

ENSINANDO MÚSICA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E QUESTIONAMENTOS POR PROFESSORES DE ARTE

Teaching music at school: conceptions and questions by arts teachers

Susie Pivisan Colaço

Érica Dias Gomes

Introdução

A educação musical tem sido alvo de inúmeras discussões entre educadores e teóricos da educação que avaliam os conteúdos abordados e como a música tem sido ensinada, bem como as diversas formas de abordagem e propostas. Principalmente após a promulgação da Lei 11.769 (BRASIL, 2008), surgiram dúvidas, inquietações e expectativas com relação às mudanças decorrentes da obrigatoriedade do seu ensino, cujo prazo para adaptação das escolas terminou antes mesmo da nova alteração da lei, realizada em 2016. A Lei nº 11.769 - que altera o artigo 26, §6º da Lei nº 9.394 (BRASIL, 2008), foi atualmente revogada pela Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016b), que tornou, além da música, obrigatório o ensino de dança, artes visuais e teatro nas escolas, com período de adaptação de cinco anos. Para além dessas mudanças para o ensino de arte, que já o colocam em voga enquanto temática pertinente para o ensino, ainda tramitam na atualidade a Medida Provisória nº 746, que dispõe sobre reforma do ensino médio (BRASIL, 2016c), e também a Base Nacional Comum curricular (BRASIL, 2016^a). Com isso, aumenta o interesse por formas diferenciadas de ensinar música, não baseadas no modelo tradicional de ensino, no qual se aprendia a partir da prática exaustiva, das repetições e memorizações.

Embora teoricamente a música seja reconhecida como área de conhecimento, cujos fundamentos básicos envolvem um potencial criativo a ser desenvolvido nos alunos, esse pensamento não é predominante, estando ainda distante da realidade da maioria das escolas. Geralmente, encontramos nas escolas práticas isoladas de música na disciplina de arte, distorcendo o que está fundamentado na lei, que classifica o conteúdo de música como parte integrante desta disciplina. Muitas vezes, quando ocorrem, estão distantes de seu objetivo, priorizando aspectos disciplinares e atividades festivas. Essa realidade tem sido questionada há tempos, pela perspectiva de pesquisadores em educação musical, sendo, assim, importante a verificação de como isso se dá de fato na sala de aula, pelos protagonistas desse ensino.

A presente pesquisa teve como foco levantar os principais questionamentos nas escolas acerca do valor da educação musical e possíveis dificuldades apontadas nesse

momento de discussão. Desta forma, centramos a pesquisa a uma questão central e fundamental: quais são as concepções e expectativas a respeito da educação musical na escola? Para isso, foi estabelecido um diálogo entre os indicadores teóricos, no que se refere ao ensino de música, identificando correntes pedagógico-musicais. Também foi realizada pesquisa de campo, em uma abordagem qualitativa, na qual se privilegiou a apreensão do ponto de vista de professores da disciplina de arte na rede estadual de ensino, acerca desse tema, também questionando possíveis problemas apontados por estes profissionais para a aplicabilidade do ensino de música no ambiente escolar. Desta forma, foram realizadas entrevistas com cinco professores de arte, funcionários da Secretaria Estadual da Educação, do Estado do Paraná, que lecionam na rede pública de ensino, no município de Guarapuava.

Ensino de arte no Brasil e sua relação com a educação musical

Quando se fala em ensino de arte, nem sempre há uma ideia de proposta integrada, por ser uma expressão que pode permitir diferentes interpretações, muitas vezes se reduzindo apenas ao ensino das artes visuais.

Segundo Fusari e Ferraz (2001), quando foi incluída a disciplina Educação Artística nos currículos escolares, com a Lei 5692/71, a possibilidade de enfatizar o processo criativo e expressivo dos alunos, com fundamentação de humanidade, acabou sendo deixada de lado, resultando em concepção tecnicista. Desde então, esse ensino foi sendo conduzido de forma incompleta ou errônea, não valorizando o desenvolvimento do aluno em seus múltiplos aspectos, e propondo atividades desvinculadas do saber artístico. Muitas vezes, os conteúdos são abordados de forma fragmentada e visando produtos artísticos, privilegiando uma visão que foca demasiadamente na aquisição de habilidades e conhecimentos específicos, não contemplando a compreensão global da construção artística. Segundo as autoras: “O professor de Arte, [...] tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 24), o que ressalta a importância desse ensino na escola.

