

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A MATERIALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DE
MÚSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASCAVEL – PR**

CARLA ANGELICA SELLA MARIANAYAGAM

CASCAVEL, PR
2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A MATERIALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE
MÚSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASCAVEL – PR**

CARLA ANGELICA SELLA MARIANAYAGAM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edaguimar Orquizas Viriato.

CASCAVEL, PR
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

M286m Marianayagam, Carla Angelica Sella
A materialização da implementação do ensino de música nas escolas municipais de Cascavel - PR. / Carla Angelica Sella Marianayagam.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.
129 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Educação básica. 2. Políticas educacionais. 3. Ensino de música. 4. Lei 11.769/2008. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 379

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A MATERIALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DE MÚSICA
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASCAVEL-PR**

Autora: Carla Angelica Sella Marianayagam

Orientadora: Edaguimar Orquizas Viriato

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Carla Angelica Sella Marianayagam, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 07/10/2013

Assinatura: Edaguimar Viriato
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

Mário Lopes Amorim

Prof. Dr. Mário Lopes Amorim

Adrian Alvarez Estrada

Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

Maria Inalva Galter

Profa. Dra. Maria Inalva Galter

A meus filhos Daniel e Priscila, com o desejo de que a Música lhes seja, sempre, algo belo e prazeroso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque tudo o que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser vem dEle.

Ao meu esposo, Rohan, que mesmo estando longe, me incentivou a cada dia.

A meus filhos, Daniel e Priscila, que por tantos momentos foram privados da minha atenção e da minha companhia.

A meus pais, Arlete e Luiz, pelo exemplo de vida e pelo estímulo ao estudo, à leitura e à busca do conhecimento desde a minha infância.

Às minhas irmãs, Arleni e Poliana, por cuidarem de meus filhos como se fossem seus, e pela parceria na caminhada acadêmica.

À minha orientadora, Edaguimar Orquizas Viriato, a quem posso chamar de amiga, pela orientação sempre disponível e precisa, pela paciência e incentivo, e por aceitar minha proposição de pesquisa.

Aos professores do programa de mestrado pelas contribuições preciosas nas disciplinas ministradas.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de discussões e debates enriquecedores.

Aos professores Mário Lopes Amorim, Adrian Alvarez Estrada e Maria Inalva Galter por aceitarem compor a banca examinadora, contribuindo para a construção de uma produção mais consistente.

Aos professores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR, que gentilmente participaram das entrevistas, e possibilitaram que este trabalho fosse realizado.

À secretária do programa de mestrado, Sandra Maria Gausmann Köerich, pela dedicação e competência no desenvolvimento do seu trabalho.

Eis a manifestação artística musical tal qual se realiza objetivamente. É uma mensagem de amor que o criador envia, a que o intérprete dá a sua vida pessoal pra que o ouvinte compreenda um desejo de amigo. Compreende. Se a obra de arte é bela, o ouvinte aceita o amigo que se oferece e lhe corresponde ao amor. Amar é o motivo obrigatório de toda a criação, de toda expressão artística. Amar é a finalidade da obra de arte. Cabe ao ouvinte aceitar ou recusar esse amor. Se souber realmente ser ouvinte, é certo que amará mais que odiará. O amor é tão fácil!... (MÁRIO DE ANDRADE)

RESUMO

Essa dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel), busca analisar, nas escolas municipais de Cascavel-PR, a implementação da Lei Federal nº 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música como conteúdo do componente curricular Arte nas escolas de Educação Básica. Partindo da hipótese de que a Música está ausente nas aulas de Arte enquanto prática curricular e sequencial, buscamos alcançar os objetivos de: a) compreender as condições históricas e políticas em que a referida legislação se configura nas políticas educacionais brasileiras; b) investigar que ações estão sendo realizadas por meio do poder público municipal para a efetivação desta obrigatoriedade e c) verificar de que forma os professores atendem às ações e políticas propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Tendo a concepção materialista histórica dialética como possibilidade teórica norteadora da interpretação da realidade político-educacional que queremos compreender, realizamos pesquisa em fontes primárias e secundárias, e também pesquisa empírica, a qual foi efetivada em duas etapas: entrevista semiestruturada com a coordenadora da área de Arte na Secretaria Municipal de Educação e aplicação de questionário autoadministrado de caráter semiestruturado com os professores de Arte das Escolas Municipais. Através destes encaminhamentos, realizamos um mapeamento da implementação do Ensino de Música nas Escolas da zona urbana de Cascavel, e tecemos algumas considerações acerca das representações dos professores sobre a realidade escolar relacionada à implementação da Educação Musical como conteúdo do componente curricular Arte, seu conhecimento da legislação e do Currículo da Rede Municipal de Ensino, sua concepção sobre a formação continuada, bem como identificamos de que forma atendem à implementação obrigatória da Educação Musical e seu posicionamento quanto às ações da Secretaria Municipal de Educação. O estudo evidenciou, entre outros aspectos, as incongruências nos conteúdos musicais propostos no Currículo da Rede Municipal, a formação descontinuada e fragmentada do professor, que tem resultado num espontaneísmo na ação docente, e a secundarização do componente curricular Arte pela SEMED.

Palavras - chave: Políticas Educacionais, Educação Básica, Ensino de Música, Lei nº 11.769/08.

THE MATERIALIZATION OF THE IMPLEMENTATION OF MUSIC CONTENTS IN MUNICIPAL SCHOOLS OF CASCAVEL – PR

ABSTRACT

This dissertation, developed in the Post-Graduation Program in Education at the Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE / Cascavel), aims to analyze, in public municipal schools of Cascavel-PR, the implementation of the Federal Law n. 11.769/08, which provides for the compulsory teaching of Music as a content of the subject Arts in the schools of Elementary Education. Assuming that the music is absent in Art classes as a sequential and curricular practice, we seek to achieve the following objectives: a) to understand the historical and political conditions in which such legislation is configured in Brazilian educational policies, b) investigate what actions are being effected by the municipal government for the realization of this requirement and c) verify how teachers attend to the actions and policies proposed by the Municipal Education. Having the Dialectical historical materialism as the theoretical possibility to guide our interpretation of the politic educational reality that we want to understand, we conducted a research in Primary and Secondary sources, as well as empirical research, which was carried out in two stages: semi-structured interview with the coordinator of Arts at the Municipal Education Bureau and application of a self-administered semi-structured survey for the Arts teachers at Municipal Schools. Through these referrals, we performed a mapping of the implementation of the Music Teaching in Schools in the urban area of Cascavel and weaved some considerations regarding the representations of teachers on the school reality related to the implementation of the Music Education as a component of the Arts curriculum, their knowledge of the legislation and about the Municipal Education Curriculum, their conception of the continuing education, as well as identify how they meet the mandatory implementation of Music Education and their positioning on the actions of the Municipal Education Bureau. The study revealed, among other things, the incongruities in music contents proposed by the Municipal Education Curriculum, the discontinued and fragmented training of the teachers, which has resulted in spontaneity in teaching acting, and the sidelined of the Arts subject by the Municipal Education Bureau.

Key words: Educational Policies, Elementary Education, Music Education, Law n.11.769/08.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	–	Laboratório de Música em Escola Municipal de Cascavel – PR (2012)	66
FIGURA 2	–	Sala usada como Laboratório de Música - Cascavel – PR (2012)	67
FIGURA 3	–	Professor e alunos em Laboratório de Música - Cascavel - PR (2012)	67

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– Idade dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR em anos (2012/2013)	71
GRÁFICO 2	– Formação Inicial dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR (2012/2013)	72
GRÁFICO 3	– Porcentagem de Professores de Arte com especialização – Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR (2012/2013)..	73
GRÁFICO 4	– Tempo de Serviço dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR (2012/2013)	73
GRÁFICO 5	– Presença da Música nas Escolas Municipais de Cascavel – PR, segundo os Professores de Arte (2012/2013)	75
GRÁFICO 6	– Recursos Disponíveis para as Aulas de Música nas Escolas Municipais de Cascavel – PR (2012/2013)	76
GRÁFICO 7	– Duração das Aulas de Arte nas Escolas Municipais de Cascavel – PR, segundo os Professores de Arte (2012/2013) ...	77
GRÁFICO 8	– Linguagens Artísticas trabalhadas nas Aulas de Arte segundo os Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR (2012/2013)	78
GRÁFICO 9	– Frequência com que os Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR realizam atividades musicais nas aulas de Arte (2012/2013)	79
GRÁFICO 10	– Afirmações dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR quanto ao trabalho dos conteúdos de Música do Currículo (2012/2013)	86
GRÁFICO 11	– Respostas dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR à questão: Os cursos de formação continuada são suficientes? (2012/2013)	88
GRÁFICO 12	– Respostas dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR à questão: Você se considera preparado para ministrar conteúdos musicais? (2012/2013).	89
GRÁFICO 13	– Índice de Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR que conheciam a lei que determina a mú-	

	sica como conteúdo obrigatório (2012/2013)	92
GRÁFICO 14 –	Como os Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR obtiveram a informação sobre a lei 11.769/08 (2012/2013).....	93
GRÁFICO 15 –	Respostas dos Professores de Arte à questão: Você acredita que a lei 11.769/08 se efetivará na Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR? (2012/2013)	94
GRÁFICO 16 –	Quem deveria ministrar os conteúdos musicais na escola, segundo os Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR (2012/2013)	96
GRÁFICO 17 –	Ações da SEMED para implantação da legislação, na visão dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR (2012/2013)	98
GRÁFICO 18 –	Ações mais importantes para a implantação da lei 11.679/08 na Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR, sob a ótica dos professores de Arte	99

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	–	Matrículas no ensino regular segundo a dependência administrativa (2011)	41
QUADRO 2	–	Profissionais da Equipe Pedagógica da SEMED / Cascavel - PR (2012)	43
QUADRO 3	–	Concepções dos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR, sobre o papel da Música na escola (2013)	81

LISTA DE SIGLAS

ABEM	-	Associação Brasileira de Educação Musical.
AMOP	-	Associação dos Municípios do oeste do Paraná.
APPS	-	Associação de Pais, Professores e Servidores.
BM	-	Banco Mundial
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CEPAL	-	Comissão Econômica Para América Latina e Caribe
CMEI	-	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CONEP	-	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ETI	-	Educação em Tempo Integral
FUNARTE	-	Fundação Nacional de Artes
GAP	-	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
GT	-	Grupo de Trabalho
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES	-	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MPB	-	Música Popular Brasileira
NT	-	Não Trabalhado
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	-	Projeto de Lei
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático.
PR	-	Estado do Paraná
SEED	-	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	25
1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	25
1.2 O PROCESSO QUE CULMINOU NA SANÇÃO DA LEI 11.769/08	33
2 A IMPLANTAÇÃO DO CONTEÚDO DE MÚSICA PELA SEMED	41
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	41
2.2 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL	43
2.3 CURRÍCULO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL	46
2.3.1 A Concepção de Arte e Música do Currículo	49
3 A MATERIALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL	58
3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL, SOB A ÓTICA DA SEMED	59
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL, SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DE ARTE	71
3.2.1 O perfil do professor de Arte da Rede	71
3.2.2 A música na organização escolar	75
3.2.3 A concepção de Educação Musical	81
3.2.4 A formação continuada	89
3.2.5 A visão dos professores sobre a implementação da legislação	93
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	115
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (RUBEM ALVES).

A Música¹, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e como excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, fazendo parte do cotidiano das pessoas e “sendo socialmente incorporada em seus diferentes usos e funções e nos mais distintos meios sociais” (SOBREIRA, 2012, p.9).

