

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

A MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA REGIÃO
METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

VANESSA WEBER DE CASTRO

RIO DE JANEIRO, 2011

A MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA REGIÃO
METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

por

VANESSA WEBER DE CASTRO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito
parcial para a obtenção do grau de mestre, sob a orientação do
Professor Dr. Silvio Augusto Merhy.

Rio de Janeiro, 2011

C355 Castro, Vanessa Weber de.
A música nas escolas públicas estaduais da região metropolitana do Rio de Janeiro / Vanessa Weber de Castro, 2011.
ix, 160f .

Orientador: Silvio Augusto Merhy.
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Professores de música - Formação. 3. Escolas públicas – Rio de Janeiro (RJ). 4. Ensino fundamental. 5. Ensino médio. I. Merhy, Silvio Augusto. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Música. III. Título.

CDD – 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

“A MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA REGIÃO
METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO”

por


Vanessa Weber de Castro

Dissertação de Mestrado

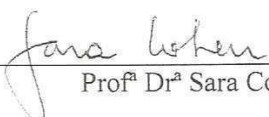
Banca Examinadora



Prof.º Dr.º Silvio Augusto Merhy (orientador)



Prof.ª Dr.ª Mônica de Almeida Duarte



Prof.ª Dr.ª Sara Cohen

Conceito: aprovado

JUNHO DE 2011

Av. Pasteur, 436 – Urca – RJ Cep: 22290-240
Tel.: (0xx21) 2542-2554
<http://www.unirio.br/ppgm> cla-ppgm@unirio.br

Dedico essa dissertação, em especial, aos professores que participaram da pesquisa, sem os quais não poderia ter realizado este trabalho, e a todas as pessoas que acreditam na Educação e no ensino da música como uma possibilidade de mudança.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Silvio Augusto Merhy, pela paciente e segura orientação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, pelos ensinamentos e experiências proporcionados durante o curso.

A meus pais, Joazir e Izolina, pela força, incentivo e dedicação exclusiva que sempre me deram. À minha irmã, Vânia, por sempre me ouvir e aconselhar, e a toda a minha família, que sempre me apoiou.

Aos professores da rede estadual que aceitaram participar da pesquisa, dedicando parte de seu tempo para responder ao questionário.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, pelas conversas polêmicas e enriquecedoras, pelas trocas necessárias e pelos momentos inesquecíveis.

E a todos os meus amigos, que compreenderam a minha falta de tempo e ausência durante esses dois anos em que estive prazerosamente mergulhada em pesquisa.

A Deus, pela vida.

“Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de ‘imersão’ do hoje, ‘molhados’ do tempo em que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas (...)”.
Paulo Freire

CASTRO, Vanessa Weber. *A música nas escolas públicas estaduais da região Metropolitana do Rio de Janeiro*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Na rede estadual de ensino público do Rio de Janeiro (RJ), a disciplina Artes é oferecida do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e no 2º ano do Ensino Médio (EM). O planejamento do trabalho a ser realizado em tal disciplina é organizado pelo professor de acordo com sua formação acadêmica, podendo ser abordados artes visuais, música, teatro e dança. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a situação do ensino específico de música ministrado por professores com essa formação no EF. Tendo como referencial teórico os estudos do cotidiano desenvolvidos por Michel de Certeau (2009) e a teoria do desenvolvimento do capital cultural e suas influências na educação de Pierre Bourdieu (2010), buscou-se também observar se a escolha dos temas e conteúdos abordados pelos professores tem conexão com o contexto social de seus alunos; analisar quais são os usos que os professores fazem dos documentos educacionais oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Reorientação Curricular da rede estadual, na organização de seu plano de trabalho; ponderar sobre os usos que os alunos fazem do que é abordado nas aulas e examinar como os professores lidam com as diferenças de capital cultural existente no ambiente escolar. Por meio de pesquisa no *site* da Secretaria de Estado e Educação (SEEDUC) e do contato com 135 escolas da região Metropolitana do estado do RJ, foram localizados dez professores de Artes habilitados em Música, que responderam a um questionário autoadministrado. A pesquisa apontou que a música ainda é presença muito limitada nas escolas estaduais do RJ, e que dificuldades e reivindicações são compartilhadas pelos profissionais das diferentes escolas. A diversidade de capital cultural existente entre os diversos atores envolvidos no processo educacional é um fator que influencia o desenvolvimento do trabalho musical das escolas.

Palavras-chave: Ensino de Música – Rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – Ensino Fundamental – Ensino Médio – Estudo do cotidiano

CASTRO, Vanessa Weber. *The music in the public state schools from Rio de Janeiro's região Metropolitana*. 2010. Master Thesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

In Rio de Janeiro State Schools, Arts as a subject is offered from the 6th to the 9th year of *Ensino Fundamental* and in the 2nd year of *Ensino Médio*. The plan of work of this subject is organized by the teacher, according to his/her academic background. Topics related to visual arts, music, drama and dance can be included. Taking this context into consideration, this present study aims at analyzing how teachers of Music are teaching music in the *Ensino Fundamental*. Based on the everyday life studies developed by Michel Certeau (2009) and the development of the cultural capital theory and its influence on education by Pierre Bourdieu (2010), there was an attempt to observe if the choice of topics to be taught by the teachers is related to their students' social context; to analyze the use of official educational documents, such as: the *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, the *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)* and the *Reorientação Curricular da Rede Estadual*, by the teachers when they are preparing their plan of work; ponder on how students make use of what is presented in the lessons and examine the way the teachers deal with the differences in cultural capital present at schools. By doing research on the website of the *Secretaria de Estado e Educação (SEEDUC)* and making contact with 135 schools of the Metropolitan region of the state of Rio de Janeiro, ten teachers of Arts graduated in Music were found, they answered a self-access questionnaire. The research showed that music is still very little present in those schools, and the teachers' answers revealed that different schools have the same difficulties and requests. The diversity of cultural capital that is present among the several characters of the educational process is a factor that influences the development of the musical work in the schools.

Key words: Teaching of Music – Rio de Janeiro Educational System – *Ensino Fundamental* – *Ensino Médio* – Everyday Life Study

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC) E AS ETAPAS DA PESQUISA.....	15
1.1 A organização em Coordenadorias	
1.2 Pesquisa na internet	
1.3 Contato com as escolas	
1.4 Visita às Coordenadorias	
1.5 Elaboração dos Questionários	
1.6 Contato com os professores	
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	35
2.1 Caracterização dos professores	
2.2 Formação dos professores	
2.3. Dados específicos	
2.3.1 Visão sobre os documentos legais	
2.3.2 Recepção das aulas de Música	
2.4. Condições de trabalho	
CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS DOCENTES EM MÚSICA.....	58
3.1 Temas abordados	
3.2 Material Didático	
3.3 Atividades realizadas	
3.4 Expectativas	
CAPÍTULO 4 – LEIS E DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE MÚSICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	73
4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96	
4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	
4.2.1 Organização dos PCNs	
4.2.1.1 PCNs-Arte – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental	
4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)	
4.4 Reorientação Curricular	
4.4.1 Reorientação Curricular – Linguagens e Códigos	
4.4.1.1 Reorientação Curricular – Linguagens e Códigos – Educação Artística	
4.4.2 Materiais Didáticos – Educação Artística	
4.5 Proposta Curricular: um novo formato – Educação Artística	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXOS.....	114

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Tabela com a distribuição das escolas da Região Metropolitana distribuídas de acordo com os segmentos que oferecem

Anexo 2 – Tabela de escolas consultadas

Anexo 3 – Tabela da relação das escolas consultadas e as atividades musicais

Anexo 4 – Questionário de pesquisa entregue aos professores

Anexo 5 – Tabela das escolas com professores de música

Anexo 6 – Dados de caracterização dos professores

Anexo 7 – Dados de formação dos professores

Anexo 8 – Respostas dos professores

Anexo 9 – Conteúdos específicos de Música definidos nos PCNs-Arte (p.82 a 86)

Anexo 10 – Prova de Conhecimentos Específicos do Concurso para Professor Docente I da Educação Básica – Artes do Governo do Estado do Rio de Janeiro, aplicada em 17 de janeiro de 2010

Anexo 11 – Tabela com os objetivos gerais, habilidades e conteúdos do eixo Construção da Linguagem em Música da Reorientação Curricular – Linguagens e Códigos (p.169)

Anexo 12 – Proposta de atividade musical dos *Materiais Didáticos* de Educação Artística da Rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro

Anexo 13 – Proposta curricular: um novo formato – Educação Artística 2010

INTRODUÇÃO

A música¹ está presente em, praticamente, todos os espaços sociais e, como tal, não poderia estar fora da escola. Aos poucos, nossa sociedade vem reconhecendo a importância que a música tem no desenvolvimento das crianças e jovens e vem cobrando o seu ensino nas escolas regulares², visando promover principalmente o desenvolvimento do senso estético e crítico de nossos alunos. Nas escolas brasileiras, o trabalho musical vem trilhando um caminho bem diversificado. A Música foi retirada dos currículos depois de ser disciplina fundamental na escola básica, por meio do Canto Orfeônico das décadas de 1930 a 1950, e sua ausência é sentida desde a década de 1960. Desde então, na maioria das escolas, tornou-se prática comum o ensino de Educação Artística, atualmente com a designação Artes. Vários pesquisadores, entre os quais destacamos Isabel B. Hirsh (2007), Maura Penna (2002a; 2002b) e Margarete Arroyo (2004), vêm refletindo sobre a presença da música no cotidiano escolar dos estudantes, de forma a contribuir com outras disciplinas ou com o ensino de música propriamente dito.

Com a recente Lei 11.769/08, que prevê a volta da Música como disciplina, cria-se um novo horizonte para o ensino de música no Brasil. No entanto, como afirmou Paulo Freire (2000, p. 117), “não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de ‘imersão’ do hoje”, sendo, portanto, de extrema relevância avaliar o trabalho musical que está sendo realizado nas escolas atualmente,

¹ Durante este trabalho, o termo “música”, será grafado com letra minúscula quando se referir à área de conhecimento humano, e com letra maiúscula quando for componente curricular.

² Um exemplo foi o recente movimento da sociedade civil “Quero Educação Musical na Escola”, que, em conjunto com um grupo de músicos unidos à Associação Brasileira de Educação Musical, reuniu mais de 11.000 assinaturas e conseguiu a associação de 95 entidades nacionais e internacionais, culminando na aprovação da Lei 11.769 de 2008, que prevê a volta do ensino de música nas escolas brasileiras. Para conhecer mais sobre o movimento, acesse www.queroeducacaomusicalnaescola.com.

para cada vez mais buscarmos sua efetivação e melhoria. A realização desse diagnóstico tem sido uma preocupação constante de pesquisadores da área da Educação Musical; “entretanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre as práticas de educação musical concebidas e concretizadas por professores de música atuantes em escolas de ensino fundamental” (DELBEN; HENTSCHKE, 2002, p. 49).

O trabalho cotidiano revela para a maioria dos professores que algumas questões relacionadas ao ensino de música precisam ser pensadas mais profundamente e que as características peculiares dessa rede influenciam o trabalho desenvolvido em sala de aula. O ensino de Artes ocorre durante o 2º ano do Ensino Médio (EM) e nos anos finais do Ensino Fundamental (EF). Em ambos os segmentos, são oferecidos dois tempos semanais de cinquenta minutos a cada turma, e, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCNs-Artes) preverem o ensino de modalidades artísticas de forma diferenciada, a rede estadual ainda oferece a disciplina Artes sem distinção, ficando a cargo do professor a decisão do trabalho a realizar. Portanto, se o professor possui habilitação em Teatro, o conteúdo será voltado para as artes cênicas; se for habilitado em Música, abordará a música, e assim por diante. Vale lembrar que também poderá mesclar as modalidades artísticas e montar seu próprio planejamento.

A organização curricular da disciplina Artes, aliada à baixa remuneração dispensada aos professores e a falta de infraestrutura para um trabalho apropriado de música, faz com que haja uma grande rotatividade de professores que não criam vínculo com a rede, e os que se mantêm atuantes não trocam experiências entre si. Com isso, cada escola e cada professor especificamente tornam-se uma ilha, muitas vezes rica em conteúdo, mas sem contato direto com outras experiências e práticas pedagógicas.

Tendo como referencial teórico os estudos do cotidiano desenvolvidos por Michel de Certeau (2009) e a teoria do desenvolvimento do capital cultural e suas influências na

educação de Pierre Bourdieu (2010), o objetivo principal desta dissertação é o de analisar a situação do ensino da música inserida no contexto da disciplina Artes, oferecida nos anos finais do EF³, e sua relação com o contexto social das escolas estaduais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, a partir do discurso de professores regentes de Artes com a formação em licenciatura em Música. Os objetivos específicos são: observar se a escolha dos temas e conteúdos abordados pelos professores tem conexão com o contexto social de seus alunos; identificar quais são os usos que os professores fazem dos documentos educacionais oficiais na organização de seu plano de trabalho; ponderar sobre os usos que os alunos fazem do que é abordado nas aulas de Artes/Música⁴, por meio da percepção dos professores sobre a recepção de suas aulas; e examinar como os professores lidam com as diferenças de capital cultural existentes entre as pessoas que formam o ambiente escolar.

Nesse contexto, é importante destacar que, para Almeida e Queiroz (2005, p. 9):

Investigar o cotidiano escolar é tarefa da maior importância. O conhecimento que a educação produz tem por objetivo não só compreender, mas também transformar a realidade. E é nesse cotidiano que vicejam as situações e o contexto a reclamar a intervenção ativa e transformadora das teorias e das práticas educacionais. No cotidiano, surgem as vicissitudes da aprendizagem com as quais há de lidar o professor, despindo-se da figura de detentor absoluto do saber e agindo como colaborador que organiza, orienta, dialoga, discute, propõe, revê e encaminha.

O estudo do cotidiano se consolidou a partir da obra de Michel de Certeau. Historiador francês do século XX, com vasta formação humana, social e religiosa, Certeau empenhou-se em desenvolver pesquisas sobre o cotidiano e as relações dos indivíduos com o poder. Na obra *A invenção do cotidiano*, no volume *1. Artes de fazer*, Certeau (2009) analisa as maneiras de fazer cotidianas, demonstrando que o consumo de objetos e bens culturais não é passivo. Os indivíduos, identificados como usuários, respondem às influências de acordo com

³ 6º ao 9º ano – antigas 5ª até a 8ª série – único segmento em que o ensino de Artes acontece sistematicamente durante os quatro anos de formação, o que determinou a delimitação da pesquisa a esse nível de ensino.

⁴ Será utilizada a nomenclatura *ensino de Artes/Música* toda vez que houver referência ao trabalho realizado com música no contexto da disciplina Artes da rede estadual, quando realizado por professores com a formação específica nessa modalidade artística.

sua bagagem cultural e contexto social, determinando diferentes usos para os objetos, geralmente não previstos pelo produtor. Esse autor (*Op. Cit.*, 2009, p. 89) afirma que:

Em grau menor, o mesmo processo se encontra no uso que os meios “populares” fazem das culturas difundidas pelas “elites” produtoras de linguagem. Os conhecimentos e as simbólicas impostos são o objeto de manipulação pelos praticantes que não seus fabricantes. A linguagem produzida por uma categoria social dispõe do poder de estender suas conquistas às vastas regiões do seu meio ambiente, “desertos” onde parece não haver nada de tão articulado, mas se vê prisioneira nas armadilhas de sua assimilação por um *maquis* de procedimentos que suas próprias vitórias fazem invisível ao ocupante. Por espetacular que seja, o seu privilégio corre o risco de ser apenas aparente, caso sirva apenas de quadro para as práticas teimosas, astuciosas, cotidianas que o utilizam. Aquilo que se chama de “vulgarização” ou “degradação” de uma cultura seria então um aspecto, caricaturado e parcial, da revanche que as táticas utilizadoras tomam do poder dominador da produção. Seja como for, o consumidor não poderia ser identificado ou qualificado conforme os produtos jornalísticos ou comerciais que assimila: entre eles (que deles se serve) e esses produtos (indícios da “ordem” que lhe é imposta), existe o distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles.

Portanto, os usos que as pessoas aplicam aos produtos e bens culturais constituem as maneiras de utilizá-los no cotidiano, atividades de “fazer com” correspondentes às táticas atribuídas aos pertencentes das camadas desprovidas de poder, que se contrapõem à estratégia, definida por esse autor como o “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (Ibid., p. 93). Em resumo, “a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (Ibid., p. 95, grifos do original), sendo, portanto, as ações cotidianas das massas ações táticas, “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro” (Ibid., p. 98).

Em face disso, ao aplicar a teoria de Certeau no cotidiano escolar, torna-se importante observar que os usos que os alunos farão do que é abordado nas aulas poderão ser diferentes do que é planejado pelos professores e direção. A maneira de utilizar as informações apreendidas na escola dependerá das influências e conteúdos que os alunos já possuem, e o professor precisa estar atento a isso. A desvalorização da escola – e de algumas disciplinas –,

assim como o fracasso escolar que marca a educação atualmente, pode estar relacionada com o fato de a escola utilizar estratégias que não consideram as táticas dos alunos, o “fazer com” que eles atribuem aos conteúdos escolares. Nesse contexto, o professor surge como o portador da cultura das elites, detentor do conteúdo válido a ser transmitido, e, muitas vezes, não está disposto a considerar a bagagem cultural de seus alunos, indispensável no processo de ensino e aprendizagem.

As táticas, usos e maneiras de utilizar os conteúdos escolares estão diretamente relacionados com o capital cultural dos alunos, termo criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, como uma hipótese que justifica a “desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2010, p. 73). O capital cultural constitui toda a bagagem adquirida pelo indivíduo durante sua vida, e esse autor identifica três formas de sua existência: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado (*Op. Cit.*, 2010, p. 73).

O estado incorporado é adquirido principalmente através do relacionamento familiar e se caracteriza por um investimento pessoal, “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte da ‘pessoa’, um *habitus*” (*Op.Cit.*, 2010, p. 74). Vale lembrar que depende de um tempo para a incorporação, assegurado pela família, o que estabelece a ligação entre o capital econômico e o capital cultural, uma vez que, segundo esse autor (*Op. Cit.*, 2010, p. 76):

o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica, que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar).

No campo da educação, esse estado é de fundamental importância, pois se relaciona com os usos que os alunos atribuirão aos conteúdos escolares, com influências de seu meio social e dependentes do capital econômico de sua família, demonstrando que “os alunos não

são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Cabe informar que o estado objetivado corresponde aos bens culturais – na sua forma material – adquiridos ao longo da vida, como livros, obras de arte, CDs e DVDs e outros. Na realidade, esse estado está diretamente ligado ao estado incorporado, uma vez que é necessário que o indivíduo possua uma apropriação simbólica da importância cultural de tais objetos para que haja o desenvolvimento do capital cultural. Como destaca Bourdieu (2010, p. 77) “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”, ou seja, não basta possuir os objetos culturais, é preciso saber aproveitar e se apropriar do capital cultural existente em tal objeto, o que dependerá do estado incorporado dos indivíduos.

E também se deve assinalar que o estado institucionalizado corresponde aos títulos escolares adquiridos. Para esse autor (*Op. Cit.*, 2010, p. 78):

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. Ela *institui* o capital cultural pela magia coletiva, da mesma forma que, segundo Merleau-Ponty, os vivos *instituem* seus mortos através dos ritos do luto (grifos do original).

Diretamente relacionado às instituições de ensino e à estrutura educacional, esse estado permite uma institucionalização do capital cultural, que acaba convertido em capital econômico, pois, na maioria das vezes, garante melhor colocação no mercado de trabalho. No entanto, isso pode acarretar uma reconversão de capital econômico em capital cultural, pois, com maior poder econômico, é possível adquirir capital cultural no estado objetivado, o que acontecerá se o indivíduo possuir tal capital incorporado.

Assim, os três estados do capital cultural estão diretamente ligados e apontam para “a importância do capital social como um instrumento de acumulação do capital cultural. O capital econômico e o social funcionariam, na verdade, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 22), sendo o estado incorporado a peça fundamental, pois determinará como será o aproveitamento das oportunidades culturais surgidas ao longo da vida.

No campo da educação, é importante estar atento às questões propostas por Bourdieu (2010), quando afirma que a escola reproduz as desigualdades sociais, e os conteúdos abordados são escolhidos em função dos valores das classes dominantes. Assim, esse autor (*Op. Cit.*, 2010, p. 55) ressalta que:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a *fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a serem repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares” (grifos do original).

Na realidade escolar, ignora-se o fato de que cada indivíduo possui um capital cultural. Os professores têm predisposições e capital cultural diferentes dos alunos e, muitas vezes, não conseguem perceber isso, julgando seus alunos como desprovidos de capital cultural. Com isso, adotam uma postura redentora, como o responsável por transmitir a “cultura” aos alunos. No caso específico das disciplinas relacionadas com o ensino artístico, a situação pode se agravar, pois é uma área muito ampla e diversa, que está relacionada diretamente com o meio social e econômico e com a questão do gosto.

No primeiro semestre de 2009, foi feito um levantamento das escolas estaduais da Região Metropolitana⁵ que oferecem os anos finais do EF. Os dados foram obtidos por meio do *site* da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC)⁶, que disponibiliza para consulta o quadro de horários das escolas. A escolha por realizar a pesquisa somente na Região Metropolitana recaiu sobre o fato de esta ser a região central do estado e por concentrar o maior número de escolas. Além disso, não foi viável uma pesquisa abrangendo todo o estado, por não haver tempo nem pessoas suficientes para a realização desta empreitada.

No primeiro momento, foram localizadas 511 escolas. Algumas possuíam *e-mail* para contato no *site* da SEEDUC; outras, apenas o telefone. No contato inicial via *e-mail*, poucas escolas responderam, e iniciaram-se contatos via telefone, com a escolha aleatória das escolas, processo dificultado pela reforma ocorrida no sistema telefônico da rede⁷. Foram contatadas 135 escolas e localizados quatorze professores de Artes com formação específica em Música. Concomitantemente, foi elaborado um questionário autoadministrado com perguntas fechadas, semiabertas e abertas, organizado para obtenção de informações acerca da prática docente em Música. Dos professores localizados, apenas dez⁸ o responderam e relataram também como se relacionam com as questões sociais embutidas no cotidiano escolar.

⁵ A SEEDUC organiza a região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro em onze Coordenadorias assim dispostas: Metropolitana I (coordenadoria localizada em Nova Iguaçu) – abrange os municípios de Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu e Queimados; Metropolitana II – abrange o município de São Gonçalo; Metropolitana III (coordenadoria localizada no bairro Méier) – abrange parte do município do Rio de Janeiro; Metropolitana IV (coordenadoria localizada no bairro Campo Grande) – abrange parte do município do Rio de Janeiro; Metropolitana V – abrange o município de Duque de Caxias; Metropolitana VI (coordenadoria localizada em Itaguaí) – abrange os municípios de Itaguaí, Paracambi e Seropédica; Metropolitana VII – abrange o município de Belford Roxo; Metropolitana VIII – abrange o município de Niterói; Metropolitana IX (coordenadoria localizada em Itaboraí) – abrange os municípios de Itaboraí e Tanguá; Metropolitana X (coordenadoria localizada no bairro Rio Comprido) – abrange parte do município do Rio de Janeiro; Metropolitana XI – abrange o município de São João de Meriti.

⁶ Nesta etapa inicial da pesquisa, o *site* da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro era <<http://www.see.rj.gov.br>>. O *site* passou por reformulações e atualmente é <<http://www.educacao.rj.gov.br/>>.

⁷ Durante este processo, a rede de telefonia das escolas estaduais passou por reformas, o que acarretou na troca dos números de praticamente todas as escolas, dificultando consideravelmente o contato com as instituições.

⁸ Um professor não foi localizado para contato, e outros três professores não retornaram o questionário respondido, mesmo tendo aceito participar da pesquisa anteriormente. Dos dez professores que responderam ao

No segundo semestre de 2009, foram realizadas visitas às onze Coordenadorias Regionais Metropolitanas em busca de informações mais precisas sobre os professores de Artes/Música da rede. No entanto, as coordenadorias não puderam informar quais escolas tinham um trabalho efetivo de Educação Musical. Algumas Coordenadorias relataram trabalhos com projetos realizados por pessoas da comunidade ou pelo animador cultural, que existe em algumas escolas, mas não está relacionado com o trabalho docente do professor de Artes.

Perante essa realidade, baseando-se nos questionários respondidos pelos dez professores participantes e no referencial teórico, que aponta para a relação existente entre a educação, o meio social e o cotidiano dos indivíduos, os pontos para reflexão apoiam-se na prática docente da rede estadual de ensino, o trabalho musical possível de ser desenvolvido nessas escolas, as atividades realizadas e as dificuldades enfrentadas, mantendo um diálogo com a literatura específica da área de Educação Musical e com os dados e interpretações de pesquisas semelhantes realizadas em outros estados.

Dez professores ainda é um número baixo para uma generalização dos resultados; entretanto, aplicamos à pesquisa o que Penna (2008, p.140) afirmou ser relevante nas informações levantadas em seu estudo sobre a música em escolas da Grande João Pessoa: “esses dados são significativos, na medida em que revelam uma situação possível e real, de modo que, se há escolas onde a realidade é bastante distinta, há outras que certamente apresentam aspectos comuns”.

Na revisão bibliográfica da literatura específica de Educação Musical, três obras foram relevantes: Penna (2008), Fonterrada (2008) e Loureiro (2003).

Educadora musical e pesquisadora preocupada em fortalecer e fundamentar as discussões sobre a importância do ensino de música e da democratização do acesso à arte e à

questionário, um pertence à Metropolitana IV, dois à Metropolitana V, um à Metropolitana VI e um à Metropolitana VII, dois à Metropolitana VIII e três à Metropolitana XI.

cultura, Maura Penna vem desenvolvendo importantes estudos, que são referências na área de Educação Musical. O livro *Música(s) e seu ensino* (2008) se constitui de uma coletânea de artigos da autora, revisados e atualizados, que contemplam diversos aspectos do ensino de música. Destacamos a ideia de “círculo vicioso” que Penna afirma existir nas escolas regulares, referente à presença/ausência do ensino de música nas escolas de educação básica. Há professores que não têm interesse em atuar na educação básica, preferindo instituições especializadas em música, deixando um espaço vazio nas escolas. A partir do momento que a música se faz ausente nas escolas, a sociedade passa a não valorizá-la como componente necessário na prática escolar, o que faz com que o ensino de música continue na situação de inércia em que se encontra, e provoca um círculo vicioso difícil de ser superado. A falta de interesse em atuar na educação básica pode ocorrer, principalmente, pelo estigma criado de que nas escolas básicas não se formam músicos, mas ouvintes, o que relega essa atividade profissional a um nível de importância inferior em relação ao trabalho habitual dos professores das escolas de ensino específico de música, nas quais as pessoas decidem estudar música e o fazem por vontade própria e não por obrigação, como acontece com muitos alunos das escolas regulares. Essa situação acaba se refletindo na prática das escolas, pois, na falta de professores especializados em música, contratam-se pessoas para realizarem atividades culturais, muitas vezes sem a formação adequada. Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, diversas atividades, de artísticas a esportivas, são desenvolvidas pelos animadores culturais, independentemente das disciplinas curriculares da rede, ocupando um espaço na escola que poderia ser do professor de Artes, mas que, por esse não existir ou não se dispor a ocupar tal lugar, deixa vácuos que são preenchidos pelos animadores.

Ainda relacionado ao círculo vicioso, Penna remete-se à legislação educacional como uma ferramenta importante a ser utilizada pelas pessoas envolvidas com o processo educacional. Muitas vezes, acredita-se que leis e termos normativos são os responsáveis pelas

mudanças na prática educacional e garantem que elas aconteçam; no entanto, essa autora nos mostra que “leis e termos normativos não são capazes de, direta ou automaticamente, promover mudanças no cotidiano escolar, como muitas vezes idealizamos ou desejamos” (Ibid., p. 151). Isso é ilustrado pelo quadro conservador encontrado nas pesquisas realizadas na área, no qual percebemos a manutenção de situações que revelam a falta de renovação das práticas pedagógicas, apesar de todas as orientações já existentes para a área de Artes/Música, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as orientações curriculares específicas de estados e municípios. As mudanças acontecem a partir da ação de pessoas envolvidas no processo pedagógico e que tenham a formação e o interesse necessário para agir em prol da transformação e da total inserção da Educação Musical nas escolas brasileiras.

A ideia central de Fonterrada (2008), em seu livro *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*, é que a música e a Educação Musical são apoiadas pelos valores, visão de mundo e modos de concepção da sociedade de cada época. De acordo com essa autora (2008, p.13), “esta é a questão crucial com que se depara hoje no Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recolocá-la no processo educacional”. Para tal, a pesquisadora revisa os usos e funções da Educação Musical em diversas épocas e sociedades, além de discorrer sobre os diversos aportes metodológicos para o ensino da música do século XIX, os chamados métodos ativos, com o intuito de mostrar que:

seus criadores estavam inseridos em seu tempo, respondendo criativamente aos desafios impostos, provocados pela postura e modos de compreensão da vida por parte dos cientistas e artistas de sua época, reforçando a premissa inicial de que a música e a educação musical têm valores idênticos aos da sociedade que as abriga. (2008, p. 15)

O princípio que intitula o livro, dos diversos fios que cada educador/pesquisador já traçou e pode ainda traçar para o fortalecimento da trama da Educação Musical, permeia todo o seu discurso. Nesse sentido, a presente pesquisa se tornou mais um fio dentro dessa trama, pois, segundo Fonterrada (2008, p. 12):

quanto à educação musical, é o debruçar-se sobre as questões que a cercam, sobre seus valores, sentidos, condutas, que levará ao aprofundamento do pensamento referente à área, aos alunos, agentes/pacientes da ação educativa, e aos professores e pesquisadores responsáveis pela ação e reflexão a respeito da música e de seu ensino e aprendizagem.

Com essa mesma perspectiva, Loureiro (2003) desenvolveu sua linha de trabalho a partir da percepção do ensino da música nas escolas, como fruto de uma visão construída socialmente, e que “buscar uma consistência e uma consciência do valor social da música para o indivíduo que a ouve e vivencia, revendo o seu lugar de *status* na sociedade, é impedir o desprestígio e a ausência do ensino musical dentro das escolas” – grifos do original (*Op.Cit.*, 2003, p. 116). Com isso, defendeu que o ensino das Artes, especialmente da Música, deve ter o mesmo tratamento que as outras disciplinas no contexto da educação escolar, com a convicção de que é um componente curricular com conhecimentos específicos, que precisa ser organizado e coerente para que seja eficaz no desenvolvimento do senso crítico e estético nos alunos. Assim, essa autora salienta (2003, p. 117) que:

Atualmente, uma concepção educativa que valoriza a inclusão das disciplinas artísticas, e a música é uma delas, deve estar convencida e preocupada em desenvolver no indivíduo o interesse pela criação e pela apreciação estética, compreendendo-a e até mesmo contestando-a, ao mesmo tempo em que busca desenvolver sua imaginação e disposição para novas atividades artísticas.

No entanto, essa autora apresentou uma ideia de certa forma contraditória e, que se formal interpretada, pode levar ao enfraquecimento dos argumentos anteriormente utilizados para convencer da importância da consolidação da Música como disciplina nas escolas regulares. Ao afirmar que “resgatar o ensino da música no currículo escolar é defendê-lo como uma área de conhecimento sério e dotada de valor e significado. *É acreditar que a escola possa aumentar a alegria dos alunos e dos que com eles convivem*” (LOUREIRO, 2003, p. 149) – grifos nossos –, o ponto de vista romantizado da música, como fonte de alegria para os alunos, pode justificar a crença de que, para tal finalidade, a música não

precisa estar inserta no currículo como as demais áreas de conhecimento, como a Matemática, a Língua Portuguesa, a História, as Ciências, entre outras.

Penna (2001b), em seu texto *Marcas do Romantismo: impasses da fundamentação dos PCN-Arte*, apontou que as marcas românticas embutidas no discurso do ensino artístico, há tempos, ainda estão presentes nos PCNs-Arte. Essa autora revelou uma contradição do documento, que proclama como objetivo principal da educação a formação básica do cidadão comprometido com um projeto de democratização da cultura, mas justifica a presença da arte na escola para o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, concentração e coordenação motora, atribuições não exclusivas das artes e que são trabalhadas por qualquer disciplina dentro das escolas. Assim, afirma (2001b, p.61):

Faz-se indispensável, portanto, um trabalho de reflexão, de buscar explicitar pressupostos e pré-concepções, para que nossos esforços e ideais democratizantes não sejam negados – ou mesmo inconscientemente “minados” – pela permanência de uma visão que toma por base noções que lhe são incompatíveis. Acreditamos que é exatamente isto que acontece no primeiro documento dos PCN-Arte: a intenção de resgate dos conhecimentos e conteúdos próprios da arte – numa perspectiva de trabalho que articula a criação, a fruição e a reflexão – torna-se frágil, confusa e mesmo contraditória, na medida em que predominam noções românticas sobre a arte, sua produção e sua apreciação.

A fragilidade e confusão presentes no documento acabam refletidas nas escolas, colaborando para a manutenção de uma visão de arte acessória e descontextualizada no processo educacional. Essa visão romantizada, implícita nos PCNs, que permeou o texto de Loureiro, não foi compartilhada nesta pesquisa, pois a área de música precisa se desvencilhar dessas ideias românticas para ter real credibilidade perante as outras áreas de conhecimentos e concretizar seu espaço dentro da escola. Compartilhamos do pensamento de Penna (2001b, p. 80), que afirma ser

(...) possível, então, comprometer o ensino de arte com um projeto de democratização da cultura, adotando como diretrizes centrais promover a familiarização com as linguagens artísticas e a formação dos esquemas de percepção necessários à sua apreensão. Isto implica uma ação pedagógica que não apenas possibilite um constante contato com manifestações artísticas as mais diversas, mas um trabalho orientado para os conteúdos de linguagem, inclusive através do manuseio criativo, de modo a desenvolver o

reconhecimento dos elementos básicos e dos princípios de organização (ou seja, a estruturação formal) de cada linguagem.

Além da Introdução, o presente trabalho se organiza em quatro capítulos e as Considerações Finais. No primeiro capítulo, é apresentado um panorama da rede estadual de ensino, com sua estrutura e funcionamento, que constitui um dos espaços para a Educação Musical existente e que precisa ser efetivamente conquistado pelos professores de Música para romper o círculo vicioso percebido por Penna (2008, p. 145) e tratado anteriormente. Ainda no primeiro capítulo, a metodologia utilizada para a realização da pesquisa é detalhada, sendo descritas as etapas percorridas e as dificuldades encontradas. No segundo, são analisados os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores, buscando identificar as especificidades apontadas por esses profissionais para o trabalho com música desenvolvido na rede e sua relação com o cotidiano. No terceiro, são apresentadas práticas de ensino descritas a partir do discurso dos professores, identificando, assim, atividades desenvolvidas no âmbito do ensino de Artes/Música, os temas abordados e as expectativas dos professores. No quarto capítulo, são apresentadas as leis e documentos que amparam toda a prática docente discutida neste trabalho e sua relação com o ensino de Artes/Música, tendo em vista que as leis não criam e nem modificam realidades, mas legitimam o que já é feito na sociedade. Após o capítulo 4, são apresentadas as Considerações Finais, com as conclusões acerca do atual estado da educação musical nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro sob a perspectiva dos estudos do cotidiano baseados na obra de Certeau e Bourdieu.

CAPÍTULO 1

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC) E AS ETAPAS DA PESQUISA

A Secretaria de Estado de Educação é um Órgão do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, responsável pela gerência da educação em nível estadual e pela administração das chamadas escolas estaduais do Rio de Janeiro. No *site* da SEEDUC¹, encontra-se:

A Secretaria de Estado de Educação desempenha no grande contexto da administração pública um relevante papel de agente executor e avaliador do cumprimento das políticas educacionais emanadas do governo federal, sob a égide da lei maior da educação brasileira, a Lei nº. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Cabe à Secretaria executar a política estadual de Educação na busca da elevação do patamar de cultura da sociedade, fazendo uma escola pública democrática e de qualidade. (...)

As ações que norteiam o trabalho dos profissionais que atuam no poder central da educação no estado devem estar voltadas para o funcionamento eficaz das escolas, através do estímulo ao aperfeiçoamento dos professores, os recursos materiais necessários ao trabalho do dia a dia de alunos, direção e professores, a orientação de todo o fazer pedagógico, incluindo-se os processos de criação de políticas de valorização do magistério. Todas as ações devem estar voltadas para a conquista de uma escola pública de qualidade.

Criar e manter condições para que se realize com êxito todo processo ensino/ aprendizagem nas unidades escolares da rede estadual deve ser a preocupação inicial do órgão gestor da educação.

De acordo com a seção “Memórias da Secretaria”, presente no *site* da SEEDUC, a Secretaria foi criada em 10 de novembro de 1938, com o nome de Secretaria da Educação e Saúde Pública, sendo o seu regimento de 15 de março de 1975. Ainda nessa seção, é apresentada a missão desse órgão, que é a de “oferecer ensino de qualidade à população

¹ Disponível em <<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=secao&idsecao=10&spid=1>> Acesso em 17 de maio de 2010.

fluminense em busca da formação de cidadãos críticos e participantes”², e a relação de gestores desde 1975. Durante o levantamento de dados, realizado no ano de 2009, a Secretaria foi gerida por Tereza Porto, que permaneceu no cargo de fevereiro de 2008 a outubro de 2010, sendo substituída por Wilson Risolia Rodrigues, a partir de 06 de outubro de 2010.

1.1. A organização em coordenadorias

A SEEDUC divide o estado do Rio de Janeiro em áreas chamadas Coordenadorias Regionais, que podem abranger vários municípios ou somente um, de acordo com o tamanho e a necessidade de cada região. As oito grandes áreas são: Baía da Ilha Grande, Baixadas Litorâneas, Centro Sul, Médio Paraíba, Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense e Serrana. Por ser a região central do estado e que concentra o maior número de escolas, a presente pesquisa teve como delimitação a região Metropolitana, que é subdividida em onze Coordenadorias, assim distribuídas:

Metropolitana I: município de Nova Iguaçu e adjacências

Metropolitana II: município de São Gonçalo

Metropolitana III: município do Rio de Janeiro (Zona Norte)

Metropolitana IV: município do Rio de Janeiro (Zona Oeste)

Metropolitana V: município de Duque de Caxias

Metropolitana VI: município de Itaguaí e adjacências

Metropolitana VII: município de Belford Roxo

Metropolitana VIII: município de Niterói

Metropolitana IX: município de Itaboraí e adjacências

Metropolitana X: município do Rio de Janeiro (Centro, Zona Sul e parte da Zona Norte)

² Disponível em
< <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=349&idsecao=10&spid=1> > Acesso em 17 de maio de 2010.