Da mesma forma, Swanwick (1993) defende a educação musical, visto que contribui para esta interação com o mundo, por ser um dos grandes modos simbólicos disponíveis, fazendo-nos ganhar experiência e conhecimento. Porém, isso só é alcançado se a música nas escolas for trabalhada realmente de forma musical, ou seja, de forma que o aluno tenha experiência musical direta, o que contribui também para o sentimento de realização. Martins (1985) também reforça a ideia de que o ensino de música tem que se basear no desenvolvimento da musicalidade, focando na compreensão global do discurso musical, e não

apresentado de forma compartimentada, desvinculada do todo musical.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), por ser bastante imprecisa ao estabelecer “o ensino da arte” como componente curricular obrigatório (Lei 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º), é discutida por Arroyo, “[...] uma vez que o significado do que constitui o ensino de Arte tem sido foco de desinformação e desentendimento” (ARROYO, 2004, p. 30). De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE`s):

Os conteúdos básicos para a disciplina de Arte estão organizados por área e de forma seriada. Devido ao fato dessa disciplina ser composta por quatro áreas (artes visuais, música, teatro e dança), o professor fará o planejamento e o desenvolvimento de seu trabalho, tendo como referência a sua formação. A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas (PARANÁ, 2008, p.88).

Dessa forma, o conteúdo ensinado pode ser influenciado pela formação do professor, podendo privilegiar uma área específica ou as quatro, caso seja de caráter generalista. Porém, como as próprias DCE`s apontam, nada impede que o professor, através de pesquisas e estudos, tenha domínio sobre os outros conteúdos a serem ensinados:

Neste sentido, pode-se afirmar que apesar da divisão do currículo em disciplinas e da existência de especializações no interior da disciplina de Arte, deve-se trabalhar na busca da totalidade do conhecimento, pois a compreensão profunda da parte e sua relação com as outras partes e a totalidade é o que possibilita uma real apropriação do conhecimento pelo aluno. A formação do professor dará sustentação para elaboração do plano de trabalho e para o desenvolvimento da prática docente, de modo a abordar outras áreas da disciplina de Arte, bem como outras disciplinas do currículo. (PARANÁ, 2008, p.88).

É possível que, entre outros motivos, a falta de compreensão imediata de que a arte engloba as quatro linguagens (visuais, cênicas, dança e música), tenham realizado uma alteração na legislação nacional:

No ano de 2007, o movimento que pleiteia a obrigatoriedade da educação musical, em sua especificidade, nas escolas de educação básica alcançou uma conquista importante: em reunião do dia 4 de dezembro, a Comissão de Educação do Senado Federal aprovou o Projeto de Lei do Senado nº 330, de 2006, que altera o Artigo 26 da Lei no 9.394/96, acrescentando-lhe novos parágrafos que estabelecem a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º” – ou seja, “o ensino da arte” (Brasil, 2007a). [...] sem dúvida foi cumprida uma importante etapa

na busca da implantação de um termo legal, em nível nacional, que estabeleça a obrigatoriedade do ensino de música na escola (PENNA, 2008, p.58).

Com isso, a música ganhou uma abertura maior para ser trabalhada no ambiente escolar como conteúdo de arte. Como a lei especifica, é obrigatório o ensino de música, porém não é exclusivo, ou seja, a disciplina Arte não se reduz apenas à música, pois a lei prevê apenas a obrigatoriedade do conteúdo, não a classificando como disciplina. Atualmente, a Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008) foi revogada pela Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016b), que amplia como conteúdos obrigatórios as quatro linguagens: música, dança, artes visuais e teatro. Com essa especificação, espera-se que a arte deva ser pensada em termos de conteúdos dessas quatro áreas, o que antes era previsto não na forma de lei, mas de diretrizes, como as DCE's (PARANÁ, 2008) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's – para o ensino da Arte (BRASIL, 1998).

