



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ISAURA RUTE GINO DE AZEVÊDO

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM
JUAZEIRO DO NORTE: REFLEXOS NO ENSINO DE MÚSICA**

**FORTALEZA-CE
2013**

ISAURA RUTE GINO DE AZEVÊDO

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM
JUAZEIRO DO NORTE: REFLEXOS NO ENSINO DE MÚSICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino de Música.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmem María Saenz Coopat.

Co-orientador: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.

**FORTALEZA-CE
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A987f Azevêdo, Isaura Rute Gino de.
Formação do professor de arte do ensino médio público em Juazeiro do Norte : reflexos no ensino de música / Isaura Rute Gino de Azevêdo. – 2013.
74 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Ensino de música.
Orientação: Profa. Dra. Carmem Maria Saenz Coopat.
Coorientação: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.
- 1.Professores de arte – Formação - Juazeiro do Norte(CE). 2.Professores de arte – Juazeiro do Norte(CE) – Atitudes. 3.Música – Instrução e estudo – Juazeiro do Norte(CE). 4.Ensino médio – Juazeiro do Norte(CE). 5.Currículos – Avaliação – Juazeiro do Norte(CE).I. Título.

ISAURA RUTE GINO DE AZEVÊDO

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM
JUAZEIRO DO NORTE: REFLEXOS NO ENSINO DE MÚSICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino de Música.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Carmem María Saenz Coopat (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Junior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Para Esdras e Estêvão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todo saber.

À Prof.^a. Dr.^a. Carmem Maria Saenz Coopat, pela dedicação durante a orientação.

Ao Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque, pelo apoio em todas as horas.

A Adauto, meu esposo, e aos meus pais, por todo o suporte.

Aos professores participantes da pesquisa, pelo tempo despendido.

“As vidas são textos”.
(CLAUDIA FLORES RODRIGUES)

RESUMO

A presente pesquisa teve como propósito compreender como a formação do professor de Arte interfere no ensino de Música das escolas de Nível Médio público em Juazeiro do Norte-CE. A importância dessa pesquisa justificou-se frente à emergência da obrigatoriedade do ensino do conteúdo de Música nas aulas de Arte, no âmbito da Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.769/08. Pretendeu-se realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso com aportes etnográficos e autobiográficos, baseada em obras de autores renomados no assunto, tais como: André (2008), Viégas (2007), Bogdan e Biklen (1994), dentre outros. As observações, os questionários semiestruturados e os relatos ampliados serviram como instrumentos para a coleta de dados. As reflexões sobre os relatos dos professores tiveram aporte em Tardif (2008), que trata do saber docente e a formação profissional, e Rodrigues (2010) e Bueno (2006), por abordarem a narrativa de si como estratégia de formação. Para análise das práticas musicais do professor em sala de aula foram levados em consideração os pressupostos estabelecidos por Swanwick (2003a e 2003b) para a Educação Musical. Os resultados da pesquisa apontaram que, para professores sem habilitação superior em Música, a formação continuada através de cursos livres e estudos autodidatas, configuram-se como possibilidades de efetivar a presença da Música na Escola Básica.

Palavras-Chave: Educação. Educação Musical. Avaliação de Currículo.

ABSTRACT

This research project aimed at understanding how teacher education affects the teaching of Music in the Art Classes of the public high schools in Juazeiro do Norte, state of Ceará, Brazil. The need for this research was justified by the fact that music education is now compulsory as part of basic education in Brazil according to federal law number 11.769/08 enacted in 2008. This ethnographic research with autobiographical contributions was based on André (2008), Viégas (2007), Bogdan and Biklen (1994). Observations semi-structured questionnaires and magnified reports served as instruments for the collection of data. The analysis of reports provided by the music teachers were based on techniques presented by Tardif (2008), which deals with teacher knowledge and training, Rodrigues (2010) and Bueno (2006), who address the narrative itself as a training strategy. For analysis of teacher musical practices in the classroom assumptions established by Swanwick (2003a and 2003b) were taken into account. The results of the research show that for music teachers who did not have access to formal higher education in the field, it is productive to engage in further education through self teaching and private courses.

Key-Words: Education, Music Education, Syllabus Evaluation

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas de Nível Médio público em Juazeiro do Norte-CE, seus diretores e respectivos endereços	44
Tabela 2 – Tempo de serviço dos professores	51
Tabela 3 – Formação dos professores em nível superior	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BDBT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASa	Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa
CDD	Classificação Decimal de Dewey
CEDM	Coordenação de Educação Musical
CERE	Centro Educacional de Referência
CFE	Conselho Federal de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola de Ensino Estadual e Profissional
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EEM	Escola de Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ME	Mais Educação
MPB	Música Popular Brasileira
NR	Norma Regulamentadora
ONG's	Organizações Não-Governamentais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLQA	Professores licenciados em outras áreas do conhecimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades
SBC	Seminário Batista do Cariri
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Delimitando o tema	15
1.1.1 Objetivo geral	16
1.1.2 Objetivos específicos	16
1.2 Estado da questão	16
1.3 Os capítulos e suas abordagens	19
2 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO: MEMORIAL DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE	22
2.1 Trajetória docente	23
2.1.1 Formação docente	23
2.1.2 Docência em escolas especializadas de Música	24
2.1.3 A experiência no Ensino Básico público	25
2.1.4 Docência no Ensino Superior	26
3 O ENSINO FORMAL DE MÚSICA NO BRASIL: LEGISLAÇÃO VERSUS REALIDADES	33
3.1 A legislação e o ensino de Música no Brasil	33
3.1.1 Lei n.º 5.692/71	34
3.1.2 Lei n.º 9.394/96	36
3.1.3 Lei n.º 11.769/08	39
3.2 Algumas considerações	40
4 PESQUISA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA INVESTIGATIVA	43
4.1 A revisão bibliográfica	43
4.2 O trabalho de campo: buscando o educador musical nas escolas de Nível Médio público em Juazeiro do Norte-CE	44
4.2.1 Estudo exploratório: mapeamento das escolas e professores	44
4.2.2 Os questionários semiestruturados	45
4.2.3 Os relatos ampliados	46
4.2.4 As observações	46
4.2.5 A entrevista semidirigida	46
4.3 A análise dos dados	46
5 PROCURANDO O EDUCADOR MUSICAL NAS ESCOLAS	47
5.1 Primeiros contatos: diretores e diretoras	47
5.2 Professores de Arte do Ensino Médio público em Juazeiro do Norte-CE: identidade desvelada	50
5.2.1 Questionários semiestruturados: análise	51

6 ENCONTRANDO O EDUCADOR MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO	55
6.1 Entrevistas: a busca pelo conhecimento musical	55
6.2 Observações: Swanwick e o foco na experiência musical	59
6.3 Observações: a Música nas aulas de Arte: reflexo da formação docente	60
6.3.1 Apreciação musical	61
6.3.2 Performance	63
6.3.3 Composição	64
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	72
APÊNDICE A – OFÍCIO ENCAMINHADO AOS DIRETORES DAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO PÚBLICO DE JUAZEIRO DO NORTE-CE	73
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE JUAZEIRO DO NORTE-CE	74

1 INTRODUÇÃO

A institucionalização do ensino de Música nas escolas públicas brasileiras data de 1854, que previa tal ensino em dois níveis: “noções de Música” e “exercícios de canto”. Em 1890, o Decreto Federal n.º 981 passa a exigir que o professor de Música tenha formação especializada na área.

Com a chegada do século XX, o professor Anísio Teixeira, bastante influenciado por seu mestre John Dewey, propõe a universalização do ensino de Música no ambiente escolar brasileiro. Essa postura conflitava com a mentalidade da época, a qual defendia que o ensino de Música fosse ofertado apenas a uma pequena parcela da população, tida como detentora de talentos extraordinários.

Nos anos vinte do mesmo século, desponta no cenário brasileiro o compositor e educador musical Villa-Lobos. Fortemente influenciado pelo pedagogo musical húngaro Zoltán Kodály, Villa-Lobos implanta no Brasil o canto orfeônico, o qual veio a ser prática na maioria das escolas públicas do País.

Em 1964, o canto orfeônico foi substituído pela Educação Musical. Entretanto, como em um primeiro momento permaneceram, praticamente, todos os professores de canto orfeônico, pouca coisa mudou em relação à proposta de Villa-Lobos.

A partir da década de 1970, a Música começa a enfrentar um grande desprestígio na Escola Brasileira. Em 1971, a Lei n. 5.692/71 extingue a disciplina Educação Musical, substituindo-a pela atividade Educação Artística, de caráter polivalente. Com isso, impôs-se ao professor a obrigatoriedade de abordar as quatro linguagens artísticas (Música, Teatro, Artes Visuais e Dança) em sala de aula. Esse caráter multifacetado da Educação Artística favoreceu a falta de profundidade na abordagem das atividades, inclusive da Música.

Após quase trinta anos de predomínio da Educação Artística na escola, foi aprovada, em 1996, a Lei 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei trouxe um influxo de esperança quanto à volta da Educação Musical nas escolas de Ensino Básico, posto que, além de contemplar o ensino de Arte, considera independente cada uma das quatro linguagens artísticas.¹

Porém, nem sempre a realidade das escolas brasileiras permitia que o sonho de ter uma Educação Musical efetiva nas escolas se tornasse realidade:

¹ § 2º O ensino de Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996, art. 26).

A legislação aprovada em dezembro de 1996 (LDBEN n. 9.394/96) aponta para uma nova maneira de encarar o ensino das artes [...] ao mesmo tempo que acena para novas possibilidades e reacende entre os músicos a esperança de poder contar, novamente, com o ensino musical nas escolas, é grande a distância que separa a lei e os documentos governamentais a respeito de educação da efetiva implantação da Música na escola (FONTERRADA, 2008, p. 222).

Atualmente, essa questão está disciplinada pela Lei n. 11.769/08, que torna obrigatório o ensino do conteúdo Música nas aulas de Arte de todas as escolas de Ensino Básico do Brasil. Decorrido o prazo de três anos letivos, a partir de 2008, para adaptarem-se às exigências da nova lei, as escolas tinham como data limite o ano de 2012 para cumprirem plenamente as determinações daquele dispositivo legal. Sem dúvida, a publicação dessa lei representou importante marco, se não o maior, nas conquistas da área de Educação Musical na escola brasileira.

1.1 Delimitando o tema

Com a publicação da Lei n. 11.769/08 temos então a situação regulamentada. Porém, há que se perguntar: decorrido já o prazo de tolerância para que fossem feitos os ajustes, estão os professores das escolas de Nível Médio público de Juazeiro do Norte-CE aptos a cumprir o que fixa essa Lei? Responder a essa pergunta é o principal foco desta pesquisa.

O interesse por esse tema vem de minha experiência ocorrida no período de 2004 a 2010, quando atuei como docente da disciplina Arte em escola pública de Nível Médio em Juazeiro do Norte-CE.² Em razão de ter graduação específica em Música, essa foi a linguagem artística que escolhi para atuação em sala.

Essa vivência me fez conhecer as especificidades dessa modalidade de ensino, suas características e dificuldades. Sempre tive a curiosidade de conhecer a prática dos docentes de Arte das outras escolas de Nível Médio público em Juazeiro do Norte-CE e, principalmente, se a Música se fazia presente nas mesmas. Assim, ao concluir essa pesquisa tive a oportunidade de satisfazer essa curiosidade.

Isso posto, encara-se atualmente a necessidade e a urgência de se desvelar a situação do ensino de Música nas escolas públicas de Nível Médio em Juazeiro do Norte-CE. Tal constatação decorre do fato de a Lei n. 11.769/08 estabelecer a obrigatoriedade do ensino dessa linguagem artística nas aulas de Arte em toda a Educação Básica no País.³ Isso se dá em

² As escolas desse município estão sob a jurisdição da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE).

³ O Presidente da República – Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

caráter de urgência, visto que as imposições dessa lei deveriam ser atendidas em sua plenitude já a partir de 2012. Fica evidente, portanto, a atualidade do problema em questão.

Mediante os dados acima expostos descrevo abaixo os objetivos que essa pesquisa buscou atingir.

1.1.1 Objetivo geral

Compreender como a formação do professor de Arte interfere no ensino de Música das escolas de Nível Médio público em Juazeiro do Norte-CE.

1.1.2 Objetivos específicos

- Verificar a formação do professor de Arte do Ensino Médio público em Juazeiro do Norte.
- Observar como a formação do professor influencia o ensino de Música desses ambientes escolares.
- Perceber como o professor compreende sua prática através de sua formação.

1.2 Estado da questão

Essa pesquisa foi embasada em uma revisão bibliográfica pertinente ao problema a ser estudado, a fim de chegar ao estado da questão acerca do tema enfocado, ou seja, para que se tivesse clareza quanto ao que já era conhecido sobre o objeto da pesquisa. Desta forma, conheci os estudos antecedentes e seus resultados, permitindo a reflexão sobre a realidade encontrada durante a investigação.

Com esse intuito, realizei pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDBT), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Nestas buscas encontrei algumas publicações relacionadas ao tema desta pesquisa, as quais serão relacionadas a seguir.

Art. 1º O art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:
Art. 26 [...]. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (NR).

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei (BRASIL, 2008, p. 01).

No Brasil, o Estado do Rio Grande do Sul tem produzido bastante sobre o tema Música na Educação Básica. Cito a contribuição de Hirsch (2007), em sua pesquisa com professores de Arte em Escolas Estaduais na região Sul daquele estado. A autora alerta para o fato de a Música geralmente acontecer apenas em atividades que não fazem parte do currículo, ou seja, não exatamente nas aulas de Arte: “[...] para a maior parte dos professores, as atividades musicais são realizadas, principalmente, no âmbito das atividades extracurriculares” (HIRSCH, 2007, p. 76). Esse fato faz com que apenas alguns alunos tenham acesso à Música, ficando a maioria do corpo discente da escola à margem da produção musical.

Também do Rio Grande do Sul vem a contribuição de Abreu (2011), ao investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento, denominados pela autora de PLOA, buscam formação continuada para assumirem o ensino de Música nas escolas de Educação Básica. A partir da narrativa de dez professores, a autora buscou entender “[...] como os informantes desenvolvem estratégias de negociações para continuarem se profissionalizando na área de Música dentro das escolas de Educação Básica” (ABREU, 2011, p. 174). Os resultados animadores dessa tese de doutorado mostraram o grande empenho de professores de diversas áreas na busca de conquistarem habilitação adequada para o ensino de Música, apesar das dificuldades.

Ainda no Rio Grande do Sul, tive acesso às publicações de Amaral (2010) e Ahmad (2011), ambas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A primeira faz um estudo do processo de construção da identidade do professor de Arte em escolas de Ensino Básico. A segunda aborda a Lei n. 11.769/08 e o ensino de Música em escolas do município de Santa Maria.

Em São Paulo, Esperidião (2011), docente dos cursos superiores de Pedagogia e Música, analisa a formação de professores nos cursos de Pedagogia. A conclusão a que chegou foi que a formação musical é indispensável para os futuros pedagogos: “[...] não se deve negligenciar a formação pedagógico-musical dos licenciandos em Pedagogia” (ESPERIDIÃO, 2011, p. 260).

Em Minas Gerais, a publicação de Loureiro (2001), sobre o ensino de Música na Escola Fundamental, traz a preocupação com a falta de professores capacitados para assumirem a docência dessa linguagem artística nesse ambiente escolar: “Se, atualmente, são raras as escolas que se propõem a realizar um trabalho bem orientado e metodologicamente estruturado para o ensino de Música, não menos rara é a presença do professor especializado para dispor-se a um trabalho dinâmico e de qualidade” (LOUREIRO, 2001, p. 210). Parece ser esse o

maior empecilho para que o ensino de Música realmente se efetive nas escolas de Educação Básica do Brasil.

Essa visão é compartilhada por Martins (2011), em pesquisa realizada no Estado do Tocantins:

A pesquisa de campo evidenciou a necessidade da atuação de um professor no ensino da Música em cada escola de Educação Básica na cidade de Palmas-TO, sendo que muitas vezes essa necessidade não pôde ser suprida pela falta de profissionais com formação formal (curso superior em Música) (MARTINS, 2011, p. 66).

No Nordeste, foram de grande valia os estudos feitos na Bahia por Almeida (2007) e na Paraíba por Penna (2002, 2003, 2004, 2008a, 2008b e 2011). Ao realizar estudos enfocando o ensino de Música em escolas municipais de Salvador, Almeida (2007, p. 132) ressaltou os pontos positivos de sua pesquisa: “[...] o sistema público municipal de Salvador conta com 100% dos professores de Música atuantes em suas unidades escolares graduados em Música [...] e, além disso, há na cidade de Salvador dois centros superiores de formação de professores de Música”.

Os estudos de Penna analisaram a situação do ensino de Música nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio da grande João Pessoa-PB. Em seu trabalho, a autora deixou evidente a necessidade da sistematização dos dados para a busca de resultados excelentes:

É fato que poucas vezes baseamos a discussão dos problemas de nossa área em dados sistemáticos, assim como poucas vezes questionamos até que ponto a Educação Musical tem se comprometido com a Música na escola de Educação Básica – entendendo-se compromisso no sentido de um empenho coletivo em ocupar esse espaço escolar, em buscar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto e suas necessidades próprias (PENNA, 2002, p. 08).