Metropolitana XI: município de São João de Meriti

De acordo com o item VI do Art. 10, da Lei 9.394/96, é dever do Estado “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem”, o que significa que, além de priorizar o oferecimento do Ensino Médio (EM), o Estado deve assegurar que o Ensino Fundamental (EF) seja oferecido e cubra toda a procura existente. Com isso, nos municípios em que a demanda do EF não é suficientemente suprida pelas escolas municipais, o Estado passa a oferecer também esse segmento da Educação Básica, tanto os anos iniciais (do 1º ao 5º ano), quanto os anos finais (do 6º ao 9º ano), nos quais se concentrou esta pesquisa, uma vez que é neste segmento que o ensino de Artes é presença sistemática no currículo, constando nos quatro anos de formação dessa etapa³.

1.2 Pesquisa na Internet

O *site* da SEEDUC disponibiliza diversas informações sobre a rede. É possível localizar o endereço, telefone e *e-mail* das escolas e visualizar a grade de horários de cada uma. Internamente, por meio de senhas específicas, os professores já lançam as notas diretamente no sistema, e os alunos conseguem acessar seu boletim *on-line*. Com a utilização dessa importante ferramenta, desenvolvemos a primeira etapa da pesquisa por meio de consulta aos quadros de horários de cada escola das onze regiões Metropolitanas, nas quais localizamos as que ofereciam os anos finais do EF, os *e-mails* e os telefones. Portanto, todos os dados utilizados e números aqui apresentados são baseados nas informações levantadas durante o ano de 2009 no *site* da SEEDUC, podendo ser diferentes dos dados oficiais da rede.

Com as informações de cada escola disponibilizadas no *site*, foram organizadas tabelas para cada região Metropolitana. No primeiro momento, foram localizadas 1005 escolas em

³ O currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda oferecido por algumas escolas da rede estadual, não contempla o ensino de Artes. No Ensino Médio, Artes consta somente no segundo ano.

toda a região Metropolitana do Estado e organizadas de acordo com o segmento que ofereciam⁴. As informações necessárias para a identificação da modalidade de ensino oferecida não constavam em 63 escolas, que foram computadas no número final de escolas, mas postergadas para o segundo momento da pesquisa, realizado somente com escolas que oferecem os anos finais do EF.

Como já foi exposto anteriormente, a prioridade do Estado é o EM, mas assegurando também o EF – tantos os anos iniciais como os finais –, quando algum município não consegue cobrir a demanda desse segmento. Isso justifica o número de escolas que apresentam turmas de EF. Outra realidade na rede estadual é o oferecimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o *site* da SEEDUC, essa “é uma modalidade de ensino que atende a todo aquele que não iniciou ou não concluiu os estudos, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio”⁵, podendo ser presencial ou semipresencial, com a duração de seis meses para cada série. É muito comum o Estado utilizar o prédio de escolas municipais no turno da noite para a locação de turmas do EJA. Essas escolas funcionam durante o dia como escolas municipais e, à noite, como escolas estaduais, sendo geridas pela SEEDUC e, inclusive, com mudança de nome. As escolas que oferecem essa modalidade de ensino não foram consideradas nesse estudo, uma vez que sua dinâmica de funcionamento, estrutura e organização curricular e pedagógica diferem do ensino regular.

De acordo com esse levantamento, 72 escolas estaduais oferecem somente os anos iniciais do EF; 9 escolas oferecem os anos iniciais do EF e o EM (são as escolas que ainda possuem o Curso Normal de formação de professores, em que as turmas dos anos iniciais do EF são utilizadas para estágio dos alunos do EM); 43 disponibilizam os dois segmentos do EF na modalidade EJA; 14 possuem os dois segmentos do Ensino Fundamental de EJA e o EM;

⁴ A tabela com a distribuição de segmentos da Educação Básica nas escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro encontra-se no Anexo 1. As colunas em amarelo correspondem às escolas que oferecem os anos finais do EF regular.

⁵ Disponível em <<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=secao&idsecao=173&spid=6>>, acesso em 06 de nov. de 2010.

38 escolas oferecem somente os anos finais do EF, mas na modalidade de EJA; 34 escolas com os anos finais do EF em EJA e o EM; 209 oferecem somente o EM (principalmente, nas Metropolitanas III, IV e X, correspondentes ao município do Rio de Janeiro, que têm uma rede de ensino que consegue cobrir quase toda a procura de EF), e 12 escolas constituem somente Centro de Ensino Supletivo (CES), voltadas especificamente para a modalidade EJA; todas essas descartadas de nossa pesquisa por não oferecerem os anos finais do EF regular.

Contabilizando um total de 511, temos a seguinte distribuição de escolas que apresentam o requisito delimitador da pesquisa: 75 escolas oferecem os anos iniciais e finais do EF; 127 escolas com os anos iniciais e finais do EF e o EM; 37 escolas somente com os anos finais do EF; 270 escolas oferecem os anos finais do EF e o EM; e 2 escolas que, além dos anos finais do EF e do EM, também constituem CES.

O *site* não nos fornece a informação precisa se as escolas possuem de fato o professor de Artes. A disciplina consta no horário, mas não é possível saber se há professor na escola e nem a modalidade artística desenvolvida. Dessa forma, iniciamos a segunda etapa da pesquisa, que foi a tentativa de contato com o máximo possível das 511 escolas para a localização de professores de Artes formados em Música.

1.3 Contato com as escolas

Das 511 escolas localizadas para a realização da segunda etapa da pesquisa, foram localizados os *e-mails* de 436 no *site* da SEEDUC e no *site* da Coordenação de Tecnologia Educacional (CTED)⁶. Foi preparado um texto de apresentação da pesquisa enviado para todos os *e-mails*, no qual me identificava também como professora de Artes/Música da rede, explicava a finalidade do contato e pedia informações sobre a presença de professores de Música na escola e sobre atividades desenvolvidas com a música.

⁶ O *site* é <<http://www.cted.educacao.rj.gov.br/>>. De acordo ainda com esse *site*, a CTED “é vinculada à Superintendência Pedagógica - SUPED, órgão ligado à Subsecretaria de Gestão da Rede e de Ensino - SUGEM, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.”

Foram realizados três envios entre os meses de maio a agosto de 2009. Algumas escolas responderam logo no primeiro contato; outras o fizeram a partir do segundo ou terceiro. No entanto, o número de escolas que efetivamente responderam foi muito baixo, somente 49⁷, enquanto 225 não o fizeram. Possivelmente, a inexistência de respostas pode ter ocorrido por erro no endereço, por desinteresse ou por falta de informação consistente. Esse é o caso de uma das escolas da Região Metropolitana I, que, em posterior contato por telefone, informou ter recebido o *e-mail*, mas não ter respondido por achar que não tinha nenhuma informação útil para a pesquisa. Apresentou-se falha no envio em 157 *e-mails*, que retornaram para a caixa do remetente ou por não existirem mais ou por estarem com suas caixas lotadas. Esses *e-mails* retornaram sistematicamente em todos os envios realizados, não sendo finalizado o contato.

Em um segundo momento dessa etapa da pesquisa, foram realizados contatos via telefone com 86 escolas, sendo que, entre as consultadas, 52 não possuíam *e-mail* e, em 34 escolas, foram enviados *e-mails* anteriormente. Um problema encontrado nessa etapa foi a mudança de telefone das escolas. O sistema telefônico da rede estadual passou por uma reforma, e o número de telefone de praticamente todas as escolas foi trocado. Logo, as listas elaboradas no início do levantamento de dados não estavam atualizadas.

Do total de escolas consultadas, 135 informaram sobre atividades musicais, enquanto 179 não foram contatadas por nenhum meio disponível. Das escolas que responderam, algumas demonstraram grande interesse pelo trabalho com a música, destacando a sua importância para a formação de seus alunos.

(1) Fico muito feliz de saber que alguém dá importância para a música com tal intensidade.

Infelizmente não temos professor de Artes com formação musical em nossa

⁷ A tabela final com todos os números correspondentes às escolas que responderam aos *e-mails* e foram consultadas por telefone encontra-se no Anexo 2.

escola.

As atividades musicais são desenvolvidas esporadicamente por meio de apresentações que fazem parte de algum projeto, festival ou trabalho escolar. Creio que a música constitui-se em IMPORTANTE fator de integração e sensibilização para as gerações atuais. (Diretor de escola da Metropolitana V por e-mail, em 06 de junho de 2009.)⁸

(2) Infelizmente na nossa Unidade Escolar não temos professor que trabalhe com música. É um pena, pois estudei música (piano) durante muitos anos e a contribuição desta para minha formação pessoal e intelectual foi imensa. (Diretora de escola da Metropolitana V, por e-mail, em 09 de julho de 2009.)

(3) Infelizmente, não temos nenhuma atividade na escola que envolva aulas de música. Nossas professoras de Artes não têm formação nessa área. Esperamos estar colaborando para a sua pesquisa e que a mesma contribua para inserir a Música no currículo de nossas escolas. Sucesso!! (Diretora de escola da Metropolitana VI, por e-mail, em 08 de junho de 2009)

(4) Até o momento ainda não trabalhamos com o ensino de música em nossa U.E. [Unidade Escolar], porém estamos tentando uma parceria para retornar com nossa banda, que foi a única atividade musical desenvolvida nos últimos anos. (Diretora de escola da Metropolitana VIII, por e-mail, em 16 de junho de 2009)

⁸ Os depoimentos de diretores obtidos por e-mail foram mantidos em sua forma original, sem revisão ortográfica e gramatical.

(5) Infelizmente em nossa U.E. não há professores trabalhando com música. (Diretora de escola da Metropolitana XI, por e-mail, em 08 de julho de 2009)

Em todas as respostas, ficou claro o interesse dos diretores em desenvolver atividades musicais em suas escolas. Enquanto alguns lamentaram não possuir tais atividades, com a utilização do termo “infelizmente”, outros demonstraram estar em busca de efetivar essa prática, afirmando que “ainda não” possuem trabalho musical.

Alguns diretores apontaram impedimentos para a efetivação do ensino da música nas escolas.

(6) Em resposta ao seu e-mail não conheço em S.Gonçalo nenhum profº de ED.ART. que possua formação em música, aqui (...) quem trabalha é o animador cultural, pois temos na comunidade escolar alguns alunos que tocam instrumentos musicais e junto com estes alunos é feito algumas oficinas.

Também possuímos o desejo de criar o coral, mas no momento somente algumas crianças do 1ºseg.do Fund. estão participando.

Há na educação a dificuldade de encontrar alternativas, alegando-se sempre a questão salarial e a falta de material humano qualificado.

Mas estaremos a disposição. (Diretora de escola da Metropolitana II, por e-mail, em 01 de junho de 2009)

(7) Não tem ensino de música e há carência de professor de Artes na escola. Essa questão da carência vai ser algo que você vai esbarrar durante a realização da pesquisa. (Contato por telefone com escola da Metropolitana XI, em 22 de setembro de 2009)

(8) Não temos professor de Educação Artística com habilitação em Música. Temos um animador cultural que trabalha com música. No momento

estamos tentando retomar as atividades, ele pretende iniciar um trabalho com o NAPES e também montar uma fanfarra na escola. Aqui na U E os professores são licenciados em economia doméstica podendo atuar como docentes em educação artística.

Talvez você tenha mais sucesso no Programa Escola Aberta, que oferecem atividades culturais nas escolas nos finais de semana. (Diretora de escola da Metropolitana VI, por e-mail, em 09 de julho de 2009)

Nas citações acima, há informações que divergem das disposições e recomendações legais contidas nos documentos elaborados para o ensino de Artes. O animador cultural, por exemplo, é contratado para realizar atividades culturais, mas sem relação com a disciplina Artes presente no currículo das escolas. Nem todas as escolas possuem animadores culturais, mas várias mencionaram sua existência, vinculando-o exclusivamente às atividades musicais realizadas. Outros pontos importantes foram a carência de professor de Artes, que também se repetiu em outras escolas, e a questão da formação do professor que atua na disciplina Artes. De acordo com o depoimento (8) da diretora de uma escola da Metropolitana VI, ainda existem professores atuando na disciplina Artes que não possuem formação específica na área. Nessa escola, os professores de Artes são licenciados em Economia Doméstica, e quem trabalha com música é o animador cultural. A diretora também menciona o Programa Escola Aberta, realizado em algumas escolas da rede onde são oferecidas, aos sábados, atividades culturais independentes da disciplina Artes. Os contratos são exclusivos para atuação no programa, e os contratados são recrutados fora dos quadros funcionais do Estado.

Outro fato importante aconteceu em uma escola da Metropolitana V. No contato realizado por *e-mail*, a escola informou não possuir nenhum tipo de atividade musical; no entanto, por meio de contato pessoal, foi localizada uma professora de Artes dessa escola,

habilitada em Música e que, posteriormente, aceitou participar da pesquisa. Esse acontecimento aponta que ainda há desconhecimento da direção do trabalho realizado por seus professores, realidade que pode se repetir em outras escolas. Por isso, é possível que haja professores de Música atuando nas escolas que não responderam às chamadas via correio eletrônico.

Referente à presença da música, do total de 135 escolas consultadas⁹, apresenta-se o seguinte panorama: 68 escolas afirmaram não possuir nenhum tipo de atividade musical; 43 possuem atividades musicais, mas não realizadas pelo professor de Artes; 9 escolas não informaram com clareza as atividades desenvolvidas e nem o profissional que as realiza¹⁰; e somente 15 escolas afirmaram possuir professores habilitados em Música atuando na disciplina Artes.

1.4 Visita às Coordenadorias

Em busca de informações mais precisas e detalhadas sobre os professores de Artes habilitados em Música e atuantes na rede estadual de ensino, foram realizadas visitas às onze Coordenadorias Regionais Metropolitanas nos meses de novembro e dezembro de 2009. Em cada visita, foi apresentado um documento de identificação fornecido pela universidade, e, após uma breve explicação dos objetivos da pesquisa, esperávamos informações sobre os professores de Artes e possíveis atividades que envolviam a música em suas escolas. Todas as Coordenadorias atenderam à solicitação, e cada uma ofereceu esclarecimentos sobre sua região; no entanto, nenhuma possuía o levantamento das habilitações dos professores de Artes. Todas informaram que possuem o quantitativo de professores de Artes, mas sem

⁹ A tabela organizada, a partir das respostas obtidas com as escolas sobre a presença de atividades musicais, encontra-se no Anexo 3.

¹⁰ Nos *e-mails* enviados, o texto não deixa claro se as atividades que envolvem música são realizadas pelos professores de Artes ou por outras pessoas, sendo essas escolas, portanto, descartadas da próxima etapa da pesquisa, a do contato direto com professores de Artes.

nenhuma outra especificação, sendo necessário o contato direto com as escolas para obter tal informação.

Na Coordenaria Regional da Metropolitana I, localizada no município de Nova Iguaçu, fomos informados da existência de um festival de música que havia sido realizado há pouco tempo e havia mobilizado várias escolas, mas que não era vinculado aos professores de Artes da rede. Em relação a esses profissionais, não havia nenhum levantamento específico que localizasse os habilitados em Música, sendo recorrente a existência de animadores culturais nas escolas, pessoas responsáveis por organizar as atividades na área de música e teatro na região. Também não há maiores informações sobre o professor de Artes, apenas a matrícula como professor é registrada, não havendo distinção entre as habilitações de cada profissional.

Na Coordenadoria Regional da Metropolitana II, no município de São Gonçalo, tampouco havia informação disponível. Foi sugerido o contato direto com o professor para obtenção de mais informações. Nessa região, existem muitas bandas de fanfarra, como foi possível perceber também durante o contato direto com as escolas; entretanto, na Coordenadoria, informaram que esse trabalho é geralmente ministrado por pessoas de fora da escola, e não pelos professores.

A Coordenadoria Regional da Metropolitana III, localizada no bairro do Méier, que compreende a Zona Norte do município do Rio de Janeiro, não tinha informações precisas sobre o assunto tratado; contudo, concedeu uma autorização para que a pesquisa fosse realizada diretamente nas escolas, sendo necessária a visita a cada escola, o que não foi possível nesta pesquisa.

Já na Coordenadoria Regional da Metropolitana IV, localizada no bairro de Campo Grande e que abrange toda a Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, obtivemos a informação de que algumas escolas realizavam atividades musicais, mas acreditavam não ser

organizadas pelos professores de Artes. Os números de telefones das escolas foram fornecidos; no entanto, somente uma se enquadrava nos critérios de delimitação da pesquisa, que era o oferecimento da disciplina nos finais do Ensino Fundamental. Todas as outras escolas ofereciam somente o Ensino Médio, não correspondendo aos critérios deste estudo.

Na Coordenadoria Regional Metropolitana V, situada no município de Duque de Caxias, a coordenadora informou não possuir tal levantamento e se dispôs a entrar em contato com as escolas, para tentar obter as informações por meio da reunião de diretores. Foi pedido que cada diretor enviasse para o *e-mail* da Coordenadoria as informações referentes aos professores de Artes de suas escolas. Essa solicitação foi feita duas vezes, em dois momentos distintos, no final do ano de 2009 e no início do ano de 2010, e somente uma escola respondeu, confirmando a presença de uma professora formada em Música, escola que já havia sido localizada anteriormente por meio do contato por *e-mail* e telefone. Apesar do esforço e colaboração dessa Coordenadoria, nenhum dado novo pôde ser obtido para a pesquisa. A Coordenadoria informou sobre a existência de muitos animadores culturais trabalhando com projetos, mas desconhece o trabalho de Música realizado por professores de Artes.

No contato direto, foram localizadas quatro escolas com professores de Música, sendo que somente uma respondeu ao pedido da Coordenadoria. Como a rede estadual é muito grande, as realidades de cada escola são muito díspares. Ao mesmo tempo em que escolas não se manifestaram, houve uma escola, nessa mesma região, em que o próprio professor de Artes entrou em contato por *e-mail*, dispondo-se a participar. A direção de sua escola recebeu a solicitação enviada em um dos contatos eletrônicos iniciais da pesquisa e o repassou diretamente ao professor, por saber que ele atendia às necessidades do presente estudo e que podia participar, demonstrando, portanto, conhecimento de seu corpo docente e interesse em colaborar.

Na Coordenadoria Regional da Metropolitana VI, localizada no município de Itaguaí, foram apresentadas diversas informações sobre projetos que envolviam música, inclusive um que estava sendo desenvolvido pela Coordenadoria sobre a Consciência Negra. Esse projeto, que estava sendo finalizado e cujo encerramento aconteceria em poucos dias, envolvia professores de diversas disciplinas, inclusive de Artes, mas não havia a preocupação em distinguir somente os professores de Música, uma vez que a música permeava todo o projeto, estando presente em diversas atividades.

Na Coordenadoria Regional da Metropolitana VII, no município de Belford Roxo, a princípio, cogitou-se possibilidade de se fazer o levantamento das habilitações por meio do cadastro dos professores na Secretaria de Educação, caso este especificasse a formação dos professores, o que não foi possível devido à não existência do detalhamento de tal cadastro. A Coordenadoria ainda informou que foram convocados cinco novos professores e que uma dessas professoras era habilitada em Música. Seu contato foi repassado e, no 1º semestre de 2010, ela aceitou participar da pesquisa, informando sua recente experiência como professora de Artes da rede, possibilitando a comparação com as informações disponibilizadas pelos professores atuantes há mais tempo. Além disso, a Coordenadoria repassou alguns telefones atualizados, facilitando um posterior contato com as escolas da região.

Na Coordenadoria Regional da Metropolitana VIII, situada no município de Niterói, não havia informações específicas sobre professores que trabalhavam com música. As atividades que eram de conhecimento da Coordenadoria eram as organizadas pelos animadores culturais. A sugestão foi a de que procurássemos o animador cultural que coordenava os demais para que ele relatasse as atividades de seu conhecimento na região, o que não correspondia ao objetivo da pesquisa, não sendo, portanto, realizado.

Na Coordenadoria Regional Metropolitana IX, localizada no município de Itaboraí, as informações não diferem das outras coordenadorias. Não há dados específicos sobre os

professores de Artes atuantes com música, pois o conhecimento que possuem são de atividades musicais realizadas nas escolas, mas geralmente com professores de outras disciplinas, pessoas externas à escola ou pelo animador cultural.

Na Coordenadoria Regional da Metropolitana X, que engloba o Centro, Zona Sul e parte da Zona Norte do município do Rio de Janeiro, as informações também não foram muito diferentes. Foram repassados telefones atualizados de algumas escolas com atividades musicais conhecidas pela Coordenadoria, mas sem a informação precisa do tipo de profissional que as organizava. Como essa Metropolitana abrange a região central do município do Rio de Janeiro, grande parte de suas escolas oferece somente o EM, uma vez que as escolas municipais cobrem a demanda do EF. Logo, as escolas repassadas pela Coordenadoria não possuíam os requisitos que delimita o campo de estudo desta pesquisa.

Por último, na Coordenadoria Regional da Metropolitana XI, localizada no município de São João de Meriti, foi disponibilizada a lista com os telefones atualizados de todas as escolas da região, pois o contato direto era o único meio de obter os dados buscados. Fomos informados também de que a carência de professores de Artes nessa região é muito grande, e que seria difícil localizar professores especificamente de Música. A orientação da Coordenadoria foi a de buscar somente os Colégios Estaduais, pois as Escolas Estaduais¹¹ possivelmente não possuem nem mesmo professor de Artes.

Todas essas visitas foram muito válidas, pois confirmaram que não existe nenhum tipo de levantamento e nem de controle sobre quais atividades são desenvolvidas nas escolas no âmbito da disciplina Artes, o que provoca um grande isolamento de cada professor dentro de sua escola, envolvido somente com suas atividades e sem nenhum tipo de relação com a Coordenadoria e com as outras escolas. É nítido que a música está presente em diversas

¹¹ As Escolas Estaduais oferecem somente os anos iniciais do EF, enquanto que os Colégios Estaduais comportam também outros segmentos e ainda o EM.

escolas, mas as informações das Metropolitanas comprovam que tal presença independe da disciplina Artes.

A próxima etapa, iniciada concomitantemente às visitas, foi a elaboração dos questionários e seu envio aos professores de Artes com habilitação em Música, localizados e dispostos a participar.

1.5. Elaboração dos questionários

O questionário elaborado buscou identificar, por meio das respostas dos professores, pontos de reflexão sobre o cotidiano, os usos que o professor atribui aos documentos legais, sua percepção de como os alunos se relacionam com o conteúdo ensinado, fatores favoráveis e desfavoráveis para a realização do trabalho com música na rede estadual, além de suas expectativas. Os questionários utilizados nas pesquisas de Penna (2002a), Hirsch (2007) e Castro (2008) foram referências para o questionário desenvolvido no atual estudo.

No Relatório Final de Pesquisa, intitulado *A Arte no Ensino Fundamental: Mapeamento da Realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*, Penna (2002a) apresentou os resultados da vasta coleta de dados realizada por seu grupo de pesquisa junto às escolas públicas da Grande João Pessoa, que tiveram como um dos objetivos específicos o fato de realizar o mapeamento do ensino de arte na rede pública daquele município, visando contribuir para os projetos das Secretarias de Educação, tanto estaduais como municipais, relacionados com a área. Um dos instrumentos utilizados para o recolhimento dos dados foi o formulário, um questionário preenchido pelo entrevistador e aplicado a diretores e professores de Artes em busca de informações que revelassem a realidade de suas práticas docentes.

Hirsch (2007) desenvolveu um estudo sobre a música nas séries finais do EF e no EM nas escolas estaduais da Região Sul do Rio Grande do Sul, sob a perspectiva dos professores de Artes que atuam nesses segmentos. Para tal, organizou um questionário autoadministrado

de caráter fechado, com perguntas de múltipla escolha, mas também com perguntas abertas, buscando informações que clarificassem a situação da música nas escolas pesquisadas.

Castro (2008) realizou um breve estudo sobre o ensino da Arte nas escolas públicas estaduais da região Metropolitana do Rio de Janeiro. Por meio de entrevistas realizadas com questionários semiabertos com professores da rede, relacionou os relatos de suas práticas com as disposições legais da educação brasileira.

O questionário autoadministrado¹² utilizado na presente pesquisa, embasado nos questionários dos estudos supracitados, buscou inferências a partir de questões específicas da rede estadual de ensino, travando um diálogo com a legislação e documentos educacionais vigentes, para a obtenção de informações sobre as atividades musicais realizadas em sala de aula pelos professores de Artes habilitados em Música, assim como seus desafios, dificuldades e expectativas.

O modelo de questionário enviado aos professores possibilitou respostas livres sobre suas práticas. Na carta de apresentação que o acompanhava, informavam-se os objetivos da pesquisa e justificava-se a importância da participação dos professores para o êxito de tal trabalho. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira com os dados de identificação e formação, com o intuito de obter informações acerca da formação e da atuação desses professores na rede estadual; e a segunda parte, com dados específicos relacionados com a prática pedagógica, sua relação com o cotidiano da escola e dos alunos, e as interferências da direção e da comunidade. Também foi solicitado que os professores anexassem algum de seus planos de curso ao questionário, para posterior análise, o que não foi atendido por nenhum dos professores participantes.

Na parte referente aos dados específicos, nas questões de 1 a 4, o questionamento restringia-se ao contato do professor com os documentos educacionais legais, ou seja,

¹² O questionário enviado aos professores encontra-se no Anexo 4.

questionavam-se os usos que ele atribui a tais documentos e como ele percebe a relação existente entre as propostas dos documentos e a realidade social e cultural dos alunos. As questões 5 e 6 voltaram-se para a percepção do professor sobre como o ensino da Música e os conteúdos abordados mantêm contato com as pré-disposições culturais dos alunos e o cotidiano da escola e de que forma as diferenças de capital cultural existentes entre os próprios alunos – e entre alunos, professores e demais funcionários da escola – influenciam nas escolhas dos conteúdos e temas desenvolvidos nas escolas.

Na questão 7, observou-se como a comunidade recebe o ensino da Música. Bourdieu aponta que as classes populares – no caso desta pesquisa, parcela da população geralmente atendida pela rede estadual do Rio de Janeiro – investem somente na escolarização básica, o suficiente para que seus filhos se mantenham de uma forma razoável, uma vez que a escolarização completa tem retorno muito demorado. E será que, nessa realidade, o ensino da Arte e da Música é percebido como necessário ou como mais uma disciplina que poderia ser retirada do currículo? O apoio e o reconhecimento da comunidade são indispensáveis para o sucesso de qualquer atividade realizada no ambiente escolar, inclusive no trabalho diário do professor em sala de aula.

Nas questões de 8 a 10, foram indagados sobre o trabalho específico musical realizado pelo professor, se há conexão com outras disciplinas ou modalidades artísticas, o tipo de material didático utilizado, e se há alguma interferência da direção ou coordenação pedagógica. Pelas respostas a estas questões, foi possível também identificar as conexões que os professores mantêm com as disposições dos documentos educacionais e com a herança cultural dos alunos e seu capital cultural. Na questão 11, uma questão fechada, os professores apontaram como favorável, razoável ou desfavorável algumas condições materiais de trabalho encontradas nas escolas públicas estaduais, podendo também indicar outras que julgassem necessárias. Na questão seguinte, a de número 12, os professores expuseram as deficiências

em relação ao espaço e material para a realização de um trabalho que cada um julgasse como ideal. Com relação à última questão, a de número 13, a indagação foi sobre as expectativas frente à aprovação da Lei nº 11.769/2008, que determina a volta da Música como conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras.

Por meio do questionário, foi possível identificar as principais dificuldades e as práticas comuns a todos os professores, buscando avaliar se a realidade de professores de Artes, habilitados em Música, de diferentes regiões do estado, coincidem ou não.

1.6 Contato com os professores

Entre as 135 escolas que participaram da consulta inicial para levantamento dos dados, foram identificadas 15 com professores de Artes com formação específica em Música¹³. Nessas quinze escolas, constavam quatorze professores, sendo que uma determinada professora possuía duas matrículas e atuava em duas escolas distintas. Os professores localizados encontram-se, assim, distribuídos pelas Metropolitanas: três em cada uma das Metropolitanas V, VIII e XI; dois na Metropolitana I, e um em cada uma das Metropolitanas IV, VI e VI. Nas Metropolitanas II, III, IX e X não foram localizados professores habilitados em Música.

Durante o segundo semestre de 2009 e início de 2010, foram realizados os contatos com esses professores, oito deles inicialmente por telefone, nos quais pudemos explicar os objetivos da pesquisa e solicitar pessoalmente sua participação. O questionário foi enviado posteriormente por *e-mail*. Três professores foram contactados apenas por *e-mail*; a seguir, apresentamos-lhes os propósitos da pesquisa e solicitamos-lhes a participação, enviando-lhes o questionário posteriormente. Dois outros professores foram informados sobre a pesquisa

¹³ Nesse número, também está inserta a escola que informou não possuir tal profissional, mas que depois constatou-se sua presença por meio de contato com o próprio.

pessoalmente; a seguir, enviamos o questionário por *e-mail* para um e entregamos pessoalmente ao outro, que o devolveu da mesma forma que recebeu.

Um único professor não foi mais localizado na ocasião do envio do questionário. Ele havia sido indicado no início de 2009 pela direção da escola, que informou que era um professor recém-admitido na rede e realizava trabalho com música, sendo habilitado para tal. O acesso a esse professor ficou condicionado ao contato direto com a escola, pois não nos foi repassado seu telefone ou seu *e-mail*. Ao ser procurado durante o segundo semestre de 2009, para o envio do questionário, a direção informou que ele não trabalhava mais na escola e que havia saído, principalmente pelo fato de a escola estar localizada longe de sua casa.

Esse caso exemplifica o que acontece com muita frequência na rede estadual, que é a questão da rotatividade de professores. Ao serem admitidos, os professores, muitas vezes, são lotados em escolas distantes de sua residência. Como não há nenhum tipo de auxílio para o transporte, e a remoção para outra escola só pode acontecer depois de cinco anos, muitos professores acabam desistindo de suas matrículas. Isso provoca não só um rodízio muito grande de professores como também a carência em algumas situações, pois nem sempre há outro professor disponível para substituição. Muitas vezes, outros professores da rede podem fazer o que o Estado chama de GLP (Gratificação por Lotação Prioritária), que é uma espécie de hora extra, em que o professor pode acumular até mais 12 tempos além da carga horária de sua matrícula. Essa é uma prática muito comum, pois aumenta a renda do professor. No entanto, se algum professor concursado se apresentar na escola, o professor que está realizando a GLP é obrigado a ceder seus tempos extras a esse novo professor.

Dos 13 professores localizados e aos quais foram enviados os questionários, três não o retornaram, mesmo tendo aceito participar da pesquisa anteriormente por telefone. Dos dez professores que reenviaram os questionários respondidos, três pertencem à Metropolitana XI; dois são da Metropolitana V e outros dois da Metropolitana VIII; e os outros três pertencem

às Metropolitanas IV, VI e VII¹⁴. São as informações obtidas por meio desses questionários que serão apresentadas e analisadas nos Capítulos 2 e 3.

¹⁴ A tabela referente ao número das escolas com professores de Música e a quantidade dos que responderam ou não ao questionário consta do Anexo 5.

CAPÍTULO 2

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

2.1 Caracterização dos professores

A média de idade dos professores de Artes¹ participantes foi de 36 anos, com uma variação de 23 a 46 anos entre a menor e a maior idade². A divisão de gêneros foi igualitária, sendo cinco professores e cinco professoras. Em relação ao tempo de serviço na rede estadual, as informações são bem diversas. A média total foi de quatro anos e seis meses; no entanto, há professores com 15 e 9 anos de trabalho, outros atuando há somente sete meses, há um ano e nove meses, diferença significativa que demonstra a grande variedade de profissionais na rede. A metade dos professores permanecem na mesma escola desde o início de sua carreira na rede estadual. Quatro tiveram experiências em outras unidades escolares, e um não disponibilizou essa informação.

Quanto ao número de turmas e Horas/aula, as informações coincidem: seis turmas com dois tempos de 50 minutos em cada, carga horária geral dos professores com matrícula de 16 horas. Somente dois professores informaram cargas maiores: prof. G, com oito turmas, e a prof. J, com quinze turmas. É provável que esses professores tenham contabilizado turmas nas quais realizam GLP (Gratificação por Lotação Prioritária), criada pelo Governo do Estado para tentar suprir a falta de professores. Por meio da GLP, professores da rede podem fazer hora extra em turmas da própria escola de lotação ou em outra unidade escolar onde haja carência, aumentando sua carga horária e salário.

¹ A identidade dos professores de Artes e suas respectivas escolas foram preservadas. As referências a cada profissional, abreviadas, foi feita com a palavra prof., indicando tanto professor como professora, seguida das letras A a J, referindo-se a cada um dos professores participantes. O artigo determinará o gênero. Por vezes, ocorrem referências às Coordenadorias Regionais Metropolitanas a que pertencem.

² A tabela completa com os dados de caracterização de cada professor encontra-se no Anexo 6.

Todos os professores atuam em diferentes anos do Ensino Fundamental (EF) e em pelo menos dois turnos diferentes, e cinco também lecionam no 2º ano do Ensino Médio (EM), único desse segmento com ensino de Artes. Um atua também no Curso Normal de nível Médio, curso de formação de professores para os anos iniciais do EF, ainda oferecido por algumas escolas estaduais. Outra professora também possui turmas de 6º e 7º anos do EF e de 3º ano do EM à noite, da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), que têm a carga horária reduzida para dois tempos de 40 minutos cada.

A pesquisa não contemplou todas as regiões Metropolitanas do Estado. Em cinco regiões, não foram localizados professores de Artes habilitados em Música. Entre os participantes, a distribuição foi de um docente em cada uma das Metropolitanas IV, V e VII; dois nas Metropolitanas V e VIII; e três na Metropolitana XI, região do município de São João de Meriti. Uma professora dessa Metropolitana também atua no COESP (Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas), em uma escola localizada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, em um espaço do DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas), “órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem a responsabilidade de **acolher, cuidar, acompanhar, atender e tratar** o adolescente em conflito com a lei, bem como seus familiares, objetivando sua reinserção na sociedade”³. Por possuir uma realidade muito distinta das escolas regulares geridas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), as informações específicas dessa unidade do COESP não serão consideradas para análise.

Em nove das dez escolas pesquisadas, coexistem professores de Música e de outras modalidades artísticas na disciplina Artes, com conteúdos e atividades diversas. Em três casos, os planejamentos são feitos separadamente, pois não há séries em comum entre os professores. Em duas escolas, os planejamentos não são feitos em conjunto, mesmo existindo

³ Informação disponível no site da DEGASE, seção Instituição> Quem somos. Disponível em <http://www.degase.rj.gov.br/quem_somos.asp>. Acesso em 24 jan. 2011, grifos do original.

séries em comum, ou seja, cada professor realiza seu trabalho independente do que é realizado em outra turma do mesmo nível. Em duas escolas, os planejamentos são construídos em conjunto, havendo ou não séries compartilhadas. Somente a prof. J atua sozinha em sua escola, montando seu próprio planejamento sem a troca de experiências com outros profissionais da área.

Somente três professores informaram realizar atividades extracurriculares, ou seja, realizadas fora do âmbito da disciplina Artes. O prof. D, da Metropolitana V, realiza uma banda de tambores; o prof. G, da Metropolitana VIII, trabalha com assuntos relacionados com datas comemorativas, como Dia do Índio, Mês do Folclore e Dia da Consciência Negra; e a prof. I, da Metro XI, informou a existência de um projeto para iniciar um grupo de teatro. A escassez de atividades extracurriculares é justificada pela ausência de incentivos para sua realização. Os docentes que promovem atividades extras o fazem por sua própria iniciativa, em um horário que lhes seja adequado e que não interfira no quadro de horários oficial da escola e, geralmente, sem qualquer incentivo funcional, desestimulando a criação de corais, bandas e grupos com ensino específico de instrumentos, atividades que poderiam ser organizadas pelos profissionais habilitados em Música, se houvesse interesse e apoio do Estado.

A última questão do item para caracterização foi sobre sua atuação em outras instituições de ensino, e foi possível observar que os professores têm contato com outras realidades escolares e não somente com a rede estadual. Além disso, comprovou-se que a maioria dos docentes da rede estadual precisa completar sua renda em outras escolas, como fazem oito professores consultados. Um trabalha em mais três escolas, além da escola estadual, duas municipais e um curso particular de música. Dois trabalham em mais duas escolas, um somente em escolas particulares, e outra, em uma escola particular e federal. Os outros cinco professores atuam em, pelo menos, mais uma escola, municipal ou particular.

2.2 Formação dos professores

Todos os participantes são licenciados, requisito para a realização de concursos públicos para o magistério⁴. A maioria se formou em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, curso oferecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com a conclusão entre os anos de 1998 e 2006. Desses seis professores, dois realizaram cursos de pós-graduação, a prof. B fez uma especialização em Docência Superior, na Universidade Cândido Mendes (UCAM), concluída em 2010, e a prof. F realizou três cursos, sendo dois em nível de especialização e o Mestrado em Educação, também na UNIRIO, concluído em 2009.

Dois professores são formados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também no curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música, concluídos em 1992 e 1996. O prof. G terminou em 2006, na mesma universidade, o Bacharelado em Violão e está com o Mestrado na área de Educação Musical em andamento.

O prof. H possui o bacharelado em instrumento pelo Conservatório Brasileiro de Música, concluído em 1996, e a Licenciatura em Artes, cursada até 2002, na Faculdade Bennet; e a prof. J se formou na já extinta Licenciatura em Música do Centro Universitário Augusto Motta (SUAM/Bonsucesso⁵), em 1990, além de possuir também o Bacharelado em Música Sacra pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil (STBSB).

Somente dois professores possuem pós-graduação, e um está cursando o Mestrado, número ainda muito baixo. Grande parte dos professores entrevistados já estão formados há aproximadamente dez anos e ainda não realizaram nenhum outro tipo de formação continuada. Como afirma Figueiredo (2005, p. 23), “a formação do professor não se encerra na formação inicial da universidade. A formação continuada é uma ação indispensável para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade”, principalmente porque “as

⁴ A tabela com os dados de formação encontra-se no Anexo 7.

⁵ Atualmente a instituição chama-se UNISUAM e possui unidades em Bangu, Bonsucesso, Jacarepaguá, Campo Grande e Vila da Penha, não sendo mais oferecidos cursos de Música ou Artes.

realidades sociais nas escolas de diferentes níveis e modalidades trazem novos focos de atenção no processo de formação de educadores musicais, tornando-o ainda mais complexo” (Ibid., p. 22), sendo importante a realização de um aprofundamento após a graduação, quando já se tem a experiência com a realidade de sala de aula, buscando referenciais teóricos e diálogos que enriqueçam o trabalho nas escolas.

No entanto, ao observar a quantidade de escolas em que cada professor trabalha, deparamo-nos com um fato muito relevante: a maioria dos entrevistados trabalha em pelo menos duas escolas para aumentar sua renda; conseqüentemente, o tempo para se dedicar aos estudos é reduzido, principalmente porque é grande o volume de trabalho extraclasse, como preparação das aulas e correção dos trabalhos. Assim, muitos professores desistem de fazer cursos de pós-graduação ou adiam permanentemente sua realização. É importante que haja um efetivo incentivo do governo e das instituições para a realização de cursos de formação continuada, com autorização de licenças, afastamentos e gratificações por formação, promovendo a melhoria na qualidade do ensino oferecido. Além disso, é de se esperar que os professores reivindiquem o direito à qualificação e evitem a habitual estagnação do processo de crescimento profissional.