Teoricamente, é isso que deve ser feito. No entanto, quando nos deparamos com a realidade escolar, percebemos que alguns fatores dificultam o trabalho do professor em sala de aula. E trata-se de um desafio, na medida em que a área de educação musical – assim como o ensino das demais linguagens artísticas – encontra-se em um momento de reafirmação de sua especificidade, de seus conteúdos próprios (PENNA, 2006). Por outro lado, o texto preliminar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC - apresenta não mais diretrizes em forma de disciplinas, mas de áreas, a saber: matemática, linguagens, ciências da natureza e ciências humanas. O componente “arte” está inserida na área das linguagens, e tem como subcomponentes quatro linguagens (visuais, dança, teatro e música) e suas práticas integradas. As quatro são pensadas em 6 dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2016a). Segundo o documento cada linguagem inserida na arte “[...] tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada” (BRASIL, 2016a, p. 112). Apesar de uma abordagem que diz priorizar a integração dos saberes, percebe-se, no campo da arte, essa tendência a priorizar a singularidade das linguagens, o que é bom por questões específicas, porém, o que limita a prática, devido ao fato de não haver profissionais com formação específica suficientes para a demanda em todo o Brasil.

Em meio a avanços e a retrocessos, surgiu também a Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016c), referente à reforma do Ensino Médio, para estabelecer “política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral”. Por meio dessa

MP, o governo recebeu inúmeras críticas, com mobilização de profissionais do ensino da arte contra a possibilidade de sua exclusão no ensino médio, devido ao texto original restringir a obrigatoriedade do ensino da arte à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Devido a esta mobilização e à má repercussão na sociedade, o texto do Art. 26, §2º da LDB 9394 (BRASIL, 1996), foi alterado para: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2016d). A MP 746 encontra-se pronta para deliberação do plenário, desde 15 de dezembro de 2016, aguardando inclusão em pauta para aprovação.

Perante todas estas mudanças sócio-políticas com implicações diretas para a educação, pode-se dizer que é fundamental que os profissionais ligados à arte procurem ganhar espaço na escola, e mostrar sua importância, para que não seja considerada supérflua em comparação com as demais disciplinas. Por muitos anos a arte foi vista apenas como entretenimento na escola, e agora vemos a dificuldade dos professores para fazer com que seu trabalho seja reconhecido:

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina de artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem o seu tempo enquanto* se recuperam dos esforços empreendidos nas disciplinas consideradas 'importantes' (FONTERRADA, 2008, p. 229).

Pelo fato de, por muito tempo a arte ser vista apenas como lazer no ambiente escolar, foi ocorrendo essa desvalorização, sem compreender que ela é capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de trabalhar em grupo, o que gera também benefícios futuros, bem como o crescimento individual e coletivo.

Entrevistas com professores de Arte

Foi realizada uma pesquisa descritiva, exploratória com abordagem qualitativa. Para Gil (1999, p. 70), este delineamento de pesquisa se caracteriza “[...] pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”, e dentre as vantagens apontadas pelo autor para esse método, destaca-se o conhecimento direto da realidade; a economia e a rapidez; e a possibilidade de quantificação. Os dados foram coletados através de entrevistas estruturadas. Foram selecionados para participar dessa pesquisa cinco professores de arte (aqui denominados A, B, C, D e E), funcionários da Secretaria Estadual da Educação, do Paraná que lecionam na rede pública de ensino, no município de Guarapuava.

Durante o levantamento dos dados, foram observadas diferentes concepções com relação à importância do ensino de música na escola e formas diferenciadas do professor inserir conteúdos de música durante suas aulas. Apesar de todos terem a mesma formação acadêmica – formados no curso de Arte-Educação da UNICENTRO), ficaram evidentes algumas divergências em seus discursos e com isso podemos ver que a visão da importância do ensino de música não está diretamente ligada à área de formação dos professores que lecionam Arte, mas sim ao ponto de vista pessoal de cada um.

As questões aplicadas aos professores buscavam apreender o ponto de vista dos professores, em relação a: o que eles compreendem como 'educação musical', qual a importância que eles vêem em ensinar música no ambiente escolar, quais as dificuldades encontradas, a metodologia utilizada, a relação com as outras linguagens e qual a compreensão deles sobre a lei que regulamenta o ensino de música na escola

O que é educação musical?

Quando questionados sobre o que era educação musical, todos apontaram aspectos do cognitivo e do saber sensível. Segundo eles, o ensino de música serve não só para trazer novos conhecimentos teóricos ou de estilos musicais, mas também para gerar ouvintes mais reflexivos, e que compreendam melhor o que estão ouvindo e assim se tornem mais críticos.

Defenderam como principal função despertar o aluno para uma sensibilização ao fenômeno da música e também proporcionar experiências musicais, “[...] para que ele conheça o que está ouvindo e não seja apenas o ‘ouvir por ouvir’” (Professor A). Para Penna (2001, p.2), a concepção do ensino de música “[...] é bem direcionada, uma vez que consideramos que a função da educação musical na escola é ampliar o universo musical do aluno”.

O papel do professor é sempre proporcionar novos conhecimentos e experiências aos alunos, torná-los indivíduos mais críticos, e por sua vez, mais conscientes. Da mesma forma, o professor de arte, ao ensinar música, deve atentar para esse princípio, estimulando a compreensão de cada conteúdo musical relacionando com o cotidiano dos educandos.

De acordo com o Professor C, “[...] ela engloba muita coisa. Um dos aspectos é a sensibilização, onde você estará estimulando o aluno a ouvir o que está à sua volta, os diferentes sons que o cercam. Com isso você vai fazer com que ele fique mais consciente do que está ouvindo”. O Professor D complementa: “Educação musical não é só ensinar a tocar um instrumento, é sensibilizar o aluno para o fenômeno da música. É fazer com que ele tenha experiências musicais e saber que ele pode produzir música, pode compor”.

Essa sensibilização é um processo a ser desenvolvido nas aulas e está relacionado à forma como o professor apresenta os conteúdos aos alunos. De acordo com o encaminhamento metodológico, é possível usar isso como um ponto de partida para se apresentar conteúdos de música:

O desenvolvimento pleno das potencialidades da criança inclui o despertar da capacidade auditiva. O ouvido sensível discrimina volume, intensidade e altura dos sons, assim como a pronúncia de sons articulados. O ouvinte sensível é capaz de apreciar com maior intensidade de sentimento a boa música e satisfazer-se através dessa atividade. (WEIGEL, 1988, p. 168)

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE's), documento norteador para o planejamento dos professores da rede pública, também afirma a importância da sensibilização através da música:

Para se entender melhor a música, é necessário desenvolver o hábito de ouvir os sons com mais atenção, de modo que se possa identificar os seus elementos formadores, as variações e as maneiras como esses sons são distribuídos e organizados em uma composição musical. Essa atenção vai propiciar o reconhecimento de como a música se organiza (PARANÁ, 2008, p. 75).

Música durante as aulas de Arte?

Todos os professores entrevistados afirmam incluir conteúdos de música em seus planejamentos, por ser uma linguagem artística e um conteúdo que deve ser trabalhado, de acordo com as DCE's, alegando ser a base para seus planejamentos pedagógicos, como é o caso do Professor B, que diz ser o ponto de partida para as atividades que ela desenvolve em sala de aula.

Alguns buscam integrar as quatro linguagens, como o Professor E, que afirma que enquanto ensina aspectos pertencentes às outras linguagens, busca relacionar com elementos da música, para que os alunos compreendam de forma prática, como a música e seus elementos estão constantemente presentes no nosso cotidiano. Esse tipo de prática seria o ideal se pensarmos na Arte como um todo, e não como conteúdos fragmentados.