As pesquisas de Penna geraram relatórios que foram de grande valia para o conhecimento da situação do ensino de Música na Educação Básica na Paraíba. Tais relatórios podem ser encontrados em Penna (2002). Em suas conclusões sobre o ensino de Arte/Música no Ensino Médio, a pesquisadora conclamou a Universidade a auxiliar esse ambiente de ensino:

A situação encontrada nas salas de aula de Arte no Ensino Médio é, sem dúvida, preocupante [...]. Pensar a superação deste quadro implica, portanto, a melhoria das condições de trabalho do professor, o que envolve a necessidade de projetos de educação continuada e de um maior compromisso do Estado – em suas diversas instâncias – com o Ensino Médio. Neste sentido, a academia pode contribuir, não só através de uma atuação mais efetiva junto à Educação Básica, mas inclusive garantindo um maior espaço para as pesquisas e discussões a respeito do Ensino Médio (PENNA, 2003, p. 38).

Finalmente, em outro escrito, Penna (2008b) busca soluções para os problemas encontrados em suas pesquisas de campo. Dentre elas, a autora propôs “ocupar com práticas significativas os espaços possíveis – e progressivamente ampliá-los [...] é esse o caminho que entendemos mais realista e eficaz para a conquista de espaços para a Música na escola” (PENNA, 2008b, p. 63).

No Ceará, tive a substancial colaboração do Prof. Dr. Elvis de Azevêdo Matos a partir de sua pesquisa “Música na escola: um estudo sobre as práticas musicais dos professores de Arte”. Após um contato recente com o Dr. Elvis Matos, fui informada de que a pesquisa em questão foi fruto de atuação do autor como docente nos estágios supervisionados do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), na cidade de Fortaleza-CE, em 2008.

Estabelecido o estado da questão, discorro, a seguir, sobre os capítulos que compõem esse trabalho.

1.3 Os capítulos e suas abordagens

A presente Dissertação de Mestrado está organizada em sete capítulos dos quais o primeiro é essa introdução. Procurei nessa parte inicial do trabalho traçar um panorama da história da Educação Musical no Brasil. A leitura dos trabalhos produzidos por Fonterrada (2008) me permitiu compreender os eventos passados e a situação atual dessa área.

Tendo em vista que essa pesquisa visa conhecer o currículo dos docentes de Arte nas escolas de Nível Médio do ensino público em Juazeiro do Norte-CE, decidi fazer uma incursão pela construção do meu currículo para, com essa reflexão, adentrar posteriormente os currículos de outros colegas docentes. Acredito que a experiência construída durante anos no ensino de Música na região do Cariri, inclusive em escolas de Ensino Básico, facilitou o livre trânsito no campo que pesquisei.

Desse modo, o capítulo “A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO: MEMORIAL DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE” consiste em uma narrativa que parte de minha experiência pessoal. Utilizei a abordagem autobiográfica para revisitar fatos e experiências vividas, trazê-los à tona, analisar eventos ocorridos e seus efeitos no presente, bem como suas consequências na formação de minha identidade docente. Diferentes espaços e ocasiões foram retratados nessa história de vida, a saber: a formação acadêmica na Universidade Estadual do Ceará (UECE), como Bacharel em Piano; a docência em escolas especializadas de Música como docente de Canto, Canto Coral e Piano; a experiência no Ensino Básico público como docente

de Língua Inglesa e Arte; a docência no Ensino Superior na Universidade Federal do Ceará (UFC), mais especificamente na Licenciatura em Música do Campus Cariri.

O capítulo “ENSINO FORMAL DE MÚSICA NO BRASIL: LEGISLAÇÃO VERSUS REALIDADES” trata da análise de alguns dispositivos legais relacionados à área de Educação no Brasil e de eventuais implicações dos mesmos no ensino formal de Música em nosso País. A partir da apreciação de cada documento, bem como do referencial teórico relacionado a essas questões, pretendi fazer uma reflexão quanto ao que esses documentos estabeleciam e o que, na prática, acontecia em nossas escolas. Com esse intuito, foram avaliados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de 1971; Resolução n.º 8, de 1971, emitida pelo Conselho Federal de Educação (CFE); Parecer n.º 540, de 1977, do CFE; nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1999; Lei n.º 11.769, de 2008. A legislação e as disposições normativas que concernem à Educação Básica e ao ensino de Música foram de consulta indispensável para este capítulo.

O capítulo “PESQUISA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA INVESTIGATIVA” aborda o tipo de metodologia utilizada – pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso com aportes etnográficos e autobiográficos. Com base nos autores André (2008), Bogdan e Biklen (1994), esse estudo consiste em uma descrição dos instrumentos que foram utilizados no decorrer da pesquisa, tais como: o trabalho de campo, as observações, os questionários semiestruturados, as entrevistas e os registros. Segundo André (2008, p. 41), “Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de resistência, de opressão e de contestação [...]”.

O capítulo “PROCURANDO O EDUCADOR MUSICAL NAS ESCOLAS” trata da análise dos currículos dos professores participantes da pesquisa. Para esse capítulo, considere os estudos sobre currículo como elementos de consulta constante. Com esse intuito busquei embasamento em Silva (2010). Friso que quando me refiro ao currículo, além de pensar em atividades de ensino formal que cada docente tenha cursado, estou também incluindo toda a gama de experiências que possa ter tido e que influenciaram a forma como cada docente é:

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *currículum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente,

vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2010, p. 15 – grifo do autor).

O capítulo “ENCONTRANDO O EDUCADOR MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO” apresenta os dados obtidos no estudo de caso, a análise e as reflexões geradas a partir dos mesmos. As reflexões suscitadas pelas entrevistas e as informações que elas me forneceram tiveram aporte nos autores Tardif (2008), que trata do saber docente e a formação profissional, e Rodrigues (2010) e Bueno *et al.* (2006), ao abordarem a narrativa de si como estratégia de formação. Para análise das práticas musicais do professor em sala de aula, tomei como referencial teórico os estudos do pedagogo musical inglês Swanwick (2003a e 2003b). Entendi que suas bases para a Educação Musical serviriam como paradigmas para a análise da práxis do docente. Em relação à avaliação do currículo e o que se aprende na escola este autor afirma:

Qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão *fazendo* e o que eles estão *aprendendo*, as atividades do currículo de um lado e os resultados educacionais de outro. Aprendizagem é o resíduo da experiência. É o que fica conosco quando as atividades acabam, as técnicas e a compreensão que nós obtemos. A compreensão musical reside numa dimensão diferente das atividades por meio das quais esse entendimento pode ser revelado e desenvolvido – compondo ou improvisando, tocando a música de outras pessoas ou respondendo quando ouvimos Música (SWANWICK, 2003, p. 94 – grifos do autor).

O capítulo “CONSIDERAÇÕES FINAIS” traz um balanço dos objetivos estabelecidos e o que realmente se alcançou. Também fazem parte desse capítulo algumas reflexões sobre o futuro da Educação Musical nas escolas de Educação Básica pública de Juazeiro do Norte-CE.

2 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO: MEMORIAL DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE

“O melhor livro do professor é a vida, o cotidiano, o dia a dia”.
(MORAES, 2007)

Tendo em vista que essa pesquisa visa a conhecer o currículo dos docentes de Arte do Nível Médio público em Juazeiro do Norte-CE, decidi fazer uma incursão pela construção do meu próprio currículo para, com essa reflexão, adentrar posteriormente os currículos de outros colegas docentes. Acredito que escrever sobre mim é uma forma de me aproximar de meus pares, sendo tocada e me deixando tocar pela história de vida do outro. Rodrigues (2010) ao abordar a *narrativa de si* como estratégia formativa, afirma que ao descrever sua própria experiência o sujeito:

É um ator que se apodera de suas transformações, sendo afetado e afetando o que lhe acontece, produzindo marcas e implicando-se com sua itinerância. Também é o sujeito da experiência um porto ou um ponto de chegada e de partida das suas vivências, dando-lhe abertura, escuta, implicação e modificando-se, a partir da sua constante exposição aos saberes advindos da experiência (RODRIGUES, 2010, p. 175).

Assim, este capítulo trata-se de um memorial reflexivo sobre minha trajetória de vida, abordando prioritariamente os caminhos que me levaram a ser professora. Os percursos percorridos até aqui são narrados a partir de uma análise pessoal dos acertos e erros dessa caminhada. Compreender esses processos é de fundamental importância para que possa apreender a profissional que me tornei. Além disso, creio que a autoavaliação é sempre ponto de partida para o amadurecimento pessoal e profissional.

Essa narrativa pretende refazer os caminhos dessa trajetória docente. Para isso, decidi recorrer a uma abordagem autobiográfica, ou seja, expor minha história de vida como docente. Esse tipo de aproximação consiste em colocar em “suspense” fatos e episódios corriqueiros da vida, mas que na verdade podem ter tido grandes impactos em minha formação e personalidade. Assim, é necessário recolher esses fatos no fundo do baú da memória, revivê-los, ainda que em forma de lembranças, remoê-los e reexpressá-los no intuito de poder reinterpretá-los. Conforme Silva (2010, p. 40): “[...] Os verdadeiros significados de nossas experiências têm de voltar à linguagem para encontrar sua expressão, mas eles têm, antes, de certa forma, de ser recuperados embaixo da linguagem, naquilo que foge à linguagem, no seu substrato”. A partir dessa autobiografia creio que será possível desvelar a identidade docente que hoje possuo.

Na concepção de Silva (2010, p. 43):

[...] a autobiografia tem sido combinada com uma orientação fenomenológica para enfatizar os aspectos formativos do currículo, entendido, de forma ampla, como experiência vivida. [...] Nessa perspectiva, o método autobiográfico nos permitiria investigar as formas pelas quais nossa subjetividade e identidade são formadas.

Importante enfatizar que o intuito de aprofundar o conhecimento de si mesmo propicia não só uma compreensão maior de si, mas também a possibilidade de mudanças embasadas em descobertas particulares: “[...] O método autobiográfico não se limita a desvelar os momentos e os aspectos formativos de nossa vida, sobretudo de nossa vida educacional e pedagógica: ele próprio tem uma dimensão formativa, autotransformativa” (*id ibid.*).

Porém, tenho a consciência de que nunca estarei pronta como professora e é isso que me faz continuar a busca por aprimoramento. Moraes (2007, p. 48) expressa esse entendimento por meio de uma linda forma poética, afirmando: “Oficialmente, então, tornei-me professora [...]. Ser professora com corpo, alma e divindade [...] aí, demorou mais. Aliás está em processo, até hoje”. Assim como proposto, façamos uma volta ao passado.

2.1 Trajetória docente

A seguir, relatarei sobre quatro experiências fundamentais em minha vida educacional e profissional, a saber: minha formação na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no Bacharelado em Instrumento/Piano; a docência em escolas especializadas de Música, atuando como professora de Piano, Canto e Canto Coral; a docência no Ensino Básico Público como professora de Inglês e Arte; a atual docência no Ensino Superior.

2.1.1 Formação docente

Minha formação em nível superior se deu na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza. Em 1992, iniciei o Bacharelado em Instrumento/Piano naquela universidade. Como resido em Juazeiro do Norte-CE, tive que mudar-me para a capital cearense, permanecendo naquela cidade por cinco anos, tempo de duração dessa graduação.

Encaro a vivência como aluna da graduação em Música como uma das mais ricas na minha formação. Aliás, a vida como universitário é, quase sempre, a maior experiência de todo estudante. O estabelecimento de laços afetivos, bem como a troca de conhecimentos entre alunos e professores marca para o resto da vida. No meu caso não foi diferente. Até hoje

tudo isso serve de lastro para minha vida como docente. Os principais componentes curriculares do curso eram: treinamento auditivo, harmonia, contraponto, análise, coral, técnica vocal, piano e regência. Os professores dessa instituição eram excelentes e zelosos em nos encaminhar aos níveis mais elevados do conhecimento musical. De minha parte, sempre me empenhei ao máximo, tentando atender adequadamente às demandas do curso e às solicitações de meus professores. Entendo que esse é meu maior alicerce formativo.

O curso de Bacharelado em Piano é totalmente voltado para a música conhecida como erudita. Por isso, sempre achei que minha formação tinha uma grande lacuna em relação ao repertório popular brasileiro, tão rico e apreciado internacionalmente. Ou seja, geralmente cantávamos ou tocávamos músicas de outros povos, sem dúvida músicas essas que me são muito caras, porém, faltava um pouco mais de experiência com o que é nosso, com a nossa música. Minha memória traz inclusive relatos dos próprios professores na época, os quais desejavam trabalhar mais com a música de nosso País, mas não se dispunham a enfrentar a resistência do “sistema”.

Penso que até hoje faz falta essa pitada de Música Popular Brasileira (MPB) em meu currículo. Há muito venho tentando preencher essa lacuna, mas, com certa frequência, as pessoas se referem a mim como “pianista clássica”, como se isso fosse uma coisa um tanto exótica. Aliás, abro um parêntesis para relatar um fato recente. Há bem pouco tempo, ao ser convidada por meus colegas docentes do curso de Música na UFC para tocar um repertório de choro e samba, pude perceber um certo ar de desconfiança, como se pensassem: “Será que ela toca esse tipo de música?”. Felizmente creio que não os decepcionei. Espero ter garantido a possibilidade de ser convidada outras vezes. Fecha parênteses.

Além do curso de Música, também cursei Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Inglesa. Considero a possibilidade de lidar com línguas e literatura um grande diferencial em minha carreira, visto que me permite transitar por outros caminhos que não apenas o musical, enriquecendo o leque de oportunidades e leituras. Assim, ao final de 2001 havia concluído tanto o curso de Música quanto o de Letras.

2.1.2 Docência em escolas especializadas de Música

Aos oito anos de idade iniciei meus estudos de piano. Aos doze já me atrevi a dar minhas primeiras aulas nesse instrumento e nunca mais parei. Desde então, já se vão vinte e sete anos. É, portanto, este, um bom momento para fazer um balanço!

Minha experiência em escolas especializadas de Música aconteceu basicamente em

três instituições de ensino, a saber: o Seminário Batista do Cariri (SBC), o Complexo Cultural Schoenberg em Juazeiro do Norte e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nesta última, atuava como professora bolsista do Núcleo de Extensão em Música.

Nessas escolas, trabalhei com os seguintes componentes curriculares: técnica vocal, canto, regência coral e prática instrumental de piano e teclado. Além das ocupações como docente, assumi também o cargo de Coordenadora do Departamento de Música do Complexo Cultural Schoenberg, acompanhando e apoiando as atividades dos professores de Música daquela instituição. Considero que a experiência nesses ambientes de ensino foi uma mescla de erros e acertos com os quais me deparava ao longo da caminhada. Os acertos eram logo percebidos. Os erros, todavia, levavam mais tempo para que fossem considerados como tal.

Reverendo isso, uma coisa que faria questão de mudar, em realidades semelhantes que se me apresentassem novamente, seria a inclusão de um repertório de música brasileira nas aulas de piano. Ao longo de grande parte do tempo nessas escolas, meus alunos de piano tocaram apenas músicas alienígenas à nossa cultura. Hoje me penitencio por não lhes ter proporcionado a oportunidade de sentirem o prazer de tocar a música do nosso povo, a genuína música brasileira. Percebo então que agi com meus alunos exatamente como agiram meus professores comigo. Realmente nós, educadores, tendemos a repetir com nossos alunos o modelo como fomos ensinados. Hoje, estou convencida de que os alunos devem ser expostos a uma gama de experiências musicais o mais rica possível. Isso inclui o repertório.

Por outro lado, para o coral que regi em uma das instituições a que me referi, propus que o nosso repertório fosse composto basicamente de música brasileira. Foi interessante perceber a satisfação dos coristas ao interpretarem um repertório mais próximo de suas vivências. Assim, cantávamos de Luís Gonzaga a Tom Jobim. Para mim, foi também delicioso acompanhá-los ao piano, tocando ritmos até então distantes de minha realidade: baião, samba, bossa-nova... Esse, creio, foi um dos acertos. Ainda hoje quando encontro meus coristas daquela época, me falam da saudade que sentem de cantar “isso aqui ô ô, é um pouquinho de Brasil ai ai...”. A música é mesmo mágica!

2.1.3 A experiência no Ensino Básico público

No Ensino Básico público, trabalhei em duas escolas: E.E.E.P. Aderson Borges de Carvalho – LICEU e E.E.E.P. Professor Moreira de Sousa.

Fui aprovada no concurso para docência no ensino público em 2003 para o componente curricular Língua Inglesa. Porém, devido à conhecida carência de professor de Arte nas escolas

brasileiras, assumi também as aulas desse conteúdo. Devido à minha formação em Música, decidi abordar essa linguagem artística em minhas aulas de Arte. Na época, tinha sob minha responsabilidade turmas que iam do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

Minha vivência como docente, até então, havia sido apenas em escolas especializadas no ensino de Música, ambientes bem diferentes da realidade do Ensino Básico público. Nessas escolas, deparei-me com alunos em situação de risco, sem qualquer perspectiva de vida; membros de famílias desestruturadas. Várias vezes presenciei, dentro da escola, desentendimentos que descambaram para a violência física. Encontrei-me em um sistema corroído e difícil de mudar. Decidi, erroneamente, que a única forma de contribuir com algum conhecimento, seria por meio da força e da imposição. Hoje percebo que agi exatamente como os alunos daquela época agiam comigo: minha força, minha imposição de condições, meu autoritarismo era apenas uma outra forma de violência, tão ou mais danosa quanto a deles.

