

Reflexões sobre o ensino de música no ensino médio

Regina Stori
UEPG
regina.mus@gmail.com

Resumo: O presente trabalho se propõe a apresentar algumas reflexões a partir dos dados coletados por meio de questionário eletrônico respondido por professores de Arte no ensino médio de escolas públicas de uma cidade paranaense. A partir do que preceitua o documento curricular norteador do ensino de Arte, as Diretrizes Curriculares Estaduais, as quais contemplam conhecimentos de música, artes visuais, teatro e dança, procurou-se conhecer qual a formação dos docentes, as áreas da arte que esses trabalham em sala de aula, o quanto se consideram aptos para esse trabalho, e quais as dificuldades encontradas para esse ensino, apresentando algumas considerações sobre os dados apresentados.

Palavras chave: ensino médio; ensino de música; trabalho docente; currículo prescrito.

Introdução

O presente trabalho visa apresentar alguns resultados do projeto de pesquisa Práticas Musicais no Ensino Médio. Esse projeto objetivou conhecer a formação em nível de graduação e pós-graduação dos docentes de Arte que atuam no ensino médio público estadual, investigar a implementação de conteúdos de música por esses professores, analisar em que medida os professores se consideram aptos para o trabalho com música a partir de suas formações inicial e continuada, e verificar as possíveis dificuldades para a abordagem de conteúdos de música em sala de aula em uma das principais cidades do interior do Paraná.

O fundamento teórico para análise dos dados é o materialismo histórico e dialético, pois se entende que essa matriz teórica possibilita uma leitura do fazer docente em Arte, uma vez que esse fazer docente não está isolado dos fatores socioeconômicos que determinam as políticas públicas para a educação, tanto na formação do professor, quanto nas condições concretas das unidades escolares. Nesse sentido, analisar as contradições e buscar compreender a totalidade do fenômeno implica em “conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1989, p. 27).

A estrutura do trabalho será, a partir dessa introdução, a apresentação de uma contextualização geral do ensino de Arte no contexto paranaense, a apresentação da pesquisa, incluindo seus procedimentos metodológicos e a análise de dados, finalizando com algumas considerações.

2. Ensino de Arte no Paraná: contextualizando a discussão

Como componente curricular integrante da base nacional comum, a Arte se insere na educação básica pública paranaense atual a partir de uma proposta curricular denominada Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica (DCE). Esse documento foi apresentado em sua versão final em 2008, mas teve o início de suas discussões a partir de 2003, quando inicia o governo de Roberto Requião e sua equipe com um projeto de Estado diferente do governador anterior, Jaime Lerner.

Na concepção assumida a partir de 2003, o Estado tinha a responsabilidade pela gestão administrativa e pedagógica da educação pública paranaense. Assim, foi proposta a construção de um novo documento norteador com a participação dos docentes de todos os Núcleos Regionais do Estado por meio de encontros periódicos (STORI, 2011). Uma primeira versão desse trabalho foi impressa em 2006, entretanto, a versão definitiva veio somente em 2008, no segundo ano após a reeleição do então governador.

Este documento tem sido o fundamento do trabalho dos docentes das escolas públicas do Estado, muito embora o governo atual não esteja alinhado ideologicamente com o governo anterior, e tenha, ele mesmo por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), proposto um documento que é uma síntese das DCE em 2012¹.

3. As Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte

¹ O documento em questão é denominado Caderno de Expectativas de Aprendizagem, foi editado em 2012, e apresenta parte do anexo proposto nas DCE. Esse documento não será analisado nos limites deste trabalho, porém encontra-se disponível no portal da SEED.

O documento denominado Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica é dividido em duas partes: uma geral, integrante das DCE destinadas a todas as áreas da base nacional comum, e uma específica, destinada aos professores de cada área do conhecimento.

Enquanto política curricular², a parte geral apresenta alguns pressupostos necessários para a compreensão da área específica do conhecimento humano. Nesse sentido, é apresentada a opção por um currículo disciplinar, fundamentado nas teorias críticas da educação, a fim de possibilitar aos educandos, em geral advindos das classes populares, “uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte” (PARANÁ, 2008, p. 14).