Já outros professores preferem trabalhar cada linguagem separadamente, organizadas bimestral ou até mesmo semestralmente, afirmando ser apenas uma forma de sistematizar e organizar seu trabalho. Um aspecto interessante apontado pelo Professor D foi como a formação acadêmica influencia nessa questão. Segundo ele:

Eu coloco [os conteúdos] de uma forma que eu me sinta seguro para

trabalhar com a turma, considerando que eu não tenho uma formação especificamente musical. Como só conheço um pouco de flauta, busco trabalhar conteúdos que eu domine. (Professor D).

Para ele, embora a formação de Arte-Educação seja bastante ampla, ainda há certa insegurança na hora de ensinar alguns conteúdos, ligados a técnicas específicas.

Principais dificuldades

Dentre as principais dificuldades apontadas pelos professores, vemos que as escolas ainda apresentam resistência com relação às metodologias de ensino de música. Isso está presente nas falas dos Professores A, B, C e E: “Um dia o diretor me disse: Você pode até ensinar música para os alunos, desde que não faça barulho!” (Professor A). Esta visão de que aula de música pode estar relacionada a uma ideia de bagunça e que desestabiliza a escola em relação ao aspecto disciplinar, pelos sons produzidos, é reforçada pelos depoimentos do Professor B: “Eu já tive que levar meus alunos na rua para poder dar aula de música, porque a direção da escola diz que nós atrapalhamos as outras turmas”, bem como do Professor E: “Ensinar música na escola é um desafio, porque os outros professores não veem nossas práticas como conteúdos, mas sim como *bagunça*”. Muitas vezes o trabalho do professor é dificultado pela falta de um local adequado na escola, específico para este ensino. Esse aspecto é evidenciado no depoimento:

Quando trabalhamos com música os alunos ficam muito agitados, e isso exige um planejamento prévio, porque atrapalhamos as outras turmas por causa do barulho, então temos que procurar um local mais adequado na escola para realizar as práticas (Professor C).

Com isso, podemos ver o quanto é distorcida a forma como a música é vista nas escolas. Essa é mais uma questão que aponta o quanto existem visões contraditórias quanto ao ensino de música na escola. Para Swanwick (1993, p. 19), “alguns consideram a música como essencial à educação de uma pessoa. Outros acreditam que a música é uma distração, um 'hobby', um 'luxo inocente’”. Se a escola realmente considerasse a importância do ensino de música, não criariam tantas dificuldades para as propostas que os professores tentam realizar com seus alunos.

Como foi dito anteriormente, tem sido o momento da arte e da música reconquistarem seu espaço na escola. Por muito tempo o entendimento errado sobre a arte reduziu-a apenas a trabalhos manuais, e hoje quando os professores levam atividades práticas, propostas diferenciadas, infelizmente vemos a equipe pedagógica se opondo a essas iniciativas e

barrando experiências e vivências que possibilitariam um aprendizado mais efetivo dos elementos musicais.

Apenas o Professor D alega não ter esse tipo de dificuldade na escola que leciona, o que é uma estatística bem baixa, se compreendermos que a escola deveria proporcionar as melhores condições para a implementação do ensino de música.

Outros aspectos foram apontados pelos professores como empecilhos para uma educação musical de qualidade nas escolas. São eles: a falta de um local adequado, com uma boa acústica para a realização das práticas, a falta de materiais de apoio e instrumentos que auxiliem para exemplificar a teoria, assim como também proporcionar aos alunos a experimentação musical. Também alguns citaram o fato de não saberem tocar instrumentos como violão ou teclado, pois acreditam que esse é um recurso necessário para auxiliar a compreensão dos conteúdos musicais.

O que e de que forma a música deve ser ensinada?

Segundo Swanwick (1993), existem três tipos dominantes de postura no ensino de música: o professor como caixa postal, o professor como jardineiro e o professor como agente cultural. Durante as entrevistas, foram identificadas posturas e opiniões que condizem com apenas uma das posições, enquanto outros variavam em seus discursos, apresentando um pouco de cada uma.

A mais tradicional é: o professor de música como “correio” ou “caixa postal”, que “diz respeito a iniciar alunos na herança daquelas tradições musicais consideradas ‘boas’” (SWANWICK, 1993, p. 21). Para esse tipo de professor o foco está nas habilidades, como tocar instrumentos musicais, ler partituras e conhecer música erudita, que nesse caso, é considerada como música “boa”. Podemos identificar quando um professor age como “caixa postal”, quando ele filtra o que será repassado aos alunos, resultando muitas vezes em negar o repertório pessoal deles e entregar somente algo que tenha “conteúdo”. Esse discurso ficou evidente na forma como o Professor B trabalha os elementos de música durante suas aulas. Ela relata que seu enfoque é a habilidade da leitura musical, que realiza avaliações para verificar se a turma assimilou a teoria e também busca mostrar a eles que existem outras formas de produção musical, “melhores” e diferentes do que eles estão acostumados a ouvir, citando as músicas relacionadas à produção da indústria cultural e faz parte do cotidiano dos alunos.

Já professores “jardineiros” têm uma visão diferente do ensino de música, que pode ser definido basicamente onde a “ênfase está longe das tradições ou matérias e próxima do

desenvolvimento natural das crianças” (SWANWICK, 1993, p. 23). Essas ideias privilegiam o fazer musical em primeiro lugar, colocando as questões relacionadas à teoria e habilidades somente depois, (como leitura musical), ou seja, coloca a vivência prática antes da teorização (GOULART, 2011). Pode-se observar nessa abordagem a valorização da improvisação e da imaginação musical através do uso de materiais diversificados. Partindo da experimentação, é possível mostrar que a criança é capaz não só de compor, mas também compreender o que está compondo. E então o professor passa a ser aquele que irá questionar e instigar ao aluno, estimulando sua criatividade, e não apenas mostrar o que e como deve se fazer a música. Com isso ele deixa de ser um instrutor e passa a ser um “jardineiro”.

O Professor E relata que trabalha a música se apropriando do conhecimento que os alunos já têm, e então parte para experimentações musicais que resultam em composições em grupo e então, a partir disso ele insere os conteúdos, relacionando com as práticas, alegando que “Dessa forma, os alunos entendem melhor o que estou explicando, pois só estou teorizando uma prática que eles já vivenciaram”.

Essa evolução da tecnologia e da música desafia cada vez mais os professores a ampliarem seus repertórios e com isso, redefinirem seus padrões musicais. Por isso, alguns “professores-agentes” têm buscado entender de que forma esse contexto musical, onde os alunos estão inseridos, pode contribuir para o aprendizado, não considerando como inferiores, mas sim como uma importante alternativa metodológica.

Para Swanwick (1993, p. 26), “[...] há riqueza a ser encontrada nas diversas origens de nossos alunos e a mídia contribui de algum modo para formar uma experiência geral, comum e compartilhada”. Infelizmente o que geralmente vemos nas escolas é o contrário disso, onde professores com uma visão mais tradicional, não estão interessados naquilo que seus alunos vivenciam diariamente e aprendem através da mídia sem nenhum professor para ensinar.

Sendo assim, que conteúdos devem ser ensinados? Será que é mais importante ter alunos que saibam tocar instrumentos, ler partituras e todos os elementos teóricos que encontramos na música, ou devemos partir da bagagem cultural de cada um para mostrar a eles que aprender música é muito mais do que teoria, é ser sensibilizado por esse fenômeno e ter um pensamento crítico com relação às diferentes produções artísticas?

Os professores entrevistados relatam ter obtido melhores resultados quando realizaram atividades mais práticas e dinâmicas, que estimulavam a criatividade e a produção musical em grupos. O Professor E afirma que teve mais dificuldade quando trabalhou primeiramente a teoria com a turma, em contrapartida, quando mudou sua metodologia, “[...] começando pela prática para que eles aprendam se divertindo”, percebeu que a turma assimilava melhor o

conteúdo. O fazer musical direto contribui para a aprendizagem:

Como professores, temos que questionar, para recordarmos disto. Nós permanecemos fiéis à música? Comportamo-nos sempre musicalmente, sensivelmente? Deixamos algum espaço para que os alunos encontrem e construam significado por eles mesmos? (SWANWICK, 1993, p. 31)

Desta forma, percebe-se uma abertura à mudança, que provocou uma diferença positiva na recepção dos alunos, com valorização de atitude mais ativa desses.

Sobre a implementação da lei

A concepção dos professores quanto à implementação da lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas, foi outra questão interessante. Ficou evidente o quanto essa lei está sendo mal interpretada, tanto pelas escolas, quanto pelos próprios professores.

Eles demonstraram certa preocupação em relação a quem vai ensinar música na escola, se teremos profissionais capacitados e se as escolas estarão preparadas para isso. Segundo o Professor C: “Se é obrigatório o ensino de música, a escola deverá suprir as necessidades que ela possui como local adequado, materiais didáticos e de apoio e até mesmo um posicionamento diferente por parte da equipe pedagógica. Será que as escolas estão preparadas para esse momento?”. O mesmo professor também afirma que não vê a música como uma linguagem artística diferente das demais, e por isso diz que em seu ponto de vista, todas deveriam ter os mesmos privilégios.

O Professor A afirma quer na escola que ele leciona, apesar das discussões em torno desse tema, eles compreenderam a lei como algo facultativo, onde a escola deve optar em cumprir ou não, o que distorce claramente a legislação que deixa explícito que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.

O Professor D também demonstra preocupação em relação a isso, dizendo que o cumprimento dessa lei só será possível se a música continuar sendo ensinada da forma que é hoje (no caso dele), já inserido nos conteúdos de Arte. Para ele, a escola não teria espaço para uma disciplina exclusiva, e nem teria quem e onde dar essas aulas.

Embora alguns tenham esse entendimento, compreendo a obrigatoriedade do ensino de música da seguinte forma: depois de décadas a música volta a ser vista, não só como conteúdo, mas também como campo de conhecimento, capaz de trazer diversas contribuições para os nossos alunos. Com isso, a principal finalidade em se criar uma legislação que o torne obrigatório, é garantir que a música realmente seja ensinada. Garantir que os alunos tenham

acesso ao ensino de música. É mostrar que existem outras linguagens artísticas que também devem ser ensinadas, permitindo que as aulas de arte não se resumam apenas às artes visuais ou a “trabalhos manuais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao refletir sobre a forma com que professores de arte percebem a inserção de música enquanto conteúdo, foram apontados vários aspectos que devem ser considerados e até mesmo reavaliados se quisermos que a lei seja cumprida de forma efetiva em nossas escolas.

Um dos fatores determinantes é a forma como os professores veem a importância da música na escola e na vida dos alunos. Deve partir deles esta percepção do quanto é uma experiência construtiva poder sensibilizar os alunos através da arte e da música, também lhes acrescentando novos conhecimentos. Deve partir deles também a iniciativa de trazer propostas que vão contribuir para que a música passe a ser vista de outra forma na escola. Para isso, devem incluir em seus planejamentos os conteúdos musicais e trabalhá-los de forma a estimular o potencial criativo dos alunos, sensibilizá-los e torná-los indivíduos mais críticos.

Com esta pesquisa, conclui-se que, no âmbito das instituições pesquisadas, a educação musical ainda precisa ganhar espaço na escola, precisa ser reconhecida como conhecimento, e não somente como lazer. É necessário que a escola compreenda seu papel e sua importância, para poder dar suporte aos professores em suas dificuldades, e não, “ser” a dificuldade. Também é necessário que haja uma compreensão melhor com relação à música, por parte da equipe pedagógica e demais professores, para que o professor de arte tenha mais liberdade para realizar seu trabalho de forma satisfatória.

Em meio a essa dificuldade, ainda aconteceram diversas mudanças, na última década, que exigem da escola um preparo maior para lidar com os conteúdos de arte, havendo necessidade de compreensão maior de suas especificidades, dentro das linguagens. Para a efetivação do ensino de música de qualidade certamente será preciso que haja investimento em materiais pedagógicos, instrumentos e materiais, além de estrutura e espaço adequados nas escolas. Mas o importante é que se tenha essa abertura, que a música seja aceita e que a arte seja valorizada. E principalmente, que entenda o que a lei exige e, através de discussões, se chegue a um consenso sobre a melhor forma de torná-la uma realidade nas escolas. No atual momento sócio-político do país, é fundamental que os profissionais ligados ao ensino da música e da arte se unam para que a arte seja de fato reconhecida como importante pela sociedade e pela classe política, para que consiga se estabelecer como área de conhecimento, dentro da sua amplitude e de sua diversidade, com as especificidades também das quatro

linguagens.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. 2004. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista ABEM*. Porto Alegre, v. 10, p. 29-34.

BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mar 2016.

_____. 2008. *Lei 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 25 mar 2016.

_____. 2016. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. 2ª versão revista, de abril de 2016. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 08 jan 2017.

_____. 2016. *Lei nº 13.278*, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em 22 dez 2016.

_____. 2016. *Medida Provisória nº 746*, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2016c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em 22 dez 2016.

_____. 2016. *Projeto de lei de conversão nº 34*, de 30 de novembro de 2016. Proveniente da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília, 2016d. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=203653&tp=1>. Acesso em 08 jan 2017.

FONTEERRADA, M. T. O. 2008. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FUSARI, M. F. R. ; FERRAZ, M.H. C. T. 2001. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez,

GIL, A.C. 1999. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

GOULART, D. *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály: Semelhanças, diferenças, especificidades*. Disponível em: http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores.html. Acesso em: 10 nov 2016.

MARTINS, R. 1985. *Educação Musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Instituto Nacional de Música.

PARANÁ. 2008. *Diretrizes curriculares da educação básica. Arte*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf. Acesso em: 25 mar 2016.

PENNA, M. 2001. Música na Escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: _____ (coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Universitária, 2001, p. 113-134. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/6.html>. Acesso em: 03 de mar de 2014.

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

_____. 2006. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, p. 35-43.

SWANWICK, K. 1993. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. *Anais do II Encontro Nacional da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.

WEIGEL, A. M. G. 1988. *Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola*. Porto Alegre: Kuarup.

RESUMO:

Ensinar música na escola tem sido um desafio para os professores que tentam mudar a forma como ela é vista no ambiente escolar. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo questionar qual a concepção sobre o ensino de música na escola, no ponto de vista dos próprios professores de arte, bem como apontar quais as possíveis dificuldades encontradas nesse momento de discussão, em que já se tem uma trajetória da obrigatoriedade deste ensino na escola e que novas demandas surgem com a proposta de reformulação do ensino médio e também de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual foram feitas entrevistas com cinco professores funcionários da Secretaria Estadual da Educação, do Estado do Paraná, que lecionam na rede pública de ensino, no município de Guarapuava. Através do levantamento de dados, foi possível constatar que os professores entrevistados percebem a importância da música na escola de forma semelhante, mas se utilizam de metodologias diferentes para ensinar. Também se pode constatar que a música tem sido desvalorizada dentro da própria escola no âmbito analisado, que ainda mostra certa resistência em abrir espaço para as práticas dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical; arte e ensino; ensino público.

ABSTRACT:

Teaching music at school has been a challenge for teachers who want to change traditional view about music education. Now it's time to consolidate art as an important knowledge to formal education. Thus this article aims to question and reflect about music education's conceptions at school, focusing on arts teacher's point of view. We also intended to discuss some problems pointed by these teachers. Qualitative research was taken by interviewing five teachers from education state secretary's (Secretaria Estadual da Educação do Paraná). These public system's teachers work in Guarapuava. By analysing resulties it was possible to conclude that interviewed teachers consider music as an essencial issue to formal education although they work in diferents approaches. We can say that music is still devalued on chosen schools because most of institution's workers don't allow some musical practices at this place.

PALAVRAS-CHAVE: Music education; art and education; music practices; music on public education; art teachers.