados da vivência com os diversos conhecimentos na escola. Os professores e os demais agentes envolvidos na educação escolar, portanto, estão na linha de frente desta preocupação a respeito da discussão sobre currículo.

A escola representa o espaço eleito como apropriado ao fazer educacional, se constitui “no lócus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo.” (DIAS, 2008 p. 158).

Levando-se em conta a missão desta instituição, o fazer diário não pode ser considerado de qualquer forma e tão pouco desprovida de direcionamentos mais amplos na formação humana dos estudantes. Ao levar isso em conta, se afirma a importância do currículo na estruturação dos conhecimentos que se veicularão neste ambiente.

Deve-se compreender desde o início que o processo de escolha de um conteúdo é mais que uma simples seleção. Estão imbricados neste procedimento, os objetivos por trás da decisão de que conhecimento ofertar. Assim, o currículo é um instrumento de influência e persuasão. É um instrumento que tende a definir objetividades e subjetividades da formação humana dos estudantes.

As teorias do currículo tem ao longo do tempo discutido com afinco esta prerrogativa, que é considerada pelos estudiosos uma relação de “poder”. No espaço escolar estamos vendo transformações advindas destas discussões a respeito da problemática curricular:

O mestre de alguns anos atrás, encontrava nos programas oficiais o rol completo de informações a ser estudado por seus alunos. (...) Era exigido que o professor o esgotasse, apesar da qualidade do rendimento do aluno... Esta forma de encarar o problema está progressivamente desaparecendo de nossas escolas. (TURRA et Alii, 1975, p. 101)

Algumas críticas descrevem bem a função de uma análise curricular. No trecho acima se vê bem uma referência à transição que os conteúdos escolares passaram ao longo das mudanças relacionadas ao contexto mais geral da sociedade. O currículo da escola tradicional, onde há uma mera transmissão do conhecimento, hoje, passa por críticas bem enfáticas.

A mudança do percurso do conhecimento e das formas procedimentais no currículo escolar vai passar por várias etapas, como será descrito mais à frente, mas o que se leva em consideração neste momento é como se dá a relação do currículo com o próprio conhecimento.

Michael Young, um dos representantes da Nova Sociologia da Educação (NSE), ao estabelecer sua crítica do currículo, se mostra preocupado com a apreensão do conhecimento: “Na minha visão, se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento.” (YOUNG, 2014, p. 195).

O conhecimento, portanto, está relacionado de forma direta com a concepção curricular. “O currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

“O conhecimento no currículo é o fenômeno sobre o qual os teóricos do currículo dizem ter conhecimento especializado, e é essa teoria do currículo que deveria nos permitir analisar e criticar suas diferentes formas e, esperamos, desenvolver e propor alternativas melhores de currículo.”

(YOUNG, 2014, p. 198-199)

Compreendendo a contribuição das teorias do currículo e dos estudiosos, se direciona ao papel do professor. Ao docente cabe lidar com os problemas diretos da escolha dos conteúdos e participação na proposição curricular.

A autora Pura Lúcia Martins (1991) enquadra uma noção de didática bem pertinente à teoria do currículo, quando ela analisa a responsabilidade para a proposição curricular. Esta pesquisadora divide o conceito de didática em dois aspectos e analisa dentro de cada perspectiva a função dos agentes envolvidos na formulação do currículo.

O que a mesma define como didática teórica seria a estudada dentro do âmbito acadêmico, ou seja, as teorias e ensinamentos apreendidos na universidade e o que a autora chama de didática prática seria a executada pelos professores no ambiente escolar, na própria prática da função docente.

Segundo Pura Lúcia, enquanto na didática teórica se atribui ao professor a função da proposição curricular e todas as etapas até este ponto, na prática, o que se percebe é uma imposição de um currículo dos entes hierárquicos superiores na função escolar. (MARTINS, 1991)

Dessa demanda, se instauram algumas dificuldades mais imediatas e outras mais abrangentes. Em um aspecto mais próximo, como o professor conhece o contexto da escola e, por conseguinte, é o profissional mais apropriado para desenvolver o currículo e definir os processos de seleção, pensando na sua prática diária, o mesmo deve ter voz na formulação curricular das diversas instituições educativas, do contrário o conhecimento ofertado pode estar descontextualizado com o público a que se quer atingir.

Questões mais abrangentes estão relacionadas à ideia de “poder” imbricada na teoria do currículo. Não tendo a participação do professor e este direcionamento vindo dos entes hierárquicos superiores, podem indicar uma inculcação de conhecimentos que beneficiam um grupo em detrimento de outro. “E assim, a seleção dos conteúdos a serem veiculados pela escola é definida em função dos interesses de uma minoria, o que vem se contrapor aos interesses da maioria da população que vai sendo excluída da escola.” (MARTINS, 1991, p. 71).

Assim a presença do professor na construção curricular dos diversos estabelecimentos educacionais é uma bandeira que deve estar sempre no alto do mastro. Acrescenta-se a necessidade do professor se fundamentar de diversas perspectivas pedagógicas e, dentre elas, a das teorias do currículo.

Nenhum professor quer soluções da teoria do currículo – no sentido de “ser instruído sobre o que ensinar”. Isso é tecnicismo e enfraquece os professores. Contudo, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda autoridade. Em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional. (YOUNG, 2014, p. 195)

Passa-se, após este processo de contextualização das teorias do currículo, quais suas demandas e como age, a fazer uma descrição sucinta das principais teorias do currículo. Adentraremos as principais discussões e como alguns estudiosos defendiam o currículo dentro de sua estrutura ideológica.

O termo “curriculum” com o significado, utilizado hoje pelas teorias pedagógicas do currículo, se deu devido a um marco na literatura que estabelece o que se considera ser o início deste conhecimento como campo científico. O livro *The Curriculum* de Bobbit lançado em 1918 nos Estados Unidos é, portanto, a referência histórica do surgimento das teorias curriculares como campo especializado de estudos.

Bobbit instaura uma concepção muito peculiar aos fatos que estão ocorrendo neste período nos Estados Unidos. Na sociedade geral, o processo de industrialização e na educação, a massificação do ensino, descrevem o quadro neste país. A concepção de Bobbit em *The curriculum*, sobre currículo, é que o mesmo seja visto como processo de racionalização de resultados educacionais, assim como acontece na indústria.