A Música pode ser compreendida como “a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e silêncio” (BRASIL, 1998, p.45). Sendo uma linguagem, não pode ser dissociada do contexto cultural e histórico. Cada cultura possui diferentes tipos e estilos de música, que refletem diferentes abordagens e concepções do que é a música e do papel que ela deve exercer na sociedade.

Saviani (2003) defende que

a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática, além de exigir habilidade motora e destreza que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano (SAVIANI, 2003, p.328).

¹ Optamos pela grafia com letra maiúscula para designarmos Música como área de conhecimento e disciplina escolar, e a grafia música com letra minúscula quando relacionada a uma composição artística. Contudo, nas citações, mantivemos a forma original dos autores.

Em pesquisa realizada em todo o país no ano de 2005, a Música foi apontada como fator de maior orgulho dos brasileiros, tendo deixado o futebol em segundo lugar (PEREIRA, 2010). Contudo, parece haver uma discrepância entre esta importância dada pela sociedade e a valorização da Música na educação. No contexto educacional brasileiro, é ainda reduzido o número de pais, professores e gestores que compreendem o valor da Música no processo educacional. Nesse sentido, é pertinente o pensamento de Tourinho (1993, *apud* MATEIRO, 2000):

[...] a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado... mas por outro lado, está sempre presente nos rituais do ambiente escolar, seja nas festas e celebrações, seja na organização e validação do tempo e do espaço das ações que acontecem no dia-a-dia escolar (TOURINHO, 1993 *apud* MATEIRO, 2000, p.2).

Embora seja valorizada em nossa sociedade, não o é como forma de expressão, como linguagem ou como conhecimento científico que pode potencializar o desenvolvimento integral do ser humano, como postulou Saviani (2003), e sim como produto oferecido pela mídia, mercadoria a serviço do capital. Na sociedade brasileira, “quem tem feito a **educação musical** de nossos jovens são a televisão e o rádio. E esses não visam a qualidade mas o lucro...” (ZAGONEL, 2001, p. 2, grifo da autora).

As pessoas parecem se limitar a reproduzir e a gostar das músicas que a companhia fonográfica produz, reproduz e, junto ao rádio e à tv, põe em circulação. Ocorre que a companhia fonográfica, o rádio e a tv não baseiam suas operações em juízos de gosto, mas em juízos contábeis (SCHNEIDER, 2003, p. 9).

Historicamente, a Música esteve presente na educação brasileira em diversos momentos, com finalidades específicas, refletindo diferentes concepções de mundo e da função da Música na formação dos indivíduos:

Em cada momento se concebeu uma proposta para a música na escola, estabelecendo valores e conceitos que se completam ou se contrapõem. Assim, conceitos que ainda sobrevivem até hoje são, de certa forma, resultado de práticas educacionais anteriores que consolidaram formas de pensar e agir sobre o currículo escolar (FIGUEIREDO, 2011, p.6).

A Educação Musical tem sido incluída e subtraída do currículo escolar brasileiro a cada reforma educacional. Ora foi elencada como componente curricular, ora como conteúdo vinculado ao ensino de Arte. Esta trajetória histórica é clarificada por Mateiro (2000), Fonterrada (2005), Jardim (2008), Guimarães (2008) e Dias (2010). Contudo, por diversos fatores, ainda que presente nos Referenciais Curriculares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos de Educação Musical ainda estão ausentes do cotidiano escolar, o que se evidencia nas pesquisas de Hentschke (1993), Penna (2002), Arroyo (2003), Vitorino *et al.* (2003), Hirsch (2007) e Ahmad (2011), as quais tinham como objetivo investigar as realidades musicais nos contextos escolares da Educação Básica e apontam resultados que refletem a carência do ensino de Música enquanto prática curricular e sequencial neste nível educacional.

Porém, um novo caminho se descortina com a promulgação da Lei 11.769/08, sancionada em 18 de agosto de 2008, que altera a redação da Lei nº 9.394/96, dispondo que “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2008a), ou seja, por meio desta alteração legal, o ensino de conteúdos musicais passa a ser compulsório nas aulas de Arte, ao lado das outras linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro e Dança.

Iniciou-se, com a disposição de obrigatoriedade do ensino de conteúdos musicais, a possibilidade da universalização do acesso à Educação Musical, enquanto bem cultural, a toda a população. O fato de ter sido a Educação Musical colocada como conteúdo obrigatório na Educação Básica, a partir da promulgação da lei já citada, é considerado um avanço. Todavia, compreendendo que a Arte e Música não são neutras e nem apolíticas, mas sim determinadas social e politicamente e, por conseguinte, considerando que

o processo de ensino e aprendizagem da música não se constitui como um fenômeno desligado das questões e problemáticas que permeiam nossa sociedade, pelo contrário: fatores econômicos, políticos, ideológicos, objetivos e subjetivos o condicionam (COSTA, 2011, p.13),

e postulando que investigar a realidade da Educação Musical no Brasil faz parte do desbravamento do caminho, a pesquisa que desenvolvemos teve como objetivo analisar a implementação da Educação Musical como conteúdo obrigatório do

componente curricular Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Cascavel – PR.

Escolhemos delimitar o objeto às séries iniciais do Ensino Fundamental porque é

no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental que se delinea a debilidade do sistema educacional de maneira contundente e consideravelmente mais drástica para o aprendizado artístico dos alunos; profissionais sem formação específica na área desenvolvem as atividades docentes na maioria dos municípios brasileiros (EYNG, 2011, p.84).

Considerado o objeto geral acima estabelecido, cabe enfatizar os seguintes objetivos específicos a serem alcançados por meio desta pesquisa: fazer o levantamento, por intermédio da pesquisa bibliográfica, das condições históricas e políticas em que a Lei nº 11.769/08 se configura nas políticas educacionais brasileiras e investigar, por meio de pesquisa empírica, como está se efetivando a implantação desta lei na cidade de Cascavel, buscando refletir sobre a realidade da inserção da Educação Musical na educação na escola pública e verificar de que forma os professores atendem as ações e políticas propostas pela Secretaria Municipal de Educação.

O interesse pela temática desta investigação é decorrente da minha vivência como professora de Música com mais de vinte e seis anos de experiência no ensino em escolas de Música, e tendo atuado também como docente do curso de Licenciatura em Música, interesse este que foi propulsionado ainda pela observação, como mãe de alunos da escola pública, da ausência da Educação Musical no cotidiano escolar. Motivada pelo desejo de ver o acesso à Educação Musical tornar-se uma realidade na Escola brasileira, mas compreendendo que a implementação de uma política exige diversos investimentos por parte do Poder Público, como a formação e capacitação de professores e a promoção de recursos físicos e didático-pedagógicos, empenhei-me em investigar a implementação da Lei 11.769/08 nas escolas municipais de Cascavel.

Assim, buscando estudar esta realidade em seu movimento e analisar as partes em constante relação com a totalidade e entendendo que “[...] nenhum objeto existe isolado, visto que os fenômenos estão interligados e se determinam mutuamente” (OLIVEIRA, 2008, p.54), a concepção materialista histórica dialética é

aqui apresentada como possibilidade teórica norteadora da interpretação da realidade político-educacional que queremos compreender.

Como postula Pires (1997),

a lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento, impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético (PIRES, 1997, p. 85).

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo, e como tal, realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, baseando-se numa interpretação dialética do mundo, constituindo-se uma concepção científica da realidade enriquecida com a prática social da humanidade e tendo como alicerce as categorias do trabalho e as relações sociais de produção. Esta postura teórico-metodológica, conforme Frigotto (2001), concebe a ciência como o resultado da produção da vida material e defende como ponto de partida do conhecimento a atividade social dos sujeitos históricos concretos.

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta de seu comportamento material (MARX; ENGELS, 1980, p.25).

Triviños (2006) explana que “uma das ideias mais originais do materialismo dialético foi ressaltar a importância da prática social como critério de verdade” (TRIVIÑOS, 2006, p.51), e Frigotto (2001) elucida que a dialética materialista histórica, enquanto um método de análise, “vincula-se a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2001, p.77), contrapondo-se a toda forma de análise linear, mecanicista ou determinista. Através da *práxis*, da unidade da teoria e prática na busca de transformação da realidade, a qual é percebida como um processo histórico, o Materialismo Histórico Dialético oferece-nos um projeto de transformação da realidade social, já que sua

“preocupação fundamental é refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de transformá-la” (FRIGOTTO, 2001, p.82).

A abordagem metodológica do presente estudo envolveu dados de natureza quantitativa e qualitativa. Para Gatti (2002)

é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução [...] e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si (GATTI, 2002, p. 29).

Tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa possuem especificidades, mas utilizá-las em conjunto é uma possibilidade. Minayo e Sanches (1993) afirmam que “elas podem e devem ser utilizadas [...] como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.240).

Com base nesses fundamentos, a investigação do objeto dessa pesquisa efetivou-se a partir dos seguintes encaminhamentos: primeiramente realizou-se o levantamento e análise de fontes primárias, a saber, de documentos nacionais e municipais referentes à inclusão da Educação Musical no Ensino Fundamental, e pesquisa em fontes secundárias, particularmente bibliografia relacionada à temática abordada. A seguir, após aprovação na CONEP², do Conselho Nacional de Saúde, em 27 de setembro de 2012³, iniciou-se a pesquisa de campo, realizada em duas etapas.

Na primeira etapa efetivamos entrevista semiestruturada⁴ com a responsável pela área de Arte da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel⁵, com a finalidade de identificar as ações que estão sendo propostas e realizadas a partir do poder público municipal para a implementação da legislação nas escolas. Esta entrevista foi agendada por telefone e realizada nas dependências da SEMED. Foi realizada a gravação e posteriormente a transcrição da entrevista.

Elegemos a entrevista por ser um instrumento metodológico que, “ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada

² CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, também conhecida como “Plataforma Brasil”.

³ ANEXO 1: Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

⁴ APÊNDICE 1: Roteiro de entrevista.

⁵ Doravante denominada SEMED.

para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo” (FRASER; GONDIM, 2004, p.140). As autoras reiteram a relevância deste instrumento de coleta nas pesquisas qualitativas ao defenderem que, para atingir-se o objetivo de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, entender as motivações, os significados e os valores que sustentam suas opiniões e visões de mundo, faz-se necessário dar voz ao outro. Importa, assim, que o entrevistador assuma um papel menos diretivo para favorecer o diálogo mais aberto com o entrevistado e faça emergir novos aspectos significativos sobre o tema (FRASER; GONDIM, 2004).

O próximo passo foi a aplicação de questionários autoadministrados de caráter semiestruturado⁶ com professores que atuam lecionando o componente curricular Arte nas séries iniciais nas escolas municipais da cidade de Cascavel, buscando-se mapear a formação dos profissionais que atuam nesta disciplina e fazer um levantamento de suas representações sobre a Educação Musical, sobre a legislação e acerca das ações do Governo Municipal. Minayo (2004) considera que o questionário semiestruturado “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2004, p. 108).

Optamos, a princípio, por não trabalhar com técnicas de amostragem, objetivando-se coletar dados nas 50 escolas municipais que se localizam na zona urbana do Município de Cascavel. Como há escolas que têm somente um professor lecionando a disciplina Arte nos dois períodos, e outras escolas que possuem até 3 professores trabalhando este componente curricular, podemos estabelecer como média, cerca de 2 professores por escola, perfazendo cerca de 90 professores atuando no componente curricular Arte, nas escolas municipais da zona urbana de Cascavel – PR.