Realmente trabalhar com crianças e adolescentes de forma tão rígida mostrou-se cada dia impossível. Minha estratégia fracassou. Meu corpo adoeceu. Minha pele cobriu-se de edemas e, posteriormente, adquiri um câncer de tireóide. Tive que me licenciar e depois solicitei ser remanejada para outra função dentro da escola.

Creio que a maior lição que aprendi dessa época não se relaciona às metodologias de ensino ou teorias da aprendizagem. Aprendi que a falta de afetividade e o autoritarismo minam a cumplicidade e desestabilizam a relação professor-aluno. Atualmente, acredito que o professor deve procurar um equilíbrio entre rigor e afetividade com seus discentes, segundo o exemplo que nos dá Moraes (2007, p. 52): “[...] aos poucos, descobri que com amorosidade e rigor a gente pode ser não só professora dos jovens, mas líder deles, também”.

Percebo que os erros cometidos no passado me fizeram crescer e melhorar como docente. Segundo Schafer (1991, p. 277): “Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos”. A esse propósito, mostra-se oportuno citar a célebre frase atribuída a Che Guevara: “Hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás”. Eis um desafio que me imponho, um alvo que persigo: ser firme sem, jamais perder a ternura.

2.1.4 Docência no Ensino Superior

Em março de 2010, ingressei na docência do Ensino Superior na Universidade Federal do Ceará (UFC). Como narrado anteriormente, já possuía experiência em outras instituições

de ensino. No entanto, o ambiente acadêmico universitário era um mundo novo a desvelar, uma nova casa com diversos cômodos a conhecer. Lembro-me do primeiro dia, quando me apresentei ao diretor do Campus. Como era grande a minha ansiedade quanto à nova vida profissional que se iniciava!

Para esse novo estágio da minha carreira docente trazia na bagagem várias experiências. Algumas bem sucedidas e outras nem tanto. Sobre isto já falei. Assim, minha identidade como docente já tinha alguns traços definidos por minha história de vida. De acordo com Anastasiou e Pimenta (2008, p. 76): “Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor”.

Logo no início daquele primeiro semestre, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) iniciou o Projeto CASa (Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa). Tratava-se de uma iniciativa da Universidade para instrumentalizar os professores recém-ingressos quanto às atividades da docência propriamente ditas. Assim, tínhamos a oportunidade de participar de atividades diversas: palestras, cursos, rodas de conversas e troca de experiências. Boa parte dos colegas docentes estava assumindo a docência pela primeira vez. Assim, as atividades do Projeto CASa eram sempre muito bem vindas. Conforme Anastasiou e Pimenta:

Em se tratando de professores que já superaram parte dessas questões referentes à escolha profissional e se encontram, por decisão, em regência de classes universitárias, um caminho para a construção de suas identidades tem sido os processos continuados de profissionalização realizados nas universidades, nos quais os estudos, as discussões, as sínteses se referem à problemática enfrentada no cotidiano da sala de aula e são confrontados, analisados e submetidos à reflexão em diálogo com as questões teóricas (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 91).

Ingressei no corpo docente do Curso de Licenciatura em Música. Esse é um dos mais novos cursos da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Campus Cariri. Sua implantação foi possível graças a consideráveis esforços despendidos por pessoas da região caririense e de Fortaleza, ligadas à Música na UFC. Com a publicação da Resolução nº. 18/CONSUNI, de 17 de julho de 2009, o curso foi finalmente aprovado, trazendo à realidade um antigo sonho da comunidade musical do Cariri, a qual passou a ter minimizadas suas necessidades de se deslocar para outros centros em busca de formação superior em Música.

Portanto, a criação do Campus avançado da UFC no Cariri em 2008, bem como os onze cursos que hoje o integram, são um grande avanço para essa região que passa a andar com suas próprias pernas, passando a ter mais autonomia para produzir intelectualmente⁴: “É nesse

⁴ A Lei nº 12.826, de 05 de junho de 2013 cria a Universidade Federal do Cariri (UFCA) por desmembramento da Universidade Federal do Ceará (UFC).

quadro que se coloca a ideia de Universidade no Nordeste. No caso, a criação da Universidade me parece uma destas primeiras e indispensáveis medidas práticas de superação do quadro de atitudes de subordinação e dependências culturais” (ALBUQUERQUE, s/d, p. 05).

As atividades do curso se iniciaram no dia 18 de fevereiro de 2010, com uma turma de quarenta alunos. Estávamos começando e aquela era a nossa primeira turma. Que privilégio! Que responsabilidade! Nós, professores, tínhamos consciência de que estávamos construindo a história do curso e também influenciando fortemente a vida dos alunos que recebemos. Em virtude de o Campus não dispor, ainda, de instalações para o novo curso, as atividades acadêmicas eram realizadas em espaços cedidos por outros cursos.

Como se tratava da implantação de um curso novo, tudo estava por ser feito. Demandas surgiam a todo instante e careciam de soluções urgentes. Assim é que apenas cinco professores, quase todos recém-contratados, tivemos (e ainda temos) que nos dar as mãos solidariamente na busca da superação dos desafios que se nos impunham diuturnamente, vários deles de caráter puramente administrativos, sem relação direta com o exercício da docência. Atualmente, o curso conta com dez docentes em seu quadro.

De início, ficou evidente para mim que a Universidade está construída em cima de três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Buscava, então, me envolver nessas três áreas. Porém, neste capítulo me deterei mais na apreciação das atividades de ensino.

Ao prestar o concurso para a Licenciatura em Música da UFC, fui aprovada para a área de Percepção e Solfejo. Contudo, assumi também a docência da disciplina Prática Instrumental de Teclado, disciplina que nem sequer constava como componente curricular! Abro um novo parêntese, desta feita para relatar como a disciplina de Prática Instrumental de Teclado foi criada no Campus Cariri.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) para implantação do referido curso prevê que o próprio discente escolheria, já no primeiro semestre, o instrumento ao qual se dedicaria durante todo o curso.

Ao ingressar no Curso de Licenciatura em Educação Musical, da Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri, o aluno encontrará a possibilidade de escolher dentre as práticas instrumentais a que será obrigatória para si (aquela que estará mais de acordo com as suas necessidades), sendo esse instrumento o seu amparo para quando do exercício da docência. Desta forma, o curso respeitará a história instrumental individual de cada aluno sem impor a execução de um instrumento pré-determinado, embora abra o leque de possibilidades para o reconhecimento de outros instrumentos que podem vir a ser apoio para sua prática como docente no ensino de instrumentos musicais. Caberá ao docente orientar a escolha do instrumento, quando da entrada do estudante no Curso (ALBUQUERQUE *et al.*, 2009, p. 17-18).

O mesmo PPP elegeu alguns instrumentos que poderiam ser escolhidos pelos discentes.

Dentre as várias possibilidades de instrumentos musicais da cultura ocidental, elegemos o violão, os instrumentos de cordas friccionadas e os instrumentos de sopros (comuns aos diversos projetos de educação pela Música, adotados em diversas cidades da região do Cariri Cearense) como possibilidades de escolha a serem oferecidas ao aluno que ingressa no Curso de Educação Musical (ALBUQUERQUE *et al.* 2009, p. 18).

A preferência acima fica mais evidente quando se observa que os concursos para contratação dos professores para o Curso de Licenciatura em Música do Campus Cariri priorizaram exatamente os instrumentos elencados no PPP. Como se pode observar, na citação acima, o instrumento teclado não estava previsto como uma opção de prática instrumental a ser ofertada, posto que foram indicadas como possibilidades a serem consideradas apenas o violão, os instrumentos de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo acústico) e os instrumentos de sopros (tuba, trombone, trompa, trompete, clarinete, saxofone, fagote, oboé e flauta).

Os colegas docentes seguiram a determinação do PPP: no início do semestre, reuniram-se os professores dos instrumentos de sopro, de cordas friccionadas e de violão com os alunos, a fim de orientarem os mesmos na escolha dos instrumentos cujas práticas seriam ofertadas. Na ocasião, cada professor fez uma demonstração prática da execução do seu instrumento, no intuito de facilitar as escolhas por parte dos alunos. Como era esperado, a maioria dos alunos se decidiu pelo instrumento desejado, tendo alguns optado por instrumentos que já tocavam antes do ingresso na Universidade.

Todavia, mesmo tendo sido contempladas as expectativas da maior parte dos discentes, restou um grupo que, não estando satisfeito, dirigiu-se à coordenadora do Curso, na época a professora Maria Izaíra Silvino Moraes, questionando a ausência do instrumento teclado entre as opções instrumentais ofertadas pelo Curso, posto que aquele era o instrumento em que desejavam habilitar-se. Ao ser abordada, a coordenadora informou aos alunos que a ausência devia-se ao fato de essa prática não constar no PPP do curso, como uma possibilidade. Inconformados, os discentes persistiram em sua demanda. A professora Izaíra, sempre sensível aos anseios dos jovens músicos, foi à busca de soluções para resolver o impasse. Consultou-me se estaria disposta a ministrar a Prática Instrumental de Teclado, já que era Bacharel em Piano. prontamente aceitei assumir a disciplina.

Informados de que me dispunha a lhes ministrar a prática do instrumento teclado, os alunos comemoraram entusiasmamente a vitória alcançada. Iniciamos as aulas já no início de 2010 e, diante dessa nova situação, o PPP do curso foi modificado no início de 2013 para

inclusão da disciplina de Teclado. Enfim, essa foi a primeira adequação do PPP à realidade local, a fim de que o curso se amoldasse às necessidades do contexto no qual estava inserido. Então, ficaram sob minha responsabilidade as disciplinas Percepção e Solfejo e Prática Instrumental de Teclado. Fecha parênteses.

Recordo-me especialmente dos desafios que se me impunham nas aulas de Percepção e Solfejo. Primeiro, no PPP do Curso há a previsão da utilização do solfejo relativo nesta disciplina: “O método a ser empregado deve ser o de ‘dó móvel’ – solfejo relativo – tal como preconizado por diversos pedagogos musicais, dentre esses Zoltán Kodály” (ALBUQUERQUE *et al.* 2009, p. 14). Uma inovação, visto que no Brasil encontram-se poucas instituições que adotam essa metodologia.

Segundo, outra característica do Curso, também destacada no PPP, é a ausência de teste de habilidade específica. Essa escolha deve-se ao fato de que, na UFC, entende-se que ante a quase ausência total de cursos de Música gratuitos para a população, é contraditório, até socialmente desonesto, cobrar dos candidatos uma prova específica de Música para ingresso na universidade pública. Portanto, uma iniciativa louvável da Universidade. No entanto, esse fato possibilita o ingresso de alunos com acentuadas disparidades de níveis de conhecimento musical em uma mesma sala de aula, com necessidades específicas, onde o docente precisa realizar constantes ajustes a fim de atender a um público tão heterogêneo.

Iniciei as aulas com esses desafios. Combinei que os alunos de Percepção e Solfejo entregariam mensalmente um texto memorial, no qual narrariam como estavam se sentindo em relação à disciplina, quais eram suas dificuldades, o que tinham aprendido aquele mês, etc. Segundo Anastasiou e Pimenta, esse tipo de ação, onde o professor pesquisa sua própria prática, transforma-se em um processo de formação para o próprio docente:

[...] trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência. Portanto, conhecer diretamente ou por meio de estudos as realidades do ensino, incluindo as próprias, na universidade; realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados, problematizar, propor e desenvolver projetos de ensino e de pesquisa do ensino (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 86).

Por meio dos memoriais podia-se detectar como o trabalho estava acontecendo em cada aluno. O primeiro ano de trabalho foi o mais difícil. Muitos alunos criaram uma barreira em relação à nova metodologia do solfejo móvel, o que atrapalhava bastante. Havia entre os alunos alguns que não conseguiam emitir sons de altura definida, ou seja, eram “desafinados”. Outros se sentiam prejudicados por já terem muito tempo de experiência musical e precisar “aguardar” que seus colegas adquirissem todos os conhecimentos do letramento musical. Além do mais, na disciplina de Percepção e Solfejo nos referíamos aos sons fixos pelas letras

A, B, C, D, E, F e G e aos sons móveis pelas sílabas dó, ré, mi, fá, sol, lá e ti, ao passo que os professores de Prática Instrumental (com exceção do teclado) usavam as sílabas dó, ré, mi, fá, sol, lá e si para referirem-se aos sons fixos, causando uma incompatibilidade de linguagens que gerou um sem fim de dúvidas na mente dos alunos. No primeiro semestre, infelizmente, dos quarenta alunos, seis foram reprovados. Apesar de todas as dificuldades, entre erros e acertos, continuei o trabalho. Ao final do primeiro ano, recebi a avaliação que os discentes fizeram de minha atuação. Fui muito bem avaliada!

Estamos concluindo o semestre 2013.1. Três anos e meio de curso já se passaram. Em breve estaremos formando a primeira turma. Encerra-se um ciclo. Os discentes com quem convivi durante todo esse período agora partem para novas disciplinas, novos professores, novas paragens e o tão sonhado mercado de trabalho. O que levam para essa nova etapa em suas bagagens musicais? Alguns me perguntam se um dia ainda seremos novamente professora e alunos. O que há por trás dessa pergunta? Um sentimento de alívio? De saudade, talvez? Fica a pergunta que o tempo responderá.

Sem dúvida, esse é o momento de procurar sanar os problemas que encontramos e comemorar as conquistas até agora alcançadas que, a propósito, são muitas: meus alunos solfejam com desenvoltura; os alunos que eram desafinados conseguiram finalmente cantar um dó, ré, mi; alguns alunos atestam que, com o domínio adquirido do solfejo móvel, conseguem cantar qualquer trecho musical com muito mais facilidade; recebi elogios dos outros colegas professores em relação ao solfejo e a percepção de meus alunos (sou grata, pois sei que elogios gratuitos na vida acadêmica não são muito frequentes); os alunos de teclado cifram músicas de Raimundo Fagner e tocam minuetos de Bach (afirmam que com o auxílio do teclado podem perfeitamente aquecer um coral, passar as vozes de um arranjo musical e, de arremate, ainda são capazes de fazer o acompanhamento com acordes!). Todas essas conquistas são resultado da força de um grupo de alunos e uma professora que, apesar das dificuldades enfrentadas, não se deixaram desanimar. Antes, prosseguiram na busca do objetivo final. Entendo que as experiências narradas acima, em diferentes ambientes educacionais, foram apenas os primeiros passos de uma trajetória que ainda está por ser percorrida. Refletir sobre o que aconteceu na docência do passado é também uma forma de ponderar sobre a que ainda virá:

Escrever e memoriar-se é um processo que se constitui na articulação do tempo vivido, referendado e que vai vislumbrar limites e possibilidades de um tempo futuro, que é vivificado no presente, na narrativa, no ato de olhar realmente para a nossa própria e inacabada figura (RODRIGUES, 2010, p. 182).

O ano de 2014 já bate à porta e com ele mais quarenta alunos para formar. Outros pupilos, outro ciclo a ser começado.

3 O ENSINO FORMAL DE MÚSICA NO BRASIL: LEGISLAÇÃO VERSUS REALIDADES

A Lei n.º 11.769, de 2008, que tornou a Música componente curricular obrigatório da disciplina Arte foi à mola propulsora dessa pesquisa. Portanto, um estudo sobre a legislação e o ensino de Música se evidencia como assunto obrigatório em uma pesquisa desta natureza. Sendo assim, este capítulo tem como foco analisar sucintamente algumas leis e atos normativos relacionados à educação brasileira, mais especificamente os que dizem respeito ao ensino de Música. Pretendo examinar aspectos desses documentos e relacioná-los com a prática escolar em nosso País, tentando verificar se o cotidiano das escolas está em sintonia com o que disciplinam os diplomas legais e demais atos normativos deles decorrentes.

Para tanto, restringi essa análise aos documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de 1971, que instituiu o ensino de Educação Artística; Resolução n.º 8, de 1971, do Conselho Federal de Educação (CFE), que estabeleceu um núcleo comum de matérias obrigatórias a serem abordadas em todo o País; Parecer n.º 540, do CFE, que dava direcionamento quanto à atividade de Educação Artística; nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 1996, que determinou o ensino de Arte como componente curricular obrigatório; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, que tinha o objetivo de “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 1999, p. 13); Lei n.º 11.769, de 2008, que altera a LDB tornando a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da disciplina de Arte.

3.1 A legislação e o ensino de Música no Brasil

“[...] é grande a distância que separa a lei e os documentos governamentais a respeito de educação da efetiva implantação da Música na escola”.