Bobbit propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA, 2010, p. 23)

Contrapondo Bobbit (1918), havia uma vertente mais progressista nos Estados Unidos, que se tratava das ideias de John Dewey (1902), com o livro *the child and the curriculum*, apesar de não ter tido tamanha ênfase como as teorias de Bobbit, pois naquele momento se via na cientificização da educação algo importante.

Dewey estava mais preocupado com a democracia do que com a economia do país. Este autor traz contribuições mais humanistas para o currículo. O mesmo “achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.” (SILVA, 2010, p. 23).

Para completar o quadro dos principais autores das teorias tradicionais, Ralph Tyler, publica um livro em 1949 que fortalece as ideias de Bobbit e traz recursos novos. Com esta obra, é característica destas teorias que os estudos sobre currículo se estabeleciam entre a ideia de organização e desenvolvimento.

Surgem no cenário, contrapondo as teorias tradicionais, outras vertentes que foram chamadas de teorias críticas do currículo. Nomes como Altusser, Bowles e Gintis, Bourdieu e Passeron, Paulo Freire, Henry Giroux, Dermeval Saviani, dentre outros, são os autores das obras que serviram de base para a nova estruturação das teorias curriculares e da educação de fundamentação crítica.

Na visão de Altusser, a escola é considerada como um dos aparelhos ideológicos do estado na medida em que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.” (SILVA, 2010, p. 32).

Para Bowles e Gintis o currículo é responsável pela reprodução das relações de produção. Estes autores fazem uma análise da ideia de correspondência para justificar a relação escola e produção. “A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho.” (SILVA, 2010, p. 33).

Já para Bourdieu e Passeron o “código” ensinado na escola somente é acessível à classe dominante, o que torna o conhecimento desigual conforme o acesso:

As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender este código, pois durante toda sua vida estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. (...) Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. (SILVA, 2010, p. 35)

Um movimento que surge neste período e que contrapõe o pensamento tradicional do currículo é o reconceptualista. Movimento norte americano que insatisfeito com a abordagem meramente técnica e administrativa de Bobbit e Tyler e favorável às novas ideologias sociais como fenomenologia, hermenêutica, marxismo, Escola de Frankfurt.

Estas teorias estavam pautadas numa dicotomia ideológica que inspirava o movimento de reconceptuação do currículo: fenomenologia e derivadas (hermenêutica e autobiografia), que defendiam a subjetividade da educação e do currículo e marxismo, que faz a defesa de um currículo que minassem a reprodução cultural e social do capitalismo na escola.

Voltados para uma outra perspectiva estão Henry Giroux, Paulo Freire e Dermeval Saviani. Para Henry Giroux as críticas feitas até então ao currículo tradicional pelas teorias críticas se fundamentavam bastante na dicotomia dominante e dominados e não se apegava aos processos de resistências, que para ele deveria estar no foco da questão da crítica curricular.

Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão. (SILVA, 2010, p. 53)

Já Paulo Freire utiliza-se de termos que remete a uma perspectiva tradicional do currículo, porém diferente destes, ele propõe uma forma de procedimento diferente, voltada para o humanismo. “A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária” (...) Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional.” (SILVA, 2010, p.58-59).

Opondo-se a teoria problematizadora de Freire surge a teoria histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos de Dermeval Saviani:

Assim, para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam. Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freiriana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento, mas os métodos de sua aquisição. (SILVA, 2010, p. 63)

Na Inglaterra, uma outra teoria do currículo se instalava a partir de 1971 encabeçados por Michael Young, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, que tinha seu foco na sociologia. Chamada de “Nova Sociologia da Educação” pois sua crítica estava pautada na antiga sociologia da educação que se preocupava com a situação de entrada dos estudantes e os resultados, não estando interessada no que ocorria entre estes dois extremos.

Para a antiga sociologia da educação: “O que importava era saber se as crianças e jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo. Nos termos da NSE, a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento.” (SILVA, 2010, p. 65).

Assim esta teoria se opunha também a filosofia do conhecimento que tinha sua característica fundamental num ensino racionalista, pautado no desenvolvimento do

pensamento conceitual. “Diferentemente de uma filosofia do currículo centrada em questões puramente epistemológicas, a questão, para a NSE, não consiste em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento.” (SILVA, 2010, p. 66).

De forma mais geral e abstrata, a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. (SILVA, 2010, p. 67)

Um dos seus principais autores, Basil Bernstein, não pesquisava especificamente sobre o que é ensinado, mas como é estruturado o currículo. Quais princípios de controle e poder são influência nos mesmos.

Nos primeiros ensaios, teorizou a ideia de currículo de coleção e integrado. No de coleção, as áreas e campos de conhecimentos são intensamente isolados, separados em suas especificidades. No integrado, há menos distinções entre as diferentes áreas do conhecimento.

Bernstein chamou de “classificação” o conceito que define o maior ou menor grau de isolamento entre as áreas do conhecimento. Quanto mais isolado maior a classificação e quanto mais interdisciplinar menor a classificação. Com este pensamento este autor descreve a noção de poder inclusa na sua noção de currículo. Mais a frente se propõe um uso prático desta teoria.

Outro teórico desta linha de pensamento que tem grande contribuição no que tange as teorias do currículo no mundo todo é Michael Young. Para este autor o currículo é relativamente uma relação de poder. A seleção feita na proposição curricular segue a orientação de uma pessoa ou um grupo de pessoas cuja intenção é atingir um objetivo específico.

Na mesma linha de pensamento, Young trata o conhecimento ofertado no currículo escolar como o “mais poderoso”, pois para o autor, este conhecimento é aquele em que o estudante não tem acesso facilmente em sua casa, sendo este responsável por mudar sua visão de mundo, “(...) que refere-se ao que o conhecimento realmente tem o poder de fazer, ou seja, proporcionar um novo jeito de pensar sobre o mundo. (ANDRETA, 2013, p. 96).

Na sequência teórico-temporal estão as teorias pós-críticas. Encabeçando-as está a concepção de multiculturalismo (pós-estruturalista e o materialista). O paradoxo

da aceitação das diversas culturas convivendo ainda com uma cultura sendo chamada de dominante leva esta discussão a argumentos bem pertinentes a respeito do que é multiculturalismo.

Pode-se definir este conceito assim:

Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. (SILVA, 2010, p. 86)

Característica própria do pós-crítico é a ênfase no discurso (processo linguístico e discursivo) como ferramenta de análise social. Estabelecendo a concepção pós-estruturalista no cerne da questão discutida por esta ideologia. Em contra partida há nesta mesma concepção uma corrente que considera a diferença pelo aspecto político, levando em conta argumentos mais marxista (materialismo).

Uma perspectiva mais “materialista”, em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. (SILVA, 2010, p. 87)

Esta discussão tem como tema principal as relações de poder que se fundamentam no seio da sociedade e das relações de classes, agora refletido numa discussão de como o currículo entrelaça estas discussões.

O multiculturalismo é o lugar onde as minorias se representam. Um currículo, segundo essa corrente de pensamento, que não considere os aspectos referentes a estes contextos, tais quais gênero, sexualidade, raça, deixa de possibilitar uma formação diversificada.

Para além das teorias críticas e pós-críticas podemos dizer que a nossa visão, do que é o currículo, não é mais ingênua. O currículo tem em si significados que estão além do que as teorias tradicionais presumem. É “personificação” de lugar, espaço, território, trajetória, viagem, percurso, é relação de poder, é texto, discurso, enfim são muitos aspectos em um documento.

As teorias do currículo se fundamentam bastante em quesitos ideológicos comuns do discurso sociológico. Os diversos autores se aprofundam, em suas teorias, em aspectos que vão além de uma análise prática. Fundamentam-se em questões sociais que envolvem a discussão curricular, elevando a patamares mais abstratos da discussão, porém em alguns aspectos há um direcionamento mais prático.

Sendo assim, pode-se aqui direcionar, a servir de exemplo, algumas visões práticas oriundas das diversas teorias do currículo. O objetivo é focar na prerrogativa principal destas teorias, ou seja, a seleção do conteúdo, ou melhor, o que se pode apropriar-se para o processo eletivo curricular escolar, para além das observações feitas nos parágrafos acima sobre as diversas teorias do currículo.

Levando-se em conta a necessidade de uma estrutura mais tradicional do currículo, com foco na produção, pode-se considerar Tyler, estando atendo a quatro questões:

I. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2010, p. 25)

Voltando-se a uma perspectiva mais cotidiana do processo de escolha, Martins (1991) faz um levante nos textos de alguns autores, que tem um estudo na área de seleção e organização de conteúdos, sobre instrumentos que possam auxiliar o professor na sistematização curricular. A autora sintetiza assim:

GAGNÉ propõe o modelo que consiste na representação hierárquica de fatos específicos a principio.(...) HORN (1971) sugere o mapeamento de informações que consiste em categorizar as informações necessárias para a aprendizagem de um determinado assunto e construir blocos de informações de acordo com os objetivos propostos.(...) LAFOURCADE (1974) apresenta o mapeamento de conteúdo, que consiste numa série de conceitos e de princípios relacionados a forma lógica e sistemática.” (MARTINS, 1991, p. 71)

Bernstein (1996) divide o currículo em dois formatos, os que têm seus conteúdos bem isolados, onde cada conhecimento se desenvolve dentro do seu próprio espectro de aprendizagem, que o autor chama de “coleção” e os que têm uma integração entre os diversos conhecimentos, que ele vai chamar de “integrado”.

O nível de aproximação ou não dos conteúdos está relacionado com o que o autor chama de classificação:

Se existe um forte isolamento entre categorias, então diremos que existe um princípio forte de classificação; se existe um fraco isolamento entre categorias, diremos que isso dá origem a um princípio de classificação fraca. (‘Classificação’ se refere às relações entre categorias, não aquilo que é classificado). (BERNSTEIN, 1996, p.43)

Em Dermeval Saviani (2011) se compreende o currículo como parte do conjunto das atividades nucleares desenvolvidas na escola. A teoria deste autor destaca

com fundamental o papel da escola de problematização da realidade. Assim, num processo de seleção curricular o mesmo considera que a escola deve levar em consideração a noção daquilo que é clássico, ou seja, aquilo que historicamente resistiu ao tempo.

Estes são apenas alguns poucos exemplos de como se pode apropriar-se de forma prática das discussões sobre o currículo para aprimorar e fundamentar as escolhas de conteúdos para uma proposta pedagógica. Contudo, os envolvidos no processo de concepção curricular não podem se deixar confundir: “Selecionar e organizar conteúdos não se confunde com a mera listagem dos mesmos, mas envolve a apresentação dos conteúdos inter-relacionados de forma orgânica e dinâmica.” (MARTINS, 1991, p. 71-72)

Um currículo que não movimenta o aprendizado, que não se constitui dinâmico diante dos procedimentos e vivo dentro de uma organicidade de sistema, para que se alcancem os objetivos, tende a ser uma mera enumeração de temas.

Sabe-se que não é uma tarefa fácil. O conhecimento sobre esta área pode desenvolver muitas habilidades sobre a formulação do currículo, mas cada situação traz em si suas particularidades. É preciso estar atento a características importantes no processo de concepção curricular:

Para auxiliar o professor nesta difícil tarefa, recomenda-se levar em conta a estrutura lógica da matéria, as condições psicológicas para aprendizagem, bem como as necessidades socioeconômicas e culturais. (...) Como também as experiências anteriores dos alunos. (MARTINS, 1991, p. 70)

Estes e outros procedimentos, mais práticos, oriundos das teorizações a respeito desta matéria não cessam somente nestes tópicos. Como mencionado, cada circunstância vai ter o seu desafio proporcional. No entanto compreender o papel das teorias do currículo e se apropriar dos seus estudos pode ser um fator de desenvolvimento no espaço escolar.

“A importância de esquematizar a sequência de aprendizagem reside no fato de que esse procedimento nos capacita a evitar erros que originam da omissão de etapas essenciais a um determinado campo do conhecimento.” (GAGNÉ, 1974, p. 156). Uma proposição consciente do currículo é o que difere os estabelecimentos por metas a serem alcançadas na educação atual.