2.3 Dados específicos

2.3.1 Visão sobre os documentos legais

Os documentos que regulam os sistemas de ensino brasileiro são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394 de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A lei permite que cada sistema de ensino tenha liberdade de organização, contanto que esteja de acordo com as determinações legais. Nesse

sentido, a rede estadual criou a Reorientação Curricular embasada nos PCNs e DCNs, mas respeitando as especificidades da rede⁶.

No parágrafo 2º, do artigo 26 da LDB, é previsto que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996), e por meio da Lei nº. 11.769, aprovada em 2008, acrescentou-se o parágrafo 6º ao mesmo artigo, determinando que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Ibid.). Com a promulgação da LDB, criaram-se os PCNs para todos os componentes curriculares, inclusive Artes, abrangendo o ensino de música, distribuído como uma sugestão a ser aplicada nos sistemas de ensino, mas não como uma obrigatoriedade, podendo ser adaptado de acordo com a realidade de cada instituição. Em seguida, o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou as DCNs, nas quais novamente o ensino de Artes está presente. Na recente Resolução nº. 4/2010, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, há referência à música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Artes, no qual também estão compreendidas artes visuais, teatro e dança.

Em 2006, a SEEDUC elaborou uma Reorientação Curricular para todas as disciplinas da rede. A Educação Artística, como era então chamada a disciplina, contava também com um caderno especial de Material Didático, com sugestões de atividades criadas por professores da rede e trabalhadas a partir de encontros promovidos em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 2010, houve uma atualização, e a SEEDUC publicou uma *Proposta Curricular: um novo formato*⁷, mas ainda mantendo a nomenclatura Educação Artística, apesar de os documentos legais já utilizarem o termo Artes e a própria Secretaria se

⁶ Cada um desses documentos é apresentado detalhadamente no Capítulo 4, onde são abordadas questões relativas à sua criação, organização e relação com a prática na rede estadual.

⁷ Nos questionários e nas respostas dos professores, só há referência à Reorientação Curricular de 2006, pois a pesquisa foi realizada durante o ano de 2009 e início de 2010, quando a Proposta Curricular foi lançada, não sendo avaliada pelos professores.

referir a Artes no seu sistema e no interior do próprio documento. Em ambas as versões, a música é contemplada. Todos esses documentos devem ser de conhecimento dos professores e devem, de alguma forma, nortear o planejamento da atividade docente.

As questões de 1 a 4⁸ do questionário referem-se à relação que os professores têm com os documentos educacionais e que uso eles fazem de tais documentos na sua prática cotidiana em sala de aula. Sobre o planejamento curricular, nove professores informaram que não recebem nenhuma orientação específica da direção da escola. O planejamento é organizado pelos próprios professores, sem a interferência da direção ou orientação pedagógica. Somente o prof. H informou receber da direção da escola algum tipo de planejamento curricular, no qual há trabalhos com Bandas Marciais, Oficinas de flauta doce, violão e canto coral, atividades provavelmente extracurriculares que recebem o apoio da direção, mas não estão incluídas no currículo da disciplina Artes. A liberdade de planejamento do professor de Artes pode ser identificada em outras regiões do país, conforme salienta Penna (2008, p. 149):

Nesse quadro, portanto, o professor de Artes costuma ter uma grande liberdade – e responsabilidade – nas decisões de *o que e como* ensinar em cada turma. É bastante comum ter que planejar as aulas por conta própria, sem outros profissionais com quem discutir, pois, muitas vezes, escolas de pequeno porte têm apenas um professor de Arte, em virtude de sua reduzida carga horária, o que acontece com frequência nas redes públicas da GJP [Grande João Pessoa]. Como comparação, tomemos o exemplo da área de Matemática, na qual é consensual que, nas séries iniciais do ensino fundamental, deve-se desenvolver o domínio das quatro operações – soma, subtração, multiplicação e divisão. Isso pode ser trabalhado pedagogicamente de diferentes formas – em moldes tradicionais, com base no construtivismo ou na vivência cotidiana dos alunos, etc. –, mas esta orientação programática sustenta o trabalho do professor. Já a extrema liberdade encontrada na área de Arte permite, na verdade, todo tipo de prática educativa: desde a atuação do professor em função do calendário de datas comemorativas até atividades sem direcionamento, em nome da expressão criativa espontânea, passando por programas de desenho geométrico ou história da arte, nos moldes do ensino tradicional, com aulas expositivas e, por vezes, incluindo até mesmo a cópia de textos passados no quadro (grifos do original).

⁸ As respostas dos professores para as treze perguntas do questionário encontram-se divididas em tabelas no Anexo 8. Todas as respostas foram originalmente mantidas, tanto nos Anexos como nas citações utilizadas durante o texto. Não houve correção ortográfica e nem gramatical. Somente foram corrigidos pequenos erros de digitação.

Mesmo com a liberdade de organizar o planejamento, os professores se baseiam em alguns elementos. Todos os professores afirmaram utilizar os PCNs, mas de maneiras diferentes, e destacaram os aspectos que julgam mais importantes; alguns se referiram aos objetivos:

Sempre penso nos objetivos e na medida do possível busco fazer minha parte para alcançá-los. (prof. E)

Outros ressaltaram a utilização dos conteúdos apresentados no documento:

Utilizo os símbolos musicais: clave de sol, pauta musical, leitura em clave de sol. Trabalho com Apreciação musical baseada na Música Popular Brasileira. Trabalho com composição para os alunos. (prof. B)

E alguns professores enfatizaram a importância de adaptar as disposições do documento para sua realidade:

Algumas coisas eu já realizo, como o Programa de Rádio com o EM. Os alunos adoram; mas não dá pra realizar tudo, pois cada escola tem suas dificuldades e temos que adaptar. (prof. J)

Tentando adaptar as sugestões a realidade das escolas públicas. (prof. C)

Ambos os depoimentos apontam para uma questão primordial na educação brasileira: os documentos legais em nível nacional regulam todas as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, contemplando realidades muito distintas e propondo as mesmas atitudes e propostas de trabalho a todas. Adaptações são sugeridas, mas não viabilizadas em tais documentos, ficando a cargo das instituições e dos próprios professores a decisão de como proceder com os documentos na prática diária das escolas. Os professores entrevistados avaliaram que grande parte das propostas legais são inviáveis em escolas públicas, nas quais não há infraestrutura nem recursos materiais, e, muitas vezes, o corpo discente é tão distinto que mesmo as adaptações sugeridas não são suficientes para abarcar as diferenças entre os

vários entes formadores das escolas brasileiras. De acordo com Bourdieu (2010, p.73), a noção de capital cultural surgiu

como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o 'sucesso escolar', ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe.

São os intelectuais das camadas mais altas da sociedade que determinam qual capital cultural é reputado como válido e necessário no desenvolvimento escolar. Assim, consideram-se como dotados de capital cultural os membros das elites econômicas, sociais e intelectuais, justificando-se a má qualidade das escolas públicas e o alto nível de reprovação dos alunos a uma ausência de capital cultural. No entanto, não existem pessoas desprovidas de capital cultural. Como nossa sociedade é muito heterogênea, os valores e bens culturais se modificam de acordo com os grupos sociais existentes, fomentando uma diferença de capital cultural entre os membros da sociedade. No ambiente escolar, as diferenças culturais são marcantes, os professores possuem uma bagagem cultural geralmente diversa dos seus alunos, e cada aluno possui também um contexto social que lhe proporciona uma vivência cultural familiar única. Não deveria ser possível avaliar qual é melhor ou mais válida, pois são apenas diferentes, e cada um pode contribuir para o crescimento do outro, pensamento que deveria permear todo o processo escolar, assim como as propostas e documentos educacionais. No entanto, os documentos educacionais, idealizados por estudiosos e educadores, que parecem não relevar esse fato, foram e continuam sendo criados tendo como referência um ideal de escola e alunos com uma formação cultural pautada na elite, não considerando toda a diversidade cultural da sociedade.

Por isso, é que todos os professores participantes da pesquisa, que atuam em escola pública e conhecem sua realidade, não acham possível colocar em prática todo o PCN. Seis professores acreditam que ele pode ser parcialmente posto em prática. A prof. E referiu-se

claramente à importância da família na formação do aluno, pois o capital cultural que o aluno traz de casa é fundamental para o trabalho que vai ser desenvolvido na escola; se eles forem muito dispares ou se a escola não considerar a bagagem familiar do aluno, o processo educacional se torna falho.

A escola não está sozinha na formação dos alunos, para pôr em prática os PCNs seria necessária uma série de co-fatores que nem sempre (ou quase nunca) estão presentes. Em algumas realidades a execução dos PCNs é considerada utopia. (prof. E)

A presença da família é indispensável no desenvolvimento escolar dos alunos. No entanto, sua contribuição efetiva e a preocupação com o crescimento intelectual dos indivíduos em formação não costumam ser uma prática constante entre os membros das camadas mais baixas da sociedade. Ao referir-se à sociologia da educação de Bourdieu e às conexões existentes entre a teoria do capital cultural e as implicações da herança familiar no processo escolar, Nogueira e Nogueira (2002, p. 24) afirmam:

Em resumo, no caso das classes populares, o investimento no mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo. Diante disso, esse grupo social tenderia a adotar o que Bourdieu chama de "liberalismo" em relação à educação dos filhos. A vida escolar dos filhos não seria acompanhada de modo muito sistemático e nem haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar. As aspirações escolares desse grupo seriam moderadas. Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter (o que, normalmente, dada a inflação de títulos, já significa, de qualquer forma, alcançar uma escolarização superior à dos pais) ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Um investimento numa carreira mais longa só seria feito nos casos em que a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar.

A aspiração escolar moderada, com uma preocupação em obter somente uma formação básica e necessária para se manter, torna supérfluas para esses indivíduos disciplinas como Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e outras, dificultando ainda mais a implantação e concretização das propostas dos documentos legais, que mesmo implicitamente, preveem a contribuição e apoio familiar para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Ainda sobre os PCNs, a prof. F afirmou que podem ser postos em prática, no entanto, *com dificuldades, porque depende do espaço físico e do material disponível para que a prática possa ser desenvolvida de acordo.* (prof. F)

Também acreditando parcialmente no documento, o prof. C acredita que:

alguma coisa pode ser feita sim, por exemplo: levar os alunos para assistir a espetáculos musicais. (prof. C)

No entanto, quatro professores acham as propostas dos PCNs utópicas e difíceis de serem aplicadas:

Para começar é difícil para qualquer professor do Estado estar em sala com tamanha falta de respeito dos alunos em geral em conjunto com um salário que não é sequer razoável na rede Estadual de ensino. Em segundo lugar por melhor que planeje a aula e sinta que alguns alunos estão realmente gostando e aprendendo, escuto frequentemente os alunos reclamando: – “Ah, isso de novo, não”. “Não passa nada no quadro”. “Estou cansado”. “Não quero fazer nada”. (prof. B)

Os professores apontam uma questão importante na rede estadual: a baixa remuneração. Para complementar sua renda salarial, muitos professores trabalham em várias escolas, atuando em até três turnos, dobrando a carga horária e tendo que se deslocar de uma escola para outra, às vezes, em um curto intervalo de tempo. Tal aspecto – aliado às dificuldades encontradas, devido às diferenças individuais dos envolvidos no processo educacional; ao mau comportamento dos alunos, que, muitas vezes, resulta em atitudes desrespeitosas com os professores; e à falta de infraestrutura para realizar um trabalho que se julgue como de qualidade – provoca uma queda de rendimento do próprio professor e interfere diretamente no trabalho pedagógico. Provavelmente, se os professores tivessem condições de se manter em uma única instituição de ensino, esses problemas seriam minimizados, a qualidade do trabalho desenvolvido seria diferente, assim como sua saúde estaria mais preservada.

O prof. G também abordou a questão ao referir-se à possibilidade de aplicação dos PCNs:

Não, porque a realidade das salas de aula, assim como as condições financeiras dos professores não permite uma aula na qualidade prevista. (prof. G)

O prof. A destaca a questão do comportamento das turmas, fator também relevante para o desenvolvimento das aulas:

Seria um paradigma, um ideal, mas na hora da sala de aula às vezes é preciso “encaretar” a aula para domar a turma. (prof. A)

Percebendo a necessidade de adaptar os documentos legais, principalmente em função da bagagem social e cultural dos alunos, oito professores afirmaram se basear também no interesse dos alunos para montar seus planejamentos. No entanto, a prof. E ressaltou que isso acontece

em alguns casos, pois existem alguns conteúdos pelos quais eles não se interessam, mas eu incluo no planejamento por considerar importante. (prof. E)

Cinco professores também se valem das discussões com a equipe de professores de Artes para a organização do planejamento; três utilizam a Reorientação Curricular proposta pela SEEDUC; e dois seguem orientações da direção e também da coordenação pedagógica. Ao apontar outros elementos nos quais se baseiam, um professor, que só havia marcado como base os PCNs e o interesse dos alunos, afirmou ter como base seus princípios; e três professores se referiram às datas comemorativas e acontecimentos atuais, modificando o planejamento sempre que necessário. Apesar de eles não se referirem especificamente às datas e momentos cívicos, é possível notar uma marca remanescente do Canto Orfeônico⁹ e da

⁹ O Canto Orfeônico foi uma metodologia para o ensino de música desenvolvida por Heitor Villa-Lobos para as escolas públicas brasileiras durante o período de 1930 a 1960, cujos objetivos, condizentes com o período político do Estado Novo, eram em ordem de importância, desenvolver a disciplina, o civismo e a educação artística (VILLA-LOBOS, H. *A música Nacionalista no Governo Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro, DIP: s.d., p.9). Foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) responsável pela orientação, planejamento e desenvolvimento da educação musical no país. Em 1942, foi criado o Conservatório Nacional de

Educação Artística criada a partir da Lei nº. 5.692, de 1971, em que as escolas esperavam e cobravam que os professores dessa disciplina preparassem os alunos e a própria escola para as festas comemorativas e datas importantes.

Somente três professores afirmaram utilizar efetivamente a Reorientação Curricular da SEEDUC na organização de seus planejamentos. No entanto, em questão posterior do questionário, comprovou-se que oito professores conhecem o documento, confirmando a sua não utilização prática por grande parte dos docentes. Dois professores não conhecem o documento, e as opiniões dos outros são bem diversas. Quatro professores não o utilizam, sendo um muito taxativo ao afirmar que o documento não o ajudou em nada, preferindo não comentá-lo. Outra professora que não o utilizou, devido ao momento recebido, quando provavelmente já havia organizado seu planejamento, acredita que

pode ser útil em alguns pontos como por exemplo orientar os objetivos. (prof. E)

Tal postura também é compartilhada pela prof. F ao identificar algumas atividades interessantes, que ela ainda não experimentou, preferindo, portanto, não avaliar mais profundamente.

Dois professores utilizam o documento parcialmente na elaboração de suas aulas, fazendo adaptações quando necessário, e compartilham a opinião de que é um documento que possui boas propostas. O prof. C acha o documento incompleto, mas com *algumas boas idéias*, e a prof. I julga-o como muito bom. O prof. A utiliza-o somente como referência para saber o que a Secretaria espera dos professores, e avalia-o como *superficial e sem aplicação prática*. (prof. A)

Somente os prof. H e prof. J veem no documento uma iniciativa válida:

Já trabalho há seis anos no ensino público. Essa reorientação tem sido uma iniciativa muito válida, durante esse tempo não tinha ainda sido orientado na minha disciplina em como atuar na sala de aula. O ensino da Arte precisa ser mais discutido

Canto Orfeônico (CNCO), responsável pela formação dos professores de música da época, origem do atual Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, que continua sendo um importante centro formador de professores de música na atualidade.

e ser criado a partir daí, um planejamento gradual que possa ser seguido por nós docentes. Isso visaria diminuir a distância que existe entre as linguagens da Arte: Música, Teatro, Dança e A visuais. Como professor de música vejo a necessidade de se abordar a nossa linguagem não somente com fins de prática (tocar um instrumento, cantar num coro) mas, também, retratar os aspectos sociais, que envolvem a formação da música. Isto está previsto no PCN, porém na sala de aula estamos sempre levando para um determinado foco e deixando outros de lado. (prof. H)

No entanto, a prof. J aponta uma outra questão a ser considerada: o respeito às especificidades de cada escola, que devem ser consideradas ao colocar em prática propostas governamentais.

É válida a intenção de padronizar os conteúdos por séries, mas é importante respeitar a realidade de cada U.E. e as limitações que os profissionais enfrentam como: não temos uma sala específica, não há instrumentos suficientes, qdo há é um violão. (prof. J)

As diversidades de opinião e utilização desse documento apontam para a mesma questão discutida por ocasião dos PCNs. Com a liberdade que os professores têm para organizar seus planejamentos, eles fazem uso do que julgam apropriado para seu cotidiano, e veem nessas propostas realidades muito diferentes das vividas no dia a dia escolar. Segundo Santos (2005, p. 31):

Quando nos debruçamos sobre documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais ou as Diretrizes Curriculares Nacionais, percebemos a distância entre o país legal e o país real. (...) Se os documentos citados apresentam uma visão bastante avançada de educação e propostas consistentes em relação a várias questões relevantes, o que vemos nas escolas é uma situação muito diferente.

A preocupação em organizar os conteúdos com o intuito de proporcionar uma educação igualitária a todos os alunos da rede existe, e a Reorientação Curricular é resultado disso; no entanto, falta um diálogo mais amplo entre quem redige esses documentos e os profissionais atuantes nas salas de aula, como demonstra o prof. H:

Eu sou bastante crítico às documentações criadas a partir de diferentes pesquisas sobre a educação, porque, percebo às vezes, muito distante da realidade vivida na prática docente. Chego a pensar que nossos teóricos não tem uma vivência real da sala de aula.

Outra questão que pode ter influenciado a opinião dos professores sobre a Reorientação Curricular foi a sua distribuição. O documento é composto por uma parte com especificações de conteúdos, objetivos e sugestões de atividades para cada um dos quatro eixos em que é dividido: Representação Social da Arte, Comunicação em Arte, Apreciação Artística e Construção da Linguagem, em que há orientações para artes visuais, teatro, música e dança¹⁰, publicado como parte do volume Linguagens e Códigos, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. A outra parte do documento recebe o subtítulo de Materiais Didáticos e é um volume único para Educação Artística, somente com atividades sugeridas e organizadas por alguns professores da rede, por meio de encontros realizados em parceria com a UFRJ. É um livro com atividades prontas para serem aplicadas nas aulas de Artes, a critério do professor e sem nenhum tipo de organização sequencial dos conteúdos.

Por distração ou desconhecimento durante a distribuição dos documentos, o texto específico para Educação Artística presente no volume Linguagens e Códigos pode não ter sido entregue aos professores, principalmente por haver um volume específico destinado para a disciplina, os Materiais Didáticos. No entanto, este é um complemento do outro texto, não devendo ser utilizado isoladamente, pois descontextualiza e promove uma visão errônea de toda a proposta dos documentos da SEEDUC. Tal equívoco pode ter acontecido com vários professores, pois, em seus depoimentos, eles se referem somente a temas e propostas de atividades, como é organizado o volume Materiais Didáticos. Poucos professores abordaram o caráter de organização curricular com objetivos, habilidades e conteúdos presente na parte inicial do volume Linguagens e Códigos.

A documentação completa precisa ser amplamente divulgada e discutida para que atinja a prática docente cotidiana. Com isso, a distância entre as ideologias processadas nos centros de decisão e o que ocorre em cada região Metropolitana do estado poderá ser

¹⁰ A versão da Reorientação Curricular de 2006 não contempla Dança, o que só acontece na Proposta Curricular de 2010.

encurtada, o que poderá promover a melhoria do ensino dependente de mudanças nas orientações, que convenha tanto às determinações oficiais, acertadas, quanto à prática diária, diversificada. Sem uma base curricular única, cada escola se transforma em uma ilha, com conteúdos próprios e trabalho específico isolados da rede. Quando um aluno troca de escola durante o ano letivo, precisa começar novamente todo um ciclo, pois os conteúdos da nova escola podem não ter relação com o que ele vinha desenvolvendo anteriormente.

2.3.2 Recepção das aulas de música

Assim como a sociedade, a escola é um espaço com relações de poder muito fortes. Utilizando elementos da teoria do Cotidiano de Michel de Certeau como referência, percebemos que na sala de aula o professor é o “sujeito de querer e poder” (CERTEAU, 2009, p. 93), detentor das estratégias para atingir os alunos que, comparados aos consumidores aos quais esse autor se refere, possuem ações do tipo tático. Para esse autor (2009, p. 95), “sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (grifos do original).

No entanto, o postulado central da teoria desse autor é o de que os consumidores e as pessoas, em geral, no seu cotidiano, não são passivas ao que veem, ouvem, leem e sentem; a ação tática do indivíduo faz com que ele crie maneiras de fazer com o que lhe é transmitido, criando, assim, novos e diferentes usos para os objetos, discursos e até bens culturais a que tem contato. Assim, afirma (2009, p. 92) que :

Ora, as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular esses elementos – unidades “lêxicas”, palavras publicitárias, imagens televisivas, produtos manufaturados, lugares construídos etc. – e o fazem com categorias e segundo taxionomias conformes às da produção industrial ou administrativa. Por isso, elas só captam o material utilizado pelas práticas de consumo – material que é evidentemente o que é a todos imposto pela produção – e não a *formalidade* própria dessas práticas, seu “movimento” sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de “fazer com”. A força desses cálculos se deve à capacidade de dividir, mas essa capacidade analítica suprime a possibilidade de representar as trajetórias táticas que, segundo

critérios próprios, selecionam fragmentos tomados nos vastos conjuntos da produção para, a partir deles, compor histórias originais. Contabiliza-se *aquilo* que é usado, não as *maneiras* de utilizá-lo (grifos do original).

Não existe o consumo passivo, mas o uso do que é visto ou ouvido. As maneiras de fazer com os objetos e bens culturais a que se tem contato vão ser determinados principalmente pelo capital cultural dos indivíduos envolvidos. Logo, podemos inferir que no espaço escolar, cada aluno vai usar o conteúdo trabalhado de formas diferentes. É um erro pensar que os alunos não apreenderam nada do que o professor falou por causa de um baixo rendimento em uma prova escrita, por exemplo. Algum uso ela vai dar para o que é abordado em sala de aula, a partir de suas vivências e de sua bagagem social e cultural; no entanto, esse pode não ser o esperado pelo professor e pelo sistema de ensino em geral.

Por meio da questão 7 do questionário, “Como é a recepção da música por parte dos alunos? E da comunidade escolar (diretores, pais, outros professores, etc.)?”, buscou-se identificar como os professores observam os usos que os alunos fazem do conteúdo musical por meio de sua recepção durante as aulas.

Grande parte dos professores identificam uma estranheza muito grande dos alunos para os conteúdos musicais no início do trabalho, pois, até então, Música, como disciplina escolar, não fazia parte da realidade deles:

Os alunos recebem com estranheza, pois como dito anteriormente, para eles música não é arte. Com o tempo eles entendem melhor. (prof. E)

Inicialmente há um choque mas depois eles se acostumam e, finalmente, gostam. Mas lá eu não sou o professor de Ed. Artística. Eu sou o professor de “Música”, é diferente. Música é música, arte é arte na visão deles. (prof. G)

A adesão menor, no início, é sempre dos alunos, com pai e direção e os outros professores é sempre muito tranqüila. (prof. C)

Há alguns professores que indicam em suas respostas como a diferença de capital cultural influencia no trabalho desenvolvido em sala de aula:

A grande maioria gosta, mas não se envolve como eu gostaria (prof. F)

Nossos alunos têm mostrado apatia pra tudo que se faz dentro de sala, com a música não é diferente, mas, há aqueles que se interessam espontaneamente e aí nossa atividade flui. É a banda que ensaia e desfila. É o projeto de talentos. (prof. H)

Os alunos reagem de diferentes formas. Tem aqueles que pedem para eu dar desenho ao invés de música. Tem os que não querem ter aula de nada e sei disso pelos outros professores. Tem os alunos que gostam da aula de música, na maioria das vezes esses que gostam mais da aula de música já tiveram oportunidade de estudar algum instrumento em alguma igreja ou em algum outro curso. (prof. B)

O depoimento da prof. I confirma esse aspecto:

é muito boa o único problema que alguns alunos acham que música é diversão sem ser aula. Quando entramos realmente para estudar eles reclamam um pouco.

A música, para esses alunos, faz parte dos momentos de lazer, o que dificulta o entendimento da música como área de conhecimento a ser estudada na escola.

O prof. A destaca como a diferença cultural influencia no seu trabalho pedagógico de música, demonstrando ter dificuldade em lidar com essas diferenças. Ao se referir à recepção dos alunos, ele afirma:

Não é boa. Os alunos são por demais desinteressados por qualquer informação que não faça parte do seu mundo pragmático. Não apresentam interesse em outro estilo musical que não seja o Funk Carioca (nem mesmo o samba parece funcionar). Os alunos só se interessam em saber as respostas ditadas das provas e por isso não apreendem nada, apenas decoram.

Encontramos nessa resposta um conflito muito grande. O professor possui um ideal de música de qualidade visivelmente diferente do gosto dos alunos, que demonstram desinteresse em gêneros diferentes dos presentes em seu contexto. Bourdieu (2010, p. 54) mostrou que “produtos de um sistema voltados para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, os educadores inclinam-se a desposar seus valores, com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social”, provocando muitas desigualdades no ambiente escolar e reproduzindo na escola as desigualdades presentes nas diferentes classes sociais. Como o capital cultural de alunos e professores são muito diferentes, é preciso que

ambos estejam abertos para o novo, atitude a se iniciar pelo professor, “sujeito do querer e poder” (CERTEAU, 2009, p. 93) na sala de aula, responsável por criar as estratégias para atingir os alunos.

A receptividade por parte da comunidade escolar é bem diversa. Alguns professores afirmam que a relação com a direção e pais é bem tranquila. Outros descrevem uma prática muito presente nas escolas públicas, em que a presença dos pais somente ocorre quando convocados para resolver problemas, não se preocupando com o trabalho pedagógico realizado em sala. Assim:

Os pais só aparecem na escola quando são convocados para reuniões, mesmo assim, os alunos que dão problemas, estes, os pais nunca aparecem. (prof. J)

Quanto aos pais: inexistente. Nessa comunidade os pais parecem se interessar em bater nos filhos quando ficam sabendo de alguma ocorrência na escola. Não existem reuniões de pais e nem boletins com notas. (prof. A)

Em relação à direção e corpo docente da escola, alguns professores ainda sentem a necessidade de maior valorização e entendimento sobre o trabalho de Educação Musical:

Os outros professores tem sempre o mesmo comentário: “Ai você toca flauta que bonitinho”. Sinto falta de uma consciência da importância da música na escola. (prof. B)

Quanto ao corpo docente: sinto que me vêem como o cara chato que faz barulho na escola e que está sempre pedindo alguma coisa: posso pegar a TV?, posso usar o computador?, as tomadas da sala estão funcionando?, poderemos fazer algum estudo de campo?, posso tirar umas Xerox?... (prof. A)

A falta de contato entre os profissionais de uma mesma escola acarreta esse tipo de atitude. Reuniões e mostras pedagógicas deveriam ser regulamente realizadas e trabalhos multidisciplinares estimulados para evitar essa visão estereotipada das disciplinas e professores que se cria no ambiente escolar, dando ciência a todos do que realmente acontece na escola, e proporcionando um ensino mais integrado e diversificado aos alunos.

2.4 Condições de trabalho

As condições materiais das escolas são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em música. Em uma das questões do questionário¹¹, foi solicitado que os professores avaliassem alguns fatores como favoráveis, razoáveis ou desfavoráveis para sua atuação em sala de aula.

O primeiro fator foi a carga horária da disciplina: dois tempos semanais de 50 minutos cada. Cinco professores creem que esse tempo é favorável e suficiente; três julgam-no como razoável; e dois acreditam ser pouco tempo, portanto, desfavorável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em relação ao número de alunos por turma, a maioria dos professores avalia como desfavorável, e uma professora fez uma observação com a média de alunos, cerca de 40/45 por turma. A prof. I, que atua em uma escola do COESP e em outra da Metropolitana XI, avaliou a primeira como favorável, pois provavelmente o número de alunos é reduzido, e a segunda como desfavorável. Três professores acreditam ser razoável o número de alunos por turma.

Outro fator para análise dos professores foram os equipamentos, como aparelhos de som, *Data Show* e outros. A metade julga como razoável a aparelhagem que sua escola possui; dois, favorável; e três, desfavorável, o que mostra que o Estado precisa investir mais nos equipamentos das escolas, proporcionando melhores condições de trabalho aos professores.

Em relação à valorização da disciplina, a maioria vê esse fator como algo razoável no desenvolvimento de seu trabalho, enquanto três apontam que é um fator desfavorável, podendo ser confirmado no item anterior, quando alguns professores reivindicaram maior

¹¹ Questão 11, retirada do questionário aplicado por Maura Penna em pesquisa realizada na Grande João Pessoa, presente no Relatório final do Projeto PROLICEN: A Arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da grande João Pessoa. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/relatório_ensino_fundamental.pdf> Acesso em 28 set. 2009.

entendimento da importância da música na escola. Somente uma professora apontou esse fator como favorável. Nesse contexto, Loureiro (2003, p. 109) ressalta que:

são muitos os problemas enfrentados pela área de educação musical. Dentre eles, consideramos como os de maior importância a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e o *desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar* (grifos nossos).

Outro fator a ser avaliado foi o número de turmas em que leciona, pois três professores afirmaram ser favoráveis, enquanto seis avaliaram como razoáveis. Somente a prof. J marcou esse fator como desfavorável e, com uma observação, completou: *no Estado são 15, no Município são 12, pois dobro*¹².

O espaço foi avaliado como desfavorável por sete professores, razoável por dois e favorável por uma única professora que, provavelmente, está lotada em uma escola com melhores condições. Em relação aos materiais disponíveis, principalmente instrumentos musicais, cinco professores julgaram como um aspecto desfavorável nas escolas estaduais; três, como razoável; e somente dois professores, como favorável, pois possuem tais materiais à disposição do trabalho musical em suas escolas. O último item de avaliação foi interferência externa por parte da direção, orientação pedagógica e outros, e sete professores avaliaram como algo favorável, possivelmente por não sofrerem interferências que influenciem negativamente em seu trabalho.

A avaliação de cada um desses fatores se baseia no entendimento do que cada professor julga como ideal, o que pode variar bastante de profissional para profissional. Os resultados entre os dez professores entrevistados foram homogêneos, sempre com pelo menos 50% apontando as mesmas questões, demonstrando, assim, que há conformidade na prática da maioria dos docentes das escolas estaduais. As exceções existem e são pontuadas por professores que vivenciam uma realidade distinta da maioria.

¹² A carga horária de um professor de 16 horas é de seis turmas. O elevado número de turmas da prof. J deve ser resultado de horas extras, chamada na rede estadual de GLP (Gratificação por Lotação Prioritária).

Entre as reivindicações do que falta na escola, em relação ao espaço físico e infraestrutura para a realização de um trabalho musical visto como ideal, a mais frequente, feita por sete professores foi a de uma sala específica de música ou com isolamento acústico:

Para começar seria necessário uma sala de aula ou mais distante das demais ou com isolamento acústico, uma vez que por muitas vezes não é possível executar determinadas atividades devido ao barulho que incomoda outros professores. (prof. E)

Um espaço adequado para a prática musical. Trabalho no meu horário de almoço para ensaiar a banda, por falta de local apropriado. (prof. H)

Dois professores afirmaram já possuir tal sala, demonstrando que já há algum investimento nessa área, ao mesmo tempo em que a prof. F afirmou faltar “tudo”, ressaltando as discrepâncias existentes na rede estadual, que foi fortemente sentida pela prof. B:

A escola que estou atualmente dispõe de bons recursos de forma que nunca vi numa escola da rede Estadual de ensino. A Diretora organizou este ano um auditório, com televisão e data show que ainda vão chegar. Ainda me prometeu as flautas. Na escola que atuei no ano passado as condições eram mais de acordo com a rede Estadual de ensino. Nem caneta tinha na escola, cada professor que comprasse a sua. Não tinha nem máquina de xerox. Era uma tristeza, que bom que consegui a transferência para esta escola que estou agora. (prof. B)

Consta nas outras reivindicações dos professores: equipamentos de som, como caixas e microfones de boa qualidade; computador com acesso a *internet*; instrumentos musicais diversos e armários para seu armazenamento; equipamentos de *Data show*, assim como telas para projeção; televisão e aparelhos de DVD; e o prof. G completa:

Uma sala específica para a disciplina e com no máximo 20 alunos. Isso eu desejo mais que aumento de salário!

A estrutura física das escolas é deficiente em muitos aspectos, e isso atinge a todos os professores, não só os de Artes. Tal problema de infraestrutura é agravado pelo excesso de alunos em sala de aula, o que diminui o rendimento tanto de alunos como de professores, e dificulta o bom andamento das aulas. Nas aulas de Música essa superlotação das salas de aula

condiciona a realização de certas atividades em conjunto. O som produzido por quarenta ou mais alunos ao mesmo tempo e em uma sala sem isolamento acústico irá interferir significativamente no ambiente da escola, causando incomôdo aos professores das salas vizinhas. Os professores participantes da pesquisa demonstraram estar cientes dessa situação, e nas questões referentes às suas práticas docentes em música descreveram algumas das atividades possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS DOCENTES EM MÚSICA

De acordo com os professores entrevistados, os planejamentos das aulas de Artes da rede estadual, com os temas abordados, objetivos, conteúdos, competências e atividades desenvolvidas são livremente organizados por eles próprios, a partir do que julgam importante, tendo como referência, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o interesse dos alunos e discussões com outros professores e com a direção. Referindo-se a como os educadores do ensino superior têm suas práticas docentes influenciadas por seus valores, Bourdieu (2010, p. 54) faz um questionamento que pode ser expandido aos professores de outros níveis de ensino: “como não integrariam, mesmo e sobretudo sem que disso tenham consciência, os valores de seu meio de origem ou de pertencimento às suas maneiras de julgar e de ensinar”?

Dessa forma, foram analisadas as informações referentes à prática docente em Música no contexto da disciplina Artes nas escolas estaduais, especificamente acerca dos temas abordados, do material didático utilizado, das atividades realizadas e, por fim, as expectativas para o futuro da Música no contexto educacional estadual e nacional, observando como seus discursos e práticas são permeados por seus valores e pelo que avaliam ser também interessante para seus alunos, ou seja, abordagens que aproximem os conteúdos à realidade do corpo discente das escolas.

3.1 Temas abordados

Após algumas reflexões sobre a Arte e sua importância para a humanidade, os organizadores da Reorientação Curricular para Educação Artística, proposta pela Secretaria de

Estado de Educação (SEEDUC), em 2006, fazem a seguinte recomendação aos professores: “partindo dessas reflexões, dirigimo-nos a você, professor que trabalha com arte. Cabe a você aproveitar este momento tão rico de discussão, para refletir e propor o que, no seu entender, é melhor para o educando como formação e construção de conhecimento” (Rio de Janeiro, 2006a, p. 151). E finalizam a introdução reafirmando aos professores a liberdade que possuem para a organização de suas aulas: “nesta proposta curricular, sugerimos conteúdos e novas formas de lidar com eles, lembrando que sua criatividade vai adequá-los às condições efetivas de sala de aula” (Ibid., p. 151).

As afirmações da Reorientação, sutilmente, confirmam um aspecto já apontado pelos professores anteriormente: que as propostas dos documentos não correspondem à realidade das escolas, sendo necessária uma grande adequação para as “condições efetivas de sala de aula” (Ibid., p. 151), exigindo muita criatividade do professor.

A liberdade na escolha dos temas e conteúdos abordados é positiva, pois possibilita que o professor aborde assuntos culturais e sociais específicos de sua comunidade escolar, mesmo estes não estando presentes nos documentos legais. No entanto, toda essa liberdade pode também provocar dúvidas e indefinições, além de promover uma fragmentação do trabalho de Artes da rede, uma vez que professores de escolas diversas e até da mesma escola realizam planejamentos completamente diferentes, como destaca o prof. H:

criei um conteúdo programático a partir do PCN, mas não tenho certeza se o meu colega da escola do outro lado da rua segue os mesmos conteúdos. Essa incerteza eu acho um grande equívoco no exercício da minha profissão.

A consequência para o aluno é um ensino descontínuo, pois a cada ano são abordados novos assuntos que dificilmente terão conexão direta com os temas e conteúdos do ano anterior, principalmente porque a cada ano as turmas se modificam, entram alunos novos, alguns ficam retidos na mesma série e outros avançam, provocando uma heterogeneidade difícil de conciliar com um programa que exige conteúdos prévios dos alunos.

O professor, muitas vezes, fica em dúvida sobre como trabalhar e quais assuntos abordar, principalmente quando encontra algum tipo de resistência dos alunos, ou então uma realidade cultural muito diferente da sua. O prof. A, com três anos de docência na rede estadual, afirma:

Ainda me sinto perdido. Escolho os temas por várias razões, mas decidi, no ano que vem, trabalhar somente com diferentes gêneros musicais brasileiros e estrangeiros. Esses alunos tem que saber que existem outros tipos de música que não seja Funk e Pagode Romântico.

A diferença de capital cultural entre alunos e professores influencia o trabalho realizado em sala de aula e, muitas vezes, guia a escolha dos conteúdos da disciplina. O depoimento da prof. E também destaca esse aspecto e, ao apontar a mídia como a principal fonte de conhecimento musical dos alunos, destaca a importância de a escola apresentar conteúdos diferentes:

Escolho pela relevância e interesse dos alunos, tendo em vista que não é frequente os alunos terem contato com música a não ser pelo que ouvem na mídia.

No entanto, é preciso cuidar para não fazer um julgamento precipitado, criando uma visão restrita da realidade. A mídia não é a única fonte de conhecimento musical dos alunos, pois muitos têm contato com a música em igrejas, eventos de sua comunidade, cursos e por meio do relacionamento com amigos e familiares.

A disciplina dos alunos é outro ponto que influencia a escolha dos temas a serem desenvolvidos. Para a prof. B, a decisão dos temas a serem trabalhados nas turmas acontece:

de acordo com a necessidade da turma, com os pedidos da coordenação e Direção. Algumas turmas são tão indisciplinadas que só fazem um silêncio mínimo se coloco muita coisa no quadro. Nessa turmas trabalho também conteúdo de História da Música. Mas continuo me esforçando pelo conteúdo musical prático, porque percebo que tem os alunos que gostam e se interessam pela música.

A professora completa informando que, pela dificuldade encontrada na realização de atividades musicais, o trabalho volta-se para as Artes Visuais, por sugestão da própria direção,

que acredita ser mais fácil e tranquilo para realizar com os alunos, retornando, assim, à prática polivalente do ensino de Artes:

Trabalho alguns temas que a Direção me pede. Por exemplo a Diretora me pediu para trabalhar um artista chamado João Cândido e pedir caricaturas. Perguntei a ela se ela prefere artes plásticas ou música. Ela disse que não, respondeu que estava querendo me cansar menos. Acho que ela aí admitiu a dificuldade de os alunos terem seriedade no trabalho musical em sala. Muitos debocham quando peço para cantar e a maioria quase esmagadora não canta, com raríssimas exceções. (prof. B)

Dois professores demonstraram novamente a preocupação com as datas comemorativas, realizando em seu planejamento atividades em função desses eventos, ainda uma marca histórica do ensino artístico no Brasil. O prof. C ainda completa,

como já disse gosto das datas comemorativas, gosto de relacionar a música com outras formas de fazer arte. Ex: Cinema, Teatro etc.. Apresento compositores, movimentos musicais, reflexões sobre a nossa rotina e a relação com a música do cotidiano e etc.

A interdisciplinaridade se destaca também no trabalho do prof. G, que procura observar a relação existente entre a música e os diversos componentes curriculares, o cotidiano dos alunos e a sociedade em sua totalidade, aplicando suas conclusões nos temas, atividades e conteúdos propostos:

Procuro observar a “interdisciplinaridade” dos temas. Normalmente associando os temas com Geografia e História e temas atuais observando o conceito de Currículo em Espiral. (prof. G)

No início do questionário, a maioria dos professores afirmou não sofrer influência da Direção e orientação pedagógica; no entanto, três professores informaram posteriormente que alguns temas são escolhidos por proposição da Coordenação, sendo que desses três, somente uma professora havia mencionado isso antes, demonstrando que as influências externas podem acontecer com mais frequência do que foi relatado inicialmente pelos professores.

Em um dos itens do questionário, foi pedido que os professores descrevessem os temas abordados especificamente no 1º semestre de 2009 em cada turma. Com essa questão, foram

fornechas informações valiosas sobre os assuntos abordados, comprovando que cada professor tem sua maneira de conduzir os conteúdos, mas estes, em muitos momentos, convergem. O tópicos que permeou o planejamento de metade dos professores foi Iniciação à Escrita Musical, geralmente no 6º ou 7º anos do Ensino Fundamental (EF); entretanto, não há demonstrações de que esse assunto tenha continuidade nos anos seguintes, possivelmente pelo problema apontado pela prof. J:

6ª série: Nesta fase eu leciono um pouco de Teoria Musical. Vou desde as notas ascendentes, descendentes, pauta, notas nas linhas e espaços suplementares, claves, figuras de som de pausas, leitura rítmica... não dá para se estender mais, pois a Teoria sem a Prática se perde; apenas os incentivo a continuar o que começamos em outras entidades como Escola de música na Igreja, Municipal... pois a teoria é universal.

De acordo com essa professora, é difícil aprofundar os conhecimentos de escrita e teoria musical, pois não há como praticá-los com instrumentos ou com o canto. Sem a possibilidade de utilizar tais conteúdos na prática, seu estudo se torna vazio e sem sentido, motivo pelo qual não é aprofundado nos anos subsequentes do EF.

Tal conteúdo é contemplado no PCN-Arte, no eixo Expressão e Comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação, que prevê a “elaboração e leitura de trechos simples de música grafados de modo convencional e/ou não convencional, que registrem: altura, duração, intensidade, timbre, textura e silêncio, procurando desenvolver a leitura musical e valorizar processos pessoais e grupais” (Brasil, 1998b, p. 83). Na Reorientação Curricular da SEEDUC, não há orientações diretas sobre a escrita musical; mas, em um dos conteúdos, há a seguinte proposta: “expressão e estruturação da linguagem musical; organização e realização de fragmentos sonoros expressivos” (Rio de Janeiro, 2006a, p. 169). A abrangência dessas propostas permite que sejam trabalhados diversos aspectos da leitura e escrita musical, inclusive a utilização da notação não tradicional, decisão a ser tomada pelos professores.

Outro tema abordado também por cinco professores é o da música brasileira, tendo destaque os ritmos brasileiros e a história da Música Popular Brasileira. O PCN-Arte propõe que sejam realizados “arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras, utilizando padrões rítmicos, melódicos, formas harmônicas e demais elementos que as caracterizam” (Brasil, 1998b, p. 83), assim como “audição de músicas brasileiras de várias vertentes, considerações e análises sobre diálogos e influências que hoje se estabelecem entre elas e as músicas internacionais, realizando reflexões sobre respectivas estéticas” (Ibid., p. 84). A Reorientação Curricular também destaca a importância da música brasileira, sendo apontados como conteúdos, no eixo Construção da Linguagem, a “valorização e apreciação da música brasileira” e “produções musicais de diferentes estilos e épocas” (Rio de Janeiro, 2006a, p. 169). A abrangência desses conteúdos permite que professores trabalhem especificamente sobre a vida de algum músico importante para o cenário musical brasileiro, como Cartola e Djavan, como o fizeram dois profissionais entrevistados, enquanto outros abordam características rítmicas e históricas da música brasileira.

Somente dois professores mencionaram a música erudita, um como tema específico do Ensino Médio (EM), e o outro somente a música erudita brasileira, assim como a música brasileira no Brasil Colônia e o Barroco Mineiro, contemplando, assim, na medida do possível, conteúdos do eixo Compreensão da Música como produto cultural e histórico do PCN-Arte, como “identificação da transformação dos sistemas musicais (modal, tonal, serial), ao longo da história e em diferentes grupos e etnias, e sua relação com a história da humanidade” e “identificação e caracterização de obras e estilos musicais de distintas culturas, relacionando-os com as épocas em que foram compostas” (Brasil, 1998b, p. 85). Dois professores também abordam os Hinos Cívicos em seu planejamento, sem, no entanto,

discorrer mais sobre o assunto, não apontando objetivos ou competências a serem alcançados com essa atividade.

Quatro professores realizam trabalhos bem distintos que não tiveram convergência com as informações fornecidas pelos outros professores. O prof. C, por exemplo, promoveu um debate sobre *músicas 'novas' e 'antigas'*, com o intuito de mostrar que boa parte das músicas que tocam hoje nas rádios já foram feitas há algum tempo, em uma tentativa de aproximar dos alunos as músicas diferentes do seu cotidiano. Já na escola da prof. E houve a necessidade de um esclarecimento sobre os diferentes tipos de Artes, uma vez que a experiência anterior dos alunos, somente com artes visuais, dificultou o entendimento de que música é uma forma de Arte também a ser estudada na escola:

Em todas as turmas iniciei falando sobre arte e linguagens artísticas. A grande maioria dos alunos imagina que arte se resume a desenho e pintura, pois foram essas as únicas linguagens artísticas com as quais tiveram contato em sua vida escolar. (prof. E)

Essa é uma dificuldade que grande parte dos professores enfrenta quando começam sua carreira docente na rede estadual. A grande maioria dos docentes em Artes possui habilitação em Artes Visuais, e todo o percurso histórico do ensino de Artes corrobora a visão de que o trabalho artístico na escola se resume ao desenvolvimento dos elementos visuais. Nesse sentido, Penna (2008, p. 125) afirma que:

E 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 maior parte dos cursos – e conseqüentemente 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.

A visão do ensino de Artes centrada nas artes visuais, tanto por parte dos alunos como da direção das escolas, é um dos motivos que leva professores habilitados em Música a

abordar também conteúdos de artes visuais, como aconteceu com o prof. A que, no sétimo ano, trabalhou com o Projeto Portinari, proposto pela escola, e da prof. B, que também trabalhou o artista João Cândido, desenvolvendo atividades com caricaturas, por sugestão da diretora, com o argumento de que queria cansá-la menos¹.

O prof. G trabalhou um conteúdo também abordado pela prof. J sobre o folclore:

Como foi o primeiro ano nas turmas que eu peguei, discuti conceitos e elementos básicos da música, algumas manifestações folclóricas de influência lusa, africana e indígena, assim como dos sons de cada povo essencialmente. (prof. G)

Já a prof. I, provavelmente por motivos específicos da realidade de sua comunidade escolar, abordou temas não ligados à música:

*Mudança de cena – na primeira escola.
Cidadania – os alunos estavam muito irreverentes da segunda escola.* (prof. I)

Os temas e conteúdos abordados são bem diversos, e percebe-se que há uma preocupação em valorizar a Música Popular Brasileira, buscando uma aproximação da música ao contexto dos alunos, ao mesmo tempo em que são apresentados novos gêneros e estilos, e também aspectos técnicos da música, com a leitura e a apreciação. Alguns itens são comuns a diferentes professores; entretanto, cada um organiza seu planejamento de acordo com a necessidade e limitações de sua escola, e com os diferentes capitais culturais de seus alunos, sendo comum o entendimento de que nem sempre é possível fazer tudo o que se deseja e aprende na graduação:

Qdo sai da Faculdade sai com uma fome de ensinar tudo que aprendi, mas tive que freiar meu ímpeto diante dos interesses e limitações dos alunos. Um conteúdo que tive que cortar de cara foi a História da Música. Fiquei perdida, mas fui me achando sondando os interesses dos alunos, conversando e trocando idéias com colegas e lendo muito. (prof. J)

A realidade de sala de aula é bem diferente do previsto nas universidades e cursos de formação. Grande parte dos docentes enfrenta essa situação e aprende muito com a prática;

¹ Ver a fala completa da prof. B sobre esse fato na página 61.

entretanto, no início da carreira, a dúvida e o sentimento de incapacidade são imensos. Ainda falta muito diálogo entre os professores da educação básica e os profissionais do ensino superior e dos cursos de formação de professores.

3.2 Material Didático

A rede estadual não disponibiliza nenhum tipo de material didático específico para a disciplina Artes, cabendo ao professor a decisão do que utilizar em suas aulas. Entre os professores participantes da pesquisa, três se referiram a apostilas; porém, dois relataram a dificuldade encontrada para distribuí-las aos alunos, pois as escolas não disponibilizam cópias, e os professores passam todo o conteúdo no quadro para ser copiado.

Apostilas de exercícios e jogos musicais elaborados por mim mesmo. Encontro uma grande dificuldade em distribuí-los a turma, uma vez que a Xérox não é disponibilizada para os alunos, perdemos muito tempo copiando, copiando... (prof. A)

Materiais que permearam a resposta da maioria dos professores foram CDs, DVDs e a *internet*, em que são feitas pesquisas em busca do conteúdo teórico e de músicas para apreciação sobre o tema abordado, como demonstra o prof. C:

Sempre alguma base teórica, ou seja, qual a importância do tema abordado, busco alguma bibliografia que confirme a importância do tema e com a maior parte das turmas faça um trabalho musical, tocando e cantando canções importantes sobre o tema abordado.

Dois professores informaram utilizar também aparelhos de *Data show* e televisão para reprodução de vídeos e filmes, além dos materiais tradicionais e mais frequentes de sala de aula: quadro, piloto, papel, lápis e outros. Somente um professor dispõe de instrumentos musicais para trabalhar com os alunos:

Inicialmente utilizava uma lata de lixo, um tantã, um repique de mão doados, alguns tamborins e bastante sucata. Continuo com a sucata mas com o desenvolvimento dos projetos a direção da escola já adquiriu muitos instrumentos: 2 surdos, 2 reco-recos, 5 tamborins, 2 pandeirolas, 2 caixas, 2 ganzás e 2 agogôs. Alguns foram roubados! Sempre levo também um violão. (prof. G)

Nenhum outro professor entrevistado possui a infraestrutura apresentada por esse professor, que recebe o apoio da direção da escola para a realização do seu trabalho. A prof. B menciona a flauta doce, informando estar aguardando a chegada dos instrumentos, que foram prometidos pela direção para quando for possível. Enquanto isso, ela utiliza sua própria flauta para atividades de apreciação. A prof. I mencionou também a utilização de instrumentos musicais somente quando trazidos pelos alunos e/ou por ela, prática comum nas escolas estaduais.

Infelizmente, a escolha e aquisição de material didático para a utilização em sala de aula ainda depende exclusivamente do professor, que, dentro de sua possibilidade, vai adquirindo-o ao longo de sua formação e carreira profissional. Nem todas as escolas têm a possibilidade de comprar material e em algumas não há muito interesse da direção em investir nas atividades artísticas, levando o professor a dispor de recursos próprios e de *muita criatividade* para desenvolver suas aulas, como relatou a prof. F.

3.3 Atividades realizadas

Entre as diversas atividades descritas pelos professores, a que esteve presente em praticamente todas as respostas foi a apreciação/audição e percepção musical. Também são citadas práticas vocais e/ou instrumentais, a realização de jogos rítmico-musicais e a cópia de textos com o conteúdo teórico, uma vez que não há material didático, e as escolas não dispõem de equipamento e material suficiente para produzir exemplares dos textos para todos os alunos.

A estrutura física e material das escolas estaduais delimita a realização de atividades musicais. A predominância de atividades de escuta e apreciação comprova isso, uma vez que sua realização não exige grandes equipamentos e nem produz muito ruído, como as atividades práticas que podem atrapalhar as outras aulas por não haver isolamento acústico nas salas.

Essa atividade, quando contextualizada e realizada com objetivos definidos, é de extrema importância para o aprendizado musical. Fonterrada (2008, p.273) salienta que:

A escuta de qualidade está ligada ao desenvolvimento da percepção auditiva (sonoro/musical) e prende-se diretamente aos parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre) e às diferentes formas de organização musical (horizontal e vertical). Não se limita a isso, porém, abrigando a expressão, a sensibilidade artística e a execução. O ato da escuta não é passivo nem se limita ao ouvido; o homem “ouve” com o corpo todo.

A realização de práticas musicais foi outra atividade descrita pelos professores, e indispensável no ensino de música:

Depende da turma, mas geralmente passo vídeos, escutamos música, fazemos alguma prática vocal e instrumental. (prof. A)

Prática de conjunto com instrumentos de percussão, percepção, prática de conjunto de canto, leitura rítmica, melódica mas é difícil manter a seqüência porque você não pega as mesmas turmas. (prof. G)

Tenho alguns instrumentos que a direção me deu o dinheiro para comprar (basicamente instrumentos de percussão) escolho as músicas e ensaio com eles tocando e cantando. (prof. C).

De acordo com Fonterrada (2008, p. 273), “o conhecimento musical, embora não prescindida da capacidade analítica do indivíduo, constitui-se na própria experiência e, por isso, o fazer musical tem de ser privilegiado na implantação da música na escola”, preocupação compartilhada pelos professores, que realizam a prática musical dentro das possibilidades de seu contexto escolar.

Os jogos também são mencionados como uma forma de fixar o conteúdo teórico abordado:

Passo conteúdo no quadro para que eles copiem, falo sobre o tema e abro para discussões. Procuo fixar os conteúdos por meio de jogos, nos quais eles se divertem e fixam o que foi discutido em aula. (prof. E)

Também são mencionadas atividades com outras modalidades artísticas, como jogos de teatro pela prof. I e

atividades práticas como coral, dança e teatro, além de audição de músicas pertinentes ao tema abordado. (prof. D)

A descrição das atividades realizadas pela prof. E demonstra como as práticas tradicionais de ensino ainda estão arraigadas no cotidiano escolar. Ela afirma que algumas de suas atividades são

as tradicionais: passo conteúdo no quadro para que eles copiem, falo sobre o tema e abro para discussões. (prof. E)

O depoimento do prof. A mostra que também os alunos ainda esperam essa atitude tradicional do professor:

Cada vez mais venho usando o PowerPoint para ilustrar melhor minhas aulas com áudio e vídeo, cerca de metade das aulas que eu dou são em PowerPoint e escuto alunos reclamando que eu não passo nada no quadro! (prof. A)

Ao citar as atividades, o prof. G retomou a questão da descontinuidade dos conteúdos, recorrente aos professores de Artes da rede, aspecto que dificilmente mudará enquanto não se repensar a atual estrutura da educação nacional e, especificamente, a estadual.

Prática de conjunto com instrumentos de percussão, percepção, prática de conjunto de canto, leitura rítmica, melódica, mas é difícil manter a seqüência porque você não pega as mesmas turmas. (prof. G)

A atividade detalhada pela prof. J engloba a prática vocal e é desenvolvida somente com o 2º ano do EM. A partir da sensibilização, por meio de um texto sobre a divisão de vozes, a professora realiza um trabalho com conteúdos voltados para a prática vocal, com o conhecimento do diapasão, filmes sobre o assunto, audição de grupos vocais, até a realização da prática coral propriamente dita:

Falo que cantar é uma terapia e todos independente de afinação pode praticar. Quem canta seus males espanta. E o próximo passo é a prática, sem separação de vozes, até

pq não há tempo hábil para isso. Eu escolho algumas músicas, antigas, menos recentes a atuais, passando por vários gêneros pra agradar a todos e divido em repertório para todos, masculinos e femininos. A princípio rola uma certa timidez, pois pensam que vão cantar na frente da turma, mas explico que eles formam uma meia lua me tendo como centro. E aí começamos a cantar!(...) A satisfação dos alunos é garantida, pois muitos chegam desanimados do trabalho e ganham ânimo, outros chegam tristes devido a problemas e por um instante se esquecem e é só alegria! (prof. J)

Tal atividade aborda diversos conteúdos musicais, envolve a apreciação e a prática e é avaliada pela professora como satisfatória, pois, para ela, é importante que os alunos se envolvam emocionalmente com a música, pois a aula também deve ser uma fonte de prazer e alegria.

3.4 Expectativas

A última pergunta do questionário foi sobre as expectativas dos professores para o ensino de Música a partir da aprovação da Lei nº. 11.769 de 2008, que determina que a música deverá ser conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras. As respostas dos professores são muito variadas, pois alguns têm esperanças de melhoria; outros acreditam que nada vai acontecer; e outros apresentam dúvidas sobre como será a implementação da Lei e o que realmente se fará na prática dos sistemas escolares.

O prof. A aponta a necessidade da organização de um conteúdo programático dividido por séries para ser aplicado em todas as escolas, como acontece com as outras disciplinas, e apresenta uma dúvida em relação à sua matrícula em Educação Artística:

Gostaria que a secretaria organizasse um conteúdo programático dividido por séries, tal qual acontece nas demais disciplinas e fico me perguntando como ficará minha matrícula em educação artística: serei remanejado, continuarei dando aulas de educação artística ou terei que fazer outro concurso para a área específica de música? (prof. A)

Já a prof. B acredita que três anos não serão suficientes para a implantação da lei, principalmente por falta de investimento do governo na melhoria da infraestrutura para o

desenvolvimento do trabalho pedagógico; argumento apresentado por outros professores que também não têm expectativas com essa lei:

Não acredito que essa lei mude alguma coisa. Talvez, passados muitos anos, haja maior valorização da Educação Musical e dos profissionais dessa área. No entanto, não creio que a Lei se cumpra e por vários fatores. A Lei foi aprovada em 2008. Estamos em 2010 e não vejo maiores mobilizações a esse respeito. (prof. E)

A prof. F afirma que suas poucas expectativas apoiam-se também no fato de que ainda existem muitos obstáculos a serem ultrapassados na atualidade.

A resposta de dois professores visaram somente a aspectos pessoais. O prof. D não tem nenhuma expectativa, pois afirma já ter *matrículas suficientes*, não importando, para ele, o que acontecerá no futuro. E o prof. G manifestou o desejo de trabalhar em uma rede de ensino público com mais valorização profissional, vendo na lei a possibilidade de ampliação do espaço da Música nessas redes e, conseqüentemente, do número de vagas para professor.

Sobre suas expectativas, o prof. G respondeu:

de passar num concurso federal porque o estado e o município não valorizam os profissionais da educação. (prof. G)

O prof. C tem as melhores expectativas, mas seu receio é o de que a área não tenha profissionais suficientes para suprir as necessidades e, com isso, acabe perdendo o espaço que conquistou. O prof. H acredita que possam surgir mais oportunidades de trabalho, e a prof. I espera que, com a obrigatoriedade do ensino da Música, a estrutura do ensino seja melhorada para professores e alunos. A prof. J, além de ter expectativas positivas, vê a aprovação da lei como um importante passo para a valorização da educação musical no cotidiano escolar:

Acho que esta Lei vem dar um alento em relação a valorização da nossa Disciplina, pois várias direções insistem em dizer que Português e Matemática são mais importantes para os alunos; Além disso pensam que música é só pra animar eventos. Eu na medida do possível, procuro mostrar a eles que todas são importantes para o seu intelecto e aprimoramento enquanto ser humano para saber viver neste mundo. Devemos estar aberto para aprendermos não somente na escola, mas fora dela, qdo trocamos idéias com pessoas experientes, qdo lemos bons livros... enfim não pararmos no tempo. (prof. J)

Como sujeitos não passivos e agentes transformadores, temos que buscar as mudanças necessárias para o nosso cotidiano escolar. Um grande avanço aconteceu com a aprovação da Lei nº 11.769, reforçando aos professores já atuantes seu espaço dentro da escola e garantindo que a música esteja de alguma forma presente nas escolas. Cabe a todos nós, portanto, a efetivação dessa lei, seja atuando cada vez mais nas escolas, mostrando a importância do ensino da música ou cobrando das autoridades as providências necessárias. O movimento civil que propiciou a criação dessa lei precisa continuar agindo, e os professores devem sair do simples papel de vítimas e colaborar para as mudanças. Diagnosticando as dificuldades, é possível agir para transformá-las.

CAPÍTULO 4

LEIS E DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE MÚSICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

“Leis e termos normativos não são capazes de, direta ou automaticamente, promover mudanças no cotidiano escolar, como muitas vezes idealizamos ou desejamos” (PENNA, 2008, p. 151). Para que efetivas mudanças ocorram por meio de leis e documentos legais é preciso que as pessoas envolvidas no processo educacional conheçam bem tais textos e se disponham a promover as modificações necessárias. Assim, para essa autora (2008, p. 137):

Não cabe esperar que essas – ou outras normas que possam ser propostas – gerem automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana. Por outro lado, no entanto, podem ser utilizadas para respaldar ações promotoras de mudanças, se formos capazes de conhecê-las e analisá-las, para delas nos reapropriarmos.

Partindo desse pressuposto apresentado por essa pesquisadora, serão apresentados e brevemente discutidos, neste último capítulo, os documentos legais que norteiam e estabelecem conteúdos e currículos para o Ensino Fundamental (EF)¹, na rede estadual do Rio de Janeiro. Sua localização, no final do texto, tem em vista que leis e documentos são criados a partir de uma prática já existente a ser legalizada, com leis e documentos não sendo promotores isolados de mudanças. As práticas referentes a professores de Artes habilitados em Música assim como a utilização e opinião sobre os documentos legais foram apresentadas

¹ Abordaremos somente os documentos e trechos referentes aos anos finais do EF, segmento utilizado com objeto de estudo desta pesquisa.

nos capítulos anteriores. Neste, abordaremos as circunstâncias de criação, a organização e propostas presentes nos documentos legais, buscando relações com a prática dos professores.

Os documentos analisados são os de âmbito nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pareceres e resoluções, como a que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o EF; e os documentos específicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), como a Reorientação Curricular de 2006 e a Proposta Curricular de 2010, cuja análise busca enfatizar as informações referentes ao ensino de Artes e, especificamente, de música, relevantes para a compreensão da sua relação com a prática docente.

4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96

A Lei nº. 9.394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e rege todo o sistema educacional brasileiro até os dias atuais. De acordo com Loureiro (2003, p. 74),

o novo estatuto, além de reafirmar os compromissos do Estado em relação à oferta de escola, imprime uma nova organização ao sistema escolar, visando ampliar o tempo de escolaridade obrigatória. Dessa forma, o ensino de 1º e 2º graus, previsto na legislação anterior, cede espaço à educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental (antigo 1º grau) e o ensino médio (antigo 2º grau). Esses cursos são considerados etapas progressivas do processo de escolarização, indispensável ao cidadão brasileiro na atualidade.

Dessa forma, a educação escolar é composta pela educação básica, que engloba a Educação Infantil, EF e Ensino Médio (EM), e pelo Ensino Superior. De acordo com o Artigo 22 dessa lei, a finalidade da educação básica é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

De acordo com o § 1º do Artigo 32 da LDB, “é facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos” (Ibid.); entretanto, na rede estadual de ensino do

Rio de Janeiro, o EF, com duração de nove anos², é dividido em dois segmentos: os anos iniciais, que vão do 1º ao 5º ano, e os anos finais, do 6º ao 9º ano, com a progressão acontecendo regularmente por séries.

Em relação à Arte, o Artigo 26 § 2º, determina que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Ibid.). Esse artigo assegura a presença da Arte na escola; porém, de acordo com o texto redigido na lei, não fica claro o que deverá ser trabalhado pelos professores durante as aulas de Artes. Alguns pesquisadores acreditam que esta LDB não promoveu tantas mudanças na situação do ensino de Artes nas escolas brasileiras se comparada com as leis anteriores³, uma vez que “continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino de arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (PENNA, 2008, p. 127)

No entanto, em 2008, por meio da Lei 11.769⁴, foi incluído o § 6º no Art. 26, que determinou que a música deverá ser um “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo [ou seja, o ensino de artes]” (Brasil, 1996). Com isso, a presença da música está garantida na escola, mas sem uma estratégia definida para que isso realmente seja aplicado em todas as escolas do Brasil. De acordo ainda com esta Lei, as instituições de ensino têm um prazo de três anos letivos para se adaptarem a essa exigência, o que significa que em 2011 todas as escolas já devem estar vivendo essa nova

² A Lei 11.274 de 2006 alterou o Artigo 32 da LDB, que passa a dispor sobre a obrigatoriedade do EF agora com nove anos, ao invés dos oito anos previstos no texto original da lei, com o aluno iniciando seus estudos no EF aos seis anos de idade.

³ Destaca-se a Lei 5.692 de 1971, com a qual “a música e as outras linguagens artísticas, como artes plásticas, artes cênicas e desenho geométrico, foram inseridas nos currículos das então escolas de 1º e 2º graus, numa visão polivalente do ensino de artes, por meio do componente curricular denominado educação artística.” (HIRSCH, 2007, p. 14)

⁴ Para saber todo o processo de criação desta lei que foi organizado pela sociedade civil, ver a dissertação de mestrado de Felipe Radicetti, defendida em 2010: PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. *Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

realidade. No entanto, ainda pairam muitas dúvidas sobre como isso vai realmente acontecer. O Ministério da Educação (MEC) ainda não traçou as diretrizes que devem ser seguidas pelas escolas, o que torna ainda muito incerto como cada sistema de ensino cumprirá a lei e o que deverá ser feito em cada escola para que se promova o ensino de música. De acordo com artigo publicado no site do MEC⁵,

com alteração da LDB, a música passa a ser o único conteúdo obrigatório, mas não exclusivo [do componente curricular Artes]. Ou seja, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas. Até 2011, uma nova política estabelecerá em quais séries da educação básica a música será incluída e em que frequência.

É necessário, então, aguardar as orientações do MEC para que a implantação do ensino de música nas escolas brasileiras seja efetivado. Enquanto isso, amplas discussões são realizadas entre educadores e pesquisadores em instâncias como os encontros anuais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e seus encontros regionais e nas instituições superiores formadoras de profissionais atuantes na educação básica, sobre os novos desafios da educação musical atual, com o intuito de, cada vez mais, fornecer subsídios para a prática dos professores em sala de aula e a reflexão sobre o papel da música nas escolas brasileiras.

De acordo com o inciso IV, do Art. 9º da LDB, a União tem a responsabilidade de

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

Com isso, “após a promulgação da LDBEN n.9394/96, um dos passos tomados pelo Ministério da Educação foi a elaboração de documentos orientadores, destinados a servir de guia a escolas e profissionais envolvidos com educação” (FONTERRADA, 2008, p. 233). A

⁵ Artigo postado pela Assessoria de Comunicação Social e disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11100&catid=222>. Consulta realizada em 09 de agosto de 2010.

partir de 1997, foram lançados pelo MEC os PCNs, “que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação⁶ das escolas e alocação de recursos” (PENNA, 2008, p. 127).

4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os PCNs são um conjunto de documentos produzidos pelo MEC destinados ao EF e ao EM. Lançados nos anos de 1997, 1998 e 1999⁷, contém orientações curriculares a serem aplicadas em todo o território nacional. Na apresentação do documento, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza (Brasil, 1998b, p. 5) afirma que:

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (grifos do original).

O processo de elaboração dos PCNs aconteceu em um contexto de “consolidação do neoliberalismo, como nova forma de recomposição da hegemonia capitalista, cujos pilares se assentam na defesa do mercado como regulador da vida social (...), e na diminuição do papel do Estado” (FONSECA, 2001, p. 17). Logo, a política educacional brasileira teve que desenvolver mecanismos para se adequar a esse novo sistema econômico. Como afirma esse autor (*Op. Cit.*, 2001, p. 18):

Seguindo esta tendência, a política educacional brasileira tem se subordinado aos interesses dos organismos internacionais, operando mudanças que apontaram para o atendimento às recomendações externas, que preconizam a adequação da educação à nova organização do trabalho e à nova ordem globalizada. Não por acaso, as **justificativas para a elaboração dos PCN**, de acordo com o que declara o próprio documento introdutório para as séries

⁶ Essas avaliações diagnósticas são realizadas regularmente pelo MEC por meio de mecanismos como a Prova Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cujos resultados são revertidos em notas baseadas no desempenho dos alunos.

⁷ Em 1997, foram lançados os primeiros volumes correspondentes às quatro séries iniciais do EF e, em 1998 foram lançados os volumes referentes às séries finais do mesmo segmento. Os volumes voltados para o EM só foram lançados em 1999.

iniciais, **apóiam-se no argumento da necessidade de cumprir compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro** (grifos nossos).

Os compromissos citados pelo autor foram assumidos no *Plano Decenal de Educação para Todos*, criado pelo MEC em 1993 e apresentado em um encontro em Nova Delhi, promovido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial, no qual participaram os países populosos do Terceiro Mundo⁸ com o intuito de criar estratégias para a melhoria da educação nesses países. Uma das metas apresentadas no Plano e que vai ao encontro do que, em seguida, é determinado pela LDB 9.394/96 é a criação de parâmetros curriculares a serem aplicados em todos os estabelecimentos de ensino, garantindo uma formação igualitária e de qualidade a todos os brasileiros. Nesse contexto, “a elaboração dos PCN responde à necessidade de atender aos dispositivos legais que determinam o estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, ao mesmo tempo em que representa uma meta de qualidade para este nível de ensino” (FONSECA, 2001, p. 19).

De acordo com Paulo Renato Souza, em texto direcionado ao professor no início dos volumes dos PCNs, “os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos” (Brasil, 1998b, p. 5). No entanto, de acordo com Fonterrada (2008, p. 227), “na elaboração dos PCN foram convocados especialistas nacionais e estrangeiros, e o modelo escolhido pelo governo foi o então recente currículo nacional implantado na Espanha”, sendo alvo de muitas críticas, pois sua elaboração não teria partido da realidade brasileira, mas de um modelo importado. A questão política e de poder instínseca à elaboração dos PCNs é muito forte e não será aprofundada, podendo ser discutida em outros estudos e pesquisas da área.

⁸ De acordo com Menezes e Santos (2002, s.p.), os países participantes do encontro foram Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia, que juntos somariam mais da metade da população mundial.

Fonseca (2001, p. 20) descreveu o processo de elaboração dos PCNs e mostrou que, partindo inicialmente de um estudo das propostas curriculares de Estados e Municípios, foi elaborada uma versão preliminar do documento por especialistas do MEC [momento em que provavelmente foi utilizado o modelo do currículo nacional espanhol]. Essa versão foi enviada a pareceristas de diversas instituições e encaminhada para discussão em âmbito nacional, mas de acordo com esse autor (*Op. Cit.*, 2001, p. 20) esse momento “não se caracterizou, todavia, como tão democrático e participativo quanto o proclamado”. Assim, Fonseca (2001, p. 21) afirma que:

Não houve espaço para um amplo debate, envolvendo diversos segmentos sociais interessados na discussão acerca do currículo e das questões educacionais. [...] Particularmente estranha foi a ausência dos professores do ensino fundamental no processo de elaboração e discussão dos PCN. Até mesmo os encontros promovidos pelas DEMEC's [Delegacias Estaduais do MEC] nos estados só foram realizadas quando a proposta já estava praticamente formulada, pouco influenciando a presença dos professores na sua elaboração. Esses encontros acabaram servindo apenas para dar conhecimento público ao documento, que em alguns casos só foi apresentado em versões resumidas.

Em seguida, o conjunto de documentos referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental foi submetido à apreciação do Conselho Nacional de Educação⁹ (CNE). No Parecer nº 3/97, o CNE reconhece os PCNs como uma proposição pedagógica válida, mas não obrigatória, concluindo que

os PCNs não dispensam a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais, que deverão fundamentar a fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, em caráter obrigatório para todo o território nacional, nos termos do artigo 26, da Lei 9.394/96 (LDB).
Tendo em vista os dispositivos constitucionais e legais pertinentes, a CEB [Câmara de Educação Básica] exercitará a sua função deliberativa, formulando as Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁰ – DCNs (Brasil, 1997, p. 280).

⁹ O CNE é um órgão normativo do sistema educacional brasileiro, criado a partir da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. De acordo com o Art. 7º, “O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (Brasil, 1995).

¹⁰ As DCNs serão apresentadas e discutidas no próximo item.

Com isso, os PCNs se tornaram um documento válido como um meio de promover a “melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e o desenvolvimento profissional do professor” (Ibid., p. 280), servindo de apoio para o trabalho pedagógico realizado nas instituições de ensino brasileiro e como ferramenta para o desenvolvimento dos planejamentos e das práticas dos professores. Portanto (Ibid. p. 280),

Ao serem utilizados, deverão estimular o desenvolvimento do projeto educativo de cada escola e envolver a atuação dos professores e equipes pedagógicas das Secretarias de Educação e das unidades escolares, não apenas na discussão e redefinição curricular, como também incorporando as experiências diferenciadas da população em respeito à pluralidade cultural brasileira.

4.2.1 Organização dos PCNs

Os PCNs se apresentam com uma proposta voltada para a divisão dos anos escolares em ciclos¹¹, opção facultativa aos sistemas de ensino, de acordo com o Art. 23 da LDB nº 9.394/96. Inicialmente, foram lançados dez volumes para o 1º e 2º ciclos e, em seguida, mais dez volumes destinados ao 3º e 4º ciclos, assim organizados:

- Volume 1: Introdução.
- Volumes 2 a 9: Documentos de Áreas de conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.
- Volume 10: Documento dos Temas Transversais¹² – Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

¹¹ Nesse sistema de ciclos, o EF se organizaria em quatro ciclos, com duas séries cada. Assim, o 1º ciclo corresponderia à 1ª e 2ª séries, o 2º ciclo englobaria a 3ª e a 4ª séries, e assim por diante. Essa organização foi adotada por alguns sistemas de ensino como no Estado de São Paulo, na década de 1980, e em programas e projetos de Belo Horizonte e Porto Alegre (FONSECA, 2001, p. 24).

¹² Os Temas Transversais, de acordo com a proposta dos PCNs, não devem se constituir em disciplinas específicas, mas o seu desenvolvimento nas escolas deve ser constante e permear o trabalho de todas as disciplinas, cada uma dentro das suas possibilidades. “Não se configuram como componentes curriculares a serem tratados convencionalmente na organização do trabalho escolar (isto é, não contam com um professor e horários específicos), mas como temáticas que devem ser abordadas por todas as áreas.” (FONSECA, 2001, p. 26)

As áreas de conhecimento apresentadas nos PCNs correspondem aos componentes curriculares do EF. A opção pelo termo Área de Conhecimento, ao invés de disciplina ou matéria, é justificada no próprio documento (Brasil, 1998a, p. 58):

nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a opção do termo ‘área’ deu-se em função de que, no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, entendido como preponderantemente lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos. Além disso, parte-se de abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares. O tratamento dos conteúdos deve integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos.

A proposta do documento é a de que o desenvolvimento dos alunos, nas Áreas de Conhecimento, aconteça de forma ampla e plural e que o ensino não se torne sistemático em disciplinas fechadas em seu próprio conteúdo¹³. A dimensão social da aprendizagem é apontada como fundamental para a construção da cidadania nos indivíduos e, para isso, os conteúdos devem ser socialmente relevantes e significativos para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, o que se buscou fazer nos documentos referentes a cada Área de conhecimento.

Partindo dessa proposta de Áreas de Conhecimento, passamos a discutir o volume 7 do PCN de 3º e 4º ciclos, correspondente à área de Artes, construído a partir de estudos e discussões, baseados em dois aspectos básicos da área: “a natureza e a abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo, principalmente na escola brasileira” (Brasil, 1998b, p. 15).

¹³ Essa diferenciação entre disciplina, Área de conhecimento e atividade é ainda baseada na legislação complementar à Lei 5.692 de 1971, que regia a educação brasileira antes da atual Lei 9.394 de 1996. De acordo com essa legislação, e como apontam os próprios PCNs, “os termos ‘atividades’, ‘áreas de Estudo’ e ‘disciplina’ foram usados para definir o tratamento metodológico a ser dado aos conteúdos, em função das séries em que eram abordados. As atividades eram definidas como experiências vividas, as áreas de estudo eram constituídas pela integração de áreas afins e as disciplinas eram compreendidas como conhecimentos sistemáticos” (Brasil, 1998a, p. 58). As áreas de estudo ou áreas de conhecimento como agora são chamadas são mais abrangentes e um currículo com essa organização possibilitaria maior desenvolvimento aos alunos, pois os conteúdos seriam trabalhados de forma integrada e não sistematizado, como acontecia com as chamadas disciplinas.

4.2.1.1 PCNs-Arte – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental

O volume dos PCNs dedicado a Artes é dividido em duas partes: Arte no Ensino Fundamental e Arte nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Na primeira parte, busca-se ressaltar a importância da arte para a educação, tendo como objetivo principal “analisar e propor encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Arte no ensino fundamental” (Ibid., p. 15). É apresentado, portanto, um histórico do ensino de Artes no Brasil e suas perspectivas; informações referentes à teoria e a prática em Arte nas escolas brasileiras; à importância da Arte como área de conhecimento; a Arte relacionada com os temas transversais propostos no último volume do documento, e questões relacionadas com o ensinar e aprender arte, sendo traçados objetivos e conteúdos gerais para o ensino fundamental, e critérios e orientações para a avaliação da aprendizagem em Arte.

Nesta primeira parte, ainda não há divisão entre as quatro linguagens artísticas propostas na segunda parte: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, em que são apresentados objetivos, conteúdos, critérios e orientações para a avaliação em cada uma das linguagens propostas. De acordo com a apresentação desse volume (Brasil, 1998b, p.15), na segunda parte,

o professor encontrará as questões relativas ao ensino e à aprendizagem de cada linguagem artística de quinta a oitava séries. Para tanto, procurou-se a especificidade de cada linguagem artística na proposição de seus objetivos gerais, conteúdos e critérios de avaliação em continuidade aos ciclos anteriores.

A proposta pedagógica dos PCNs para cada linguagem artística se apoia em três eixos norteadores: *produzir, apreciar e contextualizar*. De acordo com o documento, produzir relaciona-se com o fazer artístico propriamente dito por meio do uso das linguagens abordadas; apreciar refere-se a perceber, decodificar, interpretar e fruir arte e o universo a ela relacionado; e, por último, contextualizar “é situar o conhecimento do próprio trabalho

artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades” (Ibid., p. 50).

Essa estruturação em eixos norteadores remete-nos à Proposta Triangular formulada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa e apresentada em seu livro “A imagem no ensino da arte”¹⁴, de 1991. No entanto, nos PCNs, a proposta de Ana Mae não é citada como referência para a elaboração do documento¹⁵. Na Proposta de Barbosa (2001, p. 35), o produzir é chamado de fazer artístico, o apreciar é a análise da obra de arte e o contextualizar refere-se à história da arte¹⁶. E destaca (*Op.Cit.*, 2001, p. 35) que:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

A proposta de Barbosa foi desenvolvida para o ensino-aprendizagem de artes visuais, tendo como base “três ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em arte” (PENNA, 2001a, p. 43). Nos PCNs, ela é aplicada em todas as modalidades artísticas, o que reforça o predomínio das Artes Visuais sobre as outras linguagens artísticas, uma vez que ignora propostas e metodologias específicas de cada

¹⁴ Nesta obra é utilizada a designação metodologia triangular, que foi posteriormente substituída por proposta triangular pela própria autora, por entender que metodologia é uma construção de cada professor em seu trabalho em sala de aula, sendo, portanto, suas idéias uma proposta a ser aplicada pelos professores de acordo com o desenvolvimento de seu trabalho.

¹⁵ Há uma nota de rodapé na página 29 sugerindo que se confira o livro “A imagem no ensino da arte” como bibliografia sobre as tendências da arte-educação das décadas de 1980 e 1990, ao afirmar que é difundida no país a abordagem para o “ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico” (Brasil, 1998b, p. 29), no entanto não é feita referência a essa obra como base para elaboração dos PCNs.

¹⁶ Posteriormente, também substituído por contextualização, pois “em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não.” (BARBOSA, 1998, p. 37-38)

modalidade¹⁷ e toma a Proposta Triangular “praticamente como única alternativa” (Ibid., p. 43).

A proposta dos PCNs é a de que os alunos durante sua formação escolar tenham contato com todas as modalidades artísticas abordadas no documento, sendo necessário um trabalho específico em cada modalidade, por meio de projetos ou de aulas regulares, ministradas dentro da carga horária curricular da instituição, que tem liberdade para decidir como organizará seu currículo. Dessa forma (Brasil, 1998b, p. 47):

É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meios [*sic*] de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares.

A ideia de que o aluno entre em contato com todas as modalidades artísticas é excelente, e com isso fica claro que os PCNs não propõem a manutenção do ensino polivalente de Arte, mas um ensino específico e voltado para a formação ampla do aluno. No entanto, esse é um ideal distante de ser alcançado, uma vez que exige que cada escola tenha um profissional dedicado ao desenvolvimento de cada modalidade, e que os currículos das escolas tenham uma carga horária bem ampla para o ensino artístico, o que não vem acontecendo atualmente nas escolas brasileiras, quando em geral são destinados apenas dois tempos semanais para as aulas de Arte, como pode ser comprovado por meio do depoimento dos professores de Artes da rede estadual de ensino participantes da pesquisa.

¹⁷ Existem diversos estudos e propostas voltados para o ensino-aprendizagem da música, como os elaborados por Jacques Dalcroze, que desenvolve a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço (FONTERRADA, 2008, p. 131); Carl Orff, baseado na improvisação sobre estruturas rítmicas e melódicas que parte da pentatônica indo até os modos maiores e menores, fazendo com que o conhecimento seja adquirido por meio da experiência e não como teoria ou técnica; John Paynter, em que “a atividade musical é o reino das descobertas e do jogo exploratório, em que os materiais se mostram ao ouvinte atento e o instigam a tomá-los, para, com eles, criar estruturas sonoras.” (Ibid., p. 186); Murray Schafer, que propõe uma escuta do mundo, sendo uma proposta que, segundo Fonterrada (2008, p. 196), poderia anteceder e permear o ensino de música, entre outros.

Outra questão que merece destaque é o fato de o documento facultar à instituição de ensino a decisão pela organização de seu currículo. Isso traz benefícios, uma vez que permite que sejam respeitadas as características de cada contexto escolar; entretanto, “essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária reduzida e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação” (PENNA, 2008, p. 129), o que seria contra o que é proposto pelo documento. É preciso que cada instituição de ensino saiba balancear esses dois aspectos e busque, dentro de suas possibilidades, atender ao que é proposto, oferecendo aos alunos um ensino artístico condizente com as determinações dos documentos legais.

Em relação à música, Penna (2008, p. 134) aponta que:

os vários Parâmetros revelam uma concepção de música bastante aberta, que abarca a diversidade de manifestações musicais, em todos os campos de produção (erudito, popular, da mídia), apontando para a integração da vivência musical do aluno no processo pedagógico, que tem como objetivo último ampliá-la – em alcance e qualidade.

Os conteúdos são bem abrangentes¹⁸ e é necessário um trabalho sistemático e profundo de música durante toda a formação do indivíduo para que todos os objetivos gerais, presentes nos PCNs, sejam atingidos. Porém, um ponto importante destacado por Fonterrada (2008, p. 271) é o fato de que “a ênfase do documento está na formação de conceitos e não na prática musical, talvez pela pouca tradição do ensino de música nas escolas brasileiras, principalmente a partir de 1971”. A divisão dos conteúdos é feita em três partes: Expressão e Comunicação em Música; Apreciação significativa em Música; e Compreensão da Música, o que “faz temer uma ênfase muito grande no verbal, em detrimento da prática artística. Sabe-se que o temor em ‘fazer’ leva à ‘verbalização’” (Ibid., p. 271). Essa preocupação de Fonterrada é pertinente, pois, somente a primeira parte dos conteúdos referentes à Expressão e

¹⁸ No Anexo 9, encontra-se a seção referente aos conteúdos específicos de música presentes na segunda parte dos PCNs-Arte.

Comunicação em Música aborda a prática musical, e que pode não ser contemplada nas escolas por falta de infraestrutura como uma sala adequada para a produção sonora e de instrumental necessário, apontados durante a pesquisa, como deficitários nas escolas estaduais. Com isso, o ensino ficaria centrado no apreciar e contextualizar, e a prática, atividade fundamental para o desenvolvimento de um trabalho musical, não se realizaria.

Apesar de todas essas questões, o PCN-Arte é um documento importante e que merece atenção por parte das instituições e professores. Não é um documento obrigatório, mas pode servir de base para a criação dos currículos de cada instituição de ensino, no momento em que esses problemas apontados sejam solucionados para que não sejam reproduzidos nas escolas.

4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

Com a determinação do CNE, por meio do Parecer nº 3/97, de que os PCNs seriam uma proposição pedagógica não obrigatória, mas de consulta, a ser utilizado a critério de cada instituição de ensino, ficou sob responsabilidade desse órgão formular as diretrizes curriculares a serem aplicadas em todos os sistemas educacionais brasileiros com os conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, obrigatório em todo o Brasil.

Em 7 de abril de 1998, foi aprovada a Resolução nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, publicada no Diário Oficial da União de 15 de abril de 1998 (Seção I – p. 31). De acordo com o Art. 2º dessa Resolução (Brasil, 1998c):

Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Dessa forma, no inciso I, do Art. 3º dessa Resolução são estabelecidas como norteadores das ações pedagógicas nas escolas as seguintes proposições (Ibid.):

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

A importância de um desenvolvimento estético nos indivíduos, destacada na alínea “c”, não é diretamente apontada no documento, mas é subentendida como um dos objetivos do ensino artístico nas escolas, o que acontece por meio do componente curricular Artes.

Em seguida, são apresentados os componentes curriculares da base comum nacional, que garantem aos alunos do Brasil inteiro a igualdade de acesso a um conteúdo comum e a sua parte diversificada, utilizadas “para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades” (Brasil, 1998c, inciso VI, do Art. 3º).

Entre os componentes curriculares da base comum nacional, encontra-se a Educação Artística, nomenclatura substituída por *Artes*, na Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006 e publicada no Diário Oficial da União de 2 de fevereiro de 2006 (Seção I – p. 9). Essa Resolução garante a presença do ensino artístico nas escolas, como já previa a LDB 9.394/96, mas não são tampouco apresentadas orientações de como viabilizar esse ensino, mantendo a cargo das escolas a organização do ensino artístico.

Com as recentes reformulações na legislação, como a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, pela lei 11.274 de 2006, e com a necessidade de revisar as Diretrizes Curriculares que completaram onze anos de criação em 2010, o CEB do CNE definiu novas diretrizes para a Educação Básica e já aprovou o parecer para a instituição de novas diretrizes específicas para o Ensino Fundamental.

Em 7 de abril de 2010, foi aprovado o Parecer nº 07/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e homologado pelo Ministro da Educação, com publicação no Diário Oficial da Nação de 9/7/2010, Seção 1, p. 10. Com isso,

é publicada no D.O.U., de 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, a Resolução nº 4/2010, que estabelece as diretrizes Curriculares para a Educação Básica, e que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio¹⁹.

Em 7 de julho de 2010, foi aprovado o Parecer nº 11/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que, segundo documento disponível no *site* do MEC, ainda aguarda homologação. Nesse Parecer, é apresentado primeiramente um relatório, justificando a necessidade de se criarem novas diretrizes específicas para o EF e, após o voto do relator e a decisão da Câmara, é apresentado, também, um projeto de Resolução, que ainda não foi publicado.

Ambos os documentos apresentam textos mais extensos em relação às resoluções anteriores, como a Resolução nº. 2/1998, que estabelecia as diretrizes curriculares do EF até então. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, além de estabelecerem as disciplinas integrantes da base comum nacional e da parte diversificada, como já acontecia na Resolução anterior, prevê questões relacionadas à organização curricular, à organização da Educação Básica, ao projeto Político-Pedagógico, ao Regimento Escolar, à avaliação, à gestão democrática e à organização da escola, ao professor e à formação inicial e continuada, entre outros. O projeto de resolução das diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, apresentado no Parecer nº. 11/2010, que ainda não foi homologado, também apresenta as mesmas características, apontando para um caminho que demonstra que diretrizes curriculares se referem a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e não dizem respeito somente ao que será ensinado nas escolas.

¹⁹ Há referências também para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Básica do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação à Distância e a Educação Escolar Quilombola.

Nas Diretrizes da Educação Básica, a Arte aparece como integrante da base nacional comum. Entre as diferentes formas de expressão artística, a música é apontada com destaque. No art. 15 do projeto de resolução apresentado no Parecer nº. 11/2010, Arte aparece como componente curricular obrigatório, relacionado à área de conhecimento Linguagens, e no § 4º do mesmo artigo é completado: “a Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o que compreende também as artes visuais, o teatro e dança, conforme o § 6º do art. 26, da Lei nº 9.394/96” (Brasil, 2010b, p. 35). Esse projeto prevê também a presença da Música nos anos iniciais do EF, sendo assegurado nos três anos iniciais do EF o desenvolvimento das diversas formas de expressão, “incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a *Música* e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia” (Ibid., inciso II do art. 30, p. 38) – grifos nossos.

Esses documentos cumprem o que é previsto pela já apresentada, Lei 11.769 de 2008, que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo da disciplina Arte; portanto, cabe às instituições de ensino determinarem de que forma isso será cumprido, uma vez que a legislação delega às redes de ensino sua própria organização dentro do que é previsto pelos documentos legais, pois, segundo Penna (2008, p. 136):

os termos legais e normativos federais, de alcance nacional, podem se articular a determinações em nível estadual ou municipal, onde poderia ser estabelecida, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de música – em sua especificidade e com espaço curricular próprio – na rede de ensino correspondente, o que já vem acontecendo em algumas localidades, como no município de São Carlos/SP e João Pessoa/PB.

A partir disso, passamos a discutir os documentos criados pela SEEDUC com as propostas curriculares para a área de Artes, que correspondem a *Reorientação Curricular* para Educação Artística, publicada em 2006, e a *Proposta Curricular: um novo formato*, também para Educação Artística, lançada em 2010.

4.4 Reorientação Curricular

A Reorientação Curricular é um conjunto de documentos criado pela SEEDUC que engloba todos os componentes curriculares do EF e EM, cuja versão final foi publicada em 2006. Esse documento consta de seis livros dispostos em áreas de conhecimento e modalidade de ensino: Livro I – Linguagens e Códigos; Livro II – Ciências da Natureza e Matemática; Livro III – Ciências Humanas; Livro IV – Curso Normal; Livro V – Educação de Jovens e Adultos (EF) e Livro VI – Educação de Jovens e Adultos (EM)²⁰. Todos os livros são subdivididos e possuem orientações específicas para cada componente curricular da área de conhecimento ou modalidade de ensino em questão. Dessa forma, as Orientações para Artes no EF e EM encontram-se no volume I, destinado às disciplinas de Linguagens e Códigos.

Além desses livros, foram lançados também volumes com Materiais Didáticos, que são propostas de atividades a serem desenvolvidas nas escolas e que correspondem às orientações apresentadas nos volumes da Reorientação Curricular. Esses livros são destinados às disciplinas específicas que compõem a grade curricular do EF e EM: Anos iniciais do Ensino Fundamental, Biologia, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Ciências, Física, História, Sociologia, Língua Estrangeira Inglês e Espanhol, Geografia, Química, Matemática e Português; os dois últimos, com um volume dedicado ao EF e outro ao EM.

Os livros possuem um trecho inicial intitulado Apresentação, que, além de explicitar a proposta dos documentos, traz um breve diagnóstico do ensino público estadual, abordando assuntos relacionados às questões sobre as desigualdades entre as escolas da rede, as influências externas sobre os alunos, a interdisciplinaridade, o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

As reorientações curriculares foram elaboradas por meio de uma parceria entre a SEEDUC e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo, portanto,

²⁰ O *site* da SEEDUC, na sessão destinada aos professores e chamada de Conexão Professor, disponibiliza esses livros para *download*. Acesse: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/orientacoes2.asp>

fruto de um trabalho de diálogo entre os professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro e de professores universitários. Diálogo para a construção de um projeto de orientação curricular que buscasse refletir, em conjunto, sobre a prática docente cotidiana, que buscasse repensar os currículos frente aos novos conhecimentos e saberes, tudo isso para contribuir para que o ensino da rede pública estadual supere alguns dos problemas que a atingem. (Rio de Janeiro, 2006a, p. 13)

Essa troca entre professores do Ensino Básico e pesquisadores e professores de instituições de Ensino Superior é extremamente importante, uma vez que os profissionais que vão atuar na educação básica são formados por faculdades e universidades que precisam estar atentas ao que está acontecendo no universo em que seus alunos futuramente atuarão. Parcerias, como as da SEEDUC e da UFRJ, colaboram para diminuir a distância existente entre a educação básica e o ensino superior, preocupação exposta por Souza (2006, p. 100) da seguinte maneira:

Diante das condições de trabalho dos professores da escola básica, de salários baixos, de uma cultura escolar ‘viciada’ (nesse sentido com algumas similaridades com a universitária), nós falamos muito dos professores, de sua formação, mas ainda não conseguimos ajudá-los a pensar e fazer práticas de ensino de música muito diferentes (...).

Na introdução do documento, uma versão preliminar foi elaborada e enviada para as escolas estaduais em novembro de 2004. Foram organizadas reuniões de trabalho pela SEEDUC e reuniões nas escolas para análise e discussão do texto então apresentado para que críticas e sugestões fossem encaminhadas à equipe de autores, que as incorporariam ao texto final. A partir disso, uma nova versão foi apresentada em 2005, quando foi realizado um curso de atualização para alguns docentes da rede estadual, que originou as publicações de *Materiais Didáticos* com sugestões de atividades. Em 2006, foi publicada a versão final dos documentos e enviada para as escolas para serem aplicados pelos docentes da rede.

Ainda de acordo com esse documento, o último referencial curricular da rede pública estadual do Rio de Janeiro foi elaborado em 1994, “anterior portanto à LDBEN 9392/96, o que torna a gestão das escolas muito difícil e descaracteriza a flexibilidade curricular sugerida

nos documentos oficiais do MEC” (Rio de Janeiro, 2006a, p. 15). A revisão e organização de novas orientações se fez urgente e resultou neste documento (Ibid., p. 15), que

não tem, nem poderia ter, a intenção de cercear, aprisionar. No entanto, precisamos reconhecer que é imprescindível a existência, na rede pública estadual do Estado do Rio de Janeiro, de uma orientação curricular que estimule a discussão sobre as questões da Educação Básica e que aponte saídas para algumas situações problemáticas. Estabelecer uma orientação curricular significa definir parâmetros e linhas, a partir de idéias e pressupostos, discutidos e compartilhados pelas escolas, que contribuam para uma efetiva construção do Projeto Político Pedagógico e na construção do currículo de cada escola, que devem incorporar suas condições e singularidades sem perder de vista o direito de todos a uma educação de qualidade.

A Reorientação Curricular é apresentada, portanto, com o intuito de estabelecer parâmetros e orientações baseados em ideias discutidas e compartilhadas pelas escolas, o que ainda não condiz com a realidade. Dos dez professores entrevistados para a presente pesquisa, dois ainda não tiveram contato com o documento, e outros cinco professores não o utilizam apesar de conhecer o documento e reconhecer nele uma iniciativa importante, mas que precisa ser mais discutida pelos profissionais atuantes em sala de aula.

4.4.1 Reorientação Curricular – Linguagens e Códigos

A organização do currículo por áreas de conhecimento já havia sido proposta na Resolução nº 3, de 26 de julho de 1998, que instituiu as DCNs para o EM. De acordo com esse documento, a base nacional comum do EM deve ser organizada nas seguintes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, propondo um tratamento mais interdisciplinar entre as disciplinas constituintes de cada área e entre as próprias áreas. A SEEDUC propôs a Reorientação Curricular em 2006, utilizando essa organização em áreas de conhecimento tanto para o EF como para o EM.

A área de Linguagens e códigos, na qual a reorientação para artes se encontra inserta, contempla ainda Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Educação Física. De acordo com esse documento,

cada uma das disciplinas reunidas na área de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física) deve, portanto, evitar o fechamento em si mesma, prevendo atuação circunscrita aos limites de seus conteúdos, isolando-se em uma atitude de autossuficiência. Para o desenvolvimento do indivíduo, é preciso relacionar o que cada linguagem fornece de específico, estabelecendo um diálogo entre elas. (Ibid., p. 29)

Para que isso se torne uma prática constante nas escolas, o documento aponta que a relação uso – reflexão – uso deve ser o fio condutor do trabalho, ou seja, partir de uma construção já existente, daquilo que os alunos já trazem como conhecimento socialmente construído, promover uma reflexão sistemática sobre os procedimentos das linguagens propostas no documento, para que, dessa forma, se possa ampliar para o aluno a possibilidade de novos e criativos usos dessas linguagens: “a escola deve contribuir para que nossos alunos desenvolvam competências que lhes permitam fazer uma leitura do mundo de forma a interagir, a ter um papel social, a desenvolver sua autoestima e seu sentido de cidadania” (Ibid., p. 30).

Ainda na introdução do documento, ao detalhar alguns aspectos referentes a cada disciplina constituinte da área de Linguagens e Códigos, afirma-se que (Ibid., p. 31)

as linguagens da arte, por serem atividades que integram a função simbólica e a emoção, têm grande significado no processo de desenvolvimento humano, propiciando o amadurecimento de funções psicológicas superiores, indispensáveis para a aprendizagem de conhecimento em outras áreas, como a própria escrita.

Essa citação tem o intuito de justificar a presença e a importância da Arte como disciplina curricular obrigatória; no entanto, o argumento utilizado deixa subentendida uma ideia muito debatida atualmente por arte-educadores, que é a do uso da Arte para o desenvolvimento racionalidade e outras competências não propriamente artísticas, como a escrita, mencionada na citação, e outras, como a coordenação motora, a atenção e a

sensibilidade, que, na realidade, podem ser desenvolvidas por diversas outras áreas de conhecimento, não sendo uma atribuição específica do ensino artístico²¹. Se os objetivos apresentados para o ensino da Arte podem ser substituídos por outras disciplinas, a presença da Arte na escola se torna dispensável, portanto, é preciso estar atento a isso, e a presença da Arte na escola deve ser justificada por ela mesma, como afirma Loureiro (2003, p. 117):

Atualmente, uma concepção educativa que valoriza a inclusão das disciplinas artísticas, e a música é uma delas, deve estar convencida e preocupada em desenvolver no indivíduo o interesse pela criação e pela apreciação estética, convencendo-a e até mesmo contestando-a, ao mesmo tempo que busca desenvolver sua imaginação e disposição para novas atividades artísticas.

Fechando a parte introdutória, no que se refere ao ensino artístico, o documento apresenta o objetivo geral da educação artística, uma proposta bem ampla e voltada para a formação do indivíduo como ser capaz de perceber a realidade que o cerca e por meio de sua capacidade criadora – a ser desenvolvida na escola – modificá-la quando necessário. Portanto, (Rio de Janeiro, 2006a, p. 31)

A educação artística, na escola, tem como objetivo estimular o aluno a vivenciar a arte, criando situações para que ele se aproprie das diferentes linguagens, aprendendo a operar seus códigos, desenvolvendo a percepção e a imaginação para captar a realidade circundante e a capacidade criadora necessária à modificação dessa realidade. Nesse processo, o aluno vivencia a diversidade cultural que se manifesta pelas linguagens da arte, contribuindo para a consciência da identidade nacional. Assim como existe na escola um espaço/tempo destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos, é preciso espaço/tempo para a alfabetização nas diferentes linguagens da arte.

Tal objetivo é bastante amplo e pertinente mas ainda não condiz com a realidade da rede estadual de ensino. Alguns dos problemas existentes na rede e que foram apontados pelos professores participantes da pesquisa, como a deficiência na infra-estrutura das escolas, a falta de material e de um local específico para a realização de tais atividades,

²¹ Na área da Música, essa questão tem sido amplamente discutida. Loureiro (2003, p. 132) apresenta o depoimento de uma professora que demonstra essa preocupação, afirmando que “a disciplina, a concentração e a afetividade” (Educadora II *apud* Loureiro) não devem ser a essência da educação musical. Essa mesma professora ainda afirma “você pode substituir a música pelo xadrez para desenvolver a concentração. Você pode substituir a música pelo exército para desenvolver a disciplina. Então, não é isso que faz da música algo essencial na educação”.

assim como a falta de professores, dificulta a realização plena de tais objetivos. Com somente um professor de Artes na escola é difícil o aluno se apropriar das diferentes linguagens artísticas e operar seus códigos. A proposta de ensino artístico do documento é um ideal a ser perseguido, mas ainda utópico nas atuais conjunturas da rede estadual.

4.4.1.1 Reorientação Curricular – Linguagens e Códigos – Educação Artística

A primeira questão que precisa ser discutida em relação à reorientação é a utilização das nomenclaturas Artes e Educação Artística. A proposta da reorientação da SEEDUC é para que seja adotado o termo Educação Artística, o que já está em desacordo com a legislação que, desde 1996, quando foi promulgada a atual LDB, já prevê o ensino de Artes. No entanto, na introdução da área de Linguagens e Códigos, os autores, em alguns momentos, referem-se a Artes e em outros à Educação Artística, demonstrando certa inconsistência na definição da disciplina.

O termo Educação Artística remete-nos à Lei 5.692, de 1971, quando foi criada a disciplina com visão polivalente, na qual o professor deveria trabalhar um pouco de cada modalidade artística. De acordo com os PCNs, “é característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade” (Brasil, 1998, p. 29), ou seja, a visão polivalente cristalizada pela Educação Artística é combatida, devendo prevalecer o ensino de Artes, em que cada modalidade artística deve ser trabalhada de acordo com suas especificidades.

A utilização do termo Educação Artística, pelo documento da rede estadual, ao mesmo tempo em que afirma que “não se pretende a incorporação da visão polivalente das linguagens, mas, sim, uma compreensão de que há momentos singulares que são comuns, porém sempre tratados com olhares e fazeres próprios de cada linguagem” (Rio de Janeiro,

2006a, p. 151) e ainda mantém concursos públicos nos quais as provas exigem conhecimentos de todas as modalidades artísticas a todos os candidatos²², provoca uma situação dúbia, pois se afirma que não é uma proposta polivalente; entretanto, mantém-se procedimentos que mostram que essa prática ainda pode estar presente nas escolas.

O fato de o professor ter a liberdade de decidir como planejar suas aulas e que conteúdos abordar dentro do que é proposto pelo documento pode ainda ser mais um modo de evidenciar essa polivalência. A liberdade em decidir o que trabalhar tem um lado muito positivo, pois o professor pode decidir o que é mais significativo para os alunos de determinada comunidade, o que nem sempre é igual para toda a rede; no entanto, pode provocar muitas dúvidas no professor, que, não amparado por uma legislação clara e muitas vezes pressionado por coordenadores ou diretores, acaba por adotar uma postura polivalente, abordando temas os quais não domina, oferecendo um ensino superficial e sem sentido.

Outro ponto que precisa ser destacado nessa reorientação é o fato de a modalidade Dança não ter sido contemplada, apesar de ela já ter sido apresentada nos PCNs, em 1998. Isso pode ter acontecido pelo fato de, simplesmente, não haver professores com essa formação na rede, o que parece ser improvável, uma vez que é uma rede de ensino muito grande, que abrange diversos municípios e profissionais. Entretanto, o documento pode não ter chegado a todos os professores da rede durante a sua fase de discussão e elaboração, não havendo, reivindicação de professores de dança para sua modalidade. Essas questões não são abordadas no documento, não nos sendo possível saber exatamente por que a Dança se faz ausente entre as modalidades presentes no universo da Educação Artística. A dúvida que permanece é como

²² A título de exemplificação, no Anexo 10, há a parte de conhecimentos específicos da prova do Concurso para Professor Docente I da Educação Básica - Artes do Governo do Estado do Rio de Janeiro, realizada no dia 17 de janeiro de 2010. Das trinta questões: sete são relacionadas à Arte-educação (■), nove questões são de Teatro (■), sete questões são de Artes Visuais (■) e as outras sete são específicas de Música (■), havendo, portanto, um predomínio de questões relacionadas ao Teatro, o que aumentou as chances dos profissionais formados nessa modalidade artística, sem ainda contemplar Dança. As cores identificam as questões referentes a cada conteúdo no Anexo 10.

professores dessa modalidade atuam, questão que poderia ser desenvolvida por profissionais da dança em estudos conjuntos com professores da rede.

Os conteúdos referentes a Artes Visuais, a Música e ao Teatro, apresentados na Reorientação Curricular, não são divididos em séries, uma vez que com a diversidade de linguagens artísticas possíveis de existirem em uma mesma escola, devido à presença de professores com formações diferenciadas, “não se garante a continuidade do processo de aprendizagem de uma mesma linguagem” (Rio de Janeiro, 2006a, p. 152) em anos consecutivos. Com isso, fica a cargo do professor decidir quais conteúdos serão abordados nas séries em que trabalha e de que forma será feito o aprofundamento desses conteúdos nas séries seguintes, realidade constatada por meio do depoimento dos professores entrevistados.

Os conteúdos são divididos em quatro eixos: 1) Representação social da arte, em que o mais importante deve ser compreender e refletir sobre a arte e sua relação com a sociedade; 2) Comunicação em arte, em que o aluno deve ser levado a perceber como a arte tem a possibilidade de comunicar algo; 3) Apreciação artística, que “é um momento singular em que o aluno poderá, de posse de seus conhecimentos artísticos, formular uma crítica fundamentada” (Ibid., p. 153), e 4) Construção da linguagem artística, que perpassa todos os outros eixos e se relaciona com o fazer artístico.

Nos três primeiros eixos, são apresentadas tabelas com os objetivos gerais, habilidades e conteúdos a serem trabalhados em Artes em geral, cabendo a cada professor especificá-los de acordo com a modalidade artística de sua formação. Para isso, o próprio documento apresenta sugestões de atividades para a concretização da proposta dos eixos em cada modalidade artística²³, o que pode se transformar numa bula pronta a ser aplicada em sala de

²³ Por exemplo, no eixo 2, Comunicação em Arte (Rio de Janeiro, 2006a, p.157), é apresentado como um dos objetivos Gerais “Reconhecimento das Linguagens Artísticas como forma de comunicação”, como uma das habilidades a serem desenvolvidas “Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens”, e como um dos conteúdos, “Sensibilização e compreensão da Arte”. Ambos são amplos e não trazem maiores especificações. Logo em seguida, são sugeridas algumas atividades, das quais destacamos uma de Música: “Explorar timbres do próprio corpo, usar a voz de diferentes modos”.

aula sem nenhum tipo de reflexão ou adequação à realidade de cada escola. O último eixo é o único que trata cada modalidade separadamente e o que acreditamos que poderia constar como a orientação para o documento em sua totalidade, pois, na realidade, ele se refere a todos os outros eixos; porém, agora, voltado especificamente para cada linguagem artística, uma vez que são apresentados novamente objetivos, habilidades e conteúdos mencionados anteriormente.

Na proposta de Música, consta que os conteúdos foram elaborados e “embasados em alguns pensadores e educadores musicais, cujas pesquisas são de suma importância para a educação musical” (Rio de Janeiro, 2006a, p. 167). Os pesquisadores aos quais se refere o documento são os seguintes: Jacques Dalcroze, que desenvolveu a proposta metodológica conhecida como “Euritmia” ou “Ginástica Rítmica”; Carl Orff e seus estudos interacionistas, em que o aluno, mais do que ouvinte, é um ser participante; e H.J. Koellreutter, com sua proposta de fazer com que o aluno não se torne um ouvinte passivo, mas que ao serem estimulados pelos professores, possam se tornar corajosos e criativos.

Além dessa base metodológica explicitamente apresentada, o documento ainda menciona a importância de somar a noção de “paisagem sonora”, pois afirma que ela “nos convida a uma nova postura de ouvir” (Ibid., p. 168), sem, no entanto mencionar R. Murray Schafer, que propôs a utilização desse termo e tem todo um trabalho voltado para a “limpeza de ouvidos” e da importância de se observar e trabalhar a paisagem sonora em música²⁴.

Por fim, no documento (Rio de Janeiro, 2006a, p. 168) afirma-se que²⁵

é importante que a educação musical tenha como propósito expandir o universo musical do aluno, proporcionando vivência de diferentes manifestações musicais de diversos grupos sócio-culturais, reconhecendo o universo cultural do educando, pois ele é o ponto de partida do processo escolar.

²⁴ Principal referência sobre o assunto: Schafer, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. (Tradução de Marisa Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal)

²⁵ A tabela com os objetivos gerais, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos especificamente em Música no eixo Construção da linguagem encontra-se no Anexo 11.

Alguns professores participantes da pesquisa informaram proceder dessa forma, partindo do universo cultural do educando para construir o processo de aprendizado dos alunos e expandir seu universo cultural. No entanto, muitos professores ainda encontram dificuldade em lidar com aspectos do cotidiano dos alunos e com os diferentes capitais culturais envolvidos no processo educacional. Essa dificuldade gera muitas dúvidas nos professores que não sabem como agir perante o fato de não conhecer o capital cultural dos alunos e não conseguir, por meio de seu trabalho, expandir o universo cultural destes uma vez que não consegue atingi-los. Esse é um grande desafio enfrentado não exclusivamente, mas principalmente pelos docentes de Artes que podem tentar mudar essa situação por meio da união e da troca de experiências em comuns.

4.4.2 Materiais Didáticos – Educação Artística

Junto com os volumes dedicados à Reorientação Curricular, foram publicados e distribuídos na rede estadual livros intitulados *Materiais Didáticos*, com propostas de atividades sugeridas por professores participantes dos Cursos de Atualização²⁶, oferecidos pela rede em 2005 e que serviram de fórum de discussão para a elaboração da Reorientação. De acordo com a apresentação do material voltado aos professores atuantes na rede, as propostas apresentadas “são sugestões e cabe a você professor refletir e escolher a que é mais adequada à sua proposta, ao interesse de seus alunos e ao aprofundamento possível e/ou desejável” (Rio de Janeiro, 2006b, p. 23).

Esse material possui a mesma organização em eixos e modalidades artísticas do documento com as orientações curriculares. São apresentadas, portanto, diversas propostas de atividades com a duração, o nível escolar ao qual se direciona, os objetivos e conteúdos de cada atividade, as etapas do desenvolvimento e da finalização, além de sugestões de

²⁶ No início do documento, são apresentados os nomes de 68 docentes considerados professores autores.

avaliação, referências bibliográficas e possíveis desdobramentos de cada tema. O intuito é que cada professor analise o material e aproveite o que julgar válido e possível de aplicar em seu contexto.

A proposta é muito interessante, e algumas atividades sugeridas para Música são pertinentes e possíveis de serem aplicadas nas escolas. A única questão que destacamos para reflexão é como esse material foi distribuído e quais foram as orientações que os professores receberam para sua utilização, uma vez que esse livro é um complemento das orientações curriculares propostas no documento discutido anteriormente. Não sabemos como foi a distribuição desse material e se todos os professores receberam os dois volumes do documento²⁷. Um professor que, por algum motivo, só tomasse conhecimento do volume *Materiais Didáticos*, por exemplo, e tivesse que montar seu planejamento com o embasamento desse material, poderia avaliá-lo como um manual de atividades prontas a serem aplicadas, o que desvirtuaria toda a proposta da SEEDUC.

No Anexo 12, há a reprodução de uma proposta de atividade musical direcionada ao segundo segmento do EF²⁸, cujo título é “A nossa experiência sonora na escola”, que tem como objetivos: “reconhecer e analisar formas musicais presentes na comunidade e na escola; reconhecer a pulsação em alguns trechos musicais; e, reconhecer os compassos quaternários e terciários [*sic*]” (Rio de Janeiro, 2006b, p. 113), que propõe um desenvolvimento musical a partir dos sons do ambiente escolar e da comunidade. Destacamos o fato negativo de essa atividade não fazer referências a nenhuma bibliografia, uma vez que está clara a influência dos estudos da paisagem sonora de R. Murray Schafer como ponto de partida para a atividade. Isso não acontece com as propostas de atividades de Artes Visuais e Teatro, enquanto que

²⁷ Como professora de Educação Artística recém-admitida em 2006, recebi este material que acabava de ser publicado pela SEEDUC, e recebi orientações para basear todo o meu planejamento nesse documento. No entanto, na época, só recebi o volume *Materiais Didáticos*, e ainda inexperiente como docente, montei um planejamento todo desfragmentado no qual aplicava algumas daquelas propostas. Só tomei conhecimento da reorientação curricular para Educação Artística presente no volume Linguagens e Códigos na ocasião dessa pesquisa, o que me faz acreditar que isso possa ter acontecido também com outros professores da rede, que provavelmente ainda não conhecem esse volume.

²⁸ Atualmente, refere-se a esse nível de ensino como anos finais do EF.

várias sugestões da área de Música dispensam Referenciais Bibliográficos, demonstrando uma falta de embasamento teórico dos profissionais atuantes com música, que desenvolvem suas atividades de acordo com o que acreditam ser importante, sem para isso buscar qualquer material de apoio.

4.5 Proposta Curricular: um novo formato – Educação Artística²⁹

Em 2010, a SEEDUC publicou orientações curriculares atualizadas para a rede estadual de ensino. Apesar de todas as questões anteriormente abordadas em relação à Reorientação Curricular de 2006, não é apontada nenhuma justificativa para a manutenção da nomenclatura Educação Artística. A equipe da SEEDUC / SUGEN³⁰ / Superintendência de Formação dirige-se ao professor na apresentação do documento (Rio de Janeiro, 2010, p. 5), afirmando

que este novo formato que está sendo lançado para o ano letivo de 2010 vem ao encontro das expectativas de muitos professores, que há algum tempo percebiam a necessidade de se estabelecer uma base comum no currículo da rede estadual, que norteasse e aproximasse as atividades educacionais praticadas em cada escola da rede.

As orientações publicadas em 2006 continuam servindo como fundamento e referência curricular para a rede estadual. Esses documentos distribuídos em 2010 buscam “ressignificar essa antiga Reorientação Curricular, tendo em vista a necessidade de compatibilizá-la, quando pertinente, a referências oficiais que também norteiam o programa” (Ibid., p. 5).

O documento destinado à Educação Artística traz em sua introdução questões pertinentes ao ensino de artes atual da rede estadual. A primeira delas diz respeito à formação dos professores que atuam na rede. Esse documento (Ibid., p. 6) é o único que não apresenta a seriação das competências e habilidades em anos e bimestres, pois

no ensino das Artes há a relevância de se desenvolver diversas linguagens artísticas ao longo de todo o percurso escolar do educando, mas, ao mesmo

²⁹ Ver Anexo 13.

³⁰ Subsecretaria de Gestão da Rede e de Ensino.

tempo, não se garante a continuidade do processo de aprendizagem e aprofundamento de uma mesma linguagem a cada ano, pois os professores dessa disciplina podem ter formação específica em uma ou outra linguagem.

Dessa forma, os objetivos, as habilidades e os conteúdos, apresentados na Reorientação Curricular de 2006, são substituídos por Competências e Habilidades, mas mantém-se a divisão em quatro eixos e em modalidades artísticas. O texto é praticamente o mesmo, só que apresentado de forma mais objetiva e resumida em forma de tabelas.

Entre as modalidades artísticas, agora a Dança é contemplada e sua ausência é sentida no documento anterior, sendo destacada a importância da observação dos PCNs para tal modificação, o que na realidade deveria ter acontecido no documento de 2006, uma vez que, nessa ocasião, os PCNs já existiam há oito anos, o que nos faz questionar se ele serviu realmente de base para a elaboração do documento estadual anterior. Assim (Ibid., p. 7):

É importante destacar, ainda, que a proposta original não possuía a descrição das competências e habilidades de Dança, que se incluíram aqui, a partir da observação e adaptação das orientações sobre essa linguagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Artística, do Ensino Fundamental e do Médio.

Essa citação demonstra novamente a confusão que ainda existe na definição dos termos Artes e Educação Artística na rede estadual. Os autores se referem a “Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Artística”, mas esse documento, em conformidade com a LDB, que prevê o ensino de Artes, não utiliza essa nomenclatura. Outro fato que confirma essa confusão é que o título do documento refere-se à Educação Artística, e as tabelas apresentadas com as competências e habilidades são direcionadas para Artes.

Por fim, o documento ressalta que os professores de Educação Artística devem estar atentos para a inclusão de conteúdos relacionados à arte, história e cultura afro-brasileira, o que foi determinado pela Lei nº 11.645 de 2008, mostrando que há uma preocupação com as atualizações que estão acontecendo por conta de leis adicionais à LDB. No entanto, a Lei nº 11.769, também de 2008, que prevê que a Música deverá ser conteúdo obrigatório – mas não

exclusivo do componente curricular Artes e que terá efeitos diretos sobre o ensino artístico nas escolas – não é mencionada³¹.

Todos esses documentos orientam o ensino de Artes na rede estadual, mas como demonstra Penna (2008, p. 137), citando Saviani³², “é importante ter consciência de que esses dispositivos regulamentadores não são dotados de uma ‘virtude intrínseca’ capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar”. Como pudemos notar anteriormente, por meio do discurso dos professores, esses documentos apesar de já serem utilizados, ainda estão distantes de corresponder à realidade das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. O prof. H relatou:

Eu sou bastante crítico às documentações criadas a partir de diferentes pesquisas sobre a educação, porque, percebo às vezes, muito distante da realidade vivida na prática docente. Chego a pensar que nossos teóricos não tem uma vivência real da sala de aula.