(FONTERRADA, 2008)

Sabe-se que as leis são geradas no âmbito da sociedade política. No entanto, é para a sociedade civil que essas leis são pensadas:

A sociedade política, onde se concentra o poder da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), é o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, estando a seu cargo, portanto, a formulação da legislação educacional (e outros termos normativos), assim como a sua imposição e fiscalização. Já a sociedade civil

– composta pelas associações ditas privadas, como igrejas, escolas, sindicatos, meios de comunicação, ONGs, etc. – é o campo onde se situa o sistema educacional, sendo nela, portanto, que as leis são implantadas e concretizadas (PENNA, 2004, p. 20).

No entanto, geralmente, entre o que a lei determina e o que, de fato, ocorre na sociedade, há uma grande distância. Portanto, analisar as leis que regem a educação em nosso País pode ser bastante proveitoso para entendermos o que nelas se estabelece e o que, de fato, se pratica nas escolas brasileiras. Focando mais especificamente na área de Educação Musical, o estudo dessas leis nos propiciará entender que destaque o Estado espera que a Música tenha nesses ambientes escolares e quais ela efetivamente tem ocupado.

Assim, analisarei a seguir as Leis n.º 5.692/71, n.º 9.394/96 e n.º 11.769/08, a Resolução n.º 8 de 1971 do Conselho Federal de Educação (CFE) e o Parecer n.º 540, de 1977, do CFE. Todos esses documentos relacionam-se à Educação Básica e, conseqüentemente, ao ensino de Arte no qual a Música se insere.

3.1.1 Lei n.º 5.692/71

A Lei n.º 5.692/71 foi gestada em plena época da Ditadura Militar. Essa previa a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística: “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971a, p. 03).

Diante disso, há que se esclarecer que conteúdos eram abordados na atividade de Educação Artística. Observando os currículos dos cursos superiores de Educação Artística, encontramos foco no estudo de Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música e Dança. Ora, a polivalência é claramente a marca desses cursos. O professor habilitado nesse tipo de currículo lida simultaneamente com essas quatro vertentes da Arte, cada uma dotada de considerável gama de conhecimentos. Conseqüentemente, há clara diluição dos conteúdos de cada área, ocasionando visível falta de aprofundamento.

Assim, no contexto escolar característico da época, predominavam aulas de diferentes linguagens artísticas, onde, segundo Fonterrada (2008), a “experimentação” era o elemento a ser valorizado, levando isso a crer que o planejamento era deixado em segundo plano:

Nesse modelo, o interesse momentâneo determina os conteúdos a serem trabalhados. Não há ordenação ou sequências que rejam a escolha de procedimentos ou repertório. Os professores operam com um mínimo de regras e têm, como preocupação maior, não tolher a expressão de seus alunos. Livre expressão é a palavra de ordem [...] (FONTERRADA, 2008, p. 219).

Concomitantemente a essa situação, os cursos de Música, conservatórios e bacharelados, continuavam formando profissionais voltados para a área instrumental. Essa formação mostrava-se inadequada para o ensino de Música em escolas regulares devido às especificidades das mesmas, principalmente face à grande quantidade de alunos por sala de aula.

Outro fator negativo quanto ao acesso à Música para a maior parte dos alunos desta época, foi a predominância das atividades de Artes Plásticas em relação às outras linguagens artísticas. Por um bom tempo, Educação Artística se confundiu, e talvez ainda se confunda, com Artes Plásticas. Conforme afirma Penna (2008a), esse fato acontece devido a um maior número de profissionais habilitados nesta área:

[...] o fato é que a Música não consegue se inserir de modo significativo neste espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas Artes Plásticas, principalmente. É essa a área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, Arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de Artes Plásticas ou Visuais. E isso persiste até os dias de hoje [...] (PENNA, 2008a, p. 125).

Particularmente, ingressei no ensino regular em 1980 e não possuo nenhuma recordação de qualquer atividade musical em todo meu Ensino Básico. As únicas lembranças que me vêm em relação às atividades artísticas nessa época são alguns cadernos de desenho que utilizava na aula de Educação Artística!

Em 1971, o Conselho Federal de Educação (CFE), através da Resolução n.º 8, estabeleceu um núcleo comum de matérias obrigatórias a serem abordadas em todo o País:

§ 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa; b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas (BRASIL, 1971b, p. 01).

Portanto, como se percebe na citação acima, a Educação Artística não estava entre as matérias do núcleo comum. Na verdade, era considerada uma atividade e não uma matéria. O Parecer n.º 540 do CFE deixa esse fato bem claro: “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977, p. 6). De antemão, ao classificar a Educação Artística como “atividade” e não como “matéria”, o legislador, de pronto, impõe uma desvalorização daquela, se comparada ao tratamento dispensado ao ensino de Português, Matemática, História e outras. Ou seja, à “atividade” não competia práticas próprias da “matéria”, tais como a realização de avaliações,

por exemplo. Percebemos claramente esse aspecto no depoimento de Moraes (2007), ao relatar sua experiência como docente de escolas públicas no Ceará no início dos anos 1970, década de implantação da Lei n.º 5.692/71: “[...] fui aprendendo a ser professora. Professora de Educação Artística! Disciplina nova que não reprovava e que nenhum professor da escola, fora eu, dava a menor importância. Era de doar!” (MORAES, 2007, p. 51).

Esse quadro perdurou de 1971 a 1996, ano em que uma nova lei foi promulgada, da qual tratarei no próximo tópico.

3.1.2 Lei n.º 9.394/96

Após quase trinta anos de predomínio da Educação Artística na escola, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96. Essa lei contemplava o ensino de Arte, considerando-o como uma disciplina e não mais apenas como uma atividade como foi com a Educação Artística. O Artigo 26, § 2º estabeleceu: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1999, p. 45).

Questiona-se, o que de fato mudou em relação à lei anterior? O simples fato de ser considerada uma disciplina e não mais uma atividade faz com que o ensino de Arte e, conseqüentemente, de Música, se dê de forma consistente e adequada? A fim de podermos responder ao questionamento levantado, observemos então alguns pontos marcantes em relação à Lei n.º 9.394/96 e o ensino de Arte, mais especificamente de Música.

A primeira crítica que se faz ao teor da Lei n.º 9.394/96 é que ela deu autonomia às escolas para que essas definissem suas propostas pedagógicas. Observando essa lei no que tange a esse aspecto, lê-se no Artigo 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” (*id ibid*, p. 42).

Fica, portanto, a escola autorizada a definir que áreas artísticas irá trabalhar no componente curricular Arte. Desse modo, entre a Música, as Artes Cênicas, as Artes Visuais e a Dança, qualquer ou quaisquer delas podem ficar fora do planejamento. Isso é, em regra, o que geralmente acontece. Com essa liberdade quase absoluta, as escolas podem, ainda, determinar a carga horária das disciplinas. Com isso, a prática é que, em geral, as aulas de Arte aconteçam apenas uma vez por semana, em uma aula com duração de cinquenta minutos. No Ensino Médio, é comum que se ofereçam essas aulas apenas no primeiro ano, ficando o

segundo e o terceiro anos sem qualquer contato com as atividades da referida disciplina.

A segunda crítica diz respeito à formação dos professores. Nesse quesito, a lei afirma apenas que essa deverá acontecer em Nível Superior na modalidade Licenciatura:

TÍTULO IV. Dos Profissionais da Educação. Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e oferecida em Nível Médio, na modalidade normal (*id ibid*, p. 52).

É curioso observar que embora exija, a título de qualificação, que o professor seja detentor de licenciatura, não restringe a atuação ao campo de formação do docente. Impõe apenas que o docente possua Licenciatura Plena. Resulta disso que, corriqueiramente, se possa encontrar nas escolas de Ensino Básico considerável contingente de professores atuando em áreas que não são de suas formações acadêmicas. A área de Arte é a que mais sofre com esse fator. Por ser uma disciplina com carga horária reduzida, é comum que os horários dos professores sejam complementados com aulas de Arte. Consequência é que professores com formação em Filosofia, Matemática, Física e outros, sem o menor preparo artístico, estejam ocupando espaço nas aulas de Arte.

Em relação a esse aspecto, é possível relatar a experiência vivida entre os anos 2004 a 2010, quando assumi a docência em escola de Ensino Básico. Havia prestado concurso para o componente curricular Língua Inglesa. No entanto, por não haver turmas suficientes para completar minha carga horária, a coordenação pedagógica da escola sugeriu que também ocupasse a docência da disciplina Arte. Felizmente, por possuir formação superior em Música, procurei abordar essa linguagem artística da melhor forma possível. Há que se reconhecer, porém, que esse caso é o que se pode chamar de “exceção que confirma a regra”.

Terceiro, uma característica marcante na educação brasileira desde o advento da Lei n.º 5.692/71 era a falta de esclarecimento quanto ao que deveria ser realizados em cada componente curricular em relação a abordagens, práticas, direcionamentos, atividades e até mesmo a conteúdos. Numa tentativa de solucionar essa questão, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 1997, o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s”. Embora não sendo um documento de força normativa, o mesmo dava direcionamentos a serem implementados em cada componente curricular, inclusive no de Arte. Importante salientar que, desde o início, o MEC deixou claro a não obrigatoriedade de as escolas seguirem esses parâmetros, posto que os mesmos consistiam apenas em sugestões de trabalho. Ficava, portanto, a efetivação de sua aplicação a ser decidida pelas instituições de ensino.

Ao se apreender a amplitude do que propõem os PCN's relativos à Arte, há que se reconhecer que o propósito dos mesmos é bastante louvável. Nota-se isso claramente no que se refere às competências a serem alcançadas em Arte:

Neste âmbito, dentre as competências gerais em Arte no Ensino Médio propomos que os alunos aprendam, de modo sensível-cognitivo e predominantemente, as competências arroladas neste texto: realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural (*id ibid*, p. 173).

Torna-se visível, pela leitura da citação acima, um foco importante em atividades relacionadas à Música: executar, apreciar, analisar, conhecer e compreender. No entanto, os PCN's pecam por não oferecerem ao professor de Arte ferramentas claras de como proceder em seu trabalho a fim de trazer a Arte e, por consequência, a Música para dentro da escola. Ou seja, sugerem que se faça, porém, não esclarecem como se deve fazer.

Segundo Penna (2003, p. 19), “[...] a proposição [dos PCN's] de várias linguagens, caracterizando a multiplicidade interna de Arte, não é acompanhada de indicações claras acerca de como viabilizá-las na escola”.

Assim, levando-se em conta os pontos tratados acima, nota-se que, sem professores com formação específica em Música, sem carga horária com parâmetros definidos, sem um direcionamento claro quanto a conteúdos e atividades a serem tratados em sala, tornava-se quase impossível realizar o sonho de ter uma Educação Musical efetiva na escola brasileira:

A legislação aprovada em dezembro de 1996 (LDBEN n. 9.394/96) aponta para uma nova maneira de encarar o ensino das artes e é a respeito disso que é preciso refletir, pois, ao mesmo tempo em que acena para novas possibilidades e reacende entre os músicos a esperança de poder contar, novamente, com o ensino musical nas escolas, é grande a distância que separa a lei e os documentos governamentais a respeito de educação da efetiva implantação da Música na escola (FONTERRADA, 2008, p. 222).

Portanto, acredita-se que, a despeito do direcionamento dado pela Lei n.º 9.394/96, muita coisa continuou seguindo a dinâmica da Lei n.º 5.692/71. Na concepção da autora,

[...] nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a situação é de ausência quase total da Música, pois as questões que cercam sua presença vêm de muito tempo atrás, anteriores à nova legislação [9.394/96] e, embora esta contemple o ensino de artes e compreenda cada linguagem artística como disciplina autônoma, ainda não se conquistou uma situação particularmente favorável à presença da Música nas escolas (*id ibid*, p. 221).

3.1.3 Lei n.º 11.769/08

Neste limiar do século XXI, a luta pelo ensino de Música nas escolas de Ensino Básico tem tido um novo impulso, nos mais variados recantos do Brasil. Professores, gestores, poder público, formadores de opinião e universidades começaram a promover ações na busca desse objetivo. Segundo Penna,

Há [...] um movimento que reivindica a obrigatoriedade da Educação Musical, em sua especificidade, nas escolas de Educação Básica. Em maio de 2008, esse movimento alcançou uma conquista importante, com a aprovação, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, do *Projeto de Lei n.º 2.732/2008*, que altera o Artigo 26 da Lei n.º 9.394/96, acrescentando-lhe novos parágrafos que estabelecem a Música como conteúdo obrigatório [...]. No momento, acompanhado por intensa mobilização, o projeto segue sua tramitação na Câmara dos Deputados, tendo sido encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (PENNA, 2008a, p. 133).

Após muito esforço e longa espera, em 18 de agosto de 2008, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei n.º 11.769/08, que assim se expressa:

O Presidente da República – Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art. 26 [...].

§ 6º A Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (NR).

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei (BRASIL, 2008, p. 01).

Vê-se, então, que o artigo 26 da LDB, Lei n.º 9.394/96, já citado, foi alterado, tornando a Música conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, embora não de forma exclusiva. Ou seja, o professor poderá abordar também as outras três linguagens artísticas: Artes Cênicas, Artes Visuais e Dança.

O art. 2º, que exigia formação específica na área de Música para os profissionais que fossem ministrar a disciplina Arte, foi vetado. Isso se deu principalmente porque a própria LDB de 1996, ainda em vigor, exige apenas que o professor de Ensino Básico tenha formação em Curso de Licenciatura, não necessariamente na área de sua atuação. Aplica-se esse entendimento a quaisquer das disciplinas do currículo. A esse fato somou-se a escassez de professores com habilitação superior em Música em nosso País. Essa situação é bem retratada por Penna: “[...] o ensino de Música continua submetido ao campo múltiplo da Arte, com uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem

formação específica” (PENNA, 2008a, p. 142).

O prazo estabelecido para adequação das escolas à nova lei foi de três anos letivos a partir de sua publicação. Por se tratar de “ano letivo” e se considerarmos que a lei foi sancionada em agosto de 2008, entende-se que esse prazo encerrou-se no final do ano letivo 2011, esperando-se que, a partir de 2012, a Música já estivesse presente nas aulas de Arte de todas as escolas de Ensino Básico do País. Há que se reconhecer que, sem dúvida, a publicação dessa lei foi a maior conquista já alcançada na área de Educação Musical no Brasil. Porém, sem desejar semear a descrença, mas sabendo-se da típica leniência da administração pública brasileira em cumprir e fazer cumprir os dispositivos legais, pode-se perguntar: agora que temos a situação regulamentada será que o sistema educacional estará sendo instado a cumprir o que estabelece a Lei?

As questões envolvidas na implementação da Lei n.º 11.769/08 são cruciais, portanto, urgentes: Como encontrar e/ou qualificar professores em quantidade suficiente para transmitirem de forma competente os conteúdos relacionados a essa linguagem artística? Que conteúdos de Música devem ser ministrados? O MEC ainda se mantém em silêncio sobre isso, deixando que a questão seja conduzida ao sabor do entendimento de cada professor? Quando será feita a adequação dos espaços físicos e a aquisição de aparelhagem necessária ao ensino de Música? Certamente, outros se somam a esses questionamentos.

Entretanto, mesmo em meio a tantas indagações, em todo o País se forma uma força tarefa a fim de que essa não seja apenas mais uma Lei que não saiu do papel. Entidades como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), universidades, gestores públicos e professores mobilizam-se em debates e outras ações com vistas a garantir a presença efetiva da Música em todas as escolas de Ensino Básico de nosso País, cumprindo assim o que estabelece a Lei n.º 11.769/08.

3.2 Algumas considerações

Esse capítulo propiciou um aprofundamento do conhecimento sobre as seguintes normas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 5.692/71); Resolução n.º 8/71, do Conselho Federal de Educação (CFE); Parecer n.º 540, de 1977, do CFE; nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96); sobre o documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1999; e, por fim, sobre a Lei 11.769/08, todos referentes à área de Educação. Não sendo demais reafirmar que o foco do presente trabalho repousou sobre o que dispõe esses atos quanto ao ensino formal de Música

na Educação Básica.

Fazer esse levantamento da evolução da legislação pátria sobre o ensino de Música na escola brasileira – Educação Básica – no período compreendido entre a década de 1970 e os nossos dias, oportunizou a reconstrução do cenário educacional brasileiro em diversas épocas e momentos da história deste País, da época da Ditadura Militar à era Lula.

Ao passo em que analisava a legislação, fiz leituras adicionais sobre o tema, com vistas a que se pudesse ter um embasamento teórico mais amplo acerca do foco da pesquisa. Com esse intuito, autoras como Fonterrada (2008) e Penna (2003, 2004 e 2008a) foram exaustivamente consultadas. Utilizei também minha experiência vivenciada durante seis anos no Ensino Básico, fato que me possibilitou falar com conhecimento de causa.

Após a conclusão das leituras, descobri que durante a vigência da Lei nº 5.692/71, que estabeleceu o ensino de Educação Artística, havia uma diluição das Linguagens Artísticas, dado o seu caráter polivalente. Detectei também uma falta de noção do que se deveria ensinar e uma exacerbada valorização da livre expressão dos alunos, em prejuízo quase total de um planejamento adequado do que se pretendia realizar em sala de aula em função de objetivos a serem alcançados, se é que havia. Somou-se a esses fatores o fato de a Educação Artística ser considerada uma “atividade” e não uma disciplina, tornando-a, de certa forma, como um elemento subalterno se comparada com disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e outras. A predominância das Artes Visuais em relação às outras Linguagens Artísticas já era uma realidade nessa época.