Portanto, o desafio está em como se apropriar deste conhecimento e relacioná-lo com as etapas de escolarização de forma que se tenham cada vez mais

currículos que sejam mais orgânicos e dinâmicos. Este conhecimento, conforme os pontos aqui abordados, será parâmetro para analisar-se o discurso dos professores de artes e do profissional da Secretaria de Educação sobre o processo de concepção curricular em música na disciplina de artes.

4.3 Bases teóricas de referência nas escolas de Sobral, analisando as realidades locais

No capítulo II, se estrutura um referencial teórico que direciona um entendimento sobre o ensino de música na escola. Especificamente no tópico 2.4, há uma reflexão a respeito do valor dado a este conhecimento no espaço escolar da rede pública municipal de Sobral.

As concepções dos professores e da SEDUC a respeito da necessidade do ensino de artes nas escolas se dá a partir de uma reflexão da importância que artes e música têm para comunidade escolar. Justifica-se tal fato com a contribuição em diversos eixos: cognitivo, psicológico, socioemocionais, relacional, estético, pedagógico, dentre outros descritos nas entrelinhas.

Já no tópico 3.3 do capítulo III, que aborda os documentos legais que garantem a obrigatoriedade do ensino de música, se refletiu sobre os fatores que estão relacionados com a proposição do ensino de artes, mais especificamente música, na escola.

Neste item, o objetivo é trazer, da investigação feita, elementos que nos possibilitem refletir como se dá o contexto de uma concepção curricular. Como os fatores intervêm neste processo, que decisões políticas podem ser alinhadas a esta temática - relação de poder, Silva (2010); qual a influência do contexto dos alunos - relação de identidade, Silva (2010); que conteúdos são pertinentes - conhecimento poderoso, Young (2014) e outros fatores que o exemplo de Sobral nos permitir dialogar.

Silva (2010) afirma que falar de currículo é essencialmente falar daquilo que deve ser ensinado. É estabelecer que conteúdos melhor atendam àquela realidade escolar. Contudo não é apenas um simples processo de listagem (MARTINS, 1991). Silva (2010) complementa escrevendo que o currículo, para além do processo de seleção, traz uma relação de poder e de identidade.

Para analisar a relação destes elementos no contexto da educação sobralense, faz-se a análise dos questionamentos 2.5, 2.7 e 2.8 do roteiro de entrevista aplicado aos professores de artes e 2.4 e 2.5 do roteiro aplicado ao agente da SEDUC.

Inicialmente foi perspicaz saber se existe uma preocupação com o currículo para o ensino de artes. É conhecido nacionalmente que Sobral atinge os principais rankings da educação no Brasil. Isso se deve a um trabalho focado em uma proposição curricular bem fundamentada para as áreas de português, matemática e, recentemente, ciências. Porém para as outras áreas do conhecimento, que é ofertado na escola, ainda não existe uma estrutura de acompanhamento deste porte.

Mesmo assim, existe alguma referência curricular para o ensino de artes em Sobral? Para responder a esta indagação se perguntou ao agente da SEDUC (pergunta 2.4) “Sabe-se que Sobral tem uma educação considerada das melhores do país e com expertise em formulação curricular para um ensino de qualidade em português, matemática e agora ciências. Há uma preocupação com a estrutura curricular para o ensino de artes?”

O agente justifica que sim tomando como motivo a escolha do livro didático no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a partir dele se elabora um plano de curso anual. Este procedimento é feito por agentes formadores da ESFAPEGE. Depois é direcionado às escolas. Veja a resposta deste profissional à entrevista:

Eu acredito que sim, na medida em que a gente tem essa preocupação de adotar um PNLD pra artes, de ter uma estrutura de um plano de curso anual, com uma grade de divisão de conteúdos que precisa ser seguido e dado pelo professor então isso já é uma preocupação curricular importante. E assim como a gente falou, existe essa proposta que a agente [ESFAPEGE e órgão parceiros] construa um currículo de artes brevemente aqui. (AGSEDUC, grifo nosso)

Destacam-se dois pontos, primeiro: apesar de não ter sido aprofundado sobre a ideia do plano de curso, o que se empreendeu das conversas durante a entrevista é que a partir dos conteúdos do livro didático se elabora um roteiro de aulas, que seria o plano de curso, como o agente se expressa “uma grade de divisão dos conteúdos”.

Segundo: o agente menciona que a Secretaria de Educação está em diálogo com a UFC, junto com a ESFAPEGE, para promulgação de diálogos e discussões que levem a um possível currículo para o ensino de música. Sendo assim pode-se perceber uma preocupação para este ensino entre os entes interessados numa melhor incursão do ensino de artes e música na escola de Sobral.

Apesar de não se poder considerar como um currículo a divisão de conteúdos apenas, pode-se dizer que é um processo de seleção, que faz parte do processo de concepção curricular. Entenda-se que o currículo não influencia apenas na seleção, ele intervém no próprio conhecimento (YOUNG, 2014, LOPES; MACEDO, 2011). Deve existir uma atitude interessada ao se tornar algo objeto de escolarização, influenciando em qual conhecimento será disponibilizado.

O currículo leva em conta quais conhecimentos seria a melhor oferta para aquele público, por quais motivos, levando em conta as metas a serem alcançadas, não deixando de lado o contexto dos estudantes. E se preocupa também com a sua própria execução, ou seja, o processo de avaliação precisa estar presente em toda parte do percurso.

A pergunta 2.5 feita ao AGSEDUC “Quem define os conteúdos de música que serão ensinados na disciplina de artes?” dialoga com segunda parte da pergunta 2.5 feita aos professores “Como você seleciona os conteúdos de música que estruturam seu plano de aula? Estes conteúdos são direcionados pela SEDUC/Sobral, são selecionados apenas pelo professor ou são estruturados em comum acordo?”

A resposta foi a mesma: “é feita em comum acordo”. A ESFAPEGE, a partir do livro didático, elabora o plano de curso e direciona aos professores, mas garante o agente, que em forma de sugestão, de orientação, pois os professores são livres para incrementar o que lhes convém.

Os professores por sua vez, ao responderem da mesma forma, acrescentaram que utilizam o plano de curso da SEDUC, mas que fazem suas adaptações. É conveniente acrescentar que, além do plano de curso, a ESFAPEGE oferta uma formação continuada mensal aos professores de artes.