Tal depoimento reflete o pensamento de muitos professores e demonstra que é preciso a existência de um diálogo constante entre quem redige os documentos e os profissionais atuantes em sala de aula, conhecedores da prática pedagógica e das dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Dessa forma, os documentos servirão realmente como norteadores dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, proporcionando um ensino mais igualitário aos alunos.

³¹ Como essa lei determina que as instituições de ensino têm o prazo de três anos letivos para se adequarem à essa exigência, o que acontecerá em 2011, pode ser que este seja o motivo para que ela não seja contemplada nesse documento.

³² A obra que Penna cita como referência é:

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.) *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 174-194.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com os dez professores participantes da pesquisa proporcionou o conhecimento de valiosas informações sobre o ensino de música na rede estadual, com exemplos de atividades realizadas nas aulas, conteúdos abordados e a relação cotidiana de alunos, professores e as aulas de música. Apesar de ser um universo de pesquisa ainda reduzido perante a abrangência da rede estadual, o contato nos permitiu avaliar a existência de diversos pontos em comum entre os professores, e coerência nos dados por eles disponibilizados.

A etapa de contato inicial com as escolas para a localização de professores de Artes habilitados em música revelou que ainda há um grande desconhecimento das direções de escolas sobre o trabalho realizado pelos professores. Algumas escolas não souberam informar a formação do professor em questão, assim como o tipo de trabalho realizado. Em um caso específico, a escola relatou não possuir nenhum tipo de atividade musical, no entanto, por meio de contato pessoal com alguns profissionais, localizou-se a professora de Artes dessa escola, formada em Música e desenvolvendo um trabalho musical. O número de professores localizados pode, portanto, não corresponder à realidade da rede, pois outras escolas podem não ter informado a presença do professor de Música, demonstrando desinteresse e desvalorização ao trabalho docente, que se reflete na qualidade do ensino oferecido.

O número de professores com habilitação em Música localizados mostra que o espaço ocupado pela música no âmbito da disciplina Artes ainda é muito restrito. A predominância é de professores de Artes Visuais, e as atividades musicais nas escolas, muitas vezes, se restringem a oficinas e eventos realizados pelos animadores culturais ou membros da comunidade com alguma habilidade. No entanto, essas pessoas geralmente não são efetivas na

rede e não possuem formação adequada para realizar qualquer tipo de trabalho pedagógico nas escolas.

A admissão dos professores de Artes acontece por meio de Concurso Público, e as provas exigem conhecimentos de Artes Visuais, Teatro, Música e Arte-Educação, avaliando todos os candidatos em todas as áreas, independente de sua formação específica, e excluindo Dança, apontada nos PCNs e na própria Proposta Curricular 2010 da SEEDUC como uma das modalidades artísticas possíveis de serem desenvolvidas nas escolas. As indefinições instauradas já na realização do concurso persistem na estrutura da rede, como na questão do nome da disciplina. Apesar de os documentos legais nacionais preverem o ensino de Artes, assim como a própria SEEDUC já utilizar o termo Artes no seu sistema, a Proposta Curricular de 2010 é dirigida para Educação Artística, mas no seu texto faz referência a Artes. Esses dois termos possuem definições diferentes e perspectivas distintas de ensino, impregnadas pelas heranças históricas que carregam. Busca-se atualmente uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento das habilidades específicas de cada modalidade artística e não mais a visão polivalente e superficial da Educação Artística, que motivou a mudança da nomenclatura para Artes a partir da LDB nº 9.394, de 1996. O ideal, ainda distante de ser alcançado, é que a disciplina recebesse o nome da modalidade de formação do professor, ou seja, se o docente de determinada escola é professor de teatro, a disciplina oferecida deveria chamar-se Teatro, e não simplesmente Artes, especializando o ensino e explicitando o que realmente é oferecido em cada escola.

Perante toda a liberdade de utilização das diferentes modalidades artísticas, a disciplina Artes na rede estadual se torna um campo amplo de possibilidades. Cada professor pode decidir o que e como trabalhar em suas aulas, baseando-se no que acredita ser mais importante: documentos legais, materiais didáticos próprios, interesse dos alunos e sua experiência, como foi apontado pelos professores participantes. No entanto, há uma

reivindicação, desses mesmos professores, de que se organize um currículo mínimo e único para a rede, em que os conteúdos para cada modalidade artística sejam fixados por anos e bimestres, integrando todo o trabalho de Artes e fortalecendo a visão de que Artes é uma disciplina com conteúdos tão específicos como qualquer outro componente curricular.

Analisando os temas abordados e atividades realizadas pelos professores, percebe-se que há muitos pontos em comum. Cada escola estadual é uma ilha e, muitas vezes, cada professor se torna ainda mais isolado dentro dessa ilha. Reuniões e discussões entre os profissionais da rede promoveriam uma troca de experiências rica e poderiam integrar o trabalho dos professores, culminando em um documento que fosse realmente uma referência, por meio do qual eles se reconheceriam responsáveis pelo que acontece nas escolas, ao invés de simplesmente esperarem pelas orientações da SEEDUC para constatar que não são condizentes com a realidade, continuando tudo da mesma forma.

Ademais, para que isso acontecesse, seria necessário um amplo investimento do Governo do Estado, motivando os professores a participar dos encontros e oferecendo condições para a realização de um trabalho de qualidade, o que não acontece atualmente na rede. Uma das grandes reclamações dos professores é a falta de apoio do Estado para a promoção de um trabalho condizente com as propostas dos documentos legais e com as necessidades e expectativas de professores e alunos. A melhoria da infraestrutura e de material didático e tecnológico para o trabalho com Artes é uma reivindicação constante dos professores e um problema de toda a rede e em todas as disciplinas, mas que se agrava no trabalho musical pela necessidade da utilização do som, que interfere na vida de toda a escola.

Apesar de grande parte dos professores afirmarem não sofrerem interferência externa para a realização de seu trabalho, alguns demonstraram que as direções e coordenações pedagógicas influenciam nas decisões dos temas a serem abordados. O percurso histórico das Artes na escola faz com que ainda se mantenha a visão do professor de Artes como

responsável pela organização dos eventos comemorativos, pelos murais da escola e pelo ensaio das músicas. No relato dos professores de Música, percebemos que ainda são abordados conteúdos de Artes Visuais, independente da música, por constar em algum projeto da escola ou por serem atividades mais condizentes com a realidade material das escolas e o comportamento das turmas, que em alguns momentos influencia na decisão do professor sobre quais atividades realizar.

Todas essas circunstâncias interferem no trabalho docente, e o professor precisa de muita criatividade para atuar em sala de aula, como relatou alguns profissionais entrevistados. Além desses aspectos estruturais da rede estadual de ensino, o professor precisa lidar com as questões referentes à relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-comunidade e aluno-música, que se manifestam no cotidiano da sala de aula, independente da infraestrutura e do material físico, como as diferenças de capital cultural e das expectativas que os alunos têm com o trabalho realizado.

O relato dos professores mostrou que as diferenças de capital cultural presentes na escola, apontadas por Bourdieu como presentes na sociedade, interferem na escolha do conteúdo, das atividades a serem realizadas e no próprio relacionamento dos alunos com a aula de Música. É preciso que os professores tenham consciência que todos os alunos possuem uma bagagem cultural que influencia o modo como os conteúdos serão apreendidos, e que o capital cultural dos seus alunos é apenas diferente do seu, nem melhor e nem pior. O relato dos professores demonstrou que eles se preocupam com essas diferenças, dentro das possibilidades oferecidas pela escola e das suas próprias limitações, consideram esses aspectos em suas escolhas, mas com a perspectiva de ampliar o campo de conhecimento do aluno, abordando também músicas distantes do cotidiano dos alunos.

A percepção dos professores sobre os usos que os alunos fazem da aula de Música é bem variada e influenciada por seus próprios valores e visões de música e mundo. Os

professores notam que no início há uma estranheza com o trabalho musical realizado na escola, principalmente porque muitos alunos acham que música não é Arte, e não é um conteúdo a ser abordado na escola; entretanto, eles notam depois que os alunos se acostumam, mas nem sempre se envolvem como o professor acredita ser satisfatório para a realização de um bom trabalho. Como a música geralmente se resume a entretenimento na vida dos alunos, há uma dificuldade em reconhecê-la como área de conhecimento capaz de desenvolver seu senso estético e artístico. No entanto, somente com a perspectiva dos professores, não é possível revelar os usos que os alunos fazem das músicas e assuntos abordados na escola, principalmente porque a pré-disposição cultural e social do professor vai influenciar na sua percepção da realidade. Para uma análise aprofundada desse aspecto, é necessária uma pesquisa específica com alunos, com observação das aulas, entrevistas com os alunos e estudos de caso.

Os professores conhecem os documentos legais e os utilizam, sempre que possível, na elaboração de seus planejamentos. Eles percebem uma discrepância entre as propostas dos documentos e a prática diária das escolas, avaliando grande parte das propostas como utópicas, sendo necessárias muitas adaptações para torná-las condizentes com a realidade. Uma das reivindicações dos professores é que esses documentos sejam elaborados por pessoas em contato constante com a sala de aula, que conheçam o cotidiano da educação brasileira e possam trabalhar em função de sua melhoria, e não por teóricos com visões idealizadas e utópicas. Um diálogo maior entre docentes e teóricos pode ajudar a diminuir a distância existente entre eles e pode culminar em documentos que reflitam realmente os anseios dos professores e as necessidades das escolas.

A música está presente de forma ainda muito limitada nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. A pesquisa mostrou que ainda há muito desconhecimento por parte do Governo e das direções das escolas da importância do trabalho musical para o

desenvolvimento estético e humano dos alunos, comprovado pela falta de apoio, investimento e infraestrutura para a realização de um trabalho de qualidade. Importantes reformas no sistema educacional brasileiro precisam ser empreendidas para que as condições do trabalho docente melhore, e a Música seja efetivamente implantada como componente curricular em todas as escolas. A aprovação da Lei nº. 11.769, de 2008, abriu caminho para essas mudanças; porém, a falta de iniciativas para sua implantação é um problema que precisa ser revisto. Os professores ainda possuem opiniões muito diversas sobre a lei, e alguns acreditam em melhorias e esperam que a lei beneficie as escolas nas quais o ensino da música já existe e aquelas em que ainda é preciso implementá-lo. Outros não têm novas perspectivas e acham que nada vai mudar no cotidiano das escolas, haja vista a falta de investimento e mobilização governamental para a efetivação da lei. E há professores com receio de que a falta de profissionais provoque a perda do espaço já conquistado pela educação musical, pois o governo pode resolver vetar a lei se não houver professores suficientes para atuar em todas as escolas.

Ainda há muito a se fazer e discutir para que o ensino de música se torne uma realidade nas escolas estaduais. Utilizando a metáfora de Fonterrada (2008), podemos dizer que já existem fios – professores de música já atuantes na rede – tecendo a trama da educação musical, mas esta ainda está muito espaçada, ou seja, com os fios muito distantes uns dos outros. É preciso que os fios já existentes se reforcem e se unam cada vez mais para que novos fios possam completar essa intrincada trama de forma organizada e com um belo traçado para a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. R. S. de; QUEIROZ, J. J. Pesquisar o cotidiano escolar: tarefa necessária. *EccoS*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 9-20, jun. 2005. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570101.pdf>> Acesso em 28 de dezembro de 2010.

ARROYO, Margarete. Música, escola e construção de políticas locais de educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. *Anais... ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 11, p. 466-473. Natal: Abem, 2002. Disponível em <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/pdf/ARROYO,%20Margarete%202002.pdf>>. Acesso em 19 de julho de 2009.

_____. Música na Educação Básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 29-34, mar. 2004.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *A Imagem no ensino da Arte*. Anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. *Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: 1995.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96*. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 03, aprovado em 12 de março de 1997*. Aprecia os Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 02, de 7 de abril de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 01, de 31 de janeiro de 2006*. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/9. Brasília, 2006a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2010.

_____. *Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: 2006b.

_____. *Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 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. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 07, aprovado em 07 de abril de 2010*. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11, aprovado em 07 de julho de 2010*. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010c.

CASTRO, Vanessa W. *O ensino da arte nas escolas públicas estaduais da região Metropolitana do Rio de Janeiro: breve estudo sobre a legislação vigente e a prática pedagógica*. Rio de Janeiro, 2008. Monografia (Pós-graduação em Ensino da Arte) – Universidade Veiga de Almeida.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. – 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, p. 49-57, set. 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites, implicações. In: PENNA, Maura (coord.). *É este o ensino de artes que queremos? Uma*

análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001. p. 15-30.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOUREIRO, Alicia M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Plano Decenal de Educação para Todos" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em 17/8/2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, nº 78, p. 15-36, Abril/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de dezembro de 2010.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de Arte e sua viabilidade. In: _____ (coord.). *É este o ensino de artes que queremos?* Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001a. p. 31-55.

_____. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: _____ (coord.). *É este o ensino de artes que queremos?* Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001b. p. 57-80.

_____. (coord.). *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'Artes/UFPB, 2002a. Relatório de Pesquisa. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/relatorio_ensino_fundamental.pdf> Acesso em 28 de set. de 2009.

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

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

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Reorientação Curricular: Linguagens e Códigos*. Rio de Janeiro, 2006a. Disponível em <

http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/LIVROI_linguagens_inicio.pdf> e <
http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/LIVROI_linguagens_final.pdf>. Acesso
em 17 mai. de 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Educação Artística: Ensino Fundamental e Médio: Materiais Didáticos*. Rio de Janeiro, 2006b. Disponível em <
http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/educacao_artistica_inicio.pdf> e <
http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/educacao_artistica_final.pdf>. Acesso em
17 mai. de 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta Curricular: um novo formato. Educação Artística*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <
http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/EDUCACAO_ARTISTICA.pdf> Acesso
em 17 mai. de 2010.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, p. 31-34, mar. 2005.

SANTOS, Regina Márcia S. Repensando o ensino da música. *Cadernos de Estudo - Educação Musical* n°1. Atravez, Escola de Música da UFMG: ago. 1990. Publicação on-line. Disponível em <http://www.atravez.org.br/ceem_1/repensando_ensino.htm>. Acesso em 17 de maio de 2010.

_____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SOUZA, Cássia V. C. de. Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 14, p. 99-108, mar. 2006.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabela com a distribuição das escolas da
Região Metropolitana distribuídas de acordo com os segmentos que oferecem

115

Distribuição de segmentos da Educação Básica nas escolas da região Metropolitana¹																
Metro polita na	EF ² (anos iniciais)	EF (anos iniciais) e EM ³	EF (anos iniciais e finais só com EJA ⁴)	EF (anos iniciais e finais regular)	EF (anos iniciais e finais regular) e EM	EF (anos iniciais e finais regular) e EM	EF (anos iniciais e finais regular) EJA)	EF (anos iniciais e finais regular)	EF (anos iniciais e finais só com EJA) e EM	EF (anos iniciais e finais regular) e EM	EF (anos iniciais e finais regular) e EM	EF (anos iniciais e finais regular), EM e CES ⁵	EM	CES	Não consta ⁶	Total
I	4	2	0	22	0	29	0	8	0	0	71	0	1	2	3	142
II	18	0	2	18	1	25	0	7	1	23	0	0	2	1	14	112
III	4	2	19	2	4	4	17	0	2	18	0	0	79	3	1	155
IV	9	1	10	0	6	1	12	0	18	20	0	0	65	0	0	142
V	2	0	0	8	0	20	0	7	1	46	0	0	2	0	19	105
VI	0	1	0	1	0	5	0	0	0	16	0	0	3	0	4	30
VII	0	1	0	10	0	8	0	2	0	24	0	0	2	0	5	52
VIII	20	0	0	6	0	16	0	0	1	10	0	0	2	1	7	63
IX	2	0	0	3	0	9	0	1	0	8	0	0	1	1	8	33
X	13	1	12	0	3	1	9	3	11	14	1	1	52	4	0	124
XI	0	1	0	5	0	9	0	9	0	20	1	1	0	0	2	47
Total	72	9	43	75	14	127	38	37	34	270	2	2	209	12	63	1005

¹ As colunas em destaque amarelo correspondem às escolas que correspondem às delimitações desta pesquisa, ou seja, oferecem os anos finais do ensino fundamental regular.

² Ensino Fundamental.

³ Ensino Médio.

⁴ Ensino de Jovens e Adultos.

⁵ Centro de Ensino Supletivo.

⁶ O quadro de horários dessas escolas não estava disponível, não sendo possível definir quais segmentos são oferecidos.

ANEXO 2

Tabela de escolas consultadas

Metropolitana	Escolas consultadas										Total de escolas que ofereceram o Ensino Fundamental	Total de escolas em que não houve nenhum contato ¹	Total de escolas que participaram da pesquisa
	Contato por e-mail					Contato por telefone		Nº. de escolas consultadas					
	Escolas com e-mail	E-mails que retornaram ²	Escolas que responderam ao e-mail	Escolas que não responderam	Nº. de escolas consultadas só por telefone ³	Nº. de escolas consultadas por e-mail e telefone ⁴	Nº. de escolas consultadas						
I	125	32	15	81	2	5				33	22 (16,9%)		
II	51	22	5	24	8	0				36	13 (17,3%)		
III	5	5	0	0	10	0				14	10 (41,6%)		
IV	8	4	1	3	4	0				13	5 (23,8%)		
V	79	28	11	36	1	1				31	13 (16,2%)		
VI	22	9	5	4	4	4				5	13 (59%)		
VII	39	19	0	20	12	7				12	19 (42,2%)		
VIII	31	16	3	13	4	5				12	12 (36,3%)		
IX	18	4	4	9	1	1				6	6 (28,5%)		
X	17	6	2	9	0	0				8	2 (11,1%)		
XI	41	12	3	26	6	11				9	20 (45,4%)		
Total	436	157	49	225	52	34				179	135 (26,3%)		

¹ Nessas escolas não foi possível o contato nem por e-mail, nem por telefone. Ou não possuíam e-mail, ou o envio do e-mail falhou e não foi possível o contato por telefone.

² E-mails que apresentaram falhas no envio e retornaram ao remetente.

³ Essas escolas ou não possuíam e-mail ou devido a alguma falha, retornaram ao remetente.

⁴ Para essas escolas foram enviados e-mails que não retornaram, e como não obtivemos respostas por e-mail, foram consultadas por telefone.

⁵ Consta a escola onde atuou como docente e que não foi feito contato. Essa escola não foi utilizada para obtenção dos dados, não constando como escola participante da pesquisa.

ANEXO 3

Tabela da relação das escolas consultadas e as atividades musicais

Relação das escolas consultadas e as atividades Musicais					
Metropolitana	Nº de escolas consultadas	Escolas sem atividade musical ¹	Escola com atividades musical sem professor (a) habilitado(a) ²	Escolas que não informaram com clareza ³	Escolas com professor(a) de música habilitado(a) ⁴
I	22	10	9	1	2
II	13	4	7	2	0
III	10	5	4	1	0
IV	5	3	0	1	1
V	13	5	4	0	4
VI	13	7	4	1	1
VII	19	13	5	0	1
VIII	12	5	4	0	3
IX	6	2	4	0	0
X	2	1	1	0	0
XI	20	13	1	3	3
Total	135	68	43	9	15

¹ A escola afirmou que não há nenhum tipo de atividade musical.

² Inclui relatos de professores de outras disciplinas que abordam música e o animador cultural.

³ Nos e-mails enviados, o texto não deixa claro se as atividades que envolvem música são realizadas pelos professores de Artes ou por outras pessoas, sendo essas escolas descartadas da etapa da pesquisa de contato com os professores de Artes.

⁴ Objeto de estudo desta pesquisa.

ANEXO 4

Questionário de pesquisa entregue aos professores

Professor(a) de Artes,

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo no curso de Mestrado em Música e Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Meu objetivo é analisar a situação do ensino da música através de dados coletados juntos aos professores com formação específica na área e que atuam na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Através do exame das modalidades de prática musical desempenhadas será possível descrever como a Música se insere no contexto em que a disciplina Artes é ministrada. Os dados coletados através do questionário serão posteriormente analisados à luz de uma bibliografia específica, que constituirá a matriz teórica do trabalho. As informações apresentadas no presente questionário serão para uso da pesquisa, portanto confidenciais, sendo preservadas as identidades.

Como professora de Artes da Rede Estadual (matrícula 927352-5 com lotação no C.E. Álvaro Negromonte da Metropolitana V – Duque de Caxias), formada em Educação Artística com habilitação em Música, vivencio cotidianamente o meu objeto de pesquisa, o que me motivou a aprofundar os conhecimentos nesse domínio.

Espero poder contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Vanessa Weber
(contato: 25928825 – 97863222)

QUESTIONÁRIO PARA O(A) PROFESSOR(A)

1ª Parte

Dados de Identificação

1. Nome: _____ Idade: _____
2. Nome da escola que trabalha:
Coordenadoria: Metropolitana _____
3. Trabalha há quanto tempo na Rede Estadual?
Trabalha há quanto tempo nesta escola?
4. Em quantas turmas leciona e qual o tempo hora/aula semanal dispensada a cada turma?
5. Em qual(ais) série(s) você leciona?
Em qual(ais) turno(s) você trabalha?
6. Há outro(s) professor(es) de Artes na sua escola? () sim () não
Se sim:
Ambos trabalham a mesma linguagem artística? () sim () não
O planejamento é feito em conjunto? () sim () não
Os anos são compartilhadas entre os professores? () sim () não
Qual(ais) são elas?
7. Você é responsável por alguma atividade extracurricular na área de Artes?
() sim () não
Se sim:
Qual(ais) a(s) atividade(s) sob sua responsabilidade?
8. Você trabalha como professor em alguma(s) outra(s) escolas(s)?
() sim () não
Se sim:
Em quantas escolas?
Esta(s) outra(s) escola(s) é(são) de que âmbito?
() particular () federal () estadual () municipal
Em alguma destas outras escolas você dá aula de Música? () sim () não

Dados de Formação

1. Qual o seu título de graduação?
2. Qual a Instituição?
3. Ano de conclusão:
4. Possui alguma pós-graduação? () sim () não
Se sim:
Qual o nível?

Qual o curso?
 Em qual instituição foi realizado?
 Em que ano foi concluído?

2ª parte

Dados Específicos

1. Você tem recebido da direção da escola em que trabalha algum planejamento pedagógico curricular específico para a disciplina Artes? () sim () não

Se sim:

Inclui alguma atividade musical? Qual?

Se não:

Você próprio o organizou? Houve alguma interferência da direção ou orientação pedagógica do colégio?

2. Você planeja suas aulas com base em: (se achar necessário, pode marcar mais de uma)

- () orientações da direção
- () discussões com a equipe de prof. de Artes
- () Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
- () orientações da coordenação pedagógica
- () Reorientação Curricular proposta pela Secretaria Estadual de Educação
- () o interesse dos alunos
- () outros – especificar:

3. Você tomou conhecimento da Reorientação Curricular proposta pela Secretaria Estadual de Educação? () sim () não

Se sim:

De que maneira ela te auxiliou na organização de seu planejamento e suas aulas?

Qual a sua opinião sobre este documento?

4. Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Artes? () sim () não

Se sim:

De que forma você o utiliza em seu planejamento?

Você acha possível pôr em prática os PCNs? Explique.

5. Como você escolhe os temas a serem desenvolvidos durante suas aulas?
6. Qual(ais) tema(s) você abordou especificamente no 1º semestre de 2009 em cada turma?
7. Como é a recepção por parte dos alunos da música? E da comunidade escolar (diretores, pais, outros professores, etc)?
8. Que tipo de material (didático ou outros) você utiliza em suas aulas?
9. Você utiliza alguma outra linguagem artística em conjunto com a música em seu trabalho? Se sim, de que maneira?
10. Que tipo de atividade você realiza durante suas aulas? Se possível, descreva algumas.
11. Avalie os fatores a seguir, indicando as condições de trabalho que você dispõe em sua escola. Diga se são **F**avoráveis, **R**azoáveis ou **D**esfavoráveis para a sua atuação em sala de aula.
- () carga horária da disciplina
 - () número de alunos por turma
 - () equipamentos (ex.: aparelho de som, datashow e outros)
 - () valorização da disciplina
 - () número de turmas que você tem
 - () espaço físico
 - () materiais (ex.: instrumentos musicais)
 - () interferência externa (ex.: direção, orientação pedagógica e outros)
 - () outros – especificar:
12. O que falta em sua escola, em relação ao espaço físico e a infraestrutura, para a realização de um trabalho de educação musical que você julgue como ideal?
13. Em 2008 foi aprovada a Lei 11.769 que determina que a música deverá ser conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras, tendo os sistemas de ensino o prazo de 3 anos letivos para se adaptarem à essa nova determinação. Quais as suas expectativas para esta nova etapa da Educação Musical?

A sua colaboração é de extrema importância para a realização desta pesquisa. Dessa forma, esperamos poder contribuir para a reflexão e melhoria da qualidade do Ensino da Música nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Se possível, anexe a este questionário uma cópia de algum de seus planejamentos de curso para o enriquecimento do trabalho.

Muito Obrigada!

Vanessa Weber

ANEXO 5

Tabela das escolas com professores de Música

<i>Escolas com professores de música</i>					
Metropolitana	Escolas com ensino de música	Total de professores de música	Professores não contactados	Professores que não devolveram o questionário	Professores que participaram
I	2	2	1	1	0
II	0	0	0	0	0
III	0	0	0	0	0
IV	1	1	0	0	1
V	4	3	0	1	2
VI	1	1	0	0	1
VII	1	1	0	0	1
VIII	3	3	0	1	2
IX	0	0	0	0	0
X	0	0	0	0	0
XI	3	3	0	0	3
Total	15	14	1	3	10

Dados de caracterização dos professores

Caracterização dos professores											
Profess or ¹	Idade	Sexo	Metr opoli tana	Tempo de trabalho no estado	Tempo de trabalho na atual escola	Nº de turmas e hora/aula por turma	Séries que leciona	Turnos que leciona	Há outros professores de Artes na escola	Realiza atividade extracurri cular	Trabalha em outra escola
A	32	Mas	IV	3 anos	3 anos	6 turmas com 2 tempos de 50 min cada	6º, 7º, 8º, 9º anos do EF e 2º ano do EM	Manhã	Sim. Mas não trabalham com a mesma modalidade. O planejamento não é em conjunto, nem existem séries compartilhadas. Existe uma professora de artes plásticas no turno da noite e não trocamos nenhum tipo de informação.	Não	Sim. Em duas escolas particulares com aulas de música.
B	32	Fem	V	2 anos	1 ano	6 turmas com 2 tempos de 50 min cada	5 séries	Dois turnos	Sim. Mas não trabalham com a mesma modalidade. O planejamento é feito em conjunto e existem séries compartilhadas (6º, 7º, 8º, 9º anos do EF e 2º ano do EM)	Não	Sim. Em duas escolas municipais e um curso particular de música. Ambos com aulas de música.
C	36	Mas	V	2 anos	2 anos	6 turmas com 2 tempos de 50 min cada	6º ao 9º ano	Manhã e tarde	Sim. Mas não trabalham com a mesma modalidade. O planejamento não é feito em conjunto, mas existem séries compartilhadas (6º ao 9º ano)	Não	Não

¹ A identidade dos professores de Artes e suas respectivas escolas foram preservadas. As referências a cada profissional foi feita com as letras A a J, referindo-se a cada um dos professores participantes.

Professor	Idade	Sexo	Metrópoli	Tempo de trabalho no estado	Tempo de trabalho na atual escola	Nº de turmas e hora/aula por turma	Séries que leciona	Turnos que leciona	Há outros professores de Artes na escola	Realiza atividade extracurricular	Trabalha em outra escola
D	46	Mas	VI	7 anos	4 anos	6 turmas com 2 tempos de 50 min cada	6º, 7º, 8º e 4º ano Curso Normal, 1º ano Curso Normal	Tarde	Sim. Mas não trabalham com a mesma modalidade. O planejamento é feito em conjunto, mas não existem séries compartilhadas. (6º ao 9º ano)	Sim. Banda de Tambores	Sim. Em escola municipal com aula de música.
E	23	Fem	VII	7 meses	7 meses	6 turmas com 2 tempos de 50 min cada	9º ano do EF e 2º ano do EM	Manhã e tarde	Sim. Mas não trabalham com a mesma modalidade, e não existem séries compartilhadas.	Não	Não
F	Não inform ou	Fem	VIII	1 ano e 5 meses	1 ano e 5 meses	6 turmas com 2 tempos de 50 min cada	6º, 7º e 9º anos do EF e 2º ano do EM	Manhã e tarde	Sim. Mas não trabalham com a mesma modalidade. O planejamento não é feito em conjunto, e existem séries compartilhadas.	Não	Sim. Particular e federal com aula de música.
G	31	Mas	VIII	5 anos	5 anos	8 turmas com 2 tempos de 50 min cada	6º ano ao 2º ano do EM	Manhã, tarde e noite	Sim. Mas não trabalham com a mesma modalidade. O planejamento não é feito em conjunto, e não existem séries compartilhadas.	Sim. Dia do Índio, Mês do Folclore e Dia da Consciência Negra	Sim. Municipal com aula de música.

Professor	Idade	Sexo	Metrópoli	Tempo de trabalho no estado	Tempo de trabalho na atual escola	Nº de turmas e hora/aula por turma	Séries que leciona	Turnos que leciona	Há outros professores de Artes na escola	Realiza atividade extracurricular	Trabalha em outra escola
H	41	Mas	XI	Não informou	Não informou	Não informou	Não informou	Não informou	Sim. Mas não trabalham com a mesma modalidade. O planejamento não é feito em conjunto, e não existem séries compartilhadas.	Sim	Sim. Municipal com aula de música.
I	41	Fem	COE SP e XI	9 anos	8 anos e 1 ano e 9 meses	6 turmas com 2 tempos de 50 min cada	6º ao 9º anos do EF e 2º ano do EM	Manhã e tarde	Sim. Mas não trabalham com a mesma modalidade. O planejamento é feito em conjunto.	Sim. Sempre procuramos ter apresentações musicais quando possível na primeira escola. Na segunda estamos começando projetos para começar um teatro.	Sim. Uma particular com aula de música.
J	42	Fem	XI	15 anos	3 anos e meio	15 turmas: 10 de EF e 5 de EM. 2 tempos de 50 min em cada (a noite 40 min)	6º ao 9º anos do EF; e EJA: 6º e 7º anos do EF e 3º ano do EM	Manhã, tarde e noite	Não	Na atual escola não. ¹	Sim. Uma escola municipal com aula de música.

¹ Resposta completa da professora: “no [colégio anterior], consegui realizar 5 edições do FEMUSI (Festival de Música, com 3 categorias em julgamento: Música Incédita, Interpretação e Dança). Já estava se tornando uma tradição na escola e os alunos esperavam muito por este momento, até acontecer o fato que me fez sair contra a vontade da Escola. Na atual escola, há uma direção de dia e outra a noite e as tomadas de decisões qto ao processo pedagógico são diferentes, não uma harmonia. A impressão é que existe 2 escolas em uma. Ainda não consegui espaço, nem interesse da Direção na realização dos meus Projetos. Colocam empecilho em tudo. Já deu pra sentir o drama? Aliás, na Escola não comporta todos os meus tempos por falta de turmas e por isso, sou obrigada a completar apenas 2 tempos em outra escola.”

Dados de formação dos professores

Formação dos professores				
Professor	Título de graduação	Instituição	Ano de Conclusão	Possui pós-graduação
A	Licenciado em Educação Artística com habilitação em Música	UNIRIO	2000	Não
B	Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música	UNIRIO	2005	Sim – Especialização. Curso: Docência Superior, pela Universidade Cândido Mendes, concluído em 2010.
C	Licenciatura plena em Ed. Artística (Hab. Música)	UNIRIO	2006	Não
D	Licenciatura	UFRJ	1992	Não
E	Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música	UNIRIO	2008	Não
F	Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música	UNIRIO	1998	Sim – Pós-Graduação. Curso: Metodologia do Ensino Superior, pela Fundação Francisco Mascarenhas, concluído em 2002. Pós-graduação. Curso: Educação Artística, pela FERLAGOS, concluído em 2005. Mestrado. Curso: Mestrado em Educação, pela UNIRIO, concluído em 2009.
G	Lear – Hab. em Música e Bacharelado em Música – violão	UFRJ	2001 e 2006	Em andamento: Mestrado em Educação Musical na UFRJ
H	Bacharel em Instrumento, licenciatura em Arte	Conservatório Brasileiro de Música e Faculdades Bennet	1996 e 2002	Não
I	Licenciatura com habilitação em Música	UNIRIO	1999	Não
J	Licenciatura Plena em Música e Bacharel em Música Sacra	SUAM/Bonsuceso e STBSB (Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil)	1990 e 1998	Não

ANEXO 8
Respostas dos professores¹

<i>Dados específicos</i>	
<p>Questão 1: Você tem recebido da direção da escola em que trabalha algum planejamento curricular específico? () Sim () Não Se sim: Incluiu alguma atividade musical? Qual? Se não: Você próprio o organizou? Houve alguma interferência da direção ou orientação pedagógica do colégio?</p>	
Professor	Resposta
A	Não. Eu mesmo organizei sem nenhuma interferência nem participação da Escola, salvo nos casos de projetos e feiras específicas.
B	Não. Nós professores de artes somos quem fazemos nosso planejamento. Planejei aula de flauta doce, para a qual a Diretora se comprometeu a adquirir com a verba da Escola. Eu mesma organizei meu planejamento.
C	Não. Eu mesmo planejo sozinho
D	Não. SIM [o próprio professor organizou o planejamento]. NÃO [não houve interferência]
E	Não. O planejamento dado pela escola é apenas para consulta. Eu organizei meu planejamento sem interferência da direção ou orientação pedagógica. A coordenação pedagógica mostrou um planejamento apenas para consulta, são possíveis sugestões.
F	Não. Sim [a própria professora organizou o planejamento]. Não [não houve interferência]
G	Não. Não [não houve interferência]
H	Sim. Trabalho com Bandas Marciais, Oficinas de Flautas doce, Violão e Canto Coral
I	Não. OBS.: Da primeira escola sempre temos atividades musicais até pq a escola é Socioeducativa a segunda a coordenadora está planejando agora comigo mas já existe sempre uma atividade musical.
J	<p>Não. Trabalho por conta própria, e procuro realizar dentro de cada Turma, minhas propostas de Planejamento, visto que não recebo ajuda por parte da direção.</p> <p>Amiga, como te falei no (...), consegui realizar o FEMUSI com a ajuda da direção, apesar de ter que engolir muitos sapos e muitas discussões; a Direção entrou no mesmo ano que nós na época do Brizola, e fomos nós que a colocamos na Direção. Daí começou a surgir uma grande perseguição em quem não votava mais nela. Infelizmente não sabia separar o pessoal do profissional. E assim um, a um foram saindo muitos amigos meus competentes. Até que</p>

¹ Todas as respostas dos professores foram originalmente mantidas, tanto nos Anexos como nas citações utilizadas durante o texto. Não houve correção ortográfica e nem gramatical. Somente foram corrigidos pequenos erros de digitação.

resisti muito tempo, mas infelizmente ela armou pra mim, como sempre fez, pois eu a incomodava muito, pois sou mui querida e respeitada pelos alunos e convidou-me sair da escola, fazendo parecer que fui eu que pedi. O FEMUSI sempre foi um sucesso. Era organizado com muita antecedência e minha Equipe de Trabalho era formado pelos próprios alunos que estavam dispostos a trabalhar. Apenas procurava lhes garantir o lanche, pois saco vazio não para em pé. Havia reuniões onde cada um sabia a sua função: Seguranças (se revezavam ficando no portão e circulando, caso visse algo suspeito comunicava a Direção para as medidas cabíveis, como bebidas o que era proibido, namoros indecentes.....; Setor de Ação Social (a entrada era 1kg de alimento não perecível que eram doados a um Orfanato e um Asilo que nós adotamos); Setor de Brindes (sempre tive um bom relacionamento nas lojas onde compro livros e Cd's, e de posse de uma carta timbrada da escola explicando todo o evento e assinada por mim e direção, eu pedia doação de brindes para sorteios durante o evento), e atuava comigo 2 assistentes de palco que eram mediadoras entre eu e os concorrentes e me comunicavam algum imprevisto que tinha que ser resolvido rapidamente; os jurados eram professores da casa e outros amigos convidados. Também havia reuniões com os participantes explicando cada item do Regulamento. Tenho tudo isso documentado e gravado; caso tenha interesse em obter é só solicitar, ok? Em alguns momentos a Direção interferiu, outros não. Houve discussões, mas sem maiores conseqüências.

Questão 2: Você planeja suas aulas com base em: (se achar necessário, pode marcar mais de uma)							
Professor	Orientação da direção	Discussões com a equipe de professores de Artes	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Orientações da coordenação pedagógica	Reorientação curricular proposta pela Secretaria Estadual de Educação	O interesse dos alunos	Outros
A	X		X		X	X	
B	X	X	X	X		X	
C		X	X		X	X	Gosto de aproveitar datas comemorativas este por ex. é o centenário de Noel Rosa, ano passado Djavan fez 60 anos.
D			X			X	Meus princípios.
E		X	X			X ¹	
F			X				
G		X	X			X	Acontecimentos atuais.
H			X				
I		X	X	X	X	X	Sempre que necessário é modificado pelo calendário de comemorações
J			X ²			X ³	Conhecemos nossa clientela, logo há uma boa aceitação qto aos conteúdos desenvolvidos; apesar de alguns dissabores na profissão, minha relação com os alunos é excelente pois se baseia no respeito e consideração; há uma liberdade com limites em minhas aulas. O aluno tem o direito de opinar e participar da aula. Às vezes surgem situações engraçadas por minha parte como tbém dos alunos, e procuro tirar graça disso; damos risadas e isso descontraí as aulas tornando-as agradáveis.

¹ Observação da professora E nesse item: “Em alguns casos, pois existem alguns conteúdos pelos quais eles não se interessam, mas eu incluo no planejamento por considerar importante.”

² Observação da professora J nesse item: “Não sigo à risca; faço adaptação”.

³ Observação da professora J nesse item: “Raramente”.

Questão 3: Você tomou conhecimento da Reorientação Curricular proposta pela Secretaria Estadual de Educação? () sim () não Se sim: De que maneira ela te auxiliou na organização de seu planejamento e suas aulas? Qual a sua opinião sobre este documento?	
Professor	Resposta
A	<p>Sim. Somente como referência para saber o que a secretaria espera de nós.</p> <p>Superficial e sem aplicação prática.</p>
B	<p>Não. Não tomei conhecimento.</p> <p>Preciso e vou me informar sobre o documento.</p>
C	<p>Sim. Com algumas sugestões de temas.</p> <p>Não é completo mas tem algumas boas idéias.</p>
D	<p>Sim. Não me ajudou em nada.</p> <p>Sem comentário.</p>
E	<p>Sim. Não auxiliou devido ao momento em que chegou a mim.</p> <p>Pode ser útil em alguns pontos como por exemplo orientar os objetivos.</p>
F	<p>Sim. Eu não utilizo.</p> <p>Tem algumas propostas interessantes, mas ainda não experimentei, portanto, não posso avaliá-las.</p>
G	<p>Não.</p>
H	<p>Sim. Já trabalho há seis anos no ensino público. Essa reorientação tem sido uma iniciativa muito válida, durante esse tempo não tinha ainda sido orientado na minha disciplina em como atuar na sala de aula. O ensino da Arte precisa ser mais discutida e ser criado a partir daí, um planejamento gradual que possa ser seguido por nós docentes. Isso visaria diminuir a distância que existe entre as linguagens da Arte: Música, Teatro, Dança e A visuais. Como professor de música vejo a necessidade de se abordar a nossa linguagem não somente com fins de prática (tocar um instrumento, cantar num coro) mais, também, retratar os aspectos sociais, que envolvem a formação da música. Isto está previsto no PCN, porém na sala de aula estamos sempre levando para um determinado foco e deixando outros de lado.</p> <p>Eu sou bastante crítico às documentações criadas a partir de diferentes pesquisas sobre a educação, porque, percebo às vezes, muito distante da realidade vivida na prática docente. Chego a pensar que nossos teóricos não tem uma vivência real da sala de aula. Sua iniciativa de se aproximar dos profissionais e de suas realidades vividas na sala de aula, já quebra essa minha crítica e vejo sua pesquisa com mais seriedade, e disposta de revelar os nossos problemas e resolvê-los que é o melhor pra toda a nossa sociedade.</p>

I	<p>Sim. Deu uma arrumada no planejamento embora em artes não houve tanta mudança assim pq estamos sempre nos arrumando.</p> <p>Muito bom.</p>
J	<p>Sim. Na verdade não acrescentou muita coisa ao que eu desenvolvo nas aulas.</p> <p>É válida a intenção de padronizar os conteúdos por séries, mas é importante respeitar a realidade de cada U.E. e as limitações que os profissionais enfrentam como: não temos uma sala específica, não há instrumentos suficientes, qdo há é um violão. Amiga, nesta escola onde estou, tem um colega que é Animador Cultural da Escola, protegido da Direção. Ele tem uma Sala de Música e ali alguns instrumentos: bateria, 2 guitarras, 2 violões, 1 teclado, 1 c/baixo, caixas para cada instrumento, mesa de som, caixas para ambiente externo... só que não há da parte do colega um interesse em planejar estas aulas tipo: Divulgar os cursos, limitar as inscrições, ter um planejamento pedagógico com tempo determinado, data de apresentação para os alunos mostrarem o que estão aprendendo... é um colega difícil de diálogo e pelo que me dizem não é formado em música; o que sabe é o que aprendeu com parentes numa escola de samba. Inclusive qdo há eventos na escola de grande porte, ele poucas vezes aparece para instalar a aparelhagem e às vezes nem fica até o final, deixando uma aluno encarregado de guardar o equipamento. E eu, qdo peço a direção pra pegar um violão qdo preciso a Direção só falta me engolir como se eu estivesse entrando num lugar proibido:- Ih, o João¹ não gosta que ninguém entre na sala dele? Cara, mas é pra desenvolver minha aula! Reclamo. Após insistência, consigo. Aliás, a Sala é abafada, suja e os instrumentos não bem cuidados. Vai eu falar alguma coisa. Então é ele pra lá e eu pra cá com meus alunos amiga.</p>

¹ O nome foi trocado para preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa.

Questão 4: Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Artes? () Sim () Não	
Se sim: De que forma você o utiliza em seu planejamento? Você acha possível pôr em prática os PCNs? Explique.	
Professor	Resposta
A	Sim. Para mim tudo o que está nos PCN é tão óbvio que eu não sei dizer. Seria um paradigma, um ideal, mas na hora da sala de aula às vezes é preciso “encaretar” a aula para domar a turma.
B	Sim. Utilizo os símbolos musicais: clave de sol, pauta musical, leitura em clave de sol. Trabalho com Apreciação musical baseada na Música Popular Brasileira. Trabalho com composição para os alunos. Não. Para começar é difícil para qualquer professor do Estado estar em sala com tamanha falta de respeito dos alunos em geral em conjunto com um salário que não é sequer razoável na rede Estadual de ensino. Em segundo lugar por melhor que planeje a aula e sinta que alguns alunos estão realmente gostando e aprendendo, escuto frequentemente os alunos reclamando: “Ah, isso de novo, não”. “Não passa nada no quadro”. “Estou cansado”. “Não quero fazer nada”.
C	Sim. Tentando adaptar as sugestões a realidade das escolas públicas. Acho que alguma coisa pode ser feita sim, por exemplo: levar os alunos para assistir a espetáculos musicais
D	Sim. Partindo de alguns objetivos, faço meus planejamentos. Sim. Em algumas sugestões de atividades.
E	Sim. Sempre penso nos objetivos e na medida do possível busco fazer minha parte para alcançá-los. Parcialmente. A escola não está sozinha na formação dos alunos, para pôr em prática os PCNs seria necessário uma série de co-fatores que nem sempre (ou quase nunca) estão presentes. Em algumas realidades a execução dos PCNs é considerada utopia.
F	Sim. Procuo desenvolver as atividades com base nos objetivos propostos. Sim. Com dificuldades, porque depende do espaço físico e do material disponível para que a prática possa ser desenvolvida de acordo.
G	Sim. Conheço, já li mas não o possuo e acho, de certa forma, utópico Não porque a realidade das salas de aula, assim como as condições financeiras dos professores não permite uma aula na qualidade prevista.
H	Sim. Procuo fazer o meu planejamento com base no PCN. De forma isolada não. O ensino da arte precisa ser supervisionado tanto quanto qualquer área comum de ensino. Buscando uma interdisciplinaridade entre as linguagens artística.
I	Sim. Olho muito a parte do resumo feito pela coordenadora da escola. Sim mas não tudo.

J

Sim. Algumas coisas eu já realizo, como o Programa de Rádio com o EM. Os alunos adoram; mas não dá pra realizar tudo, pois cada escola tem suas dificuldades e temos que adaptar.

Gostaria muito amiga, mas falta recursos do Estado e da Escola que administra as verbas na realização destas práticas, pois os interesses são outros. Me entende. A Direção atual prega uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, qdo na verdade está “cagando e andando” pra isso, perdão pelas palavras de baixo calão. Mas não suporto hipocrisia, mentira, falta de compromisso com a Educação. Ah, sem falar, que jamais recebemos uma palavra de elogio qdo realizamos algo que fascinou ou despertou o interesse dos alunos. Onde trabalho percebo alguns colegas protegidos, estes são elevados aos céus. Qto aos que rala pra caramba, só a música da Escrava Isaura com adaptação: Vida de Mestre, é difícil ! É difícil como quê! Lê, lê, lê, lê, lê!

Questão 5: Como você escolhe os temas a serem desenvolvidos durante suas aulas?	
Professor	Resposta
A	Ainda me sinto perdido. Escolho os temas por várias razões, mas decidi, no ano que vem, trabalhar somente com diferentes gêneros musicais brasileiro e estrangeiros. Esses alunos tem que saber que existem outros tipos de música que não seja Funk e Pagode Romântico!
B	De acordo com a necessidade da turma, com os pedidos da coordenação e Direção. Algumas turmas são tão indisciplinadas que só fazem um silêncio mínimo se coloco muita coisa no quadro. Nessas turmas trabalho também conteúdo de História da Música. Mas continuo me esforçando pelo conteúdo musical prático, porque percebo que tem os alunos que gostam e se interessam pela música. Trabalho alguns temas que a Direção me pede. Por exemplo a Diretora me pediu para trabalhar um artista chamado João Cândido e pedir caricaturas. Perguntei a ela se ela prefere artes plásticas do música. Ela disse que não, respondeu que estava querendo me cansar menos. Acho que ela aí admitiu a dificuldade de os alunos terem seriedade no trabalho musical em sala. Muitos debocham quando peço para cantar e a maioria quase esmagadora não canta, com raríssimas exceções.
C	Como já disse gosto de datas comemorativas, gosto de relacionar a música com outras formas de fazer arte. Ex:Cinema, teatro etc. Apresento compositores, movimentos musicais, reflexões sobre a nossa rotina e a relação com a música do cotidiano e etc.
D	PCNs, objetivos particulares, sugestões de direção, alunos, coordenação pedagógica, etc.
E	Escolho pela relevância e interesse dos alunos, tendo em vista que não é freqüente os alunos terem contato com música a não ser pelo que ouvem na mídia.
F	Através do material didático que tenho e de acordo com as turmas.
G	Procuo observar a “interdisciplinarietà” dos temas. Normalmente associando os temas com Geografia e História e temas atuais observando o conceito de Currículo em Espiral.
H	Criei um conteúdo programático a partir do PCN, mas não tenho certeza se o meu colega da escola do outro lado da rua segue os mesmos conteúdos. Essa incerteza eu acho um grande equívoco no exercício da minha profissão.
I	Pelo os temas propostos pela Coordenação, calendário de comemorações, temas como por exemplo agora COPA, necessidades dos alunos, dificuldades dos alunos etc....
J	Os conteúdos já são previamente selecionados já fazem anos, e sofrem algumas mudanças de acordo tbém com as mudanças do mundo.

Questão 6: Qual(ais) tema(s) você abordou especificamente no 1º semestre de 2009 em cada turma?	
Professor	Resposta
A	No primeiro bimestre falei sobre Samba com todas as turmas (Bateria da Escola de Samba, diferentes tipos de samba, história, prática com instrumentos...) Depois falei: Sexto ano:O que é música, Elementos sonoros e musicais, nome das notas e suas alturas. Sétimo ano: Projeto Portinari (projeto da Escola sobre o pintor) Oitavo ano: Ritmos brasileiros Nono ano: Hinos Brasileiros Segundo ano de ensino médio: História da música erudita.
B	Iniciação à escrita musical e apreciação musical por meio da Música Popular Brasileira.
C	Fiz um debate sobre músicas “novas” e “antigas”, mostrei que boa parte das músicas que tocam hoje nas rádios são músicas que já foram feitas há algum tempo, fiz um projeto Djavan e falei sobre a trilha sonora das novelas.
D	A) Leiturização musical B) Trabalhando com projetos (música e dança) C) Pesquisa na internet (diversidade musical brasileira) D) História da música brasileira E) Música erudita brasileira F) A música brasileira no Brasil Colônia G) Barroco Mineiro
E	Em todas as turmas iniciei falando sobre arte e linguagens artísticas. A grande maioria dos alunos imagina que arte se resume a desenho e pintura, pois foram essas as únicas linguagens artísticas com as quais tiveram contato em sua vida escolar.
F	No momento não será possível responder, pois os registros estão apenas no diário de classe.
G	Como foi o primeiro ano nas turmas que eu peguei, discuti conceitos e elementos básicos da música, algumas manifestações folclóricas de influência lusa, africana e indígena, assim como dos sons de cada povo essencialmente.
H	Elementos da Escrita Música (pauta, clave, notação musical), projetos pedagógicos focando a vida e obra de artistas da M.P.B Cartola.
I	Mudança de Cena – na primeira escola. Cidadania- Os alunos estavam muito irreverentes da segunda escola.
J	Vamos lá... qdo saí da Faculdade saí com uma fome de ensinar tudo que aprendi, mas tive que freiar meu ímpeto diante dos interesses e limitações dos alunos. Um conteúdo que tive que cortar de cara foi a História da Música. Fiquei perdida, mas fui me achando sondando os interesses dos alunos, conversando e trocando idéias com colegas e lendo muito. Então cheguei ao seguinte planejamento curricular: 5ª Série: Explico a importância da música em nossas vidas nos mínimos detalhes até esgotar o assunto; depois falo sobre o Som que nos cerca, poluição sonora, Qualidades do Som, Hino à Bandeira Nacional. Mesclo durante o ano letivo algumas músicas e textos que enfocam valores que estão se perdendo facilmente. As avaliações escritas muitas vezes são em dupla, uso trabalhos manuais, pintura, vídeos, Audições... nesta fase constatamos infelizmente que

alguns alunos são analfabetos, não tem zelo com material escolar pedindo tudo ao Professor, onde respondo que não sou Papelaria. Em alguns momento eu canto músicas da atualidade para relaxar e desestressar.

6ª Série: Nesta fase eu leciono um pouco de Teoria Musical. Vou desde as notas ascendentes, descendentes, pauta, notas nas linhas e espaços suplementares, claves, figuras de som de pausas, leitura rítmica.... não dá pra se estender mais, pois a Teoria sem a Prática se perde; apenas os incentivo a continuar o que começaram em outras entidades como Escola de música na Igreja, Municipal..... pois a teoria é universal. Procuo dinamizar o máximo para tornar a aprendizagem de fácil assimilação. Depois, qdo sobra tempo, explico de forma bem objetiva o Hino Nacional Brasileiro. Pretendo ano que vem ensinar um pouco de Flauta Doce, já que a escola comprou algumas.

7ª Série: Preparei uma apostila que fala sobre os Instrumentos de Orquestra. E explico detalhadamente os conteúdos, com vídeos e audições além das aulas expositivas. Utilizo Aparelho de Som, Vídeo, DVD, Retroprojeter. Este conteúdo vai até o 3º Bimestre por ser bastante extenso. E depois falo de forma bem objetiva tbém sobre o Folclore, aplicando uma prova escrita e pontos de participação nas competições de travalinguas, adivinhações e ditados. É uma agitação só e todos querem participar expontâneamente. O aluno compra a apostila numa Xérox da Comunidade onde fiz esta parceria com a gerente da loja. Logo não me envolvo com dinheiro, o que daria ouvidoria! Rsrrsrsrsr E aquele aluno que por pilantragem não adquire a apostila, querendo levar vantagem sobre os outros, este copia as folhas que estão na apostila. Meu argumento é, vc não é obrigado a comprar a apostila, mas é obrigado a copiar e ter a matéria no seu caderno. Além do mais, este aluno faz prova sozinho e não em dupla.

8ª Série: Preparei uma apostila sobre A EVOLUÇÃO DA MPB. Este conteúdo leva o ano inteiro, pois falo deste a mistura das raças – negra, branca, indígena – passando pela inovação tecnológica –fonógrafo, gramofone, rádio, vitrolas.... até chegar no MP5 – a Era do Rádio, e começo a falar sobre os gêneros brasileiros: Choro, Chorinho, Marchas Carnavalescas, O Samba e suas ramificações, Bossa-Nova, Os Festivais da Canção, Rock Anos 60 – Jovem Guarda – Rock Anos 70 até hj, Baião e Ritmos Afro-Brasileiros (Fricote, Lambada, Olodum, Samba-Reggae, Forró), Música Sertaneja, Romântica, até chegar no Rap e Funk. Ufa! Aqui meus parceiros são os Vídeos e Aparelho de Som. Além do mais para cada gênero eu preparei um cancionero, é uma relação de músicas que facilita bastante. Mesmo que os alunos não conheça a música ele acompanha a letra e aprende a melodia. E qdo é uma música que eles já conhecem a sala se transforma num lindo coral. As avaliações são individuais e em duplas, trabalhos de biografia de um cantor, cantora ou grupo da MPB com direito a capa modelo, estética, cinco folhas, Bibliografia e prova cantada. Isso mesmo! Prova Cantada. Os alunos se organizam em grupos de até 6 componentes, alguns preferem cantar sozinho ou em duplas. Eles cantam qualquer música dos gêneros trabalhados dentro do bimestre. Explico que o objetivo não é agradá-lo em seu gosto musical, mas levá-lo a um conhecimento amplo, mesmo que ele não goste daquele estilo. Explico a importância de ser eclético. Vc pode ter seu gosto musical, mas saiba ouvir e apreciar outros estilos até mesmo para saber como opinar numa roda de discussão. Saber se expressar revelando seu ponto de vista.

Questão 7: Como é a recepção por parte dos alunos da música? E da comunidade escolar (diretores, pais, outros professores, etc)?	
Professor	Resposta
A	<p>Não é boa. Os alunos são por demais desinteressados por qualquer informação que não faça parte do seu mundo pragmático. Não apresentam interesse em outro estilo musical que não seja o Funk Carioca (nem mesmo o samba parece funcionar). Os alunos só se interessam em saber as respostas ditadas das provas e por isso não apreendem nada, apenas decoram.</p> <p>Quanto aos pais: inexistente. Nessa comunidade os pais parecem se interessar em bater nos filhos quando ficam sabendo de alguma ocorrência na escola. Não existem reuniões de pais e nem boletins com notas.</p> <p>Quanto ao corpo docente: sinto que me vêem como o cara chato que faz barulho na escola e que está sempre pedindo alguma coisa: posso pegar a TV?, posso usar o computador?, as tomadas da sala estão funcionando?, poderemos fazer algum estudo de campo?, posso tirar umas Xerox?...</p>
B	<p>Os outros professores tem sempre o mesmo comentário: “Ai você toca flauta que bonitinho”. Sinto falta de uma consciência da importância da música na escola.</p> <p>Os alunos reagem de diferentes formas. Tem aqueles que pedem para eu dar desenho ao invés de dar música. Tem os que não querem ter aula de nada e sei disso pelos outros professores. Tem os alunos que gostam da aula de música, na maioria das vezes esses que gostam mais da aula de música já tiveram oportunidade de estudar algum instrumento em alguma igreja ou em algum outro curso.</p>
C	A adesão menor, no início, é sempre dos alunos, com pai e a direção e os outros professores é sempre muito tranquila.
D	A parte prática é bem recebida pelos alunos, direção e pais, os conteúdos não são bem recebidos, pelos alunos pois são cobrados com provas e testes.
E	A comunidade recebe bem e geram bastante expectativas positivas. Os alunos recebem com estranheza, pois como dito anteriormente, para eles música não é arte. Com o tempo eles entendem melhor.
F	A grande maioria gosta, mas não se envolve como eu gostaria. Não tenho informações quanto a comunidade escolar.
G	Inicialmente há um choque mas depois eles se acostumam e, finalmente, gostam. Mas lá eu não sou o professor de Ed. Artística. Eu sou o professor de “Música”, é diferente. Música é música, arte é arte na visão deles.
H	Nossos alunos têm mostrado apatia pra tudo que se faz dentro de sala, com a música não é diferente, mas, há aqueles que se interessam espontaneamente e aí nossa atividade flui. É a banda que ensaia e desfila. É o projeto de talentos.
I	É muito boa o único problema que alguns alunos acham que música é diversão sem ser aula. Quando entramos realmente para estudar eles reclamam um pouco.
J	A recepção é sempre boa, pois graças os alunos tem um carinho e respeito por mim, salvo algumas bagunçinhas que dão trabalho pra qualquer Professor. Os pais só aparecem na escola quando são convocados para reuniões, mesmo assim, os alunos que dão problemas, estes, os pais nunca aparecem. Qto aos meus colegas procuro ajudá-los em outros projetos, mesmo que não necessite da Música.

Questão 8: Que tipo de material (didático ou outros) você utiliza em suas aulas?	
Professor	Resposta
A	Apostilas de exercícios e jogos musicais elaborados por mim mesmo. Encontro uma grande dificuldade em distribuí-los a turma, uma vez que a Xerox não é disponibilizada para os alunos, perdemos muito tempo copiando, copiando...
B	Estou esperando pela flauta doce que está prometida para quando for possível. Utilizo CD, rádio, caderno, lápis, quadro. Utilizo a minha flauta. Toco pra eles sempre. Utilizarei televisão que estará chegando na escola ainda este mês.
C	Sempre alguma base teórica, ou seja, qual a importância do tema abordado, busco alguma bibliografia que confirme a importância do tema e com a maior parte das turmas faço um trabalho musical, tocando e cantando canções importantes sobre o tema abordado
D	Computador, internet, apostilas, CDs, DVDs, provas e testes.
E	Os usuais: quadro, pilot, livros. Aparelho de som para apreciação musical, datashow para reprodução de vídeos e filmes.
F	DVD, CD e “muita criatividade”.
G	Inicialmente utilizava uma lata de lixo, um tantã, um repique de mão doados, alguns tamborins e bastante sucata. Continuo com a sucata mas com o desenvolvimento dos projetos a direção da escola já adquiriu muitos instrumentos: 2 surdos, 2 reco-recos, 5 tamborins, 2 pandeirolas, 2 caixas, 2 ganzás e 2 agogôs. Alguns foram roubados! Sempre levo também um violão.
H	A base é retirada da Internet e de livros.
I	Aparelho de CD, papéis, instrumentos musicais trazidos pelos alunos e ou por mim.
J	Senti a necessidade de confeccionar apostilas para a 7ª e 8ª Séries pois os assuntos são extensos e tem figuras difíceis de reproduzir num quadro, e principalmente o Estado que não envia livros específicos da Disciplina. Então, amiga temos que nos virar nos 30.

Questão 9: Você utiliza alguma outra linguagem artística em conjunto com a música em seu trabalho? Se sim, de que maneira?	
Professor	Resposta
A	Sim, procuro utilizar outras formas de arte como o cinema, as artes plásticas e a literatura.
B	Em conjunto com a música não. Quando dei aula de artes plásticas, não foi em conjunto com a música.
C	Sim, cinema, teatro, literatura. Mostro como a música se relaciona com outras formas musicais e como as outras formas de arte motivam a produção musical e vice-versa.
D	Sim, Dança, Teatro e Cinema.
E	Associo outras linguagens artísticas na preparação e apresentação dos trabalhos bimestrais.
F	Sim. Procuro apresentar a história da Arte, tanto na música quanto nas artes plásticas. Desenvolvendo atividades tanto plásticas quanto musicais.
G	Se vou trabalhar ópera, trabalho figurino, cenário, teatro, música, enfim o que for possível trabalhar naquele assunto.
H	Sim. Falo dos períodos musicais e das características desses períodos que estão bem definidos na Arte Visual.
I	Uso Teatro. Introduzo a música nas peças de teatro.
J	Amiga, em alguns momentos eu tenho que ser atriz e aí dramatizo em alguns textos dentro dos conteúdos, até mesmo para chamar a atenção dos alunos.

Questão 10: Que tipo de atividade você realiza durante suas aulas? Se possível, descreva algumas.	
Professor	Resposta
A	Depende da turma, mas geralmente passo vídeos, escutamos música, fazemos alguma prática vocal e instrumental. Cada vez mais venho usando o PowerPoint para ilustrar melhor minhas aulas com áudio e vídeo, cerca de metade das aulas que eu dou são em PowerPoint e escuto alunos reclamando que eu não passo nada no quadro!
B	<p>Apreciação musical - A música é ouvida por meio da flauta doce ou de um CD.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Envolver com um círculo as sílabas da palavra da canção ouvida que apresentam som de maior duração. -Percepção dos instrumentos musicais ouvidos na canção. -Percepção do que é melodia e do que é harmonia. Essa questão pouquíssimos compreendem. <p>Escrita das notas na pauta</p> <ul style="list-style-type: none"> -colocar o nome das notas -completar a ordem das notas. <p>Texto</p> <p>São abordados os elementos principais da música (melodia, harmonia, timbre, forma, tessitura, ritmo, acentuação musical, compasso).</p>
C	Audições e ensaios. Tenho alguns instrumentos que a direção me deu o dinheiro pra comprar (basicamente instrumentos de percussão) escolho as músicas e ensaio com eles tocando e cantando.
D	Atividades práticas como coral, dança e teatro, além de audição de músicas pertinentes ao tema abordado.
E	As tradicionais: passo conteúdo no quadro para que eles copiem, falo sobre o tema e abro para discussões. Procuro fixar os conteúdos por meio de jogos, nos quais eles se divertem e fixam o que foi discutido em aula.
F	Não respondeu.
G	Prática de conjunto com instrumentos de percussão, percepção, prática de conjunto de canto, leitura rítmica, melódica mas é difícil manter a sequência porque você não pega as mesmas turmas
H	<p>Uso instrumentos para tocar e explicar elementos como a formação do intervalo entre as notas musicais. Tocar escalas diversas explicando sua construção.</p> <p>Flautas, Violão são usados.</p>
I	Rítmica usando as carteiras, cantamos músicas, jogos de teatro.
J	<p>Bem... já faz algum tempo que não exerço a minha Profissão de Regente Coral devido a problemas nas cordas vocais. Vc imagina a crueldade que é nossa carga horária e não temos tempo suficiente para descansá-las. Com o EM, tem um conteúdo que eles adoram e há uma participação de 99,9% que é Canto Coral. Utilizo um texto onde eles tem um entendimento sobre a divisão das vozes masculinas e femininas, correspondentes, corais, solistas, (aqui demonstro 3 tipos de diapasões que utilizamos para afinar os instrumentos e dar a altura para os naipes dos corais; eles manuseiam segundo minha orientação aquele que dá o lá 3; peço para bater na palma das mãos e encostar rapidamente na cartilagem da orelha; ou então bater na palma das mãos e encostar no cotovelo do braço cujo dedo indicador está encostado na cartilagem; eles ficam maravilhados com esta experiência, e aí explico, que não é mágica, mas que nossos ossos são condutores de som; qdo cantamos todo nosso corpo trabalha para este fim; as características</p>

dos conjuntos vocais (aqui faço audição para eles discernirem entre pequeno e grande conjunto, se for pequeno eles conseguem detectar até 4 vozes, não posso exigir muito deles, se é a capella ou com instrumento e o tipo de música, se é popular, religiosa, erudita, folclórica...); aproveito um encarte de jornal sobre como eles cuidam de suas vozes onde eles preenchem individualmente; utilizo filmes como Mudança de Hábito 1 e 2; um vídeo sobre o saudoso Arthur da Távola que fala sobre vozes e um vídeo que participei cantando num quarteto a capella para eles ampliarem o conhecimento deles. Falo que cantar é uma terapia e todos independente de afinação pode praticar. Quem canta seus males espanta. E o próximo passo é a prática, sem separação de vozes, até pq não há tempo hábil pra isso. Eu escolho algumas músicas, antigas, menos recentes e atuais, passando por vários gêneros pra agradar a todos e divido em repertório pra todos, masculinos e femininos. A princípio rola uma certa timidez, pois pensam que vão cantar na frente da turma, mas explico que eles formam uma meia lua me tendo como centro. E aí começamos a cantar! Começo com os Rapazes enquanto as meninas ficam sentadas apenas assistindo e cantando baixinho sem interferir; depois elas; e no final todos juntos. As músicas são na maioria conhecidas e canto rapidamente sem repetição para que possamos alcançar o maior número possível de músicas selecionadas. A satisfação dos alunos é garantida, pois muitos chegam desanimados do trabalho e ganham animo, outros chegam tristes devido a problemas e por um instante se esquecem e é só alegria!

Questão 11: Avalie os fatores a seguir, indicando as condições de trabalho que você dispõe em sua escola. Diga se são **F**avoráveis, **R**azoáveis ou **D**esfavoráveis para sua atuação em sala de aula.

Professor	Carga horária da disciplina	Número de alunos por turma	Equipamentos (ex.: aparelho de som, datashow e outros)	Valorização da disciplina	Número de turmas que você tem	Espaço físico	Materiais (ex.: instrumentos musicais)	Interferência externa (ex.: direção, orientação pedagógica e outros)	Outros - especificar
A	F	R	R	D	R	D	D	D	
B	R	R	F	R	R	F	F	F	
C	D	D	R	R	R	R	R	F	
D	F	D	R	R	R	R	R	R	
E	D	R	R	F	F	D	D	F	
F	R	D	D	D	R	D	D	F	
G	R	D	D	R	R	D	R	F	
H	F	D	F	R	F	D	F	F	
I	F	F e D	D	R	F	D	D	F	
J	F	D ¹	R	D	D ²	D	D	R	

¹ Observação da professora J nesse item: “A média é 40/45”.

² Observação da professora J nesse item: “No Estado são 15, no Município são 12, pois dobro”.

Questão 12: O que falta em sua escola, em relação ao espaço físico e a infraestrutura, para a realização de um trabalho de educação musical que você julgue como ideal?	
Professor	Resposta
A	Uma sala de música isolada acusticamente, caixas de som e microfones de boa qualidade, um computador com acesso a internet banda larga, um data show e instrumentos musicais como: piano, teclado, violão e percussão brasileira (surdo, caixa, repique, chocalhos, tamborim, agogô...).
B	A escola que estou atualmente dispõe de bons recursos de forma que nunca vi numa escola da rede Estadual de ensino. A Diretora organizou este ano um auditório, com televisão e data show que ainda vão chegar. Ainda me prometeu as flautas. Na escola que atuei no ano passado as condições eram mais de acordo com a rede Estadual de ensino. Nem caneta tinha na escola, cada professor eu comprasse a sua. Não tinha nem máquina de xerox. Era uma tristeza, que bom que consegui a transferência para esta escola que estou agora.
C	Hoje já temos uma sala na escola para ed. Artística e algumas coisas que ainda me faltam a direção tem me dado todo o apoio pra conseguir.
D	Sala adequada para música com outros instrumentos (piano, violão, bateria, etc).
E	Muitas coisas, mas para começar seria necessário uma sala de aula ou mais distante das demais ou com isolamento acústico, uma vez que por muitas vezes não é possível executar determinadas atividades devido ao barulho que incomoda outros professores.
F	Falta “tudo”.
G	Uma sala específica para a disciplina e com no máximo 20 alunos. Isso eu desejo mais que aumento de salário!
H	Um espaço adequado para a prática musical. Trabalho no meu horário de almoço para ensaiar a banda, por falta de local apropriado.
I	<p>Não existe uma visão em ambas as escolas. A visão é somente Coral. Espaço físico nenhum. Deveríamos ter uma sala só para música o que não existe. Instrumentos na escola pode? Rsrsr</p> <p>Na primeira escola temos 3 na segunda nenhum. Os professores desde quando comecei a trabalhar com música independente se passei no concurso de Educação Artística, sempre tive problemas com os outros professores por causa do barulho (SOM). Em geral, todos pensam que música é entretenimento.</p>
J	A necessidade de uma Sala Específica com TV 29, Vídeo, DVD, Telão para projeção, Data-Show e Armários para guardar os instrumentos.

Questão 13: Em 2008 foi aprovada a Lei 11.769 que determina que a música deverá ser conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras, tendo os sistemas de ensino o prazo de 3 anos letivos para se adaptarem à essa nova determinação. Quais as suas expectativas para esta nova etapa da Educação Musical?	
Professor	Resposta
A	Gostaria que a secretaria organizasse um conteúdo programático dividido por séries, tal qual acontece nas demais disciplinas e fico me perguntando como ficará minha matrícula em educação artística: serei remanejado, continuarei dando aulas de educação artística ou terei que fazer outro concurso para a área específica de música?
B	Sinceramente acho que serão necessários muito mais que três anos para que as escolas se adaptem. Algumas escolas estão à frente de outras em infraestrutura com é o caso da escola que leciono, mas sabemos que isso é raridade na rede Estadual e até mesmo municipal de ensino. O governo do Estado paga por um ar condicionada que está nas escolas estaduais, mas não pode funcionar, devido à problemas com as concessionárias de luz e paga este salário para o professor, isto é desperdício do dinheiro público e falta de gestão. Denunciou o jornal Extra na reportagem de domingo dia 28/03/2010. Como posso acreditar que investirá em instrumentos musicais e melhoria de salário para o professor?
C	São as melhores, o meu maior medo é que não tenhamos profissionais capacitados para aproveitar essa oportunidade.
D	Nenhuma, pois já tenho matrículas suficientes.
E	Não acredito que essa lei mude alguma coisa. Talvez, passados muitos anos, haja maior valorização da Educação Musical e dos profissionais dessa área. No entanto, não creio que a Lei se cumpra e por vários fatores. A Lei foi aprovada em 2008. Estamos em 2010 e não veja maiores mobilizações a esse respeito.
F	Infelizmente, minhas expectativas são poucas, pois temos grandes obstáculos a vencer.
G	De passar num concurso federal porque o estado e o município não valorizam os profissionais da educação.
H	Mais oportunidades de trabalho.
I	Espero que sendo obrigado tenhamos alguma estrutura para trabalhar.
J	Acho que esta Lei vem dar um alento em relação a valorização da nossa Disciplina, pois várias direções insistem em dizer que Português e Matemática são mais importantes para os alunos; Além disso pensam que música é só pra animar eventos. Eu na medida do possível, procuro mostrar a eles que todas são importantes para o seu intelecto e aprimoramento enquanto ser humano para saber viver neste mundão. Devemos estar aberto para aprendermos não somente na escola, mas fora dela, qdo trocamos idéias com pessoas experientes, qdo lemos bons livros... enfim não pararmos no tempo.

ANEXO 9

Conteúdos específicos de música definidos nos PCNs-Arte (p.82 a 86)

- Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.
- Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com "paisagens sonoras" de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos de ecologia acústica.
- Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espaço), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo).
- Adquirir conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical, considerando diferentes áreas de atuação e características do trabalho.

Conteúdos de Música

Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação.

- Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística.
- Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.) em processos pessoais e grupais de improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas.
- Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical (sons, melodias, ritmos, estilo, formas); de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas (estação de trem da época da "Maria Fumaça", sonoridades das ruas); de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas a idéias e sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares.

- Audição, experimentação, escolha e exploração de sons de inúmeras procedências, vocais e/ou instrumentais, de timbres diversos, ruídos, produzidos por materiais e equipamentos diversos, acústicos e/ou elétricos e/ou eletrônicos, empregando-os de modo individual e/ou coletivo em criações e interpretações.
- Construção de instrumentos musicais convencionais (dos mais simples) e não-convencionais a partir da pesquisa de diversos meios, materiais, e de conhecimentos elementares de ciências físicas e biológicas aplicadas à música.
- Elaboração e leitura de trechos simples de música grafados de modo convencional e/ou não-convencional, que registrem: altura, duração, intensidade, timbre, textura e silêncio, procurando desenvolver a leitura musical e valorizar processos pessoais e grupais.
- Criação a partir do aprendizado de instrumentos, do canto, de materiais sonoros diversos e da utilização do corpo como instrumento, procurando o domínio de conteúdos da linguagem musical.
- Formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical: improvisando, compondo e interpretando e cuidando do desenvolvimento da memória musical.
- Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação.
- Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros), construindo relações de respeito e diálogo.
- Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras, utilizando padrões rítmicos, melódicos, formas harmônicas e demais elementos que as caracterizam.

- Criação e interpretação de *jingles*, trilha sonora, arranjos, músicas do cotidiano e as referentes aos movimentos musicais atuais com os quais os jovens se identificam.

Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.

- Manifestações pessoais de idéias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição.
- Percepção, identificação, comparação, análise de músicas e experiências musicais diversas, quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado.
- Audição, comparação, apreciação e discussão de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas, em dois ou mais sistemas, tais como: modal, tonal, serial e outros, bem como as de procedimento aleatório.
- Apreciação de músicas do próprio meio sociocultural, nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer dos tempos e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e com as demais áreas do conhecimento.
- Audição de músicas brasileiras de várias vertentes, considerações e análises sobre diálogos e influências que hoje se estabelecem entre elas e as músicas internacionais, realizando reflexões sobre respectivas estéticas.
- Participação, sempre que possível, em apresentações ao vivo de músicas regionais, nacionais e internacionais, músicas da cultura popular, étnicas, do meio sociocultural, incluindo fruição e apreciação.
- Discussões sobre músicas próprias e/ou de seu grupo sociocultural, apreciando-as, observando semelhanças e diferenças, características e influências recebidas, desenvolvendo o espírito crítico.

- Percepção, identificação e comparação de músicas de culturas brasileiras, observando e analisando características melódicas, rítmicas, dos instrumentos, das vozes, formas de articular os sons, interpretações, sonoridades etc.
- Considerações e comparações sobre usos e funções da música no cotidiano, manifestações de opiniões próprias e discussões grupais sobre estéticas e preferências por determinadas músicas e estilos, explicitando pontos de vista, discutindo critérios utilizados, observando influências culturais nas participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.
- Reflexões sobre os efeitos causados na audição, no temperamento, na saúde das pessoas, na qualidade de vida, pelos hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, discutindo sobre prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas.
- Discussões e reflexões sobre a música que o aluno consome, tendo em vista o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo), a globalização, a formação de seu gosto, a cultura das mídias.
- Identificação e descrição de funções desempenhadas por músicos: cantor, regente, compositor de *jingles* para comerciais, guitarrista de uma banda de *rock* etc., e encontros com músicos e grupos musicais da localidade e região, discutindo interpretações, expressividade, técnicas e mercado de trabalho.

Compreensão da Música como produto cultural e histórico.

- Identificação da transformação dos sistemas musicais (modal, tonal, serial), ao longo da história e em diferentes grupos e etnias, e sua relação com a história da humanidade.
- Conhecimento de algumas transformações pelas quais passaram as grafias musicais ao longo da história e respectivas modificações pelas quais passou a linguagem musical.
- Identificação e caracterização de obras e estilos musicais de distintas culturas, relacionando-os com as épocas em que foram compostas.

- Pesquisa, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira.
- Conhecimento e adoção de atitudes de respeito diante das músicas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, etnias, na contemporaneidade e nas várias épocas, analisando usos, funções, valores e estabelecendo relações entre elas.
- Discussão de características e aspectos de músicas do cotidiano, do meio sociocultural, nacionais e internacionais, observando apropriações e reelaborações que têm acontecido no decorrer dos tempos.
- Investigação da contribuição de compositores e intérpretes para a transformação histórica da música e para a cultura musical da época, correlações com outras áreas do conhecimento e contextualizações com aspectos histórico-geográficos, bem como conhecimento de suas vidas e importância de respectivas obras.
- Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos.
- Contextualização no tempo e no espaço das paisagens sonoras de diversos meio ambientes, reflexão e posicionamento sobre as causas e conseqüências da qualidade atual de nosso ambiente sonoro, projetando transformações desejáveis.
- Discussão sobre a transformação de valores, costumes, hábitos e gosto musical, com os avanços da música eletrônica (nos processos desenvolvidos no âmbito popular ou de erudição) nessas últimas décadas e possíveis razões que têm influenciado essas transformações.
- Contatos com formas de registro e preservação (discos, partituras, fitas sonoras etc.), informação e comunicação musicais presentes em bibliotecas e midiatecas da cidade, região e conhecimento sobre possibilidades de utilização.
- Comparação e compreensão do valor e função da música de diferentes povos e épocas, e possibilidades de trabalho que ela tem oferecido.

ANEXO 10

Prova de Conhecimentos Específicos do Concurso para Professor Docente I da Educação Básica - Artes do Governo do Estado do Rio de Janeiro aplicada em 17 de janeiro de 2010

Professor Docente I da Educação Básica - ARTES

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

31. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: produção, fruição e reflexão. O campo conceitual reflexão relaciona-se à compreensão histórica e cultural da produção artístico-estética da humanidade a partir da:

- A) sistematização e cronologia dessa produção
- B) produção e manipulação de formas artísticas
- C) percepção e leitura das obras de arte
- D) análise e conhecimento dessa produção
- E) conceituação e classificação dos estilos de época

32. Segundo os PCN – Arte Ensino Fundamental, um dos objetivos gerais do ensino da arte é:

- A) reconhecer e classificar os diferentes estilos de época contextualizados historicamente
- B) compreender e identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas
- C) experimentar e explorar procedimentos técnicos identificados com os estilos clássicos
- D) conhecer e investigar as características estilísticas relacionadas à Arte Contemporânea
- E) utilizar e manipular materiais característicos da Arte Popular Brasileira

33. "A arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma de objetos, no arranjo das vitrines, nos pregões de vendedores, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos jardins, nas vestimentas, etc." PCN – Arte Ensino Fundamental

Sob essa perspectiva, orienta-se que os conteúdos da área de arte considerem:

- A) a seleção de critérios estéticos presentes exclusivamente na comunidade
- B) a diversidade do repertório cultural que o aluno traz para a escola
- C) a qualidade da produção artística local pesquisada pelo professor
- D) a valorização dos padrões culturais legitimados pela história da arte
- E) a ingenuidade dos valores artísticos presentes no cotidiano dos alunos

34. A concepção de ensino da arte dominante nos anos 40 e 50, denominada Livre Expressão, enfatiza a visão pessoal como interpretação da realidade, e a busca do novo, do original como ideal a ser alcançado. Considera, portanto, como principal conteúdo da expressão a:

- A) inspiração
- B) técnica
- C) experimentação
- D) percepção
- E) emoção

35. Segundo Miriam Celeste Martins, "A arte não é cópia ou pura reprodução, mas a representação simbólica de objetos e ideias." Portanto, seu caráter não é da duplicação dos objetos, mas de analogia. A partir dessa afirmação, podemos considerar que a autora se refere ao conceito de:

- A) *mimesis*
- B) *poiesis*
- C) *techné*
- D) *ethos*
- E) *diegesis*

36. Perrenoud aborda o conceito de transposição didática, que implica uma "tradução pragmática dos saberes para atividades, para situações didáticas". Miriam Celeste propõe que, no ensino da arte, é preciso pensar, como possibilidade de transposição didática, o que chamou de "desafios estéticos", que nos remetem ao papel do professor como:

- A) articulador
- B) orientador
- C) interventor
- D) mediador
- E) pesquisador

37. "Por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura". PCN – Ensino Médio

Portanto, a arte, como conhecimento humano, articula-se no âmbito:

- A) concreto-cognitivo
- B) lógico-abstrato
- C) sensível-cognitivo
- D) sensível-abstrato
- E) abstrato-cognitivo

38. "Não encontramos no livro de Viola Spolin (Improvisação para o Teatro) a dualidade entre o espontâneo infantil, inatingível para o adulto, e a expressão artística como forma inalcançável para a criança". Ingrid Dormien Koudela (Introdução à edição brasileira) Demonstrando superar essa dualidade, a autora propõe um processo de ensino de teatro apoiado:

- A) na teoria de Stanislavisk
- B) no jogo de regras
- C) em técnicas corporais
- D) nos pressupostos do teatro contemporâneo
- E) nas tendências tecnicistas

39. No teatro improvisacional proposto por Viola Spolin, o grupo deve ser compreendido, como num jogo, o "propulsor da ação". Tomando a competição, erroneamente, como instrumento de ensino, substituindo a participação, o resultado tende ser a:

- A) atuação mecânica
- B) ação compulsiva
- C) fisicalização excessiva
- D) emoção exagerada
- E) expressão artificial

40. No esquema de procedimentos nas oficinas de trabalho proposto por Viola Spolin (Improvisação para o teatro), o último "problema de atuação" a ser enfrentado refere-se ao aos exercícios de:

- A) percepção
- B) emoção
- C) personagem
- D) orientação
- E) onde

41. O ensino do teatro permite um conjunto de experiências que contribuem para o crescimento integrado do aluno sob vários aspectos. No plano coletivo, o teatro não oferece o exercício:

- A) do diálogo e do respeito mútuo
- B) das relações de cooperação
- C) da aceitação das diferenças
- D) da aquisição de autonomia
- E) das capacidades expressivas e artísticas

42. Os PCN – Arte Ensino Fundamental estabelecem critérios de avaliação para o ensino do Teatro. O critério que pretende avaliar se “o aluno sabe organizar-se em grupo, ampliando as capacidades de ver e ouvir na interação com seus colegas, colaborando com respeito e solidariedade”, evidencia-se na compreensão do teatro como:

- A) expressão histórica
- B) apreciação cultural
- C) produção artística
- D) ação coletiva.
- E) técnica formal

43. Nas atividades de Teatro, no Ensino Fundamental, o aluno deve desenvolver, vários aspectos, não se incluindo, dentre eles:

- A) uma melhor capacidade para responder às situações emergentes
- B) um melhor desempenho na verbalização
- C) uma melhor capacidade de organização e domínio do tempo
- D) um maior domínio técnico e formal da linguagem cênica
- E) um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo

44. Para realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas em teatro, é desejável que os alunos do Ensino Médio adquiram competências, tais como:

- A) valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos da área de teatro
- B) observar trabalhos teatrais como participantes espectadores
- C) improvisar, atuar e interpretar personagens, tipos, coisas e situações
- D) interagir com o patrimônio teatral, compreendendo sua dimensão sócio-histórica
- E) compreender critérios de gosto e apreciação como culturalmente construídos

45. Com o objetivo de valorizar as manifestações artísticas de teatro, os PCN para o Ensino Médio definem como importante que os alunos adquiram competência para aprofundar saberes que ampliem o conhecimento da linguagem e dos códigos teatrais e cênicos, sobre os aspectos:

- A) formais e cenográficos
- B) práticos e teóricos
- C) técnicos e cognitivos
- D) sensíveis e expressivos
- E) históricos e estéticos

46. *Lembro-me muito vivamente de quando assisti ao meu primeiro espetáculo teatral, em meu aniversário de nove anos – uma apresentação de Pinóquio. Quando a cortina subiu no segundo ato, o interior azul da baleia resplandeceu diante de mim. Naquele momento, como Gepeto, também fui tragado, não pela baleia, mas pelo teatro.* Murray Louis (1922)

Proporcionar aos alunos um contexto significativo é condição fundamental para o ensino de qualquer área do conhecimento, sobretudo do Teatro. A partir das memórias de Murray Louis, pode-se afirmar que pertence também a um contexto significativo no ensino de Teatro a experiência dos alunos como:

- A) espectadores
- B) protagonistas
- C) teóricos
- D) produtores
- E) diretores

47. “Eles não se submeteram às imposições dos sacerdotes ou de reis autoritários e valorizaram especialmente as ações humanas, na certeza de que o homem era a criatura mais importante do universo.” *Graça Proença*

O texto acima descreve uma produção cultural livre que caracteriza a arte:

- A) grega
- B) pré-histórica
- C) egípcia
- D) gótica
- E) bizantina

48. Músicos, escultores e pintores produziam obras cheias de movimento, ornamentação e emoções contraditórias.

Esse estilo de arte, que veio da Europa e se desenvolveu no Brasil durante o século XVIII, perdurando até o início do século XIX, denominou-se:

- A) neoclássico
- B) gótico
- C) barroco
- D) cubismo
- E) surrealismo

49. Jean Baptiste Debret foi um notável desenhista e pintor. Seus trabalhos são muito reproduzidos nos livros escolares. Assim, sua obra permanece importantíssima até hoje, principalmente, porque:

- A) mostra um estilo genuinamente brasileiro, livre dos moldes europeus
- B) registra temas épicos, immortalizando os feitos históricos da realeza
- C) valoriza a paisagem colorida dos trópicos, que era desconhecida da Europa
- D) marca o início da arte brasileira, com a vinda da Missão Artística Francesa
- E) documenta os costumes de uma época em que não havia fotografia

50. Após a Semana de Arte Moderna de 1922, surgiram outros movimentos estéticos para a criação de uma arte enraizada na cultura brasileira.

Foi a partir da obra Abaporu que surgiu o Manifesto Antropofágico, com idéias de cunho político e social, lideradas pela pintora e pelo escritor cujos nomes são, respectivamente:

- A) Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade
- B) Anita Malfati e Mário de Andrade
- C) Djanira e Carlos Drummond de Andrade
- D) Tarsila do Amaral e Mário de Andrade
- E) Djanira e Oswald de Andrade

51. “Para o professor moderno, a escolha adequada das atividades de ensino é uma etapa importante de sua profissão.” *Bordenave e Pereira*

De acordo com os autores citados, as atividades de ensino devem ser adequadas, principalmente, aos seguintes elementos:

- A) à condição social dos alunos, a um conjunto de normas preestabelecidas e a padrões artísticos universais
- B) ao talento artístico dos alunos, às teorias acadêmicas e aos problemas afetivos do grupo
- C) à habilidade técnica dos alunos, às limitações físicas do ambiente e às interferências culturais
- D) à capacidade de memorização dos alunos, ao tempo de aula e aos recursos tecnológicos
- E) aos conhecimentos dos alunos, aos objetivos educacionais e aos conteúdos selecionados

52. "Uma pintura não é pensada e decidida de antemão. Enquanto se está fazendo, muda, como mudam os pensamentos de cada um." Picasso

A afirmativa acima pode ser aplicada ao ensino, criando-se situações de aprendizagem investigadoras e ousadas, em constante avaliação e replanejamento. Essa atitude pedagógica se aplica, principalmente, quando o professor trabalha com:

- A) currículos
- B) projetos
- C) atividades
- D) conteúdos
- E) pesquisas

53. A releitura de obras de Arte como referencial para a produção criativa do aluno é um recurso muito usado em sala de aula. Mas, para que essa atividade tenha um verdadeiro valor no fazer artístico do educando, é fundamental que o professor considere os seguintes aspectos:

- A) observação, crítica e reprodução
- B) habilidade, imitação e estilo
- C) interpretação, transformação e criação
- D) expressividade, realismo e beleza
- E) criatividade, análise e técnica

54. "Criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros". (PCN – Música)

Com esse critério, o professor avalia se o aluno:

- A) utiliza conhecimentos básicos da linguagem e grafia musical
- B) identifica estilo, forma motivo, textura e timbre
- C) conhece a música de seu meio sociocultural e de outras culturas e épocas
- D) analisa e discute questões do mercado cultural
- E) improvisa com desembaraço e compõe pequenos trechos com desenvoltura

55. "Quem nasce lá na Vila/ Nem sequer vacila/ Ao abraçar o samba..."

Em 2010 será comemorado o centenário do nascimento de um dos mais importantes sambistas da música brasileira. Esse grande compositor, que dá ao samba um segmento mais intelectual do que rítmico chama-se:

- A) Herivelto Martins
- B) Candeia
- C) Lamartine Babo
- D) Noel Rosa
- E) Ary Barroso

56. Observe o exercício abaixo.

- 1- um grito – "Ah"
- 2- duas batidas de pés
- 3- três estalos de dedos
- 4- quatro batidas de palmas

1 2 3 4 1 3 2 4 4 1 2 3

Esse exercício foi idealizado por Gabriel Carpentier e tem como objetivo:

- A) melhorar a capacidade rítmica
- B) exercitar o uníssono rítmico
- C) praticar a quadratura rítmica
- D) criar uma assinatura rítmica
- E) desenvolver a regularidade rítmica

57. Uma professora pediu que seus alunos, um de cada vez, improvisassem com a voz melodias sugeridas por diferentes palavras.

O foco principal dessa proposta é exercitar e conhecer o conceito de:






- A) intensidade
- B) silêncio
- C) altura
- D) duração
- E) densidade

58. Nos primeiros séculos de colonização, os cantos nos ritos e nas celebrações dos indígenas brasileiros e os batuques dos escravos eram formas musicais fundamentalmente à base do instrumental de percussão, dentre eles:

- A) atabaque, apito e pandeiro
- B) ganzá, viola e sanfona
- C) cuica, marimba e violão
- D) chocalho, tambor e agogô
- E) cavaquinho, clarineta e flauta

59. Numa aula sobre as texturas do som, Murray Schafer combinou com seus alunos alguns sinais gráficos, cada um deles estabelecendo um tipo diferente de textura sonora.

Nas alternativas abaixo, os sinais que representam sons curtos acentuados e notas leves em *staccato* são, respectivamente:

- A) 
- B) 
- C) 
- D) 
- E) 

60. Os elementos básicos, a partir dos quais a música pode ser estruturada são:

- A) timbre, textura, som e cor sonora
- B) ritmo, melodia, amplitude e timbre
- C) pauta, notas, claves e figuras de ritmo
- D) pentagrama, timbre, duração e intensidade
- E) forma, textura, gráficos e alturas

ANEXO 11

Tabela com os objetivos gerais, habilidades e conteúdos do eixo Construção da Linguagem em Música da Reorientação Curricular – Linguagens e Códigos (p.169)

Linguagens e Códigos

4º Eixo – Construção da Linguagem			
	Objetivos Gerais	Habilidades	Conteúdos
Música	<p>Desenvolver uma escuta atenta e uma reflexão sobre esta escuta, auxiliando a construção do senso estético e crítico.</p> <p>Desenvolver atitudes de percepção, análise e avaliação para fazer escolhas e opções conscientes musicais.</p> <p>Concorrer para a reflexão histórica da música de forma contextualizada.</p> <p>Enriquecer a cultura musical.</p> <p>Reproduzir e criar estruturas sonoras.</p> <p>Realizar composições sonoras.</p> <p>Criar símbolos gráficos que representem as organizações sonoras.</p> <p>Reconhecer a expressão musical peculiar de diferentes grupos sociais.</p> <p>Analisar e refletir criticamente a produção musical veiculada pelos meios de comunicação de massa e sua função sócio-cultural.</p> <p>Sonorizar situações criadas a partir de estímulos plásticos, cênicos e/ou corporais ou textos poéticos.</p> <p>Apreciar diferentes manifestações musicais.</p>	<p>Sensibilidade auditiva.</p> <p>Noção rítmica.</p> <p>Capacidade crítica.</p> <p>Criatividade para produção de formas sonoras.</p> <p>Coordenação motora.</p> <p>Capacidade de trabalhar em equipe.</p> <p>Capacidade de transformar e descobrir formas próprias de expressão e de produzir idéias e ações próprias.</p> <p>Expressar-se através de uma linguagem não-verbal.</p> <p>Habilidade de compor, executar e apreciar.</p>	<p>O senso rítmico, melódico, harmônico e tímbrico perpassam por todas as etapas do desenvolvimento do fenômeno sonoro e do desenvolvimento do fenômeno musical.</p> <p>Descoberta das potencialidades sonoras do próprio corpo; respiração normal e em diferentes ritmos, pulsação, experimentação da emissão de diferentes sons orais, sons falados e cantados, etc.</p> <p>Descoberta e vivência do universo sonoro externo; regularidade e irregularidade dos ritmos da natureza, sonoridades do mundo natural e animal, a relação som e silêncio, formas de registro, possibilidades de combinações sonoras.</p> <p>Expressão e estruturação da linguagem musical; organização e realização de fragmentos sonoros expressivos.</p> <p>Fenômeno musical.</p> <p>Observação e realização de fragmentos sonoros, combinações harmônicas.</p> <p>Observação da sonoridade de diferentes instrumentos musicais.</p> <p>Reconhecimento da expressão musical da comunidade.</p> <p>Valorização e apreciação da música brasileira.</p> <p>Produções musicais de diferentes estilos e épocas.</p> <p>Grupos instrumentais e vocais.</p>

ANEXO 12

Proposta de atividade musical dos *Materiais Didáticos* de Educação Artística da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro

Educação Artística

A NOSSA EXPERIÊNCIA SONORA NA ESCOLA

3º Eixo - Apreciação Artística

Música

Resumo

Assim como um corpo não vive sem alma, o sonho sem a esperança, uma escola não sobrevive sem a música.

Eixo principal

Apreciação artística, construção da linguagem.

Palavras-chave

Som, compasso, pulsação.

Nível escolar

Segundo segmento do Ensino Fundamental.

Objetivos

Reconhecer e analisar formas musicais presentes na comunidade e na escola.

Reconhecer a pulsação em alguns trechos de música.

Reconhecer os compassos quaternário e terciário.

Conteúdos

a) Conhecimentos prévios:

Fazer uma pesquisa em sala de aula e detectar os diversos sons, produzidos pela natureza e por instrumentos diversos.

b) Conteúdos a serem trabalhados:

Pulsação, ritmo, compasso (binário, ternário, quaternário), tempo forte, medida e velocidade, andamento, impulso / apoio, repertório de referência.

c) Relação com outras áreas:

História, Português, Matemática, Geografia.

Duração

1 bimestre.

Introdução

Promover a escuta dos sons produzidos pelo próprio corpo e pela natureza, no espaço circunscrito da sala de aula e em outros espaços coletivos da escola.

Desenvolvimento

- Analisar o ambiente sonoro do espaço escolar segundo critérios de bem-estar, saúde física e psicológica de todos os frequentadores da escola, ou seja, por meio de abordagem de cunho ecológico.
- Gravar os sons relativos a diferentes “cenários” da escola e analisar essa gravação, remetendo-se aos locais de origem.
- Pesquisar sobre o gosto musical dos alunos da turma, levantar dados desse repertório e apreciar criticamente por meio de audição dessas músicas em aparelho eletrônico.
- Ouvir algumas canções com ritmos, gêneros e estilos diferentes e perceber nelas a pulsação e o andamento, e exteriorizar a dinâmica percebida por meio de movimentos de pés e pernas.
- Perceber a métrica inerente àquelas canções, identificando o tempo forte e definindo o compasso (se binário, ternário ou quaternário).

Finalização

Apresentação, na sala de aula, de um número determinado de músicas, canções ou trechos musicais que representem o gosto musical dos alunos e do professor, analisando em cada uma os aspectos de pulsação, métrica e compasso, identificando as possíveis similaridades entre elas.

Avaliação

O processo de avaliação ocorre durante todo o desenvolvimento da aula, através da observação dos alunos, de acordo com a participação de cada um, investigando a construção do pensamento em relação ao ritmo, enfim à própria música, pois um pensamento assim construído dificilmente se perde.

ANEXO 13

Proposta curricular: um novo formato – Educação Artística – 2010

PROPOSTA CURRICULAR:

um novo formato

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

RIO DE JANEIRO,
FEVEREIRO DE 2010.



Governo do Estado do Rio de Janeiro

Sérgio Cabral

Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Tereza Porto

Subsecretaria de Gestão de Rede e de Ensino

Teresa Cozetti Pontual



Equipe Técnica:

Elisa Maças
Superintendente de Formação

Beatriz Pelosi Martins
Diretora de Pesquisa e Organização Curricular

Patrícia Carvalho Tinoco
Diretora de Formação

**Autores da Versão Original**

Maria Fátima Simões Novo (Colégio de Aplicação/UFRJ)
 Maria João Bastos Gaio (C. E. Prado Júnior e E.M. Mário Cláudio)
 Rita de Cassia Almeida Cabus (CIEP José Pedro Varela e Escola de Música Villa-Lobos)
 Coordenadoras: Marta Feijó Barroso (UFRJ) e Maria Cristina Rigoni Costa (UFRJ)
 Diretora Geral: Ângela Rocha dos Santos (UFRJ)

Organizadoras da Versão Simplificada

Beatriz Pelosi Martins (SEEDUC)
 Patrícia Carvalho Tinoco (SEEDUC)

Consultora da Versão Simplificada

Ana Valéria de Figueiredo - CE Milton Campos

Colaboradoras Especiais da Versão Simplificada

Cenira Ravizzini C.Sá – C. E. CONSELHEIRO MACEDO SOARES
 Marcia Helena U.Barbosa – C. E. CONSELHEIRO MACEDO SOARES
 Geisa Marques Barbosa – C. E. CONSELHEIRO MACEDO SOARES
 Clara Ribeiro R. Fernandes – C. E. CONSELHEIRO MACEDO SOARES
 Rosângela M^º Pereira E Souza – C. E. CONSELHEIRO MACEDO SOARES



Caro Professor

É com prazer que apresentamos a você um novo formato de proposta curricular para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Entendemos que este novo formato que está sendo lançado para o ano letivo de 2010 vem ao encontro das expectativas de muitos professores, que há algum tempo percebiam a necessidade de se estabelecer uma base comum no currículo da rede estadual, que norteasse e aproximasse as atividades educacionais praticadas em cada escola da rede.

Sendo assim, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro quer iniciar um processo de releitura da Reorientação Curricular, documento resultante do trabalho que reuniu professores da rede estadual e contou com a coordenação de equipes de especialistas nas diversas áreas de conhecimento da UFRJ. A última versão deste documento foi publicada em 2006 e continua servindo como fundamento e referência do que deve ser trabalhado em sala de aula. Dessa forma, a Proposta Curricular que aqui se apresenta buscou ressignificar essa antiga Reorientação Curricular, tendo em vista a necessidade de compatibilizá-la, quando pertinente, a referências oficiais que também norteiam o programa (tais como Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matriz de Referência do ENEM, a Matriz de Referência do SAERJ e Matrizes de Referência da Prova Brasil e SAEB). Pretende-se assim não substituir a proposta que até agora norteou a estruturação curricular nas escolas, mas facilitar a sua operacionalização no cotidiano escolar. Propõe-se, portanto, uma organização das competências e habilidades por anos/séries e bimestres em tabelas de fácil

consulta, num modelo similar para os diversos componentes curriculares. Ou seja: esse novo formato propõe uma nova organização que deverá ser testada, avaliada, adaptada e validada por você, professor, que é a peça principal no cenário da organização curricular de cada escola.

É importante assinalar que a opção pela descrição de competências e habilidades deu-se não só por estarem nas matrizes referenciais de avaliações de larga escala e na documentação da Reorientação Curricular original, mas principalmente por representarem formas pelas quais os conteúdos e temas adquirem maior concretude, indicando ações resultantes do processo de ensino-aprendizagem, o que pode facilitar sua aplicação.

Certamente, muito há que se reformular nesta Proposta. Nada melhor que construir essa reformulação na prática, a partir da vivência curricular dos milhares de professores que, como você, conhecem melhor que ninguém as suas necessidades locais e têm experiências valiosas para compartilhar.

Este novo formato para a Proposta Curricular, portanto, servirá como ponto de partida para o debate e a construção coletiva da educação que desejamos.

Sendo assim, você tem agora uma excelente base inicial para o seu planejamento e as suas práticas educacionais. Aproprie-se desta Proposta Curricular, dê as suas contribuições, e bom trabalho!

Equipe da SEEDUC / SUGEN / Superintendência de Formação



EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ÁREA: LINGUAGENS E CÓDIGOS)

A proposta curricular para Educação Artística parte do pressuposto de que a Arte é também, uma linguagem. E como tal, no universo escolar, pertence à área das Linguagens e Códigos, portanto, uma das formas de comunicação e expressão humana. Por essa característica de se constituir expressão e comunicação aliada ao sentido estético, a Arte pode dizer e comunicar aos indivíduos o indizível. E é esta sua identidade tão própria que a torna não só universal, mas centro aglutinador de outros conhecimentos e outros saberes.

O ensino de Arte, além de priorizar a educação estética, que é seu fundamento, objetiva também: preparar para a vida, formar para a cidadania – cidadãos éticos, sabedores de seus direitos e deveres, comprometidos com um projeto de sociedade – e capacitar para o aprendizado permanente, já que o processo do conhecimento nunca está acabado, mas sempre recomeça. Nesse contexto, o processo de aprendizagem deve ser concebido não em oposição, mas em complementaridade – o universo cultural e os valores que o aluno traz consigo devem ser revisitados e transformados com o saber que a escola oferece.

As competências e habilidades sugeridas, dispostas em quatro eixos, partem da iniciação à linguagem artística, chegando a aspectos mais complexos à medida que se vai aprofundando o conhecimento específico, até a produção de um objeto artístico. A lógica metodológica não é sequencial, mas pensada de forma articulada para que as competências e habilidades de um eixo possam se entrelaçar com as dos demais.

O 1º eixo, “Representação social da arte”, tem como tônica a compreensão e a reflexão sobre a Arte, seu fazer constituinte e as questões de ordem estética. “Comunicação em arte”, o segundo eixo, exige a reflexão e o fazer comunicativo. É a arte com sua capacidade comunicativa. Já o 3º eixo, da “apreciação artística”, promove a fruição integrada à reflexão, não é um “curtir” pelo simples “curtir”, mas um olhar, um ouvido e uma percepção presentes. É um momento singular em que o aluno poderá, de posse de seus conhecimentos artísticos, formular uma crítica fundamentada. Por fim, o 4º eixo, a “Construção da linguagem artística”, é aquele que perpassa todos os outros e é aquele que dá consistência ao nosso fazer de arte/educadores. É reflexão, é compreensão, é fruição, é fazer. Este eixo se constitui dos conteúdos específicos já consagrados de cada linguagem artística de forma abrangente, cabendo ao professor aprofundá-los na medida em que se faça necessário, ou acrescentar outros. É momento duplo de construção do conhecimento artístico, e momento em que a abstração do conhecimento artístico, se realiza. É momento de criação.

Sendo assim, a Educação Artística foi o único componente que teve um formato diferente nessa nova proposta de organização curricular, pois não apresenta a seriação das competências e habilidades em anos nem bimestres, já que é, de fato, um componente curricular com características muito particulares. No ensino das Artes há a relevância de se desenvolver diversas linguagens artísticas ao longo de todo o percurso escolar do educando, mas, ao mesmo tempo, não se garante a continuidade do processo de aprendizagem e aprofundamento de uma mesma linguagem a cada ano, pois os professores dessa disciplina podem ter formação específica em uma ou outra linguagem. Associando-se estas duas características evidentes da Educação Artística – a diversidade na formação dos professores de Artes e a importância de se contemplarem as diferentes linguagens artísticas – emerge uma necessidade imperativa: a organização da comunidade escolar, em especial o corpo docente da Educação Artística, a fim de que sejam definidas as estratégias de



distribuição de professores pelas turmas e da própria distribuição dos temas e competências pelo currículo, ao longo dos anos e níveis de ensino. Essa definição há que ser feita no interior da realidade daquela unidade escolar, diante da perspectiva de seus desafios e oportunidades.

Entretanto, nada impede que este processo educativo de uma mesma linguagem aconteça durante todos os anos escolares, implicando, sim, aprofundamento e compreensão da complexidade e especificidade da linguagem artística e levando à criação de objetos artísticos cada vez mais aperfeiçoados.

Compreende-se que, seguindo essa perspectiva de valorização da especificidade de cada linguagem, sugere-se a incorporação do maior número possível de linguagens artísticas nas escolas, em projetos/oficinas interdisciplinares, para que o prazer de criar e de se fazer reconhecer por essa criação não só estimule a auto-estima como reforce o vínculo afetivo com a escola, o conhecimento e a sensibilidade artística. O que não quer dizer que se adota aqui a incorporação da visão polivalente das linguagens, mas, sim, uma compreensão de que há momentos singulares que são comuns, porém sempre tratados com olhares e fazeres próprios da cada linguagem, consubstanciando um refinamento de aprendizado e apreciação. Em alguns momentos, pode-se realizar um trabalho artístico com uma linguagem sendo integrada com outra linguagem, como, por exemplo, nas aulas de Artes Cênicas, em que o aluno pode sonorizar uma cena para construir uma dada ambientação.

É importante destacar, ainda, que a proposta original não possuía a descrição das competências e habilidades de Dança, que se incluíram aqui, a partir da observação e adaptação das orientações sobre essa linguagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Artística, do Ensino Fundamental e do Médio.

Por fim, cabe ressaltar aos professores de Educação Artística que, ao aplicarem esta Proposta Curricular, uma importante preocupação deve ser com a inclusão de conteúdos relacionados a arte, história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme determina a Lei nº 11.645, de 2008. Sendo assim, de acordo com a avaliação e a sensibilidade de cada professor, deverão ser abordados e valorizados, no ensino de artes, “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos”.



ARTES – ENSINO FUNDAMENTAL (anos finais) e ENSINO MÉDIO			
EIXOS	1º eixo Representação Social da Arte	2º eixo Comunicação em Arte	3º eixo Apreciação Artística
Linguagens artísticas	Artes Visuais Música Teatro Dança	Artes Visuais Música Teatro Dança	Artes Visuais Música Teatro Dança
Competências e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sentidos e significados da Arte. • Compreender representação e realidade. • Reconhecer, diferenciar e valorizar as diferentes linguagens artísticas. • Identificar gêneros e estilos. • Perceber a função social da Arte. • Reconhecer a inserção da Arte em cada período Histórico e na produção cultural de um povo. • Conhecer a cultura e a Arte de cada época. • Reconhecer os momentos de continuidade e ruptura. • Identificar as manifestações culturais na perspectiva histórica. • Compreender o papel social do artista. • Refletir sobre o amador em Arte. • Tomar conhecimento das diferentes profissões que envolvem o campo de produção artística, reconhecendo-o também como campo de trabalho. • Conhecer o Universo Profissional da Arte. • Analisar, identificar e interpretar o sistema de 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as Linguagens Artísticas como forma de comunicação. • Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens. • Refletir sobre o interlocutor de Arte. • Estabelecer relações entre sua percepção sensível e a reflexão para a produção de uma mensagem. • Reconhecer-se como pertencendo a uma estrutura e identidade cultural. • Sensibilizar-se e compreender a Arte. • Identificar e ler os diferentes códigos. • Reconhecer os recursos expressivos. • Compreender os signos e a mensagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e identificar os diferentes gêneros e estilos para a produção de juízo crítico. • Fazer uso de consciência crítica. • Emitir juízo crítico sobre as diferentes manifestações artísticas, considerando o momento de sua produção. • Identificar os recursos usados nas obras artístico/culturais, para a construção de determinado efeito e sentido. • Reconhecer o apelo comercial de determinadas produções culturais. • Reconhecer a padronização de determinados valores impostos pela mídia. • Desenvolver o sentido estético. • Apreciar diferentes produções artísticas. • Vivenciar a educação e a preservação patrimonial e cultural.



	<p>representação e as categorias estéticas da Arte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer aspectos histórico-sociais da Arte, os períodos artísticos, o popular e o erudito, passado, presente e futuro. • Relacionar a Arte a Mídia. • Refletir sobre implicações políticas e econômicas da arte. • Identificar aspectos artísticos e culturais relevantes da comunidade escolar. • Identificar a expressão artística da comunidade escolar e do entorno. 		<ul style="list-style-type: none"> • Ler, discutir e produzir objetos artísticos. • Conhecer obras de diferentes gêneros, estilos, épocas e nacionalidades. • Conhecer compositores, pintores, dramaturgos, atores e etc.
--	---	--	--



ARTES – ENSINO FUNDAMENTAL (anos finais) e ENSINO MÉDIO				
4º eixo				
Construção da Linguagem				
EIXOS				
Linguagens artísticas	Música	Artes Visuais	Teatro	Dança
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma escuta atenta e uma reflexão sobre esta escuta, auxiliando a construção do senso estético e crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as noções básicas de cor, forma e movimento para dominar a linguagem artística visual: cores primárias, secundárias, terciárias, quentes, frias, neutras; cores análogas e complementares; cor luz e cor pigmento; monocromia e policromia; simetria e assimetria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a linguagem cênica e as diferentes formas estéticas cênicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atitudes de percepção, análise e avaliação para fazer escolhas e opções conscientes musicais. • Perceber o senso rítmico, melódico, harmônico e tímbrico que perpassam por todas as etapas do desenvolvimento do fenômeno sonoro e do desenvolvimento do fenômeno musical. • Compreender o fenômeno musical. • Concorrer para a reflexão histórica da música de forma contextualizada. • Conhecer produções musicais de diferentes estilos e épocas. • Reconhecer a expressão musical peculiar de diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e diferenciar os diversos elementos formais que compõem a linguagem artística visual: letras e números; espaço bi e tridimensional; ponto, linha e plano; textura; luz e sombra. • Empregar os diversos elementos formais que compõem a linguagem artística visual em criações e produções artísticas. • Apreciar a produção artística através da História da Arte, entendendo e respeitando 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a construção do sentido efetivado numa produção cênica. • Reconhecer o potencial comunicativo da linguagem cênica. • Identificar os elementos constitutivos da linguagem cênica. • Compreender a estrutura básica: o onde, o quem, o quê, e o foco. • Compreender as implicações sociohistóricas do teatro. • Reconhecer que o teatro é uma das formas artísticas criadas pelo Homem desde a antiguidade, como forma estética de expressão. • Conhecer a história do teatro e a arte cênica no mundo atual. • Distinguir os diferentes momentos da história do teatro, procurando relacioná-lo ao momento histórico da sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual e cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas. • Situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea. • Buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança. • Desenvolver habilidades corporais, iniciando trabalho de memorização e reprodução de sequências de movimentos quer criadas pelos alunos, pelo professor quer pela tradição da dança.



	<p>grupos sociais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar e refletir criticamente a produção musical veiculada pelos meios de comunicação de massa e sua função sócio-cultural. • Desenvolver a cultura musical. • Desenvolver sensibilidade auditiva, capacidade crítica, noção rítmica e a coordenação motora. • Apreciar diferentes manifestações musicais. • Reproduzir e criar estruturas sonoras. • Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe. • Expressar-se através de uma linguagem não-verbal. • Descobrir as potencialidades sonoras do próprio corpo: respiração normal e em diferentes ritmos, pulsação, experimentação da emissão de diferentes sons orais, sons falados e cantados, etc. • Descobrir e vivenciar o universo sonoro externo: 	<p>outras tradições culturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a produção artística e o patrimônio cultural local e mundial. • Reconhecer patrimônios Históricos e Artísticos. • Aprimorar seu domínio artístico tanto no fazer quanto no fruir da obra. • Identificar e aplicar diferentes materiais na produção do objeto artístico. • Recriar e resignificar temas e obras já conhecidas compreendendo a relação entre o que o homem produz culturalmente e as transformações sociais. • Utilizar a linguagem plástica como produção do próprio potencial criativo. • Refletir criticamente acerca do emprego das diferentes linguagens artísticas nas produções artísticas. • Reconhecer a importância do processo artístico e da 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que a linguagem cênica se realiza como criação, produção e realização coletiva. • Perceber a importância da produção teatral escolar. • Estimular o interesse de assistir e de montar espetáculos teatrais. • Reconhecer os limites e implicações da ordem econômica de uma produção teatral. • Otimizar materiais disponíveis dentro e fora da escola para realização de pequenas montagens para a comunidade escolar. • Efetivar pequenos espetáculos teatrais e de trabalho em equipe. • Estabelecer compromisso com seu trabalho e respeito ao trabalho do colega. • Desenvolver atividades de integração: jogos de reflexo, mobilidade, de agilidade, etc. • Desenvolver percepção sobre o corpo: jogos de sensibilização, sentidos, estímulos internos e externos, reconhecimento de si e do outro, o mundo das relações sociais e interações. Emoções corporais. • Desenvolver percepção sobre o 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as habilidades corporais adquiridas com as necessidades contidas nos processos da dança trabalhados em sala de aula. • Reconhecer as transformações ocorridas no corpo quanto à forma, sensações, percepções, relacionando-as às danças que cria e interpreta e às emoções, comportamentos, relacionamentos em grupo e em sociedade. • Desenvolver habilidades pessoais para trabalhar aquecimento, relaxamento e compensação do corpo, relacionando-as a noções de anatomia aprendidas. • Reconhecer a necessidade de trabalho de prevenção às lesões mais comuns nas aulas de dança (torções, luxações, fraturas etc.). • Aperfeiçoar e compreender os elementos do movimento: partes do corpo, dinâmicas do movimento, uso do espaço e das ações. • Diferenciar entre repertório, improvisação, composição coreográfica e apreciação, atentando para as diferentes sensações e percepções individuais e coletivas que ocorrem nos quatro processos. • Experimentar, investigar e utilizar diferentes estímulos para improvisação (instruções diretas, descobertas guiadas,
--	--	--	---	--



	<p>regularidade e irregularidade dos ritmos da natureza, sonoridades do mundo natural e animal, a relação som e silêncio, formas de registro, possibilidades de combinações sonoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sonorizar situações criadas a partir de estímulos plásticos, cênicos e/ou corporais ou textos poéticos. • Transformar e descobrir formas próprias de expressão e produzir idéias e ações próprias. • Explorar a criatividade para produção de formas sonoras. • Expressar-se e estruturar a linguagem musical; organizar e realizar fragmentos sonoros expressivos. • Reconhecer grupos instrumentais e vocais. • Reconhecer a expressão musical da comunidade. • Valorizar e apreciar a música brasileira. 	<p>possibilidade das atividades plásticas nas diferentes áreas profissionais: a Arte Grafitti, a fotografia, o design, a Comunicação Visual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e identificar as diferentes profissões e ocupações ligadas às Artes Visuais. 	<p>espaço: jogos de exploração espacial, reconhecimento da existência de diferentes espaços, limites e possibilidades dados pelo espaço, o corpo no espaço, a orientação espacial, os planos, o espaço cênico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver expressão vocal e corporal, o gesto, autoconsciência, complexidade cênica. • Articular e perceber os próprios sentidos. • Desenvolver percepção sobre tempo e ritmo: jogos rítmicos, percepção de ritmo no próprio corpo, pulsação, criação de movimentos envolvendo diferentes ritmos e ritmos de cena. • Praticar a ação e a criação: ação espontânea, intencional, jogos dramáticos, jogos teatrais, pantomima, improvisação sem e com objetos, e trechos de textos dramáticos. • Construir personagens. • Envolver-se em jogos de fantasia e imaginação: realidade e fantasia, real construído. • Montar mini-espetáculos. • Desenvolver observação, apreensão e reflexão. 	<p>respostas selecionadas, jogos etc.) e para composição coreográfica (notícias de jornal, poesia, quadros, esculturas, histórias, elementos de movimento, sons e silêncio, objetos cênicos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber as relações entre os diferentes estímulos utilizados nas composições e os diversos significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas. • Observar e analisar as tomadas de decisão pessoais e grupais em relação às consequências/resultados dos processos criativos. • Identificar a relação/necessidade de "ajuste", cooperação e respeito entre as escolhas individuais e as relações grupais em sala de aula que ocorrem nos diferentes processos do fazer e apreciar da dança. • Conhecer os dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas e regiões. • Refletir sobre os principais aspectos de escolha de movimento, estímulos coreográficos, gênero e estilo dos coreógrafos estudados às danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções.
--	--	--	--	---



		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o espírito crítico sobre espetáculos. • Ser plateia respeitosa e crítica com a produção artística. • Conhecer o universo dos profissionais de Teatro. • Reconhecer o campo de trabalho do teatro profissional e aqueles vinculados à mídia. • Conhecer textos dramáticos nacionais e internacionais. • Criar textos dramáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, registrar e documentar os próprios trabalhos de dança e os utilizados por diferentes dançarinos e coreógrafos. • Compreender parâmetros e métodos de análise de dança significativos para o grupo, diferenciando-os da interpretação pessoal de cada um. • Reconhecer diversos pontos de vista, das subjetividades e das relações entre olhar-fazer em sala de aula e o contexto sociopolítico e cultural de cada um. • Refletir sobre o papel do corpo na dança em suas diversas manifestações artísticas. • Realizar produções artísticas, na linguagem da dança, individualmente ou em grupo. • Respeitar e preservar as diversas manifestações da dança utilizadas por diversos grupos sociais e étnicos, compreendendo-a como patrimônio social, em sua dimensão sócio-histórica.
--	--	--	---