Com a Lei nº 9.394/96, o conceito de Educação Artística é abolido e se estabelece o ensino de Arte. Esse componente curricular foi elevado ao status de disciplina e abarcava as quatro linguagens artísticas: Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Dança. No entanto, essa promoção pouca diferença fez em relação ao que se praticava na época em que a Educação Artística era institucionalizada. Essa nova lei exigia apenas que o professor possuísse licenciatura em qualquer área para atuar no Ensino Básico, possibilitando que professores sem habilitação em Música ministrassem essa linguagem artística. Com isso, talvez até por falta de qualificação para ensinar as demais linguagens, o predomínio das Artes Plásticas sobre as demais áreas artísticas perdurou.

Atualmente, conta-se com a Lei n.º 11.769/08, que torna o ensino de Música obrigatório na disciplina Arte em todas as escolas de Ensino Básico do Brasil. Decorrido o prazo de três anos letivos para adaptação do sistema às exigências da nova lei, espera-se que as escolas tenham iniciado o ano letivo 2012 com a total implementação da exigência legal. Lembre-se que o artigo 2º da referida Lei n. 11.769/08, que estabelecia que o professor habilitado em

Música ministrasse essa disciplina, foi vetado, provavelmente porque a própria LDB, de 1996, exige apenas que o professor possua uma Licenciatura, não importando a área, como já citado acima. Outro possível motivo para o veto é a escassez, no território nacional, de professores com habilitação superior em Música.

Compreende-se que, por ser uma lei muito recente, ainda não é possível prever os desdobramentos dela decorrentes. Paira no ar um clima de incerteza quanto às dificuldades para sua real implementação. No entanto, há uma mobilização nacional por parte de entidades ligadas à Música, a fim de prover todas as ações necessárias com vistas a trazer a Música para dentro de cada escola de Ensino Básico de nosso Brasil.

4 PESQUISA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA INVESTIGATIVA

A principal meta desta pesquisa é compreender como a formação do professor de Arte interfere no ensino de Música das escolas de Nível Médio público em Juazeiro do Norte-CE. Assim, entendi que o estudo de caso etnográfico seria a metodologia ideal para o tipo de estudo que pretendia realizar. Esse tipo de metodologia caracteriza-se principalmente pela proximidade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Isso ocorre como consequência natural dos frequentes contatos durante o trabalho de campo. No desenrolar do trabalho, foi-se construindo relações de confiança entre os participantes do estudo, propiciando a troca de experiências:

[...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Importante salientar que o procedimento metodológico eleito para esta pesquisa compreendeu algumas das técnicas referendadas por André:

Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista e a análise de documentos (ANDRÉ, 2008, p. 28).

A seguir, detalharei cada etapa da pesquisa no que se refere aos procedimentos metodológicos, a saber: a revisão bibliográfica, o trabalho de campo, o estudo exploratório – mapeamento das escolas e professores, os questionários semiestruturados, os relatos ampliados, as observações, a entrevista semidirigida e a análise dos dados.

4.1 A revisão bibliográfica

Antes de partir para o trabalho de campo, realizei exaustiva revisão bibliográfica de textos concernentes ao estado da questão do tema enfocado, à história da Educação Musical no Brasil, aos estudos sobre currículo, à pesquisa etnográfica, à legislação e às disposições normativas que concernem à Educação Básica e ao ensino de Música.

Após adquirir o embasamento teórico por meio dos textos consultados, parti para o trabalho de campo.

4.2 O trabalho de campo: buscando o educador musical nas escolas de Nível Médio público em Juazeiro do Norte-CE

4.2.1 Estudo exploratório: mapeamento das escolas e professores

Precisava descobrir quais professores realmente incluíam o conteúdo Música nas aulas de Arte. Assim, inicialmente, realizei o mapeamento das escolas de Nível Médio público de Juazeiro do Norte-CE, a fim de que se iniciassem as primeiras visitas de reconhecimento de campo. Para essa tarefa, contei com o apoio da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), órgão que administra as escolas de Nível Médio público neste município, que me forneceu os nomes e telefones dessas escolas. Desse modo, liguei para cada escola no intuito de saber o nome do(a) diretor(a), bem como o endereço. Os resultados desta fase seguem em tabela ilustrativa abaixo:

Tabela 1 – Escolas de Nível Médio público em Juazeiro do Norte-CE, seus diretores e respectivos endereços

Escola	Diretor(a)	Endereço
E.E.F.M. Antonio Conserva Feitosa	Adriana Anastácio Leite	Rua Construtor José Sabino, 736 – Bairro Parque Antonio Vieira
E.E.M. Governador Aduino Bezerra	Rosa Maria Machado Beserra	Avenida Castelo Branco S/N – Bairro Santa Teresa
E.E.F.M. Presidente Geisel	Nágea Kellen de Carvalho Monte	Rua José Marrocos S/N – Bairro Santa Teresa
C.E.R.E. Almirante Ernani V. A. Silva	Josefa Leonila de Souza	Avenida Castelo Branco S/N – Bairro Santa Teresa
E.E.F.M. Maria Amélia Bezerra	José Leonardo Arruda de Melo	Avenida Castelo Branco S/N – Bairro Pirajá
E.E.F.M. Amália Xavier de Oliveira	Vera Lúcia de Assis Fernandes	Rua Rui Barbosa, 468 – Bairro Santa Teresa
E.E.F.M. D. Clotilde Saraiva Coelho	Maria Eliane Linhares de Holanda	Rua do Limoeiro, 2338 – Bairro Pirajá
E.E.F.M. Tiradentes	Maria Aparecida Esmeraldo Martins Mourão	Avenida Castelo Branco S/N – Bairro Novo Juazeiro
E.E.F.M. José Bezerra de Menezes	Eliane da Silva Ferreira	Rua São Jorge, 404 – Bairro São Miguel
E.E.E.P. Professor Moreira de Sousa	Geraldo Alves Silva	Rua do Cruzeiro, 497 – Bairro Centro
E.E.F.M. Figueiredo Correia	Carlos Alberto Soares Vidal	Praça da Construção, 05 – Bairro Pio XII
E.E.E.P. Aderson Borges de Carvalho	Boaz David de Lima Gino	Avenida Vicente Teixeira de Macêdo, 561 – Bairro Planalto
CAIC Dom Antonio Campelo de Aragão	Luciene Soares Sobreira Gouveia	Rua Sanfoneiro João Lucas S/N – Bairro Parque Frei Damião

Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa de campo.

Observando a tabela, cheguei à conclusão que Juazeiro do Norte-CE possui treze escolas de Nível Médio público, das quais duas são de ensino integral e profissionalizante: a E.E.E.P. Professor Moreira de Sousa e a E.E.E.P. Aderson Borges de Carvalho. Após haver obtido as informações sobre as escolas, elaborei um ofício (Apêndice A) no qual formalizava o interesse em realizar a pesquisa nas escolas encontradas no mapeamento. Em abril de 2012, estabeleci os primeiros contatos formais com os diretores das escolas. Nessa ocasião, entreguei os ofícios aos diretores e forneci informações sobre a natureza e finalidades da pesquisa. Nesse momento inicial, pretendi conseguir a autorização dos mesmos para minha entrada e atuação naqueles ambientes escolares. Estes, além de permitirem a realização da pesquisa, aderiram com entusiasmo à proposta.

Em um segundo momento, parti para o levantamento dos professores de Arte que atuavam nessas escolas. Para isso, contei com o apoio dos coordenadores pedagógicos que, pessoalmente ou por telefone, me informaram quantos professores de Arte a escola possuía, seus nomes e quais eram os horários das turmas de Arte de cada um.

4.2.2 Os questionários semiestruturados

Feito o levantamento do número de professores, optei por elaborar um questionário semiestruturado (Apêndice B) que foi respondido pelos mesmos. Pretendi que as perguntas inseridas no questionário conduzissem a respostas que propiciassem um diagnóstico sobre como as aulas de Arte estavam acontecendo nas escolas públicas de Nível Médio de Juazeiro do Norte-CE e que relação havia entre a formação do professor e a presença da Música nelas.

A entrega dos questionários semiestruturados se deu de várias formas. Em alguns casos, fui pessoalmente às escolas para encontrar com os professores, mediante um horário previamente combinado. Geralmente, esses encontros se davam nos dias de planejamento da escola. Assim, conversava com os professores sobre a pesquisa e todos respondiam aos questionários na mesma ocasião. Em outros casos, contei com o apoio de professores das escolas que se dispuseram a entregar e receber os questionários dos outros colegas. Em algumas escolas, os coordenadores pedagógicos se prontificaram a entregar e receber os questionários dos professores. Infelizmente, em uma das escolas, a pessoa responsável por receber e entregar os questionários não conseguiu localizar quatro dos questionários que já haviam sido respondidos pelos professores, ficando assim um total de trinta e nove questionários respondidos e não quarenta e três. No entanto, creio que esse fato não trará prejuízo para as conclusões do estudo.

4.2.3 Os relatos ampliados

Durante as visitas e entrega dos questionários semiestruturados travei diálogos com professores, diretores e coordenadores pedagógicos no sentido de dar-lhes oportunidade de expressar alguma outra informação que considerassem relevante para a pesquisa. Esses depoimentos enriqueceram as informações presentes no questionário semiestruturado.

4.2.4 As observações

Após a leitura detida dos questionários semiestruturados, pude constatar em qual das escolas realmente acontecia o ensino de Música nas aulas de Arte. Então, consegui que esse professor me facultasse a oportunidade de assistir/observar aulas seguidas de uma mesma turma de Arte. Evidente que essa experiência dependeu da disponibilidade do professor em permitir-se ter suas aulas observadas, uma vez que a presença de um indivíduo estranho ao grupo (nesse caso eu) poderia gerar certos constrangimentos.

4.2.5 A entrevista semidirigida

Paralelamente às observações, realizei entrevistas semidirigidas. Essas, por possuírem um caráter mais aberto, possibilitaram ao entrevistado discorrer livremente sobre o tema, tornando o trabalho mais rico em detalhes. Esse foi o momento de dar voz ao docente e deixá-lo expressar suas impressões sobre o assunto. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, incluindo risos, hesitações, interrupções, etc.

4.3 A análise dos dados

Para análise e reflexão sobre os dados encontrados me embasei em alguns autores. No que se refere à prática musical do professor e dos alunos em sala de aula, utilizei os pressupostos eleitos por Swanwick (2003a e 2003b) para a educação musical. Para a reflexão sobre o discurso do professor acerca de sua formação e currículo, Tardif (2008), que trata do saber docente e a formação profissional, e Rodrigues (2010) e Bueno (2006), ao abordarem a narrativa de si como estratégia de formação.

No capítulo seguinte, exponho uma reflexão sobre os dados obtidos na pesquisa de campo.

5 PROCURANDO O EDUCADOR MUSICAL NAS ESCOLAS

Esse capítulo propõe-se a fazer uma reflexão sobre cada elemento encontrado nas fases do trabalho de campo.

5.1 Primeiros contatos: diretores e diretoras

As primeiras pessoas que procurei foram os diretores das treze escolas. Precisava da autorização dos mesmos para minha entrada e atuação naqueles ambientes escolares. Após agendar uma visita por telefone, chegava à escola e me apresentava como professora de Música da UFC. Percebia neles uma grande satisfação em ter alguém da Universidade interessado na Educação Básica. Após explicar o porquê de minha presença ali e os objetivos da pesquisa, os diretores sempre deixavam claro que a escola estaria de portas abertas. Entregava o ofício e pedia que assinassem em duas vias, uma para mim e outra para a escola. Após esse momento, geralmente eles queriam ainda um “dedo de prosa”. Esses eram os momentos mais ricos da visita e foi a partir dos mesmos que diretores e diretoras compartilharam informações importantes sobre o ensino de Música naquelas escolas públicas.

A maioria desses diretores afirma ter conhecimento da Lei n. 11.769/08, que torna obrigatório o ensino do conteúdo Música nas aulas de Arte de todas as escolas de Ensino Básico do Brasil. No entanto, percebi que essa exigência os deixa bastante angustiados. Boa parte dos diretores entende que apenas um profissional habilitado em Música seria capaz de ministrar essa linguagem artística na escola. Porém, esse sujeito ainda é raro para as bandas de cá. Esse não é um problema apenas em Juazeiro do Norte.

Felizmente o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) no Cariri estará formando, no final de 2013, sua primeira turma de professores de Música. Creio que aos poucos teremos profissionais para suprir essa lacuna. Inclusive, algumas escolas visitadas já foram alcançadas por algumas ações do curso de Música. Em uma escola funciona o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse é um programa da Universidade Federal do Ceará que visa ao fortalecimento das licenciaturas por meio da inserção dos discentes em escolas de Ensino Básico, proporcionando a esses experiências docentes nesses contextos educacionais. Especificamente nessa escola há cinco bolsistas de Música que acompanham as aulas de Arte de uma turma e ministram aulas de instrumentos a alguns alunos selecionados pelo Programa. Essas aulas acontecem após o

término das aulas regulares.

Em outra escola aconteceu, segundo informação da diretora, o estágio supervisionado de alguns alunos do curso de Música. O estágio é uma das atividades do final do curso de Música e propicia ao discente a oportunidade de vislumbrar o campo em que ele vai atuar futuramente. Segundo a diretora, o trabalho realizado pelos estagiários foi excelente, visto que, os alunos dessa escola tiveram a oportunidade de realmente participar de aulas de Música, sem contar com as apresentações musicais resultantes do trabalho realizado. “Foi um sucesso”, informou a diretora. Apesar da presença do curso de Música nas Escolas Básicas ainda ser tímida, creio que aos poucos essa situação vai se revertendo.

Alguns diretores afirmaram que, devido à ausência do profissional habilitado, infelizmente as aulas de Arte acabam se configurando como uma disciplina para complementação de carga horária. Assim, se ao professor de Língua Portuguesa falta uma hora/aula para completar a jornada que deve dedicar à escola, é praxe resolver o problema com a inserção de uma aula de Arte, pouco importando a existência, ou não, de afinidade desse professor com a disciplina. Por isso é comum haver vários professores de Arte na mesma escola, apesar de, geralmente, essa disciplina ser ministrada somente no primeiro ano do Ensino Médio e com duração de uma hora/aula por semana, ou seja, apenas um professor daria conta dessa demanda.

Em uma escola, a diretora informou que havia um professor com habilitação em Arte (creio que em Artes Visuais) que assumiu apenas aulas de Artes. Porém, o mesmo acabou desistindo pelo fato de ter que preencher trinta e dois diários (o professor da Educação Básica com um contrato de duzentas horas precisa cumprir semanalmente uma jornada de trinta e duas horas em sala de aula e oito de planejamento, perfazendo um total de quarenta horas) e deslocar-se para mais de uma escola a fim de conseguir as trinta e duas turmas.

Esses fatos nos desanimam, pois sendo considerada como complemento de carga horária, a Arte fica sendo vista como o “primo pobre” das disciplinas. Segundo Fonterrada (2008, p. 229), “É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina Artes (ou Educação Artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras”.

Todas as escolas contam com vários instrumentos musicais, informaram os diretores. Esses são decorrentes de uma iniciativa do Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), que no ano de 2010, entregou instrumentos musicais para as escolas. Cada escola recebeu três violões acústicos, um teclado, dez flautas doce, duas timbas pequenas, dois pandeiros, dois triângulos, dois afoxés, dois surdos mor com baqueta,

dois repiques, dois ganzás, dois reco-recos, dois agogôs e dois atabaques.⁵ Por não haver um professor que utilizasse esses instrumentos, alguns diretores buscaram outras alternativas no intuito de que esses não ficassem inutilizados. É o caso de três escolas que contam com o Programa Mais Educação (ME).

Essa é uma ação do Ministério da Educação na busca por atividades que ampliem o tempo de permanência do aluno na escola de educação integral das redes estaduais e municipais de ensino, aumentando a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.⁶

Trocando em miúdos, o Programa Mais Educação seleciona monitores de Música na comunidade para desenvolverem atividades com os alunos no contraturno das aulas regulares. Porém, estudos realizados na Paraíba por Penna (2011) chegaram à conclusão que geralmente esse trabalho é realizado apenas com uma parte dos alunos, não atendendo, portanto, completamente ao alunato: “Vale ressaltar que o programa ME [Mais Educação] não atende à totalidade dos alunos das escolas participantes [...] a escola tem quase mil alunos, sendo apenas 110 atendidos pelo programa” – ‘uma quantidade insignificante’ [comentário da diretora entrevistada por Penna]” (PENNA, 2011, p. 147).

Em outra escola, a diretora informou que os instrumentos não estavam sem uso porque o vigia, que é músico, se dispôs a dar aula para alguns alunos no período da noite. Entendo que a busca dos diretores por uma forma de trazer a Música para dentro das escolas é louvável. No entanto, apenas uma pequena parcela dos alunos está sendo impactada com essas ações.