Martins (1991) faz um paralelo entre a didática teórica e prática, em que a autora diz que segundo a teórica o professor tem “know how” para a proposição curricular, mas na prática o currículo é imposto de cima para baixo hierarquicamente. Esta observação é apropriada para que se leve em conta, no processo de formulação do que venha ser um currículo para artes em Sobral, da participação do professor como o agente que trabalha direto com as questões do ensino, sendo, portanto, um ente legítimo no processo de concepção do currículo.

Quanto a primeira parte da pergunta feita aos professores, obtiveram-se elementos bem interessantes de como este ensino se dá. Compreendendo que os procedimentos estão voltados para um trabalho das quatro linguagens, que estas se

intercalam no cronograma da aula, conforme o livro didático e em alguns momentos as artes estão integradas, pode-se entender na fala dos entrevistados o “como” tem se dado este ensino na disciplina de artes.

Os conteúdos das quatro linguagens eles são muito intercalados, então no momento em que algumas páginas do livro está falando sobre uma linguagem teatral, ele puxa um tema da música para dentro dessa linguagem teatral. Por exemplo, ele tá falando de interpretação, ele fala de opera e ai coloca música, criação de música dentro da ópera junto com a interpretação teatral, pra que a gente consiga fazer esse encontro. (AGSEDUC)

Aí eu faço essa mesclagem. Às vezes eu sinto a necessidade, por exemplo, tem um capítulo sobre dança e falar dança com funk, aí eu aproveito e já acrescento o funk relacionado a música. (PROF5)

(...) por exemplo, nesse bimestre o oitavo ano tá trabalhando com dublagem né, com a arte de dublar, então isso acaba relacionando um pouco com uma música porque a dublagem, no caso, vem muito relacionado com a dublagem de animação e a maioria das animações tem música. Então é um conteúdo direcionado, é, mas ele dá você abertura para você trabalhar com ele de diversas formas. (PROF4)

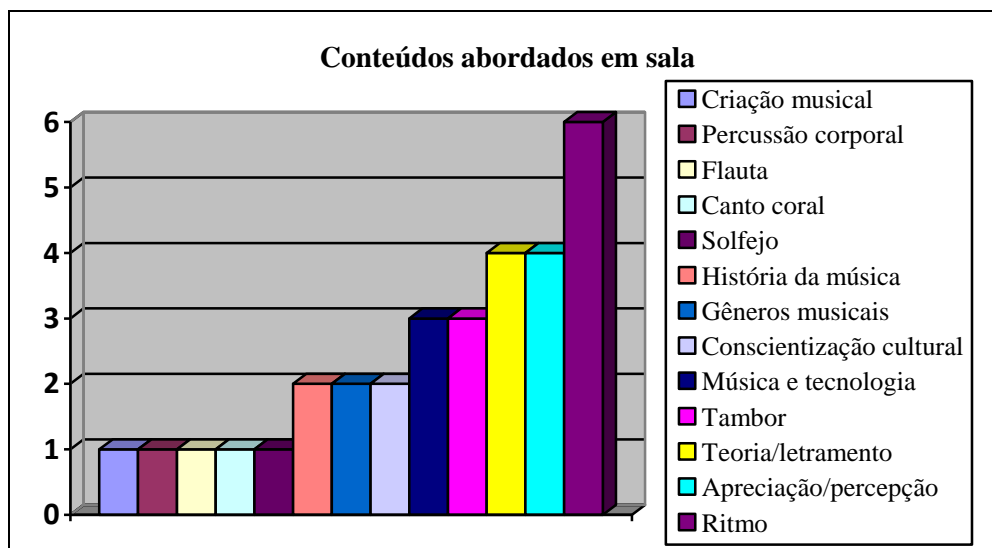
Empreende-se desta fala dos entrevistados como é importante o direcionamento curricular para se manter um processo didático-pedagógico mais prolongado. O livro didático e o plano de curso é a orientação principal a que os professores se submetem.

Mesmo tendo liberdade de promover seu próprio plano de aula, e parece que assim o faz, o professor segue as sugestões dadas pela ESFAPEGE como principal guia. Contudo, quando este profissional fala que modifica diante das circunstâncias, mostra uma sensibilidade que é alcançada pela experiência do fazer docente (TARDIF, 2007).

Com relação aos conteúdos que são abordados em sala de aula, foi feita a abordagem do item 2.7 “Mencione os/as principais conteúdos/atividades da linguagem musical que você aborda nas suas aulas.” O objetivo é entender, de forma geral, quais conteúdos estão sendo ensinados na disciplina de artes. Com isso, pode-se ter uma ideia sobre o que os alunos estão aprendendo sobre música, mas permite também saber que tipo de abordagem musical é possível lecionar na escola.

Neste gráfico se expõe as principais temáticas citadas pelos professores:

GRÁFICO 4.1: Conteúdos musicais abordados na disciplina de artes



Fonte: dados da pesquisa

Fazendo uma reorganização pra se proceder a uma análise mais consciente por categorias, pode-se agrupar assim:

1. APRECIACÃO/PERCEPÇÃO: percepção sonora do ambiente, audição, gêneros musicais.
2. TEORIA/LETRAMENTO: leitura de partitura, propriedades do som, solfejo.
3. PRÁTICA: ritmo, tambor, coordenação motora, solfejo, canto coral, flauta, gêneros musicais, percussão corporal.
4. CRIAÇÃO: criação musical, música computacional.
5. TEMAS TRANSVERSAIS A MÚSICA: movimentação cultural, conscientização musical, música e tecnologia, história da música.

Neste reagrupamento foi transcrito outros termos que no gráfico foi associado como sinônimo. Consideram-se temas transversais à música, os que não puderam ser relacionados à apreciação, teoria, prática ou criação.

Os professores que mencionaram assuntos mais pertinentes às quatro primeiras categorias foram os que têm a formação musical. Os professores que não tem formação específica lecionam mais na perspectiva dos temas transversais. Contudo, em alguns casos, os professores se habilitam a ir mais além de sua zona de conforto e trabalham conteúdos das demais categorias, por exemplo, professor não formado em música trabalhando gêneros musicais, ritmos e tambor.

Os conteúdos de solfejo, canto coral, flauta foram citados por um professor que tem o apoio do projeto Residência Pedagógica, da UFC. Em música computacional foi citado o trabalho com música abstrata e concreta, com técnicas de DJs e beatbox. E

nos gêneros musicais foi citado: música contemporânea, funk, hip-hop, músicas regionais.