Inicialmente realizamos um contato telefônico com as coordenadoras ou diretoras de algumas escolas, propondo o envio do questionário por correio eletrônico, solicitando que eles fossem encaminhados aos professores, e, se possível, enviados novamente por internet. Contudo, somente 4 professores retornaram os questionários através do meio eletrônico. Em novo contato, propusemos que os questionários fossem impressos e entregues aos professores

⁶ APÊNDICE 2: Questionário.

para posterior coleta, e em algumas escolas esta estratégia deu resultado, mas em várias houve grande atraso da entrega e devolução e por vezes perda do material. Então, preferimos visitar as escolas pessoalmente para entrega, marcando uma data para coleta, o que dispendeu mais tempo, mas apresentou resultado mais produtivo.

Foram coletados 67 questionários em 37 escolas, que representam 74% do total de escolas do campo de estudo⁷. A partir do encerramento da coleta de dados, realizou-se a tabulação dos dados e, a seguir, a análise qualitativa da entrevista e dos questionários, utilizando-se da técnica de Análise de Conteúdo para cotejar a fala da responsável pela área de Arte da SEMED e dos professores, bem como analisar as representações dos docentes a respeito da implementação da obrigatoriedade da Educação Musical nas escolas deste município.

A técnica de Análise de Conteúdo é definida como

conjunto de técnica de análise de comunicação visando obter, por procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 1979 *apud* MINAYO, 2004, p.199).

Minayo (1994) explana também que “a análise de conteúdo pode abranger as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (MINAYO, 1994, p. 75).

Sendo essa pesquisa propulsionada pelo anseio de ver a universalização do acesso à Educação Musical, enquanto bem cultural, a toda a população, a intenção deste estudo justifica-se, assim, por contribuir para a produção científica na área de Políticas Públicas para a Educação Musical, discutindo as possibilidades e limitações da nova legislação que se impõe, já que a produção teórica sobre esta questão é ainda incipiente.

O corpo da dissertação, que sucede esta Introdução, está estruturado em três capítulos, seguidos das Considerações Finais. No primeiro capítulo procura-se contextualizar a inclusão da Música e de seu ensino nas políticas educacionais brasileiras através de um breve resgate histórico-político, analisando mais especificamente o processo que culminou com a sanção da referida Lei. Por meio desta retomada histórico-política, analisamos aquilo que estamos designando de

⁷ APÊNDICE 3: Quadro de escolas do campo de estudo.

descaminhos da Educação Musical no Brasil, desde a educação jesuítica até o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, anunciando que a legislação educacional estabelece, há décadas, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de Educação Básica; entretanto, a presença da Música no currículo escolar foi marcada pela indefinição de uma política que garantisse o ensino da Música como conteúdo escolar. Sinalizamos também a abertura de um novo caminho para a Música na educação escolar, por meio da promulgação da Lei 11.769/08, pontuando, contudo, as reflexões e questionamentos acerca do ensino da Música nas escolas regulares da Educação Básica.

No segundo capítulo, buscamos elucidar as ações que estão sendo efetuadas por meio do poder público municipal para a efetivação desta obrigatoriedade iniciando com uma caracterização do município e da Rede Pública Municipal, e contemplando, a seguir, a proposição do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, detendo-nos com mais atenção à seção dedicada para o componente curricular Arte, mais especificamente aos conteúdos musicais propostos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

O terceiro capítulo abarca a análise dos dados e o cotejamento das falas dos professores com as fontes primárias pesquisadas e com a posição da SEMED, procurando compreender as representações que os professores fazem da realidade escolar relacionada à implementação da Educação Musical como componente curricular, seu conhecimento da legislação, sua concepção sobre a formação continuada e a forma como atendem à implementação obrigatória da Educação Musical, bem como identificar seu posicionamento quanto às ações da Secretaria.

Para finalizar a dissertação, buscamos tecer considerações dentro dos limites que este estudo nos possibilitou alcançar. Esperamos, assim, contribuir para a compreensão da realidade da implementação da Educação Musical no município de Cascavel, indicando possíveis aspectos que mereçam ser discutidos e redimensionados em futuras pesquisas e almejando cooperar para que muitas crianças fiquem encantadas com a beleza da Música, como idealizou Rubem Alves.

1 EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Eu ensinaria às crianças Música, Física e Filosofia, mas o mais importante é a Música, porque nos padrões da Música e de todas as artes estão as chaves do aprendizado (PLATÃO).

Por longo tempo a Música foi concebida nas escolas como disciplina ímpar, com *status* de disciplina no currículo escolar. Contudo, como veremos adiante, durante o processo histórico da Educação Musical no Brasil, “a Música passou a ser vista como uma atividade educativa, e não uma disciplina escolar, sendo utilizada em eventos escolares, como recreação, nas festividades comemorativas” (DENARDI, 2006, p. 2558).

Poderemos compreender, neste capítulo, que os problemas relacionados ao ensino de Música e, conseqüentemente, aqueles que se referem à formação de professores de Arte, não são atuais, conforme demonstraremos na sequência ao abordar algumas considerações sobre o percurso da Educação Musical no Brasil, encerrando com a descrição do processo de aprovação da Lei 11.769/08, cuja implementação nas escolas municipais de Cascavel é o tema deste estudo.

1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

As escolas mantidas pelos jesuítas no Brasil até o século XVIII inseriam a prática da Música no currículo com finalidade religiosa. De acordo com Cárícol (2012, p.19), o primeiro registro de Educação Musical no Brasil aconteceu entre 1658 e 1661, no *Regulamento das aldeias*, que é, segundo Maia (2008), um dos mais importantes documentos coloniais acerca da vivência no interior das aldeias que estavam sob governo dos jesuítas, o qual ordenava o ensino de canto. “Este não se restringia somente às músicas religiosas e incluía as canções populares como as ‘modinhas’ portuguesas” (CÁRICOL, 2012, p.19).

Posteriormente, com a vinda da corte portuguesa ao Brasil no início do século XIX, “modelos musicais europeus foram trazidos e aplicados, muitas vezes ignorando ou impedindo práticas musicais das culturas que aqui estavam” (FIGUEIREDO, 2002, p.45). Em meados do século XIX, a presença da Música nos currículos escolares do ensino público aconteceu pelo Decreto Federal nº 331A, de

17 de novembro de 1854, o qual estipulava a presença de “noções de música e exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais (BRASIL, 1854).

Já no Século XX, na década de 1930, houve um relativo esforço para implantar a Educação Musical nas escolas por meio do movimento em favor do Canto Orfeônico, matéria curricular implantada nas escolas primárias e secundárias durante o governo de Vargas através do Decreto nº 19.891, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931). O que era para ser uma tentativa de inserir a Educação Musical nas escolas foi, na verdade, uma forma de enaltecer o governo de Getúlio Vargas, “que utilizou a Música para desenvolver a coletividade, a disciplina e o patriotismo” (MATEIRO, 2000, p.1). Acerca desta questão, Souza (1992) pontua:

a ideia sobre a educação musical na literatura dos anos trinta é muito diferenciada e por vezes contraditória. Especialmente são colocados objetivos sócio-políticos muito gerais como educação musical a serviço da coletividade e unidade nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social (SOUZA, 1992, p. 13).

Após a Segunda Grande Guerra, outras mobilizações não governamentais surgem, influenciando a educação artística e musical no Brasil. Algumas destas importantes mobilizações devem ser citadas: são os movimentos ‘Música Viva’, encabeçado por Hans-Joachim Koellreuter, que defendia o lema: "combate pela música que revela o eternamente novo, isto é: por uma arte musical que seja a expressão real da época e da sociedade" (MATEIRO, 2000, p.1), e o movimento de ‘Educação Através da Arte’, idealizado por Herbert Edward Read, que estimulou, na década de 40, a criação de vários cursos de arte-educação no país (DIAS, 2010).

A prática do Canto Orfeônico estendeu-se nas escolas brasileiras até a década de 1960, quando foi instituída a Educação Musical através da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, resultado de

princípios escolanovistas calcados na ideia do desenvolvimento expressivo da criança em sua individualidade buscando substituir os fundamentos do Canto Orfeônico e da teoria musical pelas práticas rítmico-sonoras (SUBTIL, 2011, p. 246).

A partir de meados daquela década, em decorrência do modelo socioeconômico desenvolvimentista que começava a se implantar no Brasil,

pronuncia-se uma tendência tecnicista na educação brasileira. Nesse momento histórico, como elucida Dias (2010), o golpe militar cria condições para a implementação do mercado de consumo e a industrialização sob a hegemonia norte-americana. Nesta perspectiva, é organizada a reforma da educação brasileira com concepções que afirmam os interesses da sociedade industrial que considera como função prioritária da escola o preparo técnico das aptidões para o trabalho e para o mercado consumidor. Laval (2004), ao analisar o contexto europeu, critica que, nesta lógica, os novos homens a formar são os trabalhadores e os consumidores do futuro, e pontua: “a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem, como um ser essencialmente econômico” (LAVAL, 2004, p. 43).

Nesse contexto e sob essa ideologia, o artigo 7º da Lei Federal nº 5692/71 trouxe a Educação Artística para o currículo escolar, estabelecendo a prática da polivalência para as artes. A Educação Musical foi suprimida, sendo incluída a disciplina Educação Artística, que incorporava a Música, as Artes Cênicas e as Artes Plásticas, com um professor responsável por todas as áreas artísticas. A formação desse professor de Educação Artística configurou-se, a partir daí, em uma formação polivalente em Arte, o que “fez decair a qualidade do Ensino de Arte nas escolas brasileiras” (DENARDI, 2006, p. 2558). Já que era e é impossível apenas um professor lecionar todas as linguagens artísticas (Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas) incluídas nessa disciplina, passou-se a enfatizar a modalidade de Artes Plásticas.

Esta experiência trouxe, assim, resultados problemáticos, “e não contribuiu para o estabelecimento de uma proposta consistente para a Arte na educação” (FIGUEIREDO, 2002, p. 47). Uma das consequências foi a superficialização de conteúdos artísticos na escola, e outra foi o desaparecimento da Música na escola, já que as Artes Plásticas estabeleceram-se como área hegemônica nos sistemas educacionais, em detrimento das outras manifestações artísticas. Assim, a falta do ensino da Música na escola aumentou ainda mais o caráter elitista de acesso à Educação Musical, passando esta a ser experienciada por uma pequena parcela da população com condições de pagar pelo ensino da Música, como aponta Beyer (1993, *apud* MATEIRO, 2000):

A educação musical tornou-se, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos

currículos escolares devido a fatores como a não obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira (BEYER, 1993 *apud* MATEIRO, 2000, p.2).

Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Federal, a qual respondeu, naquele momento, a muitos dos anseios sociais de um país que havia recém-saído de um período de regime militar.

Na década de 1990, a mundialização do capital acarretou modificação nas relações de trabalho e suscitou, como estratégia política e econômica, a redefinição do papel do Estado e de todas as políticas por ele determinadas. O Brasil iniciou, assim, seu processo de reforma do Estado, alinhado às proposições de cunho neoliberal. Esta reforma, como salienta Dias (2010), objetivava disseminar a ideia de que os problemas das sociedades ocidentais não decorrem do modelo capitalista, mas da ação ineficaz do Estado, e propagava que é preciso reformá-lo, legitimando as medidas neoliberais. Dentro desse posicionamento, as consequências das relações capitalistas são neutralizadas, pois o responsável pela crise passa a ser a instituição estatal.

O papel do Estado, que antes incluía políticas sociais e participava do mercado com suas empresas estatais, foi readequado em favor das necessidades do capital. A partir da reforma, o Estado passa a exercer um novo papel.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Com a predominância de temas como globalização, sociedade do conhecimento, educação para as tecnologias e multiculturalismo, desencadearam-se iniciativas em vários setores da educação visando a um processo de reforma estrutural da política educacional do país, buscando adequá-las a reclames do mercado nessa nova fase do capitalismo globalizado.

É nessa fase que se evidencia o discurso desenvolvido por Organizações Internacionais, como a UNESCO, a CEPAL, o BM, as quais, por meio da sua assistência técnica, passaram a priorizar as séries iniciais da Educação Básica como fatores de desenvolvimento do capital humano na busca do desenvolvimento

econômico das nações periféricas, em especial da América Latina. Aclara-nos Dias (2010):

A UNESCO defende a “educação para todos”, educação essa que está pautada nos conteúdos mínimos: ler, escrever e contar. O Banco Mundial conceitua a educação como fator responsável pela redução da pobreza e para o desenvolvimento econômico e do capital humano. A Cepal que, mesmo não sendo agência especializada na questão da educação, discute os rumos econômicos e da educação para a América Latina, visando à transformação produtiva dos países da região (DIAS, 2010, p.199).

Sendo estabelecidos como prioridade, então, os conteúdos mínimos ler, escrever e contar, os conteúdos de artes, de maneira geral, e de Música, em especial, são deixados em segundo plano. Esse movimento de estreitamento curricular apresenta-se não somente no Brasil, mas também em outros países como os Estados Unidos, como evidencia Ravitch (2010): “Os resultados dos testes em leitura e matemática se tornaram tudo [...], eram as únicas matérias que importavam, porque eram as únicas que contavam para a prestação de contas” (RAVITCH, 2010, p. 76, tradução nossa). E a autora prossegue aclarando que a Educação Artística também sofreu naquele país, pois em 2007, quando da organização do sistema de testes, foi eliminado um programa que destinava fundos específicos para a Educação Artística, e revela também que, em 2009, quase um terço das escolas nem tinha professores de arte.

É nesse contexto histórico e político que “se intensificaram as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face das exigências colocadas pela reestruturação global da economia” (FONSECA, 2001, p.15), sendo homologada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei Federal nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece reformas em todos os níveis de ensino no Brasil.

A partir da promulgação deste documento, mudou-se o nome da disciplina Educação Artística para Ensino da Arte, a qual passou a contemplar as seguintes linguagens artísticas: Música, Teatro (Artes Cênicas), Artes Visuais (Plásticas) e Dança, que não tinha sido incluída anteriormente. O Ensino da Arte passa a ser componente curricular obrigatório na Educação Básica, mas não há uma disposição sobre a obrigatoriedade de se trabalhar todas as linguagens. “Efetivava-se assim o movimento iniciado nas décadas anteriores em prol da definição da Arte como um

campo de conhecimento com estatuto epistemológico equivalente ao das outras áreas de conhecimento do currículo escolar” (SUBTIL, 2011, p. 249). Entretanto, não há a indicação de quais áreas deveriam ser incorporadas neste ensino, nem que tipo de profissional deveria ser responsável pelo ensino das linguagens artísticas (FIGUEIREDO, 2011). De qualquer forma, a partir de então “a Música deixa de ser uma atividade artística, como era concebida na disciplina de Educação Artística, e passou a ser entendida como área de conhecimento” (DENARDI, 2006, p. 2558).

A mudança da Lei 9394/96 trouxe consigo a possibilidade de um trabalho de Arte não focalizado somente nas Artes Plásticas, valorizando também outras áreas de conhecimento em Arte; entretanto, apontou alguns limites que inviabilizaram a implementação, na rede de ensino, daquilo que a legislação educacional previa. Entre estes limites, podemos citar a falta de profissionais capacitados, já que a maior parte dos profissionais que lecionavam a disciplina tinha sua formação em Educação Artística, um curso que se pensou polivalente, mas que resultava numa formação superficial, voltada fundamentalmente às Artes Plásticas ou Visuais. Como este profissional daria conta de lecionar todas as modalidades propostas? E como ter profissionais com a formação mínima exigida pela nova legislação, tendo em vista as próprias limitações das configurações histórico-sócio-culturais e educacionais brasileiras?

Ressaltamos ainda que no período pós-LDBEN/96 houve inúmeras discussões acerca de editais de concursos para professores de Arte em diversos estados da República, especialmente por não se garantir, nos editais, que formados em Música, Dança e Artes Cênicas pudessem assumir como professores de Arte e também se questionando a formulação de provas de concursos baseadas somente em conteúdos das Artes Plásticas. Estes questionamentos são pontuados por vários pesquisadores, entre eles Grossi (2007), Arroyo (2004), Beaumont (2003) e Penna (2008b).

Também na década de 1990 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento distribuído em dez volumes. O sexto volume, chamado "PCN – Arte", tem o objetivo de mostrar como e o que trabalhar em relação à Arte nas escolas de Ensino Fundamental. São propostas, nos PCN para a área de Arte, quatro modalidades artísticas: Artes Visuais (substituindo o termo Artes Plásticas), Música, Teatro e Dança. Para cada modalidade artística os conteúdos são expostos

de acordo com três eixos: produção, fruição e reflexão. A Música ganha, neste documento, três grupos temáticos para desenvolver seus conteúdos:

1) Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição; 2) Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical; 3) A Música como Produto Cultural e Histórico: Música e Sons do Mundo (BRASIL, 1997, p. 54-56).

O texto deste documento, que seria o norteador do trabalho educativo, ainda que apresente propostas que podem servir de base para a reflexão e discussão da prática escolar em Música, são passíveis de vários questionamentos, como os problemas de fundamentação e concepção de Arte e Música, assinalados e discutidos por Fonterrada (1998, 2004) e Penna (2001, 2004) e Figueiredo (2005), entre outros.

Aponta-se que não há clareza sobre como encaminhar essa abordagem na escola, a qual “tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las na sala de aula” (PENNA, 2004, p. 23) e tampouco explicita como tornar viável a sua materialização na prática escolar cotidiana. Esta pesquisadora advoga, também, que

essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e os critérios financeiros de contratação (PENNA, 2004, p. 24),

e destaca ainda o caráter ambicioso da proposta para a Música, pela abrangência e profundidade dos conteúdos propostos, o qual está em contradição com a grande maleabilidade dos Parâmetros, os quais afirmam que “os conteúdos podem ser trabalhados **em qualquer ordem**, conforme decisão do professor” (PENNA, 2004, p. 26, grifo da autora).

Fonterrada (2004) alterca o texto dos PCN destacando que há uma ênfase exacerbada no verbal, em detrimento da prática artística, e aventa que o modelo de ensino trazido aos documentos pela equipe de governo não dá conta da diversidade nacional e regional, tampouco da organização efetiva da prática musical na escola.

Na concepção de Figueiredo (2004), o que se apresenta mais problemático é que a própria legislação permite que cada sistema educacional decida sobre sua

organização, o que pode significar a presença ou ausência de várias linguagens artísticas, de acordo com a vocação, o interesse e a compreensão que se tem sobre o ensino das artes na escola. Os PCN deixam, assim, brechas para diferentes interpretações, desestimulando a presença da Música nos currículos escolares, já que cada sistema educacional pode dispor do ensino de arte da forma que considerar mais apropriado. Em nosso entendimento, estas brechas podem flexibilizar o currículo, de modo que diante da impossibilidade de implementação de tal projeto nas escolas, dadas as condições materiais, físicas e de falta de pessoal, o poder público estabeleça um currículo aquém do conhecimento que o aluno deve obter sobre Arte.

Constata-se, através desta breve retomada histórica sobre os caminhos da Educação Musical, que

a legislação brasileira para o ensino de Artes, em especial da música, não pode ser explicada por si mesma, mas como resultante de um todo social nas suas determinações políticas e econômicas, pois essa legislação decorre das representações de uma sociedade num período histórico, com significações e com aspectos ideológicos do seu momento, expressando uma realidade social (DIAS, 2010, p.16).

Como pudemos vislumbrar, até este período da história, a Música esteve presente na escola primeiramente com finalidade religiosa, a seguir com objetivos sócio-políticos, para desenvolver a disciplina e o patriotismo, e acabou sendo utilizada na escola com caráter unicamente utilitarista: para acalmar os alunos, para abordar conteúdos de outras disciplinas e em apresentações.

Percebemos que a legislação educacional estabelece, há décadas, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de Educação Básica. Contudo, a garantia do ensino de Música curricular inexistia, já que era facultada ao professor e à escola a inclusão dos conteúdos musicais na aula de Arte, o que não acontecia por falta de capacitação do professor, falta de materiais didáticos ou de recursos físicos, entre outras razões.

Foi a partir de um movimento setorial da sociedade civil organizada, como veremos a seguir, que surge a Lei 11.769/08, sancionada em 18 de agosto de 2008, que altera a redação da Lei nº 9.394/96, dispondo que “[...] a música deverá ser

conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2008a).

1.2 O PROCESSO QUE CULMINOU NA SANÇÃO DA LEI 11.769/08

Na prática, a Lei nº 11.769/2008 é representada em apenas uma linha, e sua função seria a de clarificar a ambiguidade do segundo parágrafo do artigo 26 da Lei nº 9394/1996, no qual a denominação geral “Ensino da Arte” favorecia que as escolas priorizassem as modalidades de sua preferência: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). É pertinente a afirmação de Sobreira (2012) em defesa da importância da pesquisa desta temática:

Embora possa parecer exagero fazer todo um trabalho de análise de política educacional em função de apenas um pequeno acréscimo ao artigo nº 26 da atual LDB, afirmo o contrário: tal inserção foi fruto da mobilização de um grupo advindo da sociedade, que com apoio fundamental de músicos e da atuação da ABEM⁸, tornou possível a modificação do dispositivo legal (SOBREIRA, 2012, p.5).

O processo que culminou na sanção da Lei 11.769/08 foi descrito detalhadamente por Pereira (2010), que apresenta o relato histórico e documental de toda a trajetória desde a sua gênese até a sanção presidencial. Este pesquisador clarifica que as ideias a respeito desta Lei tiveram seu início em 2004, quando o Ministério da Cultura, por intermédio da FUNARTE, já vinha sinalizando, através da instalação das Câmaras Setoriais para as Artes, sua disposição de interlocução junto à sociedade civil. Estas Câmaras objetivavam “estudar, diagnosticar e propor alternativas para a superação dos entraves existentes ao processo de desenvolvimento cultural, assim como formular e pactuar as diretrizes políticas para a cultura” (PEREIRA, 2010, p.30).

Pereira (2010), que participou deste processo, destaca que um importante instrumento na dinâmica das Câmaras Setoriais de Música foi a convocação e a formação do Fórum Nacional de Músicos, para a discussão das questões

⁸ ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical.

relacionadas à atividade da Música. Primeiramente, os músicos se reuniram em fóruns estaduais

com o objetivo de acolher, nessas instâncias de representação da classe, as propostas de políticas públicas para música que, uma vez acordadas com representantes de outros elos da cadeia produtiva da música, integrariam o futuro Plano Nacional de Cultura. (PEREIRA, 2010, p.1).