Na parte específica para a disciplina de Arte também são apresentados conceitos de arte e ensino de arte. Assim, a arte é

entendida como conhecimento humano, sobre o qual todo educando tem, também, direito à aprendizagem. Há a consideração de que há conhecimentos universais da área que devam ser de domínio de todos os alunos, sem enfatizar questões como o dom inato para as artes, a autoexpressão, ou ainda o aprendizado da arte como uma justificativa para qualquer outro conhecimento que não seja propriamente o artístico. (STORI, SUBTIL, 2014, p. 77)

Enquanto proposta curricular, o documento apresenta também os conteúdos estruturantes de Arte. Nesses conteúdos são elencados os *elementos formais* - matéria básica da obra de arte, seja uma qualidade do som, a linha, o personagem ou o movimento corporal³-, a *composição* - que aborda como os diversos elementos formais são organizados na composição de uma obra de arte -, e os *movimentos e períodos* - aspecto que se refere ao contexto histórico da obra de arte, explicitando “as relações internas ou externas de um movimento artístico em suas especificidades, gêneros, estilos e correntes artísticas” (PARANÁ, 2008, p. 66). Esses três conteúdos estruturantes se articulam mutuamente em cada uma das áreas da arte por meio da categoria tempo e espaço, uma vez que os próprios conteúdos se

² Para Gimeno Sacristán (2000, p. 109) política curricular “é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular”.

³ Aqui são exemplificados elementos formais das quatro áreas da arte que são abordadas no documento e na disciplina: música, artes visuais, teatro e dança.

configuram de maneira diferente em relação à época e lugar da composição da obra de arte. Propõe-se que o professor prepare suas aulas sempre contemplando esses três conteúdos de maneira articulada.

O documento ainda apresenta um encaminhamento metodológico baseado em três eixos: *teorizar, sentir e perceber, e trabalho artístico*. O eixo teorizar diz respeito aos aspectos cognitivos do conhecimento artístico. O eixo sentir e perceber se refere ao desenvolvimento dos sentidos enquanto instrumentos de percepção para conhecimento da obra de arte por meio da apreciação, e o eixo trabalho artístico contempla a prática artística, seja pela produção ou reprodução de uma obra de qualquer área da arte. Partindo de qualquer desses eixos, o professor de Arte deve abordá-los todos em sua prática docente de maneira interdependente.

A avaliação proposta deve ser diagnóstica e processual, com a sobreposição de aspectos qualitativos em relação aos quantitativos. Deve estar centrada no conhecimento de Arte, a partir de critérios “que transcendem os limites do gosto e das afinidades pessoais, direcionando de maneira sistematizada o trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008, p. 81).

4. Apresentação da pesquisa e análise de dados

Na fase exploratória da pesquisa foi possível constatar a presença de 30 escolas urbanas que ofertavam o ensino de Arte no ensino médio, e um universo de 54 professores. O instrumento de coleta de dados escolhido foi o envio do link de um questionário virtual por e-mail, o qual apresentava perguntas abertas e fechadas. Este questionário esteve disponível para acesso dos professores no quarto trimestre de 2014, e início de 2015. Dos 54 professores, dezessete responderam ao questionário, porém, foram validados 13 deles, isto é, 24% do total de professores.

No que diz respeito à formação em nível de graduação, a predominância de respostas é de professores formados em música (8 deles), seguido de Artes Visuais e Teatro em igual número (2 professores em cada área), e um professor com formação em Educação Artística.

Já no nível de pós-graduação, tem-se que 77% dos professores são especialistas, mestrandos ou mestres. Três professores apenas, e com formação no nível de graduação em

música, não são pós-graduados. A área que predomina na especialização dos docentes é arte-educação. Interessante salientar que dos professores com formação no nível de graduação na área da música, três deles têm especialização em arte-educação. Em que pese a abrangência do termo, cabe ressaltar que inegavelmente uma especialização em arte-educação contempla conhecimentos de outras áreas da arte.