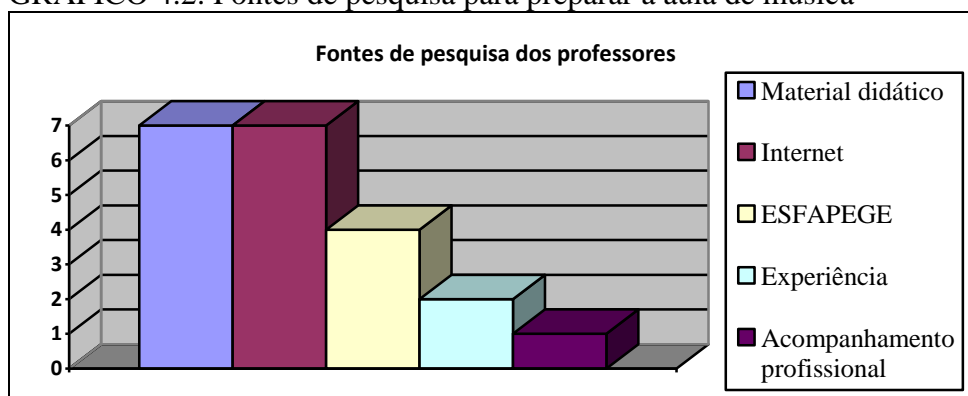
E na parte de criação que também foi mencionado, é interessante perceber que tem professor preocupado em produzir música autoral, mesmo que a proposta seja uma paródia, uma improvisação de rimas com beatbox ou uma criação feita em aplicativos de computador.

O que se percebe é que é possível trabalhar qualquer tipo de conteúdo, quando se tem uma formação, que assim o permita, e boa vontade de fazer um trabalho adequado, com as devidas adaptações que considere os fatores mencionados na análise do capítulo anterior. Esta formação tanto pode ser acadêmica, mas dependendo do contexto, uma formação continuada mais aprofundada pode trazer uma contribuição importante.

Quanto as fontes de pesquisa, para melhor contextualizar a questão dos conteúdos, foi direcionado no quesito 2.8 a seguinte problemática “Quais fontes de pesquisa (pedagógica, artística, etc) você utiliza para preparar suas aulas (especificamente as de música)? Relate as principais delas.”

Obteve-se, como resposta, os itens citados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 4.2: Fontes de pesquisa para preparar a aula de música



Fonte: dados da pesquisa

A maior preponderância de pesquisa dos professores de artes da rede municipal de Sobral é o livro didático, que está dentro do item “material didático”, por que foi citado além deste, pdfs e livros de metodologias. Porém todos os sete professores usam o livro didático como referência.

Mais uma vez ratifico a importância de um material didático concernente a um processo de concepção curricular apropriado ao contexto de Sobral. Seria de uma grande contribuição para o ensino de artes e música nas escolas.

Configurando também no mesmo patamar do material didático vem a internet como fonte de pesquisa, desde materiais digitados a, principalmente, vídeos. Na sequência vem a formação oferecida pela ESFAPEGE. O que mostra ser bem quista pelos professores, uma formação continuada, que tenha este papel de orientação para lecionar os conteúdos de artes.

Dois professores mencionaram a experiência e um mencionou aconselhamento profissional com professores e amigos que tenham conhecimento da área.

A função primeira do currículo é responder que conteúdos devem compor o rol de conhecimentos que determinada disciplina deve ofertar (SILVA, 2010). Isso é uma atribuição que remete a uma expressão de poder, pois quem vai escolher tais conteúdos? Remete, também, a uma atribuição de identidade, pois o currículo precisa responder a um contexto social em que a escola está inserida.

Para atingir propósitos mais fundamentados neste quesito de concepção curricular é preciso promover todos estes fatores que envolvem o fazer pedagógico da disciplina com uma proposição consciente dos conteúdos a serem ensinados, ou seja, a promulgação de um conhecimento mais pertinente para a escola de Sobral, chamado por Young (2014) de conhecimento poderoso.

Este conhecimento deve levar em conta se deve ser de cunho mais prático, teórico, apreciativo, de criação ou transversais. Podendo-se incluir nestes transversais jogos musicais, dinâmicas musicais, vivências musicais e toda atividade que trabalhe música associado a outro fator, que não apenas o musical.

Este conhecimento deve ser direcionado, de forma embasada, observando sua classificação: ou utilizando-se como referência Bernstein (1996) – de coleção ou integrado; ou Dermeval (2011) – que atenda a preceitos daquilo que é construído histórico-socialmente; e vários outros teóricos que possa ser útil na escolha do “conhecimento poderoso” mais viável para escola sobralense. Deve-se produzir o currículo adequado para este contexto.

Independente da teoria do currículo que se tomará como referência o que importa é a consciência de que um currículo para o ensino de artes e música tornaria este ensino mais fortalecido. Observado, também, a devida participação dos entes interessados nesta proposição: escolas, estudantes, professores, secretarias de educação, entidades formadoras, sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a temática do currículo relacionado ao ensino de música na escola já há algum tempo vem se fazendo necessária. Por encarar como uma prerrogativa importante no processo educativo em artes, assim como em qualquer outra área do conhecimento institucionalizado, é que se defende a urgência da construção de uma consciência da questão curricular.

Esta é uma ferramenta educacional legítima para orientação de uma estrutura de conhecimentos a serem ofertados no ambiente escolar. Pode interferir no ritmo de ensino e aprendizagem dos estudantes quando compreendido ser mais que uma seleção de assuntos e seja concebida de forma orgânica e dinâmica.

Este procedimento político-pedagógico é o que diferencia as diversas redes educacionais. Um currículo bem fundamentado, consciente dos fatores que envolvem o processo de instrução escolar e que leve em consideração tanto o contexto da comunidade local quanto às prerrogativas globais de educação tende a formar melhor os estudantes.

Pensando na prática, uma das primeiras dúvidas do professor ao assumir a sala de aula é exatamente o que lecionar, o que ensinar àquela determinada turma, como estruturar e lidar com uma sequência de conteúdos que façam sentido e sejam interligados. Ainda, em que ponto quer chegar e quais ferramentas metodológicas poderá se utilizar.

O exercício docente exige muitas facetas do professor e a lida com o conhecimento talvez seja o ponto de maior foco. Diante destes argumentos foi que surgiu a problemática pesquisada neste trabalho: analisar a ideia de concepção curricular para o ensino de música, levando em consideração o que já existe na prática, nas escolas públicas municipais de Sobral, ou seja, a oferta do conhecimento artístico que é feita na disciplina de artes.

Inicialmente se levantou a “bem querência” do saber musical na disciplina de artes. Nesta investigação foi interessante entender também o espírito dos que assumem a função de ministrar os conhecimentos artísticos em sala de aula. Saber se professores de artes e Secretaria de Educação compreendem a importância do ensino de música na escola.

Recolhemos dados positivos a este respeito, onde todos os entrevistados comentaram os motivos por que consideram música importante no rol de conteúdos a

serem abordados nas aulas. Motivos relacionados ao próprio saber musical, outros relacionados à interdisciplinaridade, outros relacionados ao aspecto social, porém todos os entrevistados assumiram que é necessário ter o ensino de música nas escolas.

Para entender-se o contexto da pesquisa era necessário se descrever os fatores que influenciam de forma direta no ensino de música em sala de aula. A realidade educacional de Sobral, neste aspecto, traz fatores como: uma estrutura que não é adequada para prática de música, a duração da aula em alguns casos é pouca, ensino polivalente, salas com cadeiras e 40 alunos que dificulta a prática instrumental, instrumentos danificados e poucos recursos materiais para o trabalho pedagógico.

Para o processo de formulação curricular estes fatores precisam ser levados em consideração. Os conteúdos precisam atender à estrutura que está imposta. Uma forma de lecionar que acontece no sul do país não pode ser aplicada no nordeste sem as devidas adaptações. Um material didático não pode ser aproveitado sem as modificações de adequação ao contexto escolar.

Portanto, o currículo é vivo. É um processo e por ser processo está em constante adaptação para melhor atender um ideal, ou o da organização educacional ou do estudante, ou dos dois; ou da individualidade ou do coletivo; ou o da formação integral do ser humano ou da formação da força bruta laboral; ou seja, o currículo está carregado de intenções, sendo este outro motivo para o próprio professor se apropriar desta ferramenta.

Descobriu-se, nos dados da investigação, uma gama de conteúdos musicais sendo ofertado, independente da formação acadêmica específica do professor. Conteúdos alocados em diversas categorias desde teóricos a práticos. Pôde-se entender que é possível lecionar quase todo tipo de tema relacionado à música, tais quais: técnica instrumental, teoria musical, musicalização, temas transversais com música (relacionados à interdisciplinaridade, assuntos pedagógicos, socioemocionais, tecnologia).

O segredo está na forma que estes assuntos são abordados e até isso pode ser contemplado na hora da concepção curricular. Tamanho das turmas, estrutura das escolas, formação acadêmica ou não. O mesmo pode ser dito para o conhecimento artístico em si, direcionamento metodológico. Todos estes aspectos podem ser pensados no processo de formulação do currículo para o ensino de música.

Com esta pesquisa, se descreveu alguns destes elementos e pode ser utilizado como referência pelos órgãos responsáveis por pensar a estrutura da disciplina de artes. Apesar que este não é o objetivo da investigação propriamente dita.

Mas é interessante dizer que pode ser um documento que estimule esta discussão e possa vir somar-se a outros elementos de mudança em busca de um ensino de qualidade nas escolas sobralenses e principalmente que não furte os estudantes este conhecimento com a substituição por outras linguagens educativas. O que se aprende com esta pesquisa é que uma proposição curricular é fundamental no processo escolar.

REFERÊNCIAS

ALSINA, P. Programa para Enseñar Musicalmente. In Giraldez, A. (coord). Didáctica de la Música. Barcelona: Graó, 2010.

ANDRETTA, F. C. Currículo e conhecimento escolar: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas. Revista PERSPECTIVA, Erechim. v.37, n.140, p. 93-102, dezembro/2013

ARROYO, M. Educação Musical na Contemporaneidade. Anais do II Seminário Nacional De Pesquisa Em Musica Da UFG. Jun. 2002. p. 18-29. Disponível em: <<https://mestrado.emac.ufg.br/n/31464-sempem-anais-on-line>>. Acesso em: 26 maio 2016.

BELLOCHIO, C. R. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. Revista da Anppom. v.9, 2003, p. 35-48. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/86>>. Acesso em: 28 abril 2016.

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle. (vol. IV). Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL.Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 12/2013. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 abril 2016.

BRASIL. Lei 13.278 de 02 de maio de 2016. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de artes visuais, dança, música e teatro na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, BNCC. Ministério da Educação. Versão final.2018.In:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve

rsaofinal_site.pdf> Acesso em: 18/11/2019

CARVALHO, J. M. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: Ferrazo, C. E. (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

DEL BEN, L. A Pesquisa em Educação Musical no Brasil: Breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*. Belo Horizonte, v. 7, 2003. p. 76-82.

DIAS, A. A. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares, et al. Direitos humanos: capacitação de educadores. Fundamentos Culturais e educacionais da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 2, p. 157-161.

FERNANDES, J. N. Caracterização da Didática Musical. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio - DEBATES nº 4. Rio de Janeiro: CLA/Unirio, 2001.

FERREIRA, M. G. O ensino de música no município de Sobral: levantamento sobre a implementação da música na disciplina de artes dentro do currículo escolar. Dissertação de mestrado. PROFARTES: UFC, 2016.

FIGUEIREDO, S. Intermédio: revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, N. 37, p.29-52, jan/jun. 2013.

GAGNÉ, R. M. Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos: Brasília, INL, 1974.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995B, p. 57-63.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: A experiência de Sobral/CE. In: Série Projeto Boas Práticas na Educação; v. 1. Brasília: INEP, 2005.

JORGENSEN, E. In search of music education. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

KRAEMER, R-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: Pauta – Revista do PPG em Música – UFRGS, Porto Alegre, v.11, n.16/17, p. 50-73, abr/set, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de Currículo. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, P. L. O. Conteúdos escolares: A quem compete a seleção e organização? In: Alencastro, L. P. (coord.); Lopes, A. O. et al. (colaboradores). Repensando a didática. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

OLIVEIRA, A de J. Educação Musical e Diversidade: Pontes de Articulação. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 14, 25-33, mar. 2006.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, p. 07-19, set. 2002.