A mobilização dos músicos no Rio de Janeiro é anterior à mobilização dos outros Estados (PEREIRA, 2010), mas sofreu algumas dissensões entre os membros do Fórum de Músicos do Rio de Janeiro, após as quais originou-se, em 2006, o Núcleo Independente de Músicos, uma nova associação informal separada do movimento proposto pelas Câmaras, constituída para estabelecer a interlocução política com o legislativo e para tratar das questões da Música. Este grupo foi o criador do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música⁹, que fez a solicitação de inclusão da Música na Subcomissão de Cinema, Teatro e Comunicação Social, de forma a estabelecer um espaço de diálogo e uma pauta política para a Música no Senado.

Aos 31 de maio de 2006 foi realizada uma Audiência Pública na Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado, a fim de discutir a temática. Esta foi precedida, no dia anterior, por um Seminário denominado *Música Brasileira em Debate*, cuja finalidade era colocar a Música no centro do debate nacional, mostrando que ela precisaria ter um espaço na agenda política do País. O evento “contou com a participação de músicos, compositores, educadores musicais, deputados e senadores, além de diversas entidades ligadas à música” (SEBBEN; SUBTIL, 2012, p. 321), os quais participaram de quatro mesas temáticas, enumeradas por Pereira (2010): “1) Identidade e Inclusão Social; 2) Educação Musical e Difusão; 3) Música, economia e política internacional; 4) O poder legislativo para a transformação do setor e o poder do setor da Música para a transformação do indivíduo e do País” (PEREIRA, 2010, p.40).

Tendo sido inserida a Música na Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social, a subsequente ação do GAP foi a de encaminhar à Subcomissão Permanente de Educação, Cultura e Esportes do

⁹ Doravante denominado GAP.

Senado, “a convocação de uma Audiência Pública destinada a debater questões tributárias da indústria musical brasileira” (PEREIRA, 2010, p. 46), a qual foi realizada em 12 de julho de 2006.

Foi então que o Senador Saturnino Braga “informou à audiência sobre a intenção da Subcomissão em discutir a volta da educação musical às escolas brasileiras” (PEREIRA, 2010, p. 47). Pereira (2010) defende que a fala do Senador foi “a expressão do compromisso público que a Comissão assumiu em relação à discussão da volta da Educação Musical às escolas” (PEREIRA, 2010, p. 47).

A partir daí ficou decidido que seria feita uma segunda Audiência para discutir a questão da Educação Musical, e a ABEM foi convidada para aderir ao movimento. Deste ponto em diante, o GAP criou um Grupo de Trabalho para estudar o tema e este grupo passou a tratar apenas dos assuntos ligados à Educação Musical.

Sobreira (2012) ressalta que a questão da Educação Musical foi incluída na pauta, mas não era o foco principal, o que só veio a ocorrer mais tarde. Ela postula ainda que os debates estavam, de início, ligados a assuntos mercadológicos da Música. No decorrer de sua trajetória, o foco mudou, quando o anseio de alguns políticos gerou a preferência pelo assunto da Educação Musical, tendo sido esta causa acolhida dentro do grupo que, inicialmente, priorizava outros aspectos. A pesquisadora também afirma

que os educadores musicais entraram na campanha com o propósito de mudar o aspecto legal que ainda permitia aos Estados e Municípios realizarem concursos visando um professor que trabalhasse com todas as áreas artísticas, o chamado professor polivalente (SOBREIRA, 2012, p.118).

Nesta época foi elaborado o texto-base do *Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas* (ABEM, 2006), um documento que deu respaldo político às reivindicações e defendeu o ensino de Música como disciplina escolar, sendo, em seguida,

divulgado em âmbito nacional, tendo adesão de diversas entidades brasileiras e do exterior que apoiam a música, depoimentos de artistas e com mais de 11 mil assinaturas de estudantes, profissionais da área e diversos indivíduos da sociedade brasileira (SEBEN; SUBTIL, 2012, p.322-323).

Em 22 de novembro de 2006 ocorreu a Audiência Pública Conjunta para tratar exclusivamente da temática da Educação Musical. O GAP ficou incumbido, através de seu Grupo de Trabalho de Educação Musical, da tarefa de propor a redação do texto alterando a legislação, a qual recebeu pequenas modificações e seguiu para votação no Senado como PL 343/2006, proposto pelo senador Saturnino Braga. Próximo de ser votado este projeto de lei, descobriu-se que um projeto de redação idêntica, inclusive na justificativa, proposto pela Senadora Roseana Sarney, o PL 330/2006, teria prioridade de votação por ter sido apresentado antes do projeto do Senador Saturnino Braga. O estranho foi a Senadora nunca ter comparecido a nenhum dos encontros, Seminários ou Audiências Públicas que discutiram o assunto. Sendo assim, o projeto que tramitou no Senado, sendo aprovado por unanimidade no dia 4 de dezembro de 2007, “não era, na verdade, aquele redigido em conjunto com a comunidade, apesar de trazer texto idêntico” (SEBBEN; SUBTIL, 2012, p.324).

O próximo passo foi a tramitação na Câmara dos Deputados, onde o projeto foi recebido na Comissão de Educação e Cultura da Câmara como PL 2732/2008, sendo o Deputado Frank Aguiar designado relator. O GT, acreditando que o processo de tramitação na Câmara apresentaria mais dificuldades que no Senado, “concluiu pela necessidade de um aumento exponencial da visibilidade da campanha, que pudesse pressionar os Congressistas na Câmara a votarem pela aprovação do Projeto de Lei” (PEREIRA, 2010, p.84), criando então o movimento *Quero Educação Musical na Escola*, com o objetivo final de tornar o processo de tramitação da Lei conhecido e aceito pela população, gerando uma resposta positiva da imprensa capaz de premer os congressistas. O movimento teve também o apoio do Senador Cristóvam Buarque e do Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Contudo, o processo seguia lento na Câmara porque o Deputado Frank Aguiar “pretendia que o Projeto de Lei contemplasse todos os músicos práticos do país, para que estes tivessem a oportunidade de lecionar nas escolas [...] Esta alteração implicaria em um atraso incalculável na tramitação do PL, que por razões regimentais teria de retornar ao Senado, ser novamente relatado e colocado em nova votação” (PEREIRA, 2010, p.93).

Finalmente, em 21 de maio, o Deputado Federal Frank Aguiar apresentou o texto de relatoria do PL 2.732/2008, destacando que o mesmo teve iniciativa na sociedade civil. O texto foi aprovado na Câmara no dia 25 de junho de 2008,

sancionado com veto ao Artigo 2º pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, tornando-se a Lei de nº 11.769/2008, que foi publicada no Diário Oficial da União aos 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a).

O artigo 2º, que foi vetado, dispunha: “O ensino da Música será ministrado por professores com formação específica na área”. A razão do veto, encaminhada ao Senado Federal pela Presidência da República é a seguinte:

[...] é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional (BRASIL, 2008b).

O artigo vetado impediu o principal objetivo da maioria dos educadores musicais: a obrigatoriedade do profissional habilitado, ou seja, Licenciado em Música, para atuar no ensino de Música. Sobreira (2012) sublinha que “fica clara a existência de uma disputa a respeito do tipo de profissional que deve ser qualificado para trabalhar com o ensino de Música nas escolas regulares” (SOBREIRA, 2012, p. 88) e também aponta que o veto representava uma tentativa de se abrir uma brecha legal para que as aulas de Música pudessem ser ministradas, nas escolas da Educação Básica, por profissionais não habilitados em cursos de Licenciatura, sob a argumentação de que a Música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida. Tal prática estaria em conflito com o Artigo 62 da LDBEN/96, que é claro no sentido de indicar que formação docente para atuar na Educação Básica deverá ser feita em nível superior, nos cursos de Licenciatura, e reflete uma concepção equivocada de que “para ensinar, basta tocar [que] é correntemente

tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música” (PENNA, 2007, p. 51). Contudo, Figueiredo (2010) argumenta que

A nova lei não defende a presença do educador musical, assim como não defende qualquer outra especificidade com relação ao professor das demais áreas que compõem o currículo escolar. Portanto, a nova lei deve ser entendida à luz da LDB de 1996, que indica claramente a obrigatoriedade de curso de licenciatura para aqueles que desejam ser professores da educação básica (FIGUEIREDO, 2010, p. 19).

Pereira (2010) aponta outra hipótese para o veto: a “necessidade de flexibilizar as contratações de professores, como uma medida excepcional para fazer frente à demanda criada subitamente pela sanção da Lei” (PEREIRA, 2010, p. 101).

Após a promulgação da Lei 11.769/08, as escolas de Educação Básica tinham o prazo de três anos, expirado em agosto de 2011, para adaptarem-se às novas exigências legais. Nesse tempo de implantação, muitos educadores levantaram questionamentos, como os abordados por Sobreira (2012):

Será que a obrigatoriedade seria benéfica ao ensino da música? Que outras concepções musicais e pedagógicas poderiam nortear parlamentares, profissionais da educação e sociedade em geral na defesa do ensino da música? Com a implementação da lei, há disposição para enfrentar os embates? (SOBREIRA, 2012, p. 49).

Também Penna (2008a) denunciou que a implantação de leis é insuficiente para mudanças na realidade educacional, e alertou:

diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais deste nosso país de dimensões continentais, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais, do que atos legais de alcance nacional, mas que correm o risco de não resultarem em efeitos palpáveis sobre a prática pedagógica nas escolas. Pois ações da sociedade política, “descoladas” da sociedade civil, podem ser simplesmente inócuas (PENNA, 2008a, p. 63).

Outros educadores, contudo, expõem a visão de um novo caminho que se descortina através da possibilidade de democratização do estudo da Música, não com o intuito de formar instrumentistas ou músicos profissionais, e sim, com o objetivo de promover a sensibilização das crianças e adolescentes para a Música,

de auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objeto primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 179).

Compreendemos, assim, que os descaminhos da Educação Musical Curricular Brasileira têm sido causados por diferentes obstáculos que perpassam a formulação, a implantação e a efetiva implementação da Legislação.

Subtil (2011), comentando sobre o ensino de Arte, postula:

deve-se remeter esse campo à inalienável relação entre educação, totalidade social e determinantes econômicos, o que por sua vez reporta às relações de poder existentes na sociedade. Disso resulta que tanto as práticas pedagógicas quanto os sistemas de ensino são, em certa medida, reprodutores da dominação de classe onde a cultura – e por extensão a arte – historicamente tem configurado uma certa marca de distinção (SUBTIL, 2011, p. 242).

Importa, então, analisarmos e conjecturarmos sobre os determinantes históricos e políticos em que se configura a inserção do ensino de Música na Educação Brasileira, sabendo que

leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; analisados e reapropriados, podem, ainda, ser utilizados como base de propostas, reivindicações e construção de alternativas (PENNA, 2004, p.15).

Como pudemos perceber, a legislação educacional estabelece, há décadas, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de Educação Básica, mas que a presença da Música no currículo escolar foi marcada pela indefinição de uma política que garantisse o ensino da Música como conteúdo escolar até a sanção da Lei 11.769/08.

Muito há que se discutir e analisar sobre as possibilidades e limitações da nova legislação que se impõe; entretanto, consideramos que a referida lei pode ser

uma abertura para tornar a Educação Musical acessível a uma parcela maior da população brasileira.

2 A IMPLANTAÇÃO DO CONTEÚDO DE MÚSICA PELA SEMED

Música transforma o indivíduo. A experiência musical nunca nos devolve inteiros ao marco inicial. Somos transpassados por esta experiência. Se transforma o indivíduo, pode – por extensão – contribuir positivamente também para transformações na sociedade (GUSTAVO ANDRÉ BORGES).