Para entender esse dado é preciso salientar que as DCE facultam ao docente o trabalho na disciplina de Arte a partir de sua área de formação, seja ela a música, a dança, as artes visuais ou teatro, para então com as experiências artísticas, pesquisas e capacitações contemplar conhecimentos das outras áreas (PARANÁ, 2008, p. 54, 88). Entretanto, dentre os possíveis fatores para a prevalência da polivalência no ensino de Arte escolar, é possível afirmar que há também eventual cobrança da gestão escolar (por razões que caberia maior investigação na realidade concreta) em que o professor já inicie trabalhando demais áreas, tornando esse preceito sem efeito.

A maioria dos professores afirmou abordar três ou mais áreas da Arte em suas aulas no ensino médio, e a totalidade de professores afirmou trabalhar conteúdos de outras áreas da Arte, que não a de sua formação inicial ou em nível de pós-graduação. Quando questionados quanto ao porquê o fazem, a maioria das respostas (61,5%) dizia respeito ao fato de constar no currículo da escola. Somente um professor respondeu que relacionava às questões de vestibular.

Quando pensamos no trabalho do professor que utiliza o currículo da escola para justificar a abordagem das várias áreas da Arte em seu trabalho docente, é preciso refletir sobre as razões disso. Uma delas pode ser um vínculo de trabalho frágil, isto é, sem solidez para fazer valer a prescrição das DCE de trabalhar a partir de sua área de formação. A equipe gestora pode exigir esse trabalho independente da formação do professor por inúmeras razões. As próprias condições de formação e trabalho podem dificultar o conhecimento e possibilidades de construção de um novo documento embasador do trabalho docente, como o Projeto Político-pedagógico, ou o Plano de Trabalho Docente. Enfim, o que se percebe é que de uma

maneira ou outra se perpetua um ensino polivalente em Arte, ainda que a formação inicial há anos seja a partir das áreas específicas.

Quase a totalidade dos professores teve ou estava tendo conhecimentos de música contemplados em sua formação no nível de graduação⁴ ou pós-graduação. Somente um professor afirmou não terem sido contemplados conhecimentos de música em nenhuma dessas etapas. Já em relação às ações de formação continuada ofertadas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) ou pela SEED, dois terços dos professores afirmaram terem tido conhecimentos de música, enquanto um terço respondeu negativamente. Caberia aqui investigar mais a fim de levantar os conhecimentos e a abordagem metodológica desses junto aos professores.

Todos os professores afirmaram trabalhar conteúdos de música em suas aulas no ensino médio, porém, somente os professores com formação em nível de graduação em música se consideraram aptos. Os professores com formação em teatro, se consideraram parcialmente aptos, e os professores com formação em arte visuais não se consideraram aptos por não terem formação. Curiosamente, os professores com formação em teatro mencionaram suas dificuldades à necessidade de conhecer mais teoria e história da música, e tocar um instrumento.

Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que o ensino de música escolar não precisa se referir necessariamente ao amplo ensino de teoria, e o professor não precisa necessariamente saber tocar um instrumento. O conhecimento musical deve ser possibilitado aos estudantes da educação básica de modo que esses venham a ter uma experiência estética de fruição significativa. Para Penna (2008, p. 47), o ensino de música na escola deve ser entendido

como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente - o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante.

⁴ Dois professores são graduandos. Essa é uma modalidade de contratação de docentes pela SEED, isto é, desde que o estudante tenha cursado ao menos 10% do curso de graduação na área específica a que se candidatou para trabalhar (PARANÁ, 2016).

Finalmente, foram mencionadas por 69% dos professores as dificuldades decorrentes de espaço físico inadequado e falta de material didático. Essa é uma questão já conhecida dos professores de música da educação básica. Muitos recursos têm sido desenvolvidos a fim de que se possa ensinar música com recursos do cotidiano. A própria concepção da música contemporânea possibilita isso. Contudo, conforme propõe Vieira (2003, p. 59), “o estoque de boas ideias a baixo custo tende a ser limitado. Boa educação requer elevados investimentos”. Não há outra maneira. Necessita-se de espaço físico adequado para práticas musicais que não interfiram, pelo som produzido, o trabalho de outros docentes, e possibilite liberdade na escolha dos encaminhamentos metodológicos por parte dos professores. É requerido o investimento permanente em recursos materiais e instrumentos musicais, para práticas musicais coletivas, correndo o risco de um ensino repetitivo em detrimento da diversidade da produção musical.

5. Considerações

É preciso ter em mente que um currículo prescrito não se objetiva diretamente na realidade particular. Assim, não se poderia esperar que as DCE se efetivassem automaticamente no cotidiano das escolas. Inúmeros fatores, por meio das mediações e contradições, determinam os resultados nos diversos níveis de efetivação de uma proposta curricular (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Entretanto, identificar esses determinantes trabalhando permanentemente para possibilitar a formação docente e os recursos necessários (tanto em termos de estrutura física, quanto em termos de recursos materiais ou humanos, da maneira mais ampla possível) é um trabalho a ser assumido pelos gestores a fim de que se possa esperar mais da educação musical escolar.

Como propõe Vieira (2003, p. 59), “o estoque de boas ideias de baixo custo tende a ser limitado. Boa educação requer elevados investimentos”. Então, se se pretende a implementação dessa política curricular, há necessidade da destinação de mais recursos financeiros, a fim de que a proposta não seja sub-efetivada, ou efetivada apenas parcialmente.

Observou-se que a construção das DCE se deu por meio de discussões entre os professores dos NRE's do Estado, contudo, dado ao caráter dinâmico dos recursos humanos aplicados na educação, é necessário que essa formação em termos conceituais seja permanente. Nesse sentido é preciso discutir o que se pretende com o ensino de Arte, e de música, no ensino médio. A identidade desse ensino deve ser construída com os docentes por meio de atividades de formação continuada a fim de evitar os equívocos decorrentes de concepções de ensino de arte e de música, que reforçam os aspectos extra-artísticos, ou extramusicais, como os descritos no Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013), que dispõe as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica.

Nesse parecer está presente o reconhecimento de que a presença da música na escola favoreceria a educação da atenção, promoveria a interação social, contribuiria para o desenvolvimento cerebral base para outras atividades humanas, beneficiaria a apreensão de conhecimentos relacionados à escrita e à matemática, criaria representações mentais que podem contribuir em outras aprendizagens, inclusive na leitura, e desenvolveria o raciocínio geométrico e lógico (BRASIL, 2013, p. 7). Entende-se que o reconhecimento dessas potencialidades é relevante para o desenvolvimento do trabalho docente, entretanto, os próprios docentes têm que ter em mente que outras áreas do conhecimento podem possibilitar diferentes aprendizados, mas que a apropriação dos conhecimentos artísticos e musicais deve ser favorecida primordialmente por essa área no espaço escolar. Por isso, o trabalho docente deve transcender os aspectos extra-musicais, uma vez que a Arte ainda não tem seu espaço garantido no currículo escolar do ensino médio.

Eventualmente os dados aqui apresentados podem ser encontrados em diversos contextos por professores que vivem o dia-a-dia do ensino de música escolar. Ou seja, embora encontremos situações extremas, em que a presença da música atende às expectativas e anseios dos profissionais da educação musical, ou que seja parca ou quase inexistente, pode-se afirmar que há um ensino de música que ocorre parcialmente (seja em relação à formação dos docentes, seja pela inexistência de recursos e/ou ainda pelas demais condições que se fazem necessárias), mas que precisa avançar no sentido de possibilitar o pretendido conhecimento

para a fruição da arte musical. Nesse sentido, este trabalho apresenta a análise de alguns aspectos em um contexto particular, mas que dialoga com o universal numa relação dialética.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 12/2013*. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2013.

CURY, C. R. J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte*. Curitiba: 2008. Disponível em <
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>. Acesso em 22 jul. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Edital nº 26/2016 – GS/SEED*. Disponível em www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2016/edital262016gsseed.pdf. Acesso em 25 jul. 2016.

PENNA, M. Musicalização: tema e reavaliações. In: PENNA, M. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

STORI, R. *As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010)*. Ponta Grossa, 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

STORI, R.; SUBTIL, M. J. D. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um panorama sobre o ensino de Arte a partir do processo de construção e implementação da proposta. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, UFPR, v. 8, n. 15, p. 72-83, 2014. Disponível em <
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/article/view/36251>>, Acesso em 25 jul. 2015.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, n. 1, p. 53-69, jan/abr, 2007.