PENNA, M. Música(s) e seu Ensino. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PEROVANO, N. S.; SOUSA B. C. da S. Base Nacional Comum Curricular: a proposta de trabalho com a linguagem oral e escrita em diálogo. Cadernos da FUCAMP, V. 17, N. 30, p. 73-85/2018.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11º ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. da. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBRAL. Jornal Municipal, Nº IX. 07 de novembro de 2002. Disponível em: <http://www.sobral.ce.gov.br/jornal/2002/10ed/escola_viva.htm>. Acesso em: 02 jul. 2015.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10, 2001, Uberlândia. Anais. Porto Alegre: Associação Nacional de Educação Musical, 2001. p. 85-92.

SOUZA, J. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: Souza, J. et al. Aprender e ensinar música no cotidiano. Jusamara Souza (org.). p.7-12. (Coleção Músicas), 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TURRA, C. M. G. et al. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre, PUC, EMMA, 1975.

YOUNG, M. F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, março. 2014.

APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS



UFC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS DE SOBRAL
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

PESQUISA: Currículo para o Ensino-Aprendizagem de Música na Disciplina de Artes nas Séries Finais do Ensino Fundamental em Escolas Municipais de Sobral/Ce
INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA COM OS AGENTES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SEDUC/SOBRAL)

1. PERFIL DO ENTREVISTADO	
1.1 Nome:	1.2 Sexo: () Fem. () Masc.
1.3 Função que exerce:	1.4 Desde: ____/____/____
1.5 Nível de formação: () Nível Médio () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado	
1.6 Área da formação:	1.7 Data da entrevista: ____/____/____

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA			
2.1 Na sua visão, qual a importância do ensino de música nas escolas?			
2.2 O ensino de música é ofertado hoje na disciplina de artes em todas as escolas municipais de Sobral?			
2.3 Fatores peculiares ao ensino de música na escola:			
	Sim	Não	em alguns
casos			
a) Formação específica de professores;	()	()	()
b) Recursos/instrumentos;	()	()	()
c) Carga horária específica para a música;	()	()	()
d) Infraestrutura (sala/espço apropriado)	()	()	()
Mais algum?			
2.4 Sabe-se que Sobral tem uma educação considerada das melhores do país e com expertise em formulação curricular para um ensino de qualidade em português, matemática e agora ciências.			
Há uma preocupação com a estrutura curricular para o ensino de artes?			
2.5 Quem define os conteúdos de música que serão ensinados na disciplina de artes?			
2.6 De que maneira exatamente você espera que o ensino de música contribua na educação dos estudantes da rede municipal?			



UFC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS DE SOBRAL
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

PESQUISA: Currículo para o Ensino-Aprendizagem de Música na Disciplina de Artes nas Séries Finais do Ensino Fundamental em Escolas Municipais de Sobral/Ce
INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE ARTES

1. DADOS GERAIS DA ESCOLA E DO ENTREVISTADO	
1.1 Nome da escola:	1.2 Localização: () Sede () Distrito
1.3 Regime: () regular () integral	1.5 Sexo: () Fem () Masc
1.4 Nome do entrevistado:	1.6 Contato:
	1.7 E-mail:
1.8 Tempo de experiência no magistério:	
1.9 Tempo de experiência como professor de artes:	
1.10 Vínculo empregatício () temporário () permanente	
1.11 Nível de formação acadêmica: () Nível Médio () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado	
1.12 Nível de “saber” artístico: () Artista com notório saber () Graduação em área específica () Pós-graduação em área específica () Cursos técnicos e/ou contínuos () Cursos aleatórios e/ou esporádicos () Suficiente para exercer a função () outro: _____	
1.13 Graduação em:	1.14 Pós-graduação em:
1.15 Preponderância artística em:	1.16 Data da entrevista: ___/___/___

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA
2.1 Você considera relevante o ensino de música na escola?
2.2 Você acha que na disciplina de artes, como está configurada hoje, há espaço para o estudo de conteúdos específicos da música? Ou todos os conteúdos devem ser abordados de forma geral?
2.3 Considerando os seguintes fatores esboce sua opinião sobre eles: a) obrigatoriedade do ensino de música na escola? b) exigência de formação acadêmica específica? c) exigência de formação artística? d) duração da aula de artes? e) recursos materiais e infraestrutura para as aulas de artes? f) aspectos metodológicos para o ensino de artes?
2.4 Você, em particular, leciona conteúdos específicos da linguagem musical na disciplina de artes?
2.5 Como você seleciona os conteúdos de música que estruturam seu plano de aula? Estes conteúdos são direcionados pela SEDUC/Sobral, são selecionados apenas pelo professor ou são estruturados em comum acordo?
2.6 Você tem dificuldades no ensino de música? Se sim, no que especificamente? Que suportes você acredita que seriam necessários?
2.7 Mencione os/as principais conteúdos/atividades da linguagem musical que você aborda nas suas aulas.
2.8 Quais fontes de pesquisa (pedagógica, artística, etc) você utiliza para preparar suas aulas (especificamente as de música)? Relate as principais delas.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS DE SOBRAL

CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a). _____ para participar da Pesquisa “CURRÍCULO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE MÚSICA NA DISCIPLINA DE ARTES NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SOBRAL/CE”, sob a responsabilidade do pesquisador MIQUÉIAS GOMES FERREIRA, a qual pretende analisar o processo de concepção curricular para o ensino de música na disciplina de artes na perspectiva do professor de artes.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de concessão de entrevistas sobre o tema em estudo.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, podendo estar associados a sua estabilidade emocional, e sendo passíveis de reparação. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a ampliação das pesquisas sobre a qualidade da educação brasileira, em especial do ensino de música na escola.

Se depois de consentir em sua participação o (a) sr (a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) sr (a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo (a não ser que seja autorizada a quebra de anonimato). Para qualquer outra informação, o (a) sr (a). poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço miqueiasgf@hotmail.com, pelo telefone (88) 99209 7245.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um (a) de nós.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante Entrevistado

Assinatura do Pesquisador Responsável