Há uma relação muito estreita entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento intelectual, sendo a Educação Musical, como advoga Joly (2003), capaz de colaborar para o alargamento dos processos de cognição, estimulando a memória, a imaginação, a comunicação verbal e corporal, além de estimular o autoconhecimento e a auto expressão.

Compreendendo que a Música tem esta capacidade de transformar positivamente o indivíduo e, por conseguinte, pode contribuir para transformações na sociedade, consideramos como um avanço a conquista legal do ensino de Música nas escolas pela importância educativa que esta tem de

proporcionar o desenvolvimento das sensibilidades estéticas e artísticas, da imaginação e do potencial criativo, o sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor e o desenvolvimento da comunicação não verbal (HENTSCHKE, 1995, p. 30).

Com o escopo de esclarecer as ações do poder público municipal, por meio da SEMED, para a implementação da Educação Musical nas Escolas Municipais de Cascavel-PR, seguiremos os seguintes passos: a) caracterização do município; b) caracterização da Rede Municipal de Ensino, e c) ponderações acerca do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, utilizando produções que tratam do assunto estudado.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

O município de Cascavel está localizado na região oeste do estado do Paraná, classificado como o quinto município mais populoso do estado, com

292.372 habitantes, conforme estimativa do IBGE, de agosto de 2012¹⁰. A distância rodoviária até Curitiba, capital administrativa estadual, é de 492 quilômetros. Consideravelmente jovem, com 61 anos de emancipação política, Cascavel é um dos polos econômicos do Paraná, polarizando uma região de mais de 1,3 milhão de habitantes, com grande potencial consumidor de produção e de serviços. Cascavel tornou-se um polo regional devido ao desenvolvimento do agronegócio, desde a presença de culturas agroindustriais até sua comercialização. É também referência na medicina e na prestação de serviços e destaca-se como polo universitário, com mais de 21 mil estudantes de ensino superior em sete instituições de ensino, sendo uma pública e seis privadas.

A população, de um modo geral, é constituída por migrantes catarinenses e gaúchos, descendentes de imigrantes predominantemente italianos, alemães, ucranianos, poloneses e portugueses e, em menor escala, asiáticos, especialmente japoneses. Quanto ao movimento populacional, destaca-se o esvaziamento do campo e a concentração da população nas periferias das áreas urbanas mais densamente povoadas.

O número de crianças de 5 a 9 anos era de 25.747 em 2007, segundo censo populacional do IBGE (IPARDES, 2012, p.10).

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Creche	Pré-escolar	Fundamental	Médio	Profissional
Estadual	-----	-----	18700	12192	1187
Municipal	1187	3003	17551	-----	-----
Particular	1552	1775	6091	2183	1133
TOTAL	4685	4778	42342	14375	2320

QUADRO 1: Matrículas no ensino regular segundo a dependência administrativa (2011)

FONTE: MEC - INEP e SEED/PR

NOTAS: 1 - Os dados referem-se à matrícula do ensino regular com os inclusos.

2 - Ensino Fundamental: inclui matrículas do ensino de 8 e de 9 anos.

Conforme quadro anterior, (IPARDES, 2012, p.14), das matrículas no Ensino Fundamental de 1º a 9º anos do Ensino Fundamental, no ano de 2011, em Cascavel, 85,62% eram atendidos pelo ensino público, sendo 41,45% atendidos

¹⁰ Conforme Caderno Estatístico do Município de Cascavel do IPARDES, disponível em <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=85800&btOk=ok>. Acesso em 13.Abril 2013.

pelas escolas municipais (de 1º a 5º Anos), e 44,17% atendidos pelas escolas estaduais (de 6º a 9º anos). Somente 14,38% dos alunos do Ensino Fundamental eram clientela do ensino privado.

Neste trabalho, trataremos especificamente do atendimento ao Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal.

2.2 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL

A Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (doravante denominada Rede) congrega 60 Escolas Municipais e 46 Centros Municipais de Educação Infantil, atendendo 21.785 alunos¹¹ de Educação Infantil a 5º ano do Ensino Fundamental. A Rede possui, hoje¹², 1435 professores atuando no Ensino Fundamental, sendo que alguns atuam em dois períodos, totalizando 2141 vínculos.

A SEMED está organizada em três departamentos, a saber, Departamento Financeiro; Departamento Administrativo, e Departamento de Educação, os quais são seccionados em divisões, conforme organograma apresentado no Anexo 3.

A equipe Pedagógica da SEMED é composta por 28 profissionais, conforme quadro abaixo:

Diretora Pedagógica	1
Auxiliar	1
Psicóloga	3
Encarregada do Setor APPS ¹³	1
Auxiliar de APPS	1
Coordenadora de Biblioteca	1
Terapeuta Ocupacional	1
Assessora	1
Assessora Pedagógica	1
Coordenadora do PNLD ¹⁴	1
Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos	1
Coordenadora de Educação Especial	4

continua

¹¹ Segundo dados de Março/2012, disponíveis no Portal da SEMED:

<http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semmed> Acesso em: 13 Ab. 2013.

¹² Conforme contato telefônico com a equipe de estatística da SEMED, realizado em: 18 Ab. 2013.

¹³ APPS: Associação de Pais, Professores e Servidores, outrora denominada APMF.

¹⁴ PNLD: Programa nacional do Livro Didático.

continuação e conclusão

Coordenadora de Educação Infantil	3
Coordenadora de Educação Física	1
Coordenadora de Espanhol	1
Coordenadora de Ensino Religioso	1
Coordenadora de Ciências	1
Coordenadora de Língua Portuguesa	1
Coordenadora de Matemática	1
Coordenadora de Geografia	1
Coordenadora de Educação em Tempo Integral e Arte	1

QUADRO 2: Profissionais da Equipe Pedagógica da SEMED / Cascavel-PR (2012)
 FONTE: Portal da SEMED – Cascavel – PR (2012)

Das 60 escolas da Rede, 51 localizam-se na zona urbana do município, sendo 50 de Ensino Regular, além de um Centro de Educação de Jovens e Adultos; as demais situam-se nos distritos do município. Das escolas da zona urbana, 12 têm atendimento do Programa Educação em Tempo Integral¹⁵.

A ETI, preconizada no Artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), começou a ser implantada em algumas escolas do município de Cascavel no ano de 2002, quando a SEMED, juntamente a essas escolas,

organizou espaços e projetos variados de modo a atender os alunos com atividades complementares ao Ensino Regular e atividades de integração com a comunidade, tendo como carga horária diária 8 horas, sendo 4 horas destinadas aos conteúdos curriculares, no Ensino Regular, e as outras 4 horas em contraturno com atividades específicas nos Laboratórios e Projetos (CASCVEL, 2010, p. 9).

Essas ações ocorreram até o ano de 2004, apresentando, contudo, rupturas tanto na manutenção quanto na oferta, entre os anos de 2004 a 2008, sendo retomada a oferta do Programa em 2009, “com critérios definidos quanto à ampliação dos espaços físicos, dos recursos humanos e financeiros” (CASCVEL, 2010, p. 9), o qual está documentado pela portaria nº 004/2009 (CASCVEL, 2009) e legitimado pelas Diretrizes para a ETI na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (CASCVEL, 2010).

De acordo com estas Diretrizes, objetiva-se, através da ETI,

¹⁵ Doravante nomeado de ETI.

ampliar o universo de experiências artísticas, científicas e filosóficas; ampliar a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento por meio de práticas desenvolvidas nos Laboratórios; estender o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar com atividades complementares que propiciem o desenvolvimento das relações inter e intrapsicológicas (CASCAVEL, 2010, p.31).

Para isto, foram implantados Laboratórios de ETI nas seguintes disciplinas e áreas do conhecimento: Arte (Cênicas, Visuais e Música: Instrumental e Coral), Artes Marciais (Karatê, Capoeira, Kung Fu, Judô e Taekwondo), Ciências, Educação Física (Dança, Jogos e Ginástica), Língua Portuguesa e Matemática (CASCAVEL, 2010, p.47). Nesta perspectiva, foram implantados oito Laboratórios de Música em escolas que oferecem a ETI, com a proposta de serem oferecidas aulas de Coral, Violão, Flauta doce ou Teclado, com um curso diferente em cada escola, a serem ministrados por professores contratados. Destes oito Laboratórios, apenas um está em funcionamento com a atuação de um estagiário, como discutiremos adiante. Observamos também que a Dança, que deveria estar inserida nos laboratórios de Arte, aparece relacionada aos laboratórios de Educação Física.

Ressaltamos que os componentes curriculares Arte, Espanhol, Educação Física e Ensino Religioso são denominados dentro das escolas, pelos docentes, discentes e também pela equipe pedagógica, de *Matérias da Hora Atividade*, porque são trabalhados no dia em que o professor regente realiza o preparo de aulas e horários de estudo. O direito a 20% de Hora Atividade é assegurado no Artigo 24 da Lei municipal 4212, aprovada em 24 de março de 2006, a qual dispõe sobre a *Reestruturação do plano de cargos, carreira, salários e valorização dos professores da Rede Municipal de ensino de Cascavel-PR*¹⁶.

Estas matérias são, então, distribuídas conforme a organização de cada escola, sendo geralmente ministradas no mesmo dia da semana a cada turma por dois professores que trabalham com dois componentes curriculares cada um. Por exemplo, o professor que leciona Espanhol deve também lecionar uma das outras matérias, quais sejam, Educação Física, Ensino Religioso ou Arte. Outro professor será o responsável pelas outras duas áreas. O fato de serem matérias ministradas por outro professor que não o Professor Regente, e de não serem matérias de

¹⁶ Neste ano de 2013 houve manifestações e greve dos professores reivindicando revisão deste Plano de Cargos, carreira e salários, com ênfase no direito aos 33% de Hora Atividade já aprovados nas instâncias federal e estadual.

retenção (que possam reprovar), lhes confere um caráter menos importante dentro da organização curricular, como aponta Oltramari (2009):

É interessante analisar o porquê da disciplina de Arte não reprovar, não que reprovar ou aprovar seja a grande questão de interesse da escola (pelo menos não deveria ser), mas se encaixa com a seguinte questão: há disciplinas que recebem maior atenção do que outras, e isso altera inclusive a constituição da sociedade (OLTRAMARI, 2009, p. 9),

ocorrendo vários equívocos, como por exemplo, muitos alunos faltam nos dias destas aulas, porque elas não são consideradas importantes pela família. Além disso, os professores responsáveis por estas matérias podem definir quanto tempo dedicarão a determinado componente curricular dentro do seu horário, e também podem eleger os conteúdos que trabalharão dentro dos propostos no currículo, sem que haja uma cobrança por parte da equipe pedagógica ou da família. Por isso, quando do preenchimento das Fichas de Avaliação Individual dos alunos, podem marcar os conteúdos como NT (Não Trabalhados).

É preciso sublinhar ainda que quando os professores participam dos cursos de Formação Continuada por área, cada professor pode escolher, dentro do limite de vagas, em que área vai fazer a capacitação. Se o professor leciona dois componentes curriculares, optará por um dos cursos, ou até mesmo escolherá outro de seu interesse. Nesse sistema, não há garantia de que o professor será capacitado dentro da sua área de atuação.

Com relação à Coordenação da área de Arte, constatamos que a responsável por esta área também coordena a ETI no Município, o que demonstra certa falta de importância dada a este componente curricular, já que é o único que não tem coordenador próprio.

2.3 CURRÍCULO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL

Até o ano de 2007 o município de Cascavel-PR utilizava como proposta curricular orientadora para as séries iniciais do Ensino Fundamental o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990). Essa proposta

era considerada, pelos educadores do município, fragmentada, destituída de uma orientação teórico-metodológica e alheia ao contexto da educação escolar do município de Cascavel (SCHEIFELE; STRIEDER, 2011).

Decidiu-se, então, no ano de 2004, juntamente com a AMOP¹⁷, elaborar uma proposta curricular capaz de atender aos municípios da região Oeste do Paraná a fim de superar o ecletismo existente até então e buscar melhorias para a educação. Procurou-se, assim, estabelecer uma concepção teórica e, a partir desta, definir pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação baseados em uma concepção teórica orientadora de todo o trabalho (CASCAVEL, 2008).

Durante o processo de elaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel foram formados grupos de estudo e sistematização, os quais envolveram profissionais das escolas, dos Centros Municipais de Educação Infantil e da Secretaria Municipal de Educação, assim como um consultor para cada uma das disciplinas, oriundos de universidades parceiras (CASCAVEL, 2008).

Descrevendo o processo de elaboração e implementação do Currículo supracitado, Peletti (2012) explana que, com o objetivo de contextualizar o trabalho que vinha sendo realizado em torno da elaboração da proposta curricular para o município de Cascavel e de subsidiar os professores para a compreensão da importância e a necessidade dessa reestruturação, foram realizados, no ano de 2005, grupos de estudos nas escolas municipais, nos quais

foram propostas então reflexões sobre os elementos que deveriam ser contemplados na elaboração dos pressupostos da proposta curricular: concepção de trabalho, mundo e sociedade, homem, educação, conhecimento, ciência, ensino-aprendizagem, avaliação, gestão democrática, formação do professor, escola pública. Essas reflexões foram seguidas pelos seguintes questionamentos, respondidos em pequenos grupos: a) Que educação temos? b) Que educação queremos? c) Que proposta curricular pretendemos para essa educação? d) Quais são os dificultadores para que essa

¹⁷ AMOP: Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, que inclui 52 municípios: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Brasilândia do Sul, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi, Uiratã e Vera Cruz do Oeste.

proposta possa se concretizar? e) Por que e para que queremos essa educação? (PELETTI, 2012, p. 102).

Em 2006, com a justificativa de envolver um número maior de professores nas discussões, a equipe da SEMED reorganizou os trabalhos em torno da elaboração do currículo e retirou-se do processo de discussões encaminhado pela AMOP.

Nessa nova reorganização, em cada área do conhecimento foram envolvidos 25 profissionais da educação da rede municipal de ensino, mais os coordenadores das áreas que atuam na SEMED. No total, 300 pessoas participaram diretamente do processo e 1600 colaboraram de forma indireta, por meio das leituras e discussões realizadas no interior das escolas (PELETTI, 2012, p. 104).

Durante o ano de 2007, continuaram os estudos em torno da elaboração da proposta de cada disciplina, culminando com o lançamento da proposta curricular no primeiro semestre de 2008, sendo composta por três volumes: Volume I – Currículo para a Educação Infantil; Volume II – Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Volume III – Currículo para a Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental, fase I. Analisamos aqui o volume II, que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O volume II do Currículo, após sua introdução, está estruturado em três seções, quais sejam: 1) Fundamentos teóricos, dividido em pressupostos filosóficos, aspectos históricos e legais do ensino fundamental (anos iniciais), concepção de desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos e concepção de avaliação; 2) Pressupostos Teóricos para a educação de pessoas com deficiências, em que, após uma Apresentação, traz subseções tratando das Deficiências Intelectual, Visual, Auditiva, Física e Múltipla, dos Transtornos globais do desenvolvimento e das Altas Habilidades e Superdotação; e 3) Organização Curricular das disciplinas: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Portuguesa – Alfabetização e Matemática, sendo apresentadas em cada subseção a Concepção da disciplina, o Encaminhamento metodológico, os Conteúdos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e a Avaliação.

O currículo do município tem suas bases no Materialismo Histórico Dialético, compreendendo “o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes, num cenário amplamente marcado pela contradição” (CASCAVEL, 2008, p. 11). O homem é entendido como um ser

social que se modifica na relação com outros seres da sua espécie e na interação com o meio, “humanizando-se ao apropriar-se da cultura material e intelectual produzida” (CASCAVEL, 2008, p. 13), e a sociedade capitalista é compreendida “como uma sociedade de classes com interesses antagônicos em que as relações sociais de dominação são estabelecidas a partir da apropriação do trabalho de uma classe por outra” (PELETTI, 2012, p. 108).

Esta proposta curricular concebe a produção de conhecimento e a educação como construções sociais, defendendo que a escola pública tem um papel político essencial, que é o de lutar pela socialização do conhecimento científico, para que ele não esteja ao alcance somente da classe dominante, e postulando que “a finalidade da escola é garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana e aproximar os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade” (CASCAVEL, 2008, p. 17).

Segundo Peletti (2012), dentro de seus limites, o Currículo ora analisado afirma de forma contundente que “a função da escola é socializar conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos no intuito de instrumentalizar a classe trabalhadora para que esta possa cada vez mais desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade” (PELETTI, 2012, p.111).

Objetivando a compreensão e a implementação da nova proposta, foram realizados cursos mensais de formação continuada, destinados aos professores da Rede, durante o segundo semestre de 2008, e também nos anos de 2009 e 2010. Em 2011, a formação continuada ocorreu por meio de um seminário de três dias no mês de julho, com 40 opções diferentes de minicursos. Esses cursos foram destinados a todas as áreas do conhecimento, aos fundamentos da educação e à educação infantil. Os professores inscreveram-se de acordo com seu interesse, no limite de 40 vagas para cada curso (PELETTI, 2012).

2.3.1 A Concepção de Arte e Música do Currículo

Como vimos anteriormente, a elaboração do Currículo ocorreu por meio de grupos de estudo e sistematização, que envolveram profissionais das escolas,

CMEI¹⁸ e SEMED, assim como um consultor para cada uma das disciplinas ou componentes curriculares.

Concebendo, dentro da fundamentação Materialista Histórico Dialética, que “o ser humano, enquanto criador, se transforma e transforma a natureza por meio do seu trabalho, criando novas maneiras de ver e sentir a si, ao outro e ao seu meio” (CASCAVEL, 2008, p.132), entende que o homem cria objetos não apenas para se servir utilitariamente, mas também para se expressar, refletir e interpretar a realidade. Pontuando que as criações artísticas também retratam a história sociocultural da humanidade, o Currículo compreende a criação e a apreciação artística como determinantes para o desenvolvimento do “homem rico e dotado de todos os sentidos como sua permanente realidade” (MARX, 1989, p. 200).

Na seção relativa à concepção da disciplina, prossegue-se esclarecendo que no marxismo contemporâneo, há três diferentes interpretações quanto à função da arte: a arte como mercadoria, vinculada aos interesses específicos da classe hegemônica; a arte como forma de conhecimento, que se manifesta como uma representação, uma interpretação da realidade e a arte como criação ou trabalho criador, que “busca o resgate da totalidade entre o artista e a sua obra, incorporando e superando tanto a arte como ideologia quanto a arte como forma de conhecimento” (VASQUEZ, 1978 *apud* CASCAVEL, 2008, p.133).

São também abordados três níveis distintos de compreensão da função da arte na sociedade capitalista: primeiro, a arte pela arte ou arte elitista, permeada pela ideia de talento, dom ou inspiração; segundo, a arte para as massas, que é fruto da indústria cultural e dos processos de urbanização e industrialização, tendo seu foco nas leis de mercado, no lucro e na mídia; e terceiro, a arte popular, social ou humanizada, baseada numa educação estética e na humanização dos sentidos. Este último nível é o pontuado como objeto desta proposta curricular, que busca promover a oportunidade para que todos tenham acesso ao mundo das artes, totalmente contrária à massificação e na contramão do *status quo* que determina a arte como mercadoria (CASCAVEL, 2008).

A função da arte na escola é apresentada como forma de proporcionar aos alunos o saber e a apropriação de um conhecimento estético inserido num contexto sócio histórico, que tem a possibilidade de transformar o real concreto, produzindo

¹⁸ CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil.

novas formas de ver e sentir o mundo, os outros e a si próprio, abrindo caminho para que os indivíduos possam refletir criticamente sobre os modos de agir na sociedade. Peixoto (2004, *apud* CASCAVEL, 2008) defende, ainda, que

urge humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda riqueza humana do ser humano. Para tanto, o ensino da arte na escola tem um papel primordial, pois, além da transmissão de um saber de qualidade sobre o pensamento/produção da arte, trata de criar condições para o aprimoramento dos sentidos humanos e o aguçamento da percepção, tanto para promover a humanização quanto para que a criação/produção/fruição da arte se torne possível a todos. (PEIXOTO, 2004 *apud* CASCAVEL, 2008, p.135)

Dentro desta perspectiva, se desenvolve também a proposição de encaminhamentos metodológicos, postulando que “educar esteticamente consiste em ensinar o homem a ver, ouvir, movimentar, atuar, sentir e pensar, o que não ocorre de forma livre e espontânea” (CASCAVEL, 2008, p.137) e reforçando que “os conteúdos artísticos, enquanto conhecimentos teóricos, necessitam ser trabalhados por meio de vivências artísticas, por meio da prática, caracterizando uma práxis artística.

Se ressalta ainda que, além desta práxis, “é fundamental oportunizar o diálogo sobre a vivência artística e, concomitantemente, contemplar a prática teoricamente e a produção artística e o artista que a concebeu” (CASCAVEL, 2008, p.137), compreendendo o momento histórico e as práticas sociais dos artistas e tendo, assim, acesso à arte que a humanidade produziu ao longo dos anos, indo além do seu cotidiano, além do senso-comum.

É salientada veementemente a importância da formação continuada do professor da disciplina de Arte para que possa promover a educação estética dos sentidos humanos:

É primordial educar o educador esteticamente por meio de oficinas e do uso de materiais de apoio e didáticos, ambos desenvolvidos e elaborados por professores e profissionais da área. Será na formação continuada que o docente de Arte será preparado para efetivar uma educação estética com vistas a humanizar o homem, desenvolvendo a consciência estética e a apreensão de diferentes visões de mundo, indo além do cotidiano (CASCAVEL, 2008, p.138).

Destaca-se, no documento, que a ação pedagógica do professor, em sala de aula, deverá superar a experimentação, propondo que sejam desenvolvidas atividades artísticas “por meio das seguintes técnicas de ensino: atividades lúdicas, vivências coletivas, discussões, debates, leituras, leituras audiovisuais, apreciações críticas de eventos artísticos e trabalhos individuais e coletivos” (CASCAVEL, 2008, p.138).

Quanto à avaliação em Arte, esta é apresentada com uma função diagnóstica, processual, contínua, permanente e cumulativa, propondo-se que seja realizada de duas maneiras:

a primeira, informal, na qual o aluno manifesta os conteúdos escolares que foram apropriados, e o professor os que foram ensinados; e a segunda, formal, onde o professor seleciona os conteúdos trabalhados e verifica se houve e como foi a apropriação destes pelo aluno, por meio dos seguintes instrumentos de avaliação – ficha de registro de observação, debates, resumos, sínteses, dramatizações, auto-avaliação, observações/relatos/registros do professor e dos alunos sobre o que foi apreendido (CASCAVEL, 2008, p.157),

sendo recomendados os seguintes critérios avaliativos:

- Compreende a criação de diferentes trabalhos nas linguagens artísticas com significação humana e social, a partir de uma necessidade estética.
- Identifica os produtos artísticos que o sujeito construiu na prática social ao longo da história.
- Valoriza a função social do artista e seu trabalho numa perspectiva histórico-cultural.
- Reconhece e compreende os elementos formais: forma, cor (primária, secundária e terciária), linha, volume, textura, plano, forma, cor.
- Identifica os elementos sonoros e os diversos sons da realidade.
- Realiza ação dramática: interpreta histórias, improvisa, vivencia personagens, compreende o espaço cênico, os elementos sonoros e visuais (sonoplastia).
- Compreende os elementos formais da dança: movimento, fluência, espaço, tempo e força (CASCAVEL, 2008, p.158).

Os conteúdos em Arte aparecem organizados em dois eixos: “o primeiro, a matéria-prima (objeto de estudo) e os elementos formais dos conteúdos artísticos; o

segundo, a perspectiva sócio histórica dos artistas, suas obras e sua época, conforme as linguagens artísticas contempladas” (CASCAVEL, 2008, p.139). Dentro do eixo Matéria Prima, que é apresentado sob a denominação Conteúdos Estruturantes, há uma subdivisão em três subitens: Elementos Formais, Composição e Técnicas; o eixo de Perspectiva Sócio-Histórica está seccionado em dois subitens: Gênero e Movimentos ou Períodos.

Parece-nos haver uma confusão nas concepções de Composição e Gênero. A Música Popular, por exemplo, aparece nas duas subdivisões. E qual seria a diferença entre música vernácula e música étnica, que são apresentadas no quadro seriado como dois gêneros diversos?

A Composição contempla tanto estilos amplos como Rock e MPB e formas estruturais fechadas, tais como Rondó, Canção e Concerto. Causa-nos estranheza que em alguns anos, como no 1º Ano, é recomendado o uso de uma variedade de estilos: Música instrumental, Música vocal *acapella*, formas musicais (marcha, ciranda, samba, rock, choro, funk, axé, etc.) e em outros anos, como no 3º e 5º anos, é proposto que se trabalhe por um ano inteiro contemplando somente Música Instrumental. Em nossa concepção, esta organização anual dos conteúdos, não se apresenta como “um caminho que promove a apreensão, subjetivação e objetivação teórica e prática do conhecimento artístico, **de forma gradativa e aprofundada**” (CASCAVEL, 2008, p.142, grifo nosso), como descrita em outra seção do Currículo.

É na apresentação introdutória dos Conteúdos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental que a concepção de Educação Musical, começa a delinear-se:

Na **música** serão trabalhadas diferentes fontes e produções sonoras (sons da natureza, do cotidiano e de diversos materiais), pois o **som** é o objeto de estudo da música. Também serão desenvolvidas atividades com os seguintes elementos formais: altura, intensidade, timbre, andamento, duração, textura e densidade. Outros conteúdos a serem trabalhados são: som e silêncio no contínuo espaço-tempo; produção sonora com voz, corpo, instrumentos musicais e materiais sonoros diversos e sua gravação para apreciação; transformação do fenômeno sonoro em linguagem musical e seus elementos constitutivos (sinais e signos sonoros, melodia, ritmo e harmonia); diversas formas de registro sonoro e notação musical; e prática de apreciação musical. Esses conteúdos devem ser trabalhados a partir da exploração dos instrumentos musicais (apreciação visual e sonora – percussão determinada e não determinada, eletrônicos, metais, madeiras, cordas e sopro); repertório musical oriental, ocidental, *world music*, contemporâneo, popular e erudito, ao longo da história; alfabetização musical (notação musical – uso de partituras musicais);

jogos e brincadeiras musicais com regras e o uso dos elementos sonoros; acordes simples (harmonia); rondó e cânone rítmico e melódico; diálogos sonoros e instrumentais; diferentes estilos e gêneros musicais (marcha, samba, rock, choro, valsa, etc); compasso simples (binário, ternário e quaternário); noções de acústica sonora, música de câmara, coral, orquestração e afinação sonora (canto boca quisa e vocalizes com vogais, consoantes e sílabas); fonomímica; dramatização sonora de estórias; gesto musical; escala musical ascendente e descendente; tonalidades (maior e menor); representação de canções por mímica; paisagem sonora; e assistir diferentes espetáculos musicais em diferentes espaços culturais e sua apreciação crítica (CASCAVEL, 2008, p.140-141).

Percebemos que é proposta uma gama enorme de conteúdos musicais importantes, mas que exigem determinado nível de conhecimento musical; como o próprio Currículo adverte, “demandam conhecimento das técnicas artísticas, contempladas pelas linguagens artísticas, tais como: música, dança, artes visuais e artes cênicas” (CASCAVEL, 2008, p.137) e reitera, quando diz que

o professor precisa vivenciar experiências pedagógicas, didáticas e artísticas, ou seja, é necessário, inicialmente, participar de oficinas de arte, para melhor conduzir o processo de ensino-aprendizagem com os alunos na sala de aula, por meio de atividades que abarquem as linguagens artísticas contempladas neste documento (CASCAVEL, 2008, p.138).

Quando propõe que se faça uma alfabetização musical, utilizando notação musical e uso de partituras musicais e sugere que se trabalhe, por exemplo, escala musical e tonalidades maior e menor, densidade e textura, está tratando-se de conhecimentos específicos que necessitam aprofundamento musical que não pode ser exigido de um professor sem formação musical.

Além disso, há uma fragmentação na apresentação dos conteúdos, pois muitos dos que são apresentados nesta seção não reaparecem no quadro de conteúdos por ano¹⁹, e outros vários aparecem no quadro sem terem sido introduzidos nesta seção. Por que esta tabela de conteúdos mostra-se desvinculada da tabela seriada exibida posteriormente? Alguns conceitos aparecem escritos de maneira equivocada, como o *Bocca chiusa*, apresentado como boca quisa, dificultando até mesmo a possível pesquisa de um professor.

¹⁹ Vide ANEXO 6: Conteúdos de Música propostos no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

A isso, soma-se o uso de termos praticamente desconhecidos na área da Música, como é o caso da palavra *fonomímica*, que é utilizada na fonoaudiologia e, na língua espanhola, na metodologia de Kodály²⁰, e que se confunde com outro termo que aparece nos conteúdos propostos no currículo: *representação de canções por mímica*. Saberá o professor, sem um treinamento específico, interpretar o significado destas nomenclaturas? Há também o termo *Gesto musical*²¹ que, para ser compreendido, postulamos ser necessário um embasamento teórico consistente e específico.

Seriam estes equívocos da equipe que elaborou o currículo? Aparentemente, esta seção do currículo foi elaborada pelo consultor, que foi o mesmo para todas as modalidades contempladas em Arte, sem considerar as especificidades de cada área, realizando a eleição de conteúdos sem uma discussão ou participação dos profissionais das escolas, diferentemente das seções do Currículo que tratam de outros componentes curriculares, conforme descrito no Currículo (CASCAVEL, 2008, p. 6).

Outro questionamento que se apresenta é a falta da exigência de formação para a atuação no referido componente curricular. Se compararmos com a disciplina de Língua Espanhola, que também é ofertada nas escolas municipais, podemos vislumbrar no próprio currículo a diferença de exigência quanto ao preparo do professor que lecionará este conteúdo específico: “Para que os professores da rede pudessem trabalhar com o referido idioma, é ofertado curso de Espanhol, gratuitamente, desde 1997” (CASCAVEL, 2008, p.303), tendo-se desenvolvido também um Projeto de Intercâmbio Linguístico e Artístico-Cultural de Relações entre Brasil, Paraguai e Argentina, que tem por finalidade efetivar o aprendizado da língua pelo contato direto com o idioma.

Há, inclusive, uma exigência de capacitação em Espanhol para ministrar as aulas, regulamentada na Portaria Nº 004/2009:

Art. 6º. A Língua Espanhola será ofertada em todas as escolas para os alunos matriculados no Ensino Fundamental, ficando sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação garantir os professores necessários para a disciplina.

²⁰ Zoltán Kodály: Educador musical húngaro, criador da metodologia do *manossolfa*, técnica que se utiliza de uma linguagem de sinais manuais para definir a altura e duração das notas musicais.

²¹ Acerca desta conceituação, sugiro a leitura de: ZAGONEL, Bernadete. O que é gesto musical. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

§ 1º. A escola que não possuir em seu quadro funcional professores capacitados em Espanhol e interessados em ministrar as aulas de Língua Espanhola deverá deixar a vaga em aberto para os professores transferidos (CASCAVEL, 2009, p. 4).

Não seria também necessário que a SEMED ofertasse gratuitamente um curso de capacitação de longa duração nas quatro modalidades de Artes previstas no Currículo, para que os professores pudessem trabalhar este componente curricular, e exigir que somente os professores com esta capacitação ministrassem estas aulas?

Entretanto, se confrontarmos tanto a proposição do município para a Língua Estrangeira como para a Arte, com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, a qual estabelece, no Artigo 31, que

do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma (BRASIL, 2010, grifo nosso),

compreenderemos que a problemática é mais ampla, pois a Resolução supracitada estabelece a necessidade da licenciatura específica tanto para ministrar estes conteúdos como para ministrar a Educação Física, com a ressalva de que os conteúdos de Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, o que não está ocorrendo nas escolas da Rede.

Isto significa que as ações da Secretaria, a rigor, trazem em si obstáculos para implementar a disciplina de Arte e, conseqüentemente, o conteúdo de música na perspectiva apontada. Entre estes entraves, conforme citado anteriormente, estão a inconsistência do currículo proposto e a falta da exigência de formação do professor para a atuação, que culminam no despreparo do docente de Arte para

concretizar a proposição curricular para a Arte e a Música, e na incapacidade de “efetivar uma educação estética com vistas a humanizar o homem, desenvolvendo a consciência estética e a apreensão de diferentes visões de mundo, indo além do cotidiano” (CASCAVEL, 2008, p.138), a qual é alvitrada no Currículo.

3 A MATERIALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL

Se o professor não tem um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (MARILDA FACCI).

Compreendemos que a música tem, nas palavras de Rubem Alves, uma beleza encantadora, e que pode, na concepção de Platão, oferecer as chaves do aprendizado, mas indagamo-nos: como pode a Educação Musical corroborar para transformar o indivíduo, contribuindo para seu desenvolvimento global?

Nos capítulos anteriores, abordamos alguns apontamentos acerca do percurso da Educação Musical no Brasil e do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel, arrazoando sobre os conteúdos musicais propostos neste documento. Também pontuamos que a Música é uma forma de conhecimento que possibilita modos únicos de percepção e expressão, não podendo ser substituída por outra forma de conhecimento, e por isso, “o ensino da música nas escolas é uma forma de propiciar aos alunos o entendimento e o desenvolvimento deste domínio que, por ser especializado, poderá contribuir para o seu desenvolvimento global” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.182).

Nesta seção, buscamos elucidar a situação da implementação dos conteúdos musicais no componente curricular Arte, na concepção da SEMED e na dos professores de Arte, tomando como referência os apontamentos realizados nos capítulos anteriores.

3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL, SOB A ÓTICA DA SEMED

A fim de investigar as ações que estão sendo efetivadas por meio do poder público, a saber, a SEMED, para a implementação da Música enquanto conteúdo obrigatório das aulas de Arte nas escolas municipais, realizamos entrevista semiestruturada com a coordenadora da área de Arte, a qual foi realizada nas dependências da SEMED, inteirando 17 minutos e 13 segundos de gravação, sendo posteriormente transcrita.

Formada em