Geralmente, o trabalho feito com Música acontece por meio da seleção de alguns alunos, impossibilitando a grande massa discente de ter uma vivência musical real. Esse fato faz com que apenas alguns alunos tenham acesso à Música, ficando a maioria do corpo discente da escola à margem da produção musical.

Após o contato com os diretores, foquei minhas atenções nos professores de Arte, sempre curiosa se encontraria ou não algum que abordasse a Música em suas aulas. Os resultados dessa fase do trabalho estão detalhados na próxima seção.

⁵ Informação obtida no site <www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2013.

⁶ Informação obtida no site <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

5.2 Professores de Arte do Ensino Médio público em Juazeiro do Norte-CE: identidade desvelada

Para realizar o levantamento dos professores de Arte que atuavam nas escolas contei com o apoio dos coordenadores pedagógicos que me informaram quantos professores de Arte a escola possuía, seus nomes e quais eram os horários das turmas de Arte de cada um.

Após esta sondagem inicial, constatei que nas escolas havia quarenta e três professores de Arte atendendo a setenta e nove turmas de primeiro ano, ou seja, número impressionante de professores para essa quantidade de turmas. Fazendo um cálculo rápido, se percebe que há uma média de apenas duas turmas por professor. Já sabemos o porquê desse fato. Na seção anterior expus como as aulas de Arte servem de complemento de carga horária e o resultado dessa prática é uma grande quantidade de professores para essa disciplina.

Feito o levantamento do número de professores e percebendo a grande quantidade de docentes, elaborei um questionário semiestruturado (Apêndice B) que foi respondido pelos mesmos. As perguntas inseridas no questionário conduziam a respostas que propiciassem um diagnóstico sobre como as aulas de Arte estavam acontecendo nas escolas públicas de Nível Médio de Juazeiro do Norte e que relação havia entre a formação do professor e a presença da Música nessas aulas. Ou seja, levavam a compreensão de como a formação do professor de Arte interferia no ensino de Música das escolas de Nível Médio público em Juazeiro do Norte.

Iniciei a entrega dos questionários semiestruturados nas escolas com o intuito de receber depois em momento pré-combinado. Para isso, conseguia o apoio de alguém da escola que ficava responsável por receber os questionários dos professores e depois me entregar. Assim, em algumas escolas contei com o apoio dos coordenadores pedagógicos e, em outras, alguns professores de Arte se dispuseram a ajudar. Em alguns casos, fui pessoalmente às escolas para encontrar com os professores, mediante um horário previamente combinado. Geralmente, esses encontros se davam nos dias de planejamento da escola. Assim conversava com os professores sobre a pesquisa e todos respondiam aos questionários na mesma ocasião.

Dos quarenta e três questionários entregues nas escolas recebi apenas trinta e nove, pois a pessoa responsável pelo recebimento junto aos professores infelizmente não conseguiu localizar quatro deles. Porém, creio que essa quantidade de questionários extraviados tem pouca influência nos resultados desta pesquisa.

O questionário semiestruturado se compunha de dezesseis perguntas. Após a análise detida das respostas dos professores pude obter um diagnóstico da formação de cada um e como esta se refletia no ensino de Música desses ambientes escolares. Detectei também em

qual escola realmente era abordado o conteúdo Música nas aulas de Arte. A seção seguinte trata dos resultados dessa fase.

5.2.1 Questionários semiestruturados: análise

De acordo com as respostas dos professores pude detectar a quanto tempo trabalhavam na Educação Básica. A tabela abaixo ilustra o tempo de experiência dos professores neste nível de ensino.

Tabela 2 – Tempo de serviço dos professores

Anos trabalhados	Número de professores	Percentual
Um	2	5,12%
Dois	4	10,24%
Quatro	2	5,12%
Cinco	5	12,8%
Seis	2	5,12%
Sete	2	5,12%
Nove	1	2,56%
Dez	5	12,8%
Treze	2	5,12%
Quatorze	5	12,8%
Quinze	5	12,8%
Dezesseis	1	2,56%
Não respondeu	3	7,68%
Total	39	99,84%

Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa de campo.

Somando os anos de serviços prestados pelos professores e dividindo pela quantidade dos que responderam a essa pergunta, obtive uma média de dez anos de experiência na docência da Educação Básica para cada professor. Esse é um tempo considerável. Percebi assim que os professores contactados possuíam, em geral, larga vivência nesse nível de ensino, tempo de dedicação importante para a construção dos saberes docentes necessários à prática do cotidiano escolar. Segundo Tardif (2008, p. 20),

A ideia da temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional.

A questão era descobrir se entre esses saberes havia o conhecimento musical. Os professores foram questionados quanto à obtenção de diploma de nível superior. Os resultados desse quesito seguem em tabela ilustrativa abaixo:

Tabela 3 – Formação dos professores em nível superior

Curso Superior	Número de professores	Percentual
Botânica	1	2,56%
Ciências Biológicas	2	5,12%
Direito	1	2,56%
Geografia	1	2,56%
História Natural	1	2,56%
Letras	25	64,1%
Matemática	3	7,69%
Pedagogia	1	2,56%
Teologia	2	5,12%
Sem curso superior	2	5,12%
Total	39	99,95%

Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa de campo.

Esses dados chamam atenção por vários aspectos dos quais tratarei nos próximos parágrafos.

Primeiro, analisando a tabela, percebe-se que ainda há professores trabalhando nas escolas de Educação Básica sem formação em Nível Superior. Esse fato é preocupante, pois a falta de formação prejudica a qualidade do ensino ministrado por esses docentes. Expus no capítulo três desse trabalho o direcionamento da Lei n. 9.394/96 de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que estabelece: “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura [...] formação mínima para o exercício do magistério na educação” (BRASIL, 1999, p. 52).

Segundo, a grande maioria dos professores (64,1%) tem formação na área de Letras. Encontrei uma situação semelhante em Penna (2008b, p. 59):

[...] o ensino de arte na cidade de Campina Grande revela condições muito distintas [a autora comparava a cidade de Campina Grande com João Pessoa]. Macêdo (2005, f. 105-106) – que coletou dados durante o ano letivo de 2004 junto a 50 professores responsáveis por aulas de arte, em turmas de 5ª à 8ª séries, nas 32 escolas públicas estaduais da cidade – encontrou apenas um (!) professor com formação em Educação Artística, sendo Letras (42%) a formação dominante.

Assim, geralmente é o professor de Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou Língua Espanhola que assume as aulas de Arte. Creio que isso acontece por essas disciplinas se enquadrarem na grande área do conhecimento “Linguística, Letras e Artes”. No entanto, cada área dessas compreende um universo de informações e habilidades. Particularmente, além do bacharelado em Piano cursei também a licenciatura em Letras e posso ser testemunha de que esse curso não aborda assuntos relacionados ao ensino de Artes, mas sim às mais variadas

questões sobre língua e linguagem.

Terceiro, além do curso de Letras percebe-se também uma grande variedade de outros cursos aqui contemplados. Isso ocorre pelo fato já citado neste trabalho de que a disciplina Arte geralmente é considerada como complemento de carga horária. Esse é o porquê da grande variedade de formações.

Finalmente, o dado mais importante da tabela para essa pesquisa é que não há nenhum professor com formação na área de Arte. Condição parecida foi detectada por Franco (2012), ao realizar estudo junto aos professores de Arte no município vizinho do Crato: “No tocante à formação acadêmica dos professores, 60% possuíam graduação em Letras/ Língua Portuguesa, sem que nenhum apresentasse graduação em Artes” (FRANCO 2012, p.82). Creio que um dos fatores que gerou essa realidade foi a inexistência, por longos anos, de cursos superiores na área de Artes na região do Cariri. No meu caso, quando decidi estudar Música, precisei me mudar para Fortaleza, pois, naquela época, apenas a Universidade Estadual do Ceará (UECE) dispunha de um curso superior nessa área. Felizmente a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), promovida pelo Governo Federal, propiciou a interiorização das unidades de ensino superior, ou seja, cursos que eram oferecidos apenas na capital vieram para localidades antes não atendidas por essa modalidade de ensino.

Assim, em 2010, a Universidade Federal do Ceará no Campus avançado do Cariri iniciou as aulas de sua primeira turma do curso de Licenciatura em Música em Juazeiro do Norte-CE. A região também conta com os cursos de Artes Visuais e Teatro, pertencentes à Universidade Regional do Cariri (URCA). Esses cursos são relativamente novos. Com a formação de suas futuras turmas teremos profissionais com habilitação adequada para atuar nas diferentes áreas da Arte (porém, vale destacar que o fato de existir profissional com formação na área não é garantia de que esse assumirá a docência nessas escolas. Em Fortaleza, apesar de desde 1967 a Universidade Estadual do Ceará – UECE formar professores de Música, Cunha (2011), ao realizar pesquisa junto aos professores de Música nas escolas públicas daquele município, encontrou apenas dez professores atuando nesse nível de ensino!).

Após concluir que não havia professores com formação superior em Música, restava ainda investigar se os professores possuíam conhecimento musical adquirido de outras formas, como em cursos livres de Música ou mesmo de forma autodidata. A pergunta número nove do questionário: “Você possui conhecimento na área de Música (toca algum instrumento, lê partitura, sabe teoria musical...)?” me mostrou a resposta para essa dúvida. Dos trinta e nove

professores apenas um mostrou possuir conhecimento na área de Música. Transcrevo ao lado sua resposta para essa pergunta: “Toco violão e baixo, leio partitura e tablatura, canto numa banda, já participei de alguns cursos e oficinas de Música e estudo bastante sozinho”.

O fato de apenas um professor compreender a Música em sua estrutura me assustou bastante, pois a grande maioria dos professores participantes da pesquisa se mostrou alheia ao conhecimento musical, sendo assim, como esses professores abordarão a Música em suas aulas de Arte? Essa falta de habilidade com Música explica as respostas que obtive na pergunta: “Como você lida com o fato de a Música ter se tornado conteúdo obrigatório da disciplina Arte por meio da Lei n. 11.769/08?”. A essa pergunta os professores deram respostas como “Muito bom, desde que essa obrigatoriedade fosse mediante a oferta de material humano qualificado para isso. Infelizmente não foi assim” ou “Acho interessante, mas é necessário que o profissional tenha de alguma forma formação de Música” ou ainda “Não tenho formação musical, logo não posso lecionar, se o Estado julga importante tal disciplina, deve contratar profissionais aptos para o cargo”.

Novamente a falta de profissional habilitado se mostra um empecilho para que a Música realmente esteja presente em nossas escolas. Isso se reflete diretamente no planejamento desses professores quando tentam abordar o conteúdo Música. Quando questionados em relação a isso, a maioria afirmou que escolhe alguma música e analisa a letra junto com os alunos. Convenhamos, isso não é aula de Música! Entendo que para a Lei n. 11.769/08 seja de fato cumprida há um grande caminho a percorrer, principalmente no que se refere aos profissionais que abarcarão essa demanda.

Apesar de haver detectado um cenário não muito positivo em relação ao ensino de Música nas escolas de Ensino Médio público em Juazeiro do Norte-CE, tive grande satisfação em encontrar um professor que realmente aborda a Música em suas aulas e tem preparo para isso. O capítulo seguinte tratará especificamente da prática desse professor.

6 ENCONTRANDO O EDUCADOR MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO

Após análise detida dos questionários semiestruturados, pude constatar em qual das escolas realmente acontecia o ensino de Música nas aulas de Arte. Infelizmente, de todos os professores entrevistados apenas um afirmou ter conhecimento musical e, conseqüentemente, ministrar esse conteúdo nas aulas de Arte. Sendo assim, essa pesquisa, por conta dos resultados encontrados nos estudos exploratórios iniciais, ia se enquadrando melhor em um estudo de caso etnográfico. Segundo André (2008, p. 30):

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como **uma pessoa**, um programa, uma instituição ou grupo social (grifos nosso).

O professor em questão não era para mim um estranho. Já havíamos trabalhado juntos em outra escola pública. O fato de sermos conhecidos facilitou a aproximação.

Organizei essa parte do trabalho em duas seções. A primeira trata das entrevistas e as informações que elas me forneceram. Para isso, me deram aporte os autores Tardif (2008), que trata do saber docente e a formação profissional, e Rodrigues (2010) e Bueno (2006), ao abordarem a narrativa de si como estratégia de formação. A segunda e última parte trata das reflexões geradas pelas observações feitas nas aulas de Arte, especificamente embasada em Swanwick (2003a e 2003b) e seus pressupostos para a educação musical.

A seção seguinte trata das informações sobre sua formação e práxis docente obtidas nas entrevistas. Perceber como esse professor compreendia sua prática através de sua formação era meu principal interesse.

6.1 Entrevistas: a busca pelo conhecimento musical

Durante o trabalho de campo realizei entrevistas semidirigidas com o professor. Essas, por possuírem um caráter mais aberto, possibilitaram ao entrevistado discorrer livremente sobre o tema, tornando o trabalho mais rico em detalhes. Esse foi o momento de dar voz ao docente e deixá-lo expressar suas impressões sobre o assunto. Segundo Tardif (2008, p. 240),

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

Inspirados em Tardif, vejamos o que as entrevistas revelaram. Nas ocasiões em que encontrei o professor a sós no intuito de dialogarmos, deixei claro que gostaria que ele discorresse livremente sobre os aspectos que desejasse quanto à sua formação e a relação desta com o ensino de Música. Sendo assim, essa parte do trabalho possui um caráter mais (auto) biográfico. Trata-se da exposição e análise do que o professor escolhido para o estudo de caso compartilhou sobre sua formação. Ao falar sobre si, ou mesmo escrever sobre si, o professor aos poucos ia construindo um memorial de sua trajetória docente. Procurei conduzir as reflexões e análises na perspectiva da *narrativa de si*. Segundo Rodrigues (2010, p. 172),

A narrativa (auto) biográfica – ou, mais especificamente, o relato de formação, oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação.

Estudos autobiográficos, ou seja, com enfoque na história de vida de professores, têm se tornado cada vez mais frequentes nas últimas décadas. Bueno (2006), ao fazer um levantamento de trabalhos com essa temática, afirma: “[...] a década de 1990 traz grandes mudanças, apresentando um crescimento vertiginoso dos estudos que fazem uso dessas metodologias, genericamente denominadas de autobiográficas” (BUENO, 2006, p. 387).

Nos parágrafos seguintes exponho os pontos que mais me chamaram a atenção sobre a formação do professor.

Primeiro. Antes mesmo das entrevistas, já tinha obtido informações sobre o professor por meio das respostas do questionário semiestruturado. Lá, o professor afirmou ser licenciado em Letras, ou seja, era um professor com habilitação em outra área que não a da Música. Porém, o que chamou a atenção é que ao ser questionado se possuía conhecimento musical, o professor respondeu: “Toco violão e baixo, leio partitura e tablatura, canto numa banda, já participei de alguns cursos e oficinas de Música e estudo bastante sozinho” (Informação escrita)⁷. Resumindo, esse professor buscou construir o conhecimento musical em ambientes bem distantes de uma Faculdade de Música.

Então surge a pergunta: por que um profissional da área de Línguas, com toda carga de trabalho que essa disciplina já traz, decide buscar formação na área musical? Creio que a resposta está na fala do professor ao conferir grande importância à Música. Segundo ele: “Não consigo imaginar minha prática sem Música. Até nas aulas de Inglês utilizo muito a Música. A melhor coisa que acho é chegar em casa e tocar meu violão” (Informação verbal)⁸. Esse é

⁷ Informação obtida no questionário semiestruturado.

⁸ Informação obtida durante as entrevistas com o docente.

um ponto muito positivo em relação ao professor. Convivendo em um local onde a Arte nem sempre é valorizada (lembramos das aulas de Arte como complemento de carga horária) esse professor é um defensor da Música onde quer que vá.

Acredito que esse amor pela Música é o que move toda a ação desse docente em relação à busca pelo conhecimento musical. A motivação para isso se dá exclusivamente pelo desenvolvimento de um gosto pela Música e não exatamente por uma necessidade do trabalho. Ora, das trinta e duas aulas que dá semanalmente, apenas uma é de Arte. As outras são todas de Língua Inglesa. Ou seja, essa única aula de Arte, poderia ser ministrada de “qualquer jeito”, como é comum acontecer. No entanto, percebi um engajamento muito grande nessa aula de Arte semanal. O amor pela Música se configurava como alimento para a busca de formação musical desse docente, apesar de não possuir habilitação em um curso superior de Música.

Segundo ponto que chamou muito a atenção é que o professor tem grande parte de sua formação embasada no estudo chamado comumente de autodidata. Várias vezes ele afirmou isso. No questionário ele redigiu: “Toco violão e baixo, leio partitura e tablatura, canto numa banda, já participei de alguns cursos e oficinas de Música e **estudo bastante sozinho**” (Informação escrita, grifos nosso).⁹ Na entrevista ele afirmou: “**Estudo sozinho em casa**. Atualmente tenho usado um programa de computador para estudar partitura” (Informação verbal, grifos nosso).¹⁰

Ao questioná-lo sobre o porquê desse fato, o professor afirmou que não tinha tempo para fazer cursos: “Infelizmente na correria, tendo que dar aulas, não consigo tempo para fazer cursos e me aperfeiçoar. Meu conhecimento musical é quase todo adquirido de forma autodidata. O que vou pegando, vou passando para os alunos. Fiz apenas um curso de canto com professor particular e uma capacitação em Música oferecida pela CREDE 19, mas tudo muito rápido, não deu tempo de aprofundar muito” (Informação verbal).¹¹

Acredito que o autodidatismo pode ser uma faca de dois gumes. Por um lado, há a praticidade de se buscar o conhecimento por conta própria sem o apoio de um professor, utilizando-se de livros, internet, etc. Por outro, um estudo autodidata mal direcionado, pode gerar lacunas e, até mesmo, um conhecimento equivocado. Particularmente, ao ensinar piano a alunos que anteriormente estudavam sozinhos, sempre os escuto dizer: “Professora, assim é bem mais fácil! Se eu tivesse aprendido dessa forma desde o início [...]”.

Terceiro dado que gostaria de salientar é que o manuseio dos aparatos tecnológicos faz

⁹ Informação obtida no questionário semiestruturado.

¹⁰ Informação obtida durante as entrevistas com o docente.

¹¹ Informação obtida durante as entrevistas com o docente.

parte dos conhecimentos e, por conseguinte, da formação de nosso professor. No decorrer do tempo em que estive no trabalho de campo, o professor – trouxe uma câmera digital para registrar a apresentação musical dos alunos; fez uso de um celular de última geração para ouvir música com os alunos e gravar os alunos cantando; mostrou desenvoltura ao ligar e equalizar o equipamento de som da escola nos dias das aulas de Arte; mencionou que tem um estúdio em casa e faz edição de imagem e som utilizando programas como o Sony Vegas; afirmou usar a internet com frequência; alegou que utiliza programas de computador com conteúdo musical como o *Guitar Pro* e o *Sound Forge*. O fato de nosso professor ter bastante familiaridade com as novas tecnologias abre um leque de possibilidades de uso das mesmas em sala de aula. As ferramentas com as quais ele pode contar são inúmeras, as aulas são enriquecidas e os alunos se deixam seduzir pelo aparelhamento tecnológico. Enfim, todos ganham.

Quarta questão que trago à tona é que a formação desse professor no campo instrumental é bastante sólida. Ao ouvi-lo tocar violão percebi uma grande facilidade ao interpretar o repertório popular. Se determinada tonalidade não era confortável para sua voz, rapidamente transpunha a música sem nenhuma dificuldade, mostrando possuir bastante experiência nessa área. Informou nas entrevistas que participa de duas bandas da cidade tocando contrabaixo elétrico e cantando, interpretando músicas dos Beatles, Red Hot Chili Peppers, Elvis Presley, entre outros. Disse ainda: “Muitos alunos da escola querem estudar violão porque me viram tocar” (Informação verbal).¹²

Entendo que o fato de possuir a habilidade de tocar instrumentos musicais, possibilita ao professor de Arte uma gama de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, quais sejam, ensinar os alunos a tocar instrumentos, formar bandas na escola, montar grupos corais com acompanhamento instrumental, trabalhar vozes com o apoio instrumental, etc. Considero esse dado como um diferencial nesse professor. Inclusive, o mesmo afirmou sobre os outros colegas professores de Arte: “Infelizmente, por não terem habilidade musical para tocar um instrumento, eles [se referia aos outros professores de Arte] trazem a música gravada para os alunos ouvirem. Os alunos não gostam muito. Eles preferem cantar”.¹³

Quinto aspecto a ser salientado e que especificamente se relaciona com a compreensão do professor de sua prática através de sua formação. Durante uma das entrevistas ele afirmou: “Bom mesmo era se uma pessoa formada em Música pudesse assumir essas aulas. Alguém

¹² Idem.

¹³ Informação obtida durante as entrevistas com o docente.

com bastante bagagem, que tivesse estudado para isso.” (Informação verbal).¹⁴ Nesta fala, o professor parece não se sentir totalmente preparado para dar aulas de Música. Mas, logo em seguida disse: “Você ter vindo aqui foi muito bom. Deixou-me mais empolgado para continuar meu trabalho. Gostaria de poder me aperfeiçoar mais. Nunca terminei o Curso de Canto que comecei [...]” (Informação verbal).¹⁵ Por traz dessas falas percebi que o fato de falar sobre si e sobre sua formação fizeram com que o professor refletisse a respeito de sua prática. Essa reflexão, por conseguinte, lhe traz a vontade de buscar melhorar seus conhecimentos. Estudos com foco nas histórias de vida têm mostrado que o fato de contarmos nossa trajetória nos leva a tomada de decisões. Segundo Rodrigues (2010, p. 183),

[...] contar a própria vida representa uma oportunidade (grande) de rever, reorganizar o processo de formação, mas também pode ser o início do ato de interrogar perigosamente os pressupostos que pautaram as escolhas feitas no passado e com isso vislumbrar uma complexa possibilidade de exercício crítico e reflexivo no tempo presente que pressupõe novas possibilidades de futuro.

Após concluir as entrevistas, parti para as observações em sala de aula. Queria compreender como a formação do professor, detectada nas entrevistas, se relacionava com o ensino de Música nas aulas de Arte. A seção seguinte trata dessa parte do trabalho.

6.2 Observações: Swanwick e o foco na experiência musical

Para análise das práticas musicais do professor em sala de aula, tomei como referencial teórico alguns estudos do pedagogo musical inglês Swanwick (2003a e 2003b). Seus conceitos de Educação Musical se encaixavam bem no que eu pretendia observar. A seguir, exponho brevemente algumas reflexões sobre os mesmos.

Para esse autor, o interesse principal de uma Educação Musical adequada deve ser o de propiciar às pessoas a oportunidade de terem uma experiência musical: “[...] os elementos musicais são o foco da experiência musical e, por conseguinte, da Educação Musical” (SWANWICK, 2003a, p. 54). Com o intuito de chegar à experiência musical, Swanwick estabelece cinco parâmetros musicais. Dentre esses cinco, ele considera três como centrais em Música: “Um engajamento direto [com a Música] deve ser visto dentro de três categorias. Elas são composição, apreciação e performance” (*id. ibid.*, p. 43). Então, segundo o autor, quando compomos música, ouvimos música ou interpretamos a música de alguém estamos realmente

¹⁴ Idem.

¹⁵ Idem.

tendo uma experiência musical.

Em seguida, ele define dois parâmetros que considera como apoio para a experiência musical, quais sejam: a literatura musical e a habilidade musical. Dentro da literatura musical ele agrupa os estudos sobre história da Música, os livros sobre musicologia, a crítica musical escrita, etc. Já no setor de habilidades musicais ele elenca as habilidades técnicas, a capacidade de tocar música em grupo, a percepção auditiva, as técnicas de solfejo, etc. Deixa claro que esses elementos acima listados serão relevantes se enriquecerem a experiência musical presente na composição, na apreciação e na performance: “O conhecimento da história da Música e o domínio da técnica composicional só serão úteis para a experiência musical se fornecerem informações relevantes para compositores, intérpretes e ouvintes, fortalecendo assim suas atividades” (*ibidem*, p. 45).

Quanto ao papel do professor de Música, Swanwick aconselha que esse procure prover aos seus alunos uma gama de diferentes formas de contato com a Música: “[...] como professores nós devemos estar preocupados em propiciar experiências aos alunos que cruzem e recruzem esses cinco parâmetros ou, pelo menos, alguns deles” (*idem*, p. 46).

O autor ainda alerta para o fato de que em muitos locais onde se ensina Música, na verdade se ensinam muitas coisas, menos Música: “Já que nós aceitamos que composição, apreciação e performance são atividades centrais em Música, nós somos forçados a perceber que muito do que se coloca dentro do que se chama ‘ensino de Música’ parece estar focado em outras coisas” (*idem*, p. 44).

Estabelecidos os parâmetros para as observações da práxis do docente nas aulas, parto para as reflexões geradas pelas mesmas na seção seguinte, a qual, diga-se de passagem, está bastante focada na praxeologia¹⁶.

6.3 Observações – a Música nas aulas de Arte: reflexo da formação docente

O objetivo principal das observações era compreender como a formação desse professor influenciava o ensino de Música naquele ambiente escolar, ou seja, a que saberes musicais ele recorria para dar suas aulas. Segundo Tardif (2008, p. 228),

¹⁶Este ramo científico aborda a problemática da eficiência da actuação humana, analisando os conceitos relacionados com a actuação intencional, criticando os métodos utilizados na prática do ponto de vista da sua eficiência e eficácia e, apresentando os modos de aperfeiçoamento da actuação. (SWIATKIEWICZ, 1997, p. 644)

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.

Conseguí que esse colega me desse a oportunidade de assistir/observar aulas seguidas de uma mesma turma de Arte. Essas observações aconteceram durante os meses de março, abril e maio de 2013. Durante esses três meses, voltei ao convívio em uma escola de ensino básico público. Por vários anos, esse foi o meu ambiente de trabalho.

Nosso professor tinha apenas uma turma de Arte na escola. Ao combinarmos o dia e horário, o professor disse: “Minha aula de Arte é no pior horário: na quinta aula da quinta-feira à tarde, 16h35min. Os alunos já estão muito cansados!” (Informação verbal).¹⁷ Em seguida, ponderou: “Mas, a turma é muito boa. Eles sempre participam bem da aula” (Informação verbal)¹⁸ (em conversa com outros professores de Arte durante o trabalho de campo, essa reclamação era recorrente. Geralmente, as aulas de Arte eram colocadas na última aula do dia, ou seja, quando os alunos já estavam exaustos. Seria isso uma coincidência ou mais um sinal de que a aula de Arte realmente não tem muita importância?).

Em seguida relaciono os aspectos da formação do professor (expostos na seção 6.1), as atividades realizadas por ele em sala de aula e os parâmetros eleitos por Swanwick para a Educação Musical.

6.3.1 Apreciação musical

As atividades de apreciação musical são elencadas por Swanwick como prioridade em uma Educação Musical de excelência. Segundo esse autor:

Apreciação [...] significa se envolver com a apresentação musical como plateia. Envolve um estado de espírito que provoca a empatia com os intérpretes, um senso de estilo musical compatível com a ocasião, um desejo de ir junto com a música, e finalmente, e talvez mais raro de encontrar, uma habilidade de se relacionar intimamente com o objeto musical como um objeto estético (SWANWICK, 2003a, p. 43).

Nas observações realizadas em campo, a apreciação musical era frequente nas aulas de Música. Acredito que isso acontecia porque o nosso professor possuía o conhecimento de vasto repertório musical. Essa era uma das marcas de sua formação. Assim, isso facilitava muito os momentos de apreciação musical durante as aulas. Para exemplificar, em uma das

¹⁷ Informação obtida durante as entrevistas com o docente.

¹⁸ Idem.

aulas o professor realizou uma “salada musical”. A atividade se chamava assim porque consistia na audição de trechos de trinta músicas dos mais variados estilos e épocas. Enfim, era mesmo uma saladinha. Nessa atividade os alunos tiveram tanto a oportunidade de ouvir músicas que já eram conhecidas deles como músicas totalmente novas. Esse é mais um ponto positivo. Segundo Swanwick, é obrigação do bom professor de Música favorecer o contato de seus alunos com o maior número possível de estilos musicais:

O poder da Música e o número incrível de músicas espalhadas por países e culturas historicamente ao longo do tempo, coloca aos professores a obrigação de auxiliar os alunos não apenas a tolerar um número limitado de idiomas musicais, mas a desenvolver a habilidade de se aproximar, com muito desejo, de uma grande variedade de estilos e contextos musicais (Idem, p. 41).

Nosso professor fez isso muito bem. Ainda sobre essa atividade, era incrível vê-los tão compenetrados e em silêncio esperando pela próxima música. Coisa rara de acontecer em uma escola pública. Chamou também a atenção o desejo do professor em saber se os alunos gostavam e se conheciam aquelas músicas, pois eles tinham em mãos uma tabela onde davam essas informações. Ao final da aula, quando os alunos já tinham saído, o professor disse: “quero saber o que eles escutam em casa. As influências musicais da família [...]” (informação verbal).¹⁹ Muito importante o posicionamento de nosso professor ao valorizar o discurso musical de seus alunos. Infelizmente, alguns professores de Música só consideram importantes determinados tipos de música em detrimento de outras, geralmente as favoritas de seus alunos. Ao tratar desse ponto Swanwick afirma:

Não temos de adotar a linha essencialista, que propõe, em primeiro lugar, validar universal e absolutamente determinados conhecimentos [musicais]. Nem somos obrigados a seguir a trilha do conhecimento pensado como específico e refletidor de um dado grupo cultural. Como indivíduos, não podemos seguir nosso caminho cegos por algumas ‘verdades’ preexistentes nem somos depositários inertes da prática cultural local (SWANWICK, 2003b, p. 39).

Assim, o professor se interessava em saber os gostos musicais de seus alunos, mas sempre os encorajava a conhecer outros idiomas musicais dizendo: “meninos, não é porque vocês não conhecem a música que vão logo dizendo que não gostam dela [...]” (Informação verbal).²⁰ Além de realizar apreciação musical com músicas gravadas, como é o caso da descrita acima, o professor organizou apresentações musicais de forma que os alunos pudessem ouvir músicas executadas “ao vivo”. Nessa ocasião, alguns alunos interpretavam

¹⁹ Informação obtida durante as entrevistas com o docente.

²⁰ Frase proferida durante a aula.

músicas tocando e cantando e o restante da turma se colocava como plateia. Sempre houve um envolvimento muito grande dos alunos nessas atividades.

6.3.2 Performance

A performance deve ser prioridade nas aulas de Música. De acordo com Swanwick (2003a, p. 44), “[...] performance é um estado de espírito muito especial, um sentimento pela música como se ela possuísse uma ‘presença’”. Para propiciar esse tipo de atividade aos alunos, nosso professor contava com uma formação bastante sólida no campo instrumental. O mesmo tocava violão e baixo. Assim, tendo o domínio desses instrumentos, abria-se um leque de oportunidades para que a música realmente acontecesse.

Durante as aulas o professor formava um coral com os alunos e os acompanhava ao violão. Em algumas ocasiões, havia alunos que faziam solos ou pequenos grupos cantavam. Um dia aconteceu um concurso musical e os próprios alunos tocaram seus instrumentos musicais. Várias vezes me emocionei vendo-os fazendo música. Era de arrepiar os cabelos. Aqueles meninos estavam realmente tendo uma experiência musical! O mais incrível é que isso estava acontecendo em uma escola onde as condições não eram nada favoráveis ao ensino musical. Certo dia, ao final de um dos ensaios o professor disse: “Eles querem mesmo é fazer e não ficar falando sobre música” (Informação verbal).²¹ Quanta sabedoria em sua colocação! Realmente, em muitas escolas de Música se fica muito no campo da teorização e o “fazer musical” geralmente é deixado à margem das atividades.

Outra marca da prática do nosso professor é que o mesmo respeita a opinião do aluno. Foram os alunos que escolheram o repertório a ser executado e durante os ensaios as sugestões que os alunos davam sobre a execução eram acatadas na medida do possível. Para Swanwick, nós professores de Música devemos valorizar o conhecimento musical que nossos alunos já possuem:

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno (SWANWICK, 2003b, p. 66).

Apesar de ter observado vários pontos positivos em relação ao nosso professor, comento a seguir alguns aspectos que poderiam ser melhorados na formação do mesmo e, por

²¹ Informação obtida durante as entrevistas com o docente.

consequente, na performance do grupo. *Primeiro*, durante os ensaios, um aluno de treze anos, que ainda não havia passado pela muda vocal²², cantava com voz de criança, bastante aguda, diferenciando-se dos outros rapazes que cantavam ao seu lado. Ao ouvi-lo cantar assim, o professor disse: “Não, você desafinou”²³, quando, na verdade, o aluno apenas estava cantando uma oitava acima dos demais colegas. *Segundo*. Determinado dia, o professor informou aos alunos que na música que eles iam cantar, as meninas cantariam uma voz e os meninos a segunda voz. Dava para entender que seria um arranjo a duas vozes. No entanto, ao ensaiar cada grupo, meninos e meninas, a música era cantada exatamente igual, ou seja, ao cantarem juntos, o grupo era ouvido em uníssono. O professor entendia que por algumas vozes serem femininas e outras masculinas o grupo estaria cantando a duas vozes. Interpreto essas duas situações, como pequenos equívocos resultantes de lacunas na formação do professor. Em seção anterior, compartilhei a informação de que nosso professor tinha grande parte de sua formação embasada no estudo autodidata. Cogito aqui a possibilidade de esse ser o motivo dessas possíveis falhas.

6.3.3 Composição

Após ter tratado da apreciação musical e da performance nas seções anteriores falta ainda mencionar o terceiro e último elemento proposto por Swanwick para a Educação Musical: a composição. Segundo esse autor, “Não importa a forma que ela tenha o valor principal da composição na Educação Musical não é o de produzir mais compositores, mas promover a oportunidade de se relacionar com a música dessa maneira tão particular” (SWANWICK, 2003a, p. 43).

Em uma das entrevistas, o professor comentou que há alguns trabalhos autorais dos alunos. Entretanto, durante os três meses em que estive observando as aulas não presenciei qualquer atividade em que a composição estivesse envolvida. Infelizmente, isso é comum em locais onde se ensina Música. Geralmente, se foca muito na performance ficando a composição à margem do processo. Assim, se perde a oportunidade de os alunos produzirem sua própria música, ou seja, de serem autônomos para tomarem decisões musicais na hora da criação. Na concepção de Swanwick (2003b, p. 97),

[...] poderia ser pouco inteligente basear um nível de currículo unicamente na performance, seja por meio do ensino instrumental individual ou em grupo. O

²² Crescimento da laringe que torna a voz humana mais grave.

²³ Frase proferida durante a aula.

argumento e a evidência justificam que os estudantes deveriam ter acesso a um âmbito maior de possibilidades musicais, inclusive composição [...]. Somente assim poderemos ter certeza de que eles são capazes de mostrar e desenvolver todo o potencial de sua compreensão musical.

Finalizando essa parte do trabalho e fazendo um balanço da práxis de nosso professor em sala de aula, creio que os pontos positivos ultrapassam, e muito, os negativos. Em vários momentos, os alunos estavam realmente tendo uma experiência musical e o professor tinha grande parcela de colaboração nesses eventos. Nada melhor para concluir essa seção do que o posicionamento de Swanwick em relação à Música e ao papel do professor: “Nós devemos compreender que o papel do professor envolve a preocupação em fortalecer a relação entre os alunos e a Música” (SWANWICK, 2003a, p. 42).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa seção final se propõe a fazer um balanço desta pesquisa no que se refere aos objetivos previamente estabelecidos (em itálico nos parágrafos abaixo) e o que de fato se efetivou. Ao final faço algumas considerações e questionamentos referentes ao futuro do ensino de Música das escolas visitadas.

Em relação à *verificação da formação do professor de Arte do Ensino Médio público em Juazeiro do Norte-CE*, constatei que há uma grande variedade de cursos superiores concluídos, indo da Teologia às Ciências Biológicas, sendo que a grande maioria dos docentes (64,1%) tem formação na área de Letras. Porém, não há professores com formação superior na área de Artes e, conseqüentemente, nenhum com habilitação em Música, atuando nesse nível de ensino. Descobri também que ainda há professores sem curso superior atuando nas escolas. Esse fato vai contra a Lei de Diretrizes e Bases que exige a formação do profissional docente em um curso de licenciatura. Conclui assim que o ensino de Música nas aulas de Arte das escolas estaduais em Juazeiro do Norte é precário, para não dizer inexistente – ponto negativo para o ensino de Música na Escola Básica. A *falta* da formação em Música do professor realmente ainda é um grande obstáculo. Creio que providências emergenciais deveriam ser tomadas a fim de sanar essa situação. Seria o caso talvez de o curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará no Cariri atingir essa massa de docentes através de ações de extensão. Inclusive, isso já acontece no município vizinho do Crato. Maria Goretti Herculano Silva, docente do referido curso, juntamente com quatro alunos bolsistas, tem realizado capacitações em Música para professores de Arte daquela cidade:

Através das primeiras oficinas ministradas para os educadores das escolas do município de Crato, foi possível observar que os professores tiveram um estímulo para trabalhar com a disciplina, pois passaram a viabilizar algumas possibilidades de inserção da música no currículo escolar. (SILVA, *et al.*, 2012, p. 3)

Apesar de não haver professores com curso superior de Música, um dos professores possuía formação musical adquirida através de estudos autodidatas e cursos livres. Parti então para um estudo de caso focando a prática deste docente.

Quanto à *percepção de como esse professor compreendia sua prática através de sua formação*, verifiquei, a partir das entrevistas, que esse gostaria de ter a oportunidade de se aprofundar mais nos estudos musicais, a fim de melhorar sua práxis. Creio que a possibilidade de realizar uma formação continuada sob a tutoria de bons professores de música seria o ideal para esse docente, visto que o mesmo mostrou grande interesse por essa

linguagem artística. Assim, as lacunas geradas por sua formação autodidata seriam supridas, propiciando um ensino de excelência. O professor informou ainda que, em sua opinião, o ideal mesmo é que um profissional habilitado em Música assumisse a docência desse conteúdo. As reflexões geradas sobre os relatos do professor tiveram aporte nos autores Tardif (2008), que trata do saber docente e a formação profissional, e Rodrigues (2010) e Bueno (2006), ao abordarem a narrativa de si como estratégia de formação.

Já a *observação de como a formação do professor influenciava o ensino de Música no ambiente escolar pesquisado*, mostrou que os conhecimentos musicais desse, apesar das dificuldades, propiciavam as condições favoráveis para que a Música estivesse presente em suas aulas de Arte. Presenciei vários momentos em que os alunos tiveram verdadeiras experiências musicais, principalmente em performance (tocando ou cantando) e apreciação musical. Como pontos fortes na formação desse professor, ressalto o bom domínio da prática instrumental de violão e baixo, além do conhecimento de vasto repertório musical. Para análise das práticas musicais do professor em sala de aula foram levados em consideração os pressupostos estabelecidos por Swanwick (2003a e 2003b) para a Educação Musical.

Finalmente *compreendi como a formação do professor de Arte interferia no ensino de Música das escolas de Nível Médio público em Juazeiro do Norte-CE* (objetivo geral dessa pesquisa), constatando que os resultados da pesquisa apontavam que, para professores sem habilitação superior em Música, a formação continuada através de cursos livres e estudos autodidatas, podem configurar-se como possibilidades para efetivar a presença da Música na Escola Básica.

Muito há que ser feito e discutido a fim de que a Música tenha um lugar na escola de Educação Básica em Juazeiro do Norte-CE. Apesar de esse estudo ter focado uma experiência positiva – um professor que tinha habilidades musicais e realmente dava aulas de Música – é impossível esquecer os trinta e oito professores que lecionam a disciplina Arte e afirmaram não possuir qualquer conhecimento formal na área de Música. Além de tudo isso, o prazo estipulado pelo Governo para que as escolas se adaptassem e inserissem a Música como conteúdo obrigatório da disciplina Arte já se esgotou há bastante tempo.

Felizmente, o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará no Cariri formará sua primeira turma em dezembro do corrente ano de 2013. Assim, cerca de vinte e quatro professores de Música estarão saindo para o mercado de trabalho devidamente habilitados e certificados.

Oportuno também será o concurso da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para provimento de vagas efetivas para professores. Mediante o Edital nº 007/2013

de seis de junho de 2013, foram ofertadas, além de outras disciplinas, 116 vagas para professores de Arte a serem preenchidas até o final desse ano. Os candidatos terão que possuir Licenciatura Plena em Artes (Dança ou Música ou Teatro ou Cinema ou Desenho e Artes Plásticas).

Quiçá o destino nos tenha presenteado com essa feliz coincidência: uma turma de vinte e quatro professores de Música recém-formados e um concurso para professor efetivo de Arte. Talvez no futuro possamos ter licenciados em Música dando aulas desse conteúdo na Escola Básica em nossa cidade. Aqui cabem indagações que apontam para desdobramentos posteriores: Os alunos egressos desse curso e que por ventura venham a ocupar a docência na Escola Básica se sentirão capacitados para realizar seu trabalho em consonância com as necessidades desse ambiente escolar? Como será que o curso de Licenciatura em Música da UFC dialogará com os resultados encontrados nessa pesquisa? Só o tempo dirá.

Espero sinceramente que esse trabalho contribua com as pesquisas voltadas para o ensino de Música na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores.** Tese (Doutorado). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

AHMAD, Laila Azize Souto. **Música no ensino fundamental: a lei n. 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria.** Dissertação (Mestrado). Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Introdução ao ensino superior: a trajetória das Universidades.** [Notas de aula].

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho de; MATOS, Elvis de Azevedo; MORAES, Maria Izaíra Silvino; SCHRADER, Erwin. **Educação musical – licenciatura – projeto pedagógico para implantação.** Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri, 2009.

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

AMARAL, Alysson Custódio do. **Processo identitário do professor de Arte no sudoeste do Paraná: diálogos sobre o conteúdo música.** Dissertação (Mestrado). Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papyrus, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 5.692/71.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1971a.

_____. **Lei nº. 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, v. 248, p. 27833-27841, Seção 1, 1996.

_____. **Lei nº. 11.769/08,** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para constituir a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular do que trata o § 2º do artigo 26 da já referida Lei. Brasília, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Edição em volume único. Incluindo Lei n. 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. **Parecer nº 540/77**. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1977.

_____. **Resolução n.º 8/71**. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. Brasília: Conselho Federal de Educação 1971b.

_____. **Resolução nº 18 CONSUNI**, de 17 de julho de 2009. Aprova a criação do Curso de Graduação em Educação Musical – modalidade Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2009.

BUENO, Belmira Oliveira [et al]. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *In.: Educação e pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 385-410. São Paulo: maio/ago. 2006.

CUNHA, Conceição de Maria. **Relações entre concepções de Educação Musical, formação e práticas docentes de professores de Artes das Escolas Públicas do município de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado). Ceará: Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2011.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores**: suíte e variações sobre o tema. Tese (Doutorado). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de São Paulo, 2011.

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

FRANCO, Marcos Aurélio Moreira. **O saber ensinar Arte na concepção de professores que lecionam a disciplina na Educação Fundamental**. Dissertação (Mestrado). Ceará: Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.

HIRSCH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio**: um survey com professores de Arte/Música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado). Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Música/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado). Minas Gerais: Programa de Pós-Graduação em Educação/Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001.

MARTINS, Adriana dos Reis. **O ensino da música no município de Palmas, após o advento da Lei n. 11.769/2008**. Dissertação (Mestrado). Goiás: Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*/Universidade Federal de Goiás, 2011.

MORAES, Maria Izaíra Silvino. **Ah! Se eu tivesse asas**. Fortaleza: Diz Editoração, 2007.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *In.*: **Revista da ABEM**, n. 10, p. 19-27. Porto Alegre: mar. 2004.

_____. A proposta para arte dos PCNEM: uma análise crítica. *In.*: PENNA, Maura (coord.). **O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio**. João Pessoa: Manufatura, 2003.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *In.*: **Revista da ABEM**, v. 19, n. 19, p. 57-64. Porto Alegre: mar. 2008b.

_____. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *In.*: **Revista da ABEM**, v. 19, n. 25, p. 141-152. Londrina: jan./jun., 2011.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2008a.

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

RODRIGUES, Claudia Flores. Narrativas de si: estratégia de formação para (re)pensar a docência articulada ao processo de formação do sujeito. *In.*: **Poiesis pedagógica** v. 8, n. 1, p. 172-186, jan./jun. 2010.

SCHAFFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Maria Goretti Herculano; ALVES, Ana Mônica Guedes Dantas; FIGUEIREDO, Allis Spinosa; PINHEIRO, Cícero Wagner Oliveira; SANTOS, Tatiana da Silva. **Reflexões sobre a Música nas escolas: um olhar sobre os professores de Artes da rede pública municipal do Crato – CE**. *In.*: IV Encontro Universitário da UFC no Cariri, 2012, Juazeiro do Norte. **Anais...**

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. England: Routledge, 2003a.

_____. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003b.

SWIATKIEWICZ, Olgierd. Por que não uma abordagem praxeológica?!. *In.*: **Análise Psicológica**, 4 (XV), p. 637-644, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. *In.*: **Diálogos possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia**, n. 9, p. 101-123. Salvador: jan./jun., 2007.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – OFÍCIO ENCAMINHADO AOS DIRETORES DAS ESCOLAS DE
NÍVEL MÉDIO PÚBLICO DE JUAZEIRO DO NORTE-CE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
CAMPUS CARIRI**

Juazeiro do Norte, 22 de março de 2012

OFÍCIO Nº 26/UFC/CEDM

Prezada Senhora,

Desenvolvo pesquisa científica sob o tema: “FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM JUAZEIRO DO NORTE: REFLEXOS NO ENSINO DE MÚSICA” como pré-requisito para conclusão do Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A referida pesquisa colaborará para efetivar a presença da Música nas escolas de Nível Médio em Juazeiro do Norte, visto que, por meio dela poderemos diagnosticar a situação atual desta importante linguagem artística nesses ambientes de ensino, bem como propor ações que visem a sanar lacunas que porventura possam existir.

A fim de satisfazer os requisitos da pesquisa acima, solicito autorização de Vossa Senhoria para realização da pesquisa junto aos professores de Arte dessa instituição de ensino.

Saliento que o contato com os professores estará restrito a entrevista e observação de algumas aulas, assegurada a condição de anonimato dos mesmos e da escola.

Atenciosamente,

Profª. Isaura Rute Gino de Azevêdo

Licenciatura em Música

Professora do Curso de Música – Licenciatura da UFC – Campus Cariri

Mestranda em Educação Brasileira – UFC

Ilma. Srª. Adriana Anastácio Leite
Diretora da E.E.F.M. Antonio Conserva Feitosa

Rua Construtor José Sabino, 736

Bairro Parque Antônio Vieira

Av. Tenente Raimundo Rocha, S/N – Bairro Cidade Universitária – CEP 63.040-360 – Juazeiro do Norte/CE – Telefone: (88) 3572.7231 – Fax: (88) 3572.7201

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO

**AOS PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE
JUAZEIRO DO NORTE-CE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

PESQUISA: “FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM JUAZEIRO DO NORTE: REFLEXOS NO ENSINO DE MÚSICA”

MESTRANDA: ISAURA RUTE GINO DE AZEVÊDO

**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA OS DOCENTES DE ARTE
DO ENSINO MÉDIO**

Após concluir o preenchimento do formulário, favor devolvê-lo em envelope lacrado ao professor responsável pelo recebimento.

Nome completo do(a) professor(a) sem abreviaturas²⁴:

Escola: _____

1) Há quantos anos ingressou na rede pública estadual de ensino? _____

2) Concluiu algum curso superior?

1- () SIM

2- () NÃO

Se assinalou SIM, favor indicar em que área: _____

3) É concursado(a)?

1- () SIM

2- () NÃO

Se assinalou SIM, favor indicar para que área você prestou concurso: _____

4) A quantas turmas do Ensino Médio você dá aulas de Arte nesta escola? _____

4.1) Em que séries? 1º ano () 2º ano () 3º ano ()

4.2) Quantas horas/aula de Arte por semana são dadas em cada turma? _____

4.3) Qual a média de alunos por turma? _____

²⁴ Será assegurada a condição de anonimato ao(à) entrevistado(a) e à escola.

5) Você dá aula de outra disciplina além de Arte nesta escola?

- 1- () SIM
- 2- () NÃO

Se assinalou SIM, favor indicar o(s) nome(s) da(s) disciplina(s): _____

6) Informe qual foi seu planejamento para as aulas de Arte a serem dadas no ano de 2012, especificando brevemente os conteúdos por período. Se possível, anexe cópia do plano anual.

7) Com quais linguagens artísticas você trabalha na aula de Arte?

- 1- () Artes plásticas/visuais
- 2- () Música
- 3- () Dança
- 4- () Teatro

Se assinalou Música, favor descrever que tipo de atividades musicais você desenvolve em sua sala de aula.

8) Como você lida com o fato de a música ter se tornado conteúdo obrigatório da disciplina Arte por meio da Lei n. 11.769/08?

9) Você possui conhecimento na área de música (toca algum instrumento, lê partitura, sabe teoria musical...)?

- 1- () SIM
- 2- () NÃO

Se assinalou SIM, favor descrever quais são esses conhecimentos e como os conseguiu (através de cursos, aulas particulares, etc.):

10) Está participando de cursos de formação na área de música?

- 1- () SIM
- 2- () NÃO

Se assinalou SIM, favor especificar os cursos de que participa.

11) Você é responsável por alguma atividade extracurricular de caráter permanente na área de música, que envolva alunos do Ensino Médio nesta escola?

- 1- () SIM
2- () NÃO

Se assinalou SIM, favor descrever a(s) atividades(s).

12) Você costuma frequentar apresentações musicais?

- 1- () SIM
2- () NÃO

Se assinalou SIM, favor descrever que tipo de apresentação:

13) Avalie as condições desta escola no ensino de música:

- 13.1) A escola possui instrumentos musicais? 1- () SIM 2- () NÃO
13.2) A escola possui sala adequada para os ensaios musicais? 1- () SIM 2- () NÃO
13.3) A escola possui auditório para as apresentações musicais? 1- () SIM 2- () NÃO
13.4) A escola possui aparelhagem eletrônica para as aulas de música (aparelho de som, data show, caixa de som, microfones, etc.)? 1- () SIM 2- () NÃO

14) Atualmente você é professor(a) de Arte em outra escola estadual além desta?

- 1- () SIM
2- () NÃO

Se assinalou SIM, favor escrever o nome da escola:

15) De que forma o Curso de Licenciatura em Música da UFC Cariri pode auxiliar o professor(a) a ensinar música em suas aulas de Arte?

16) Indique algum outro dado ou comentário que considere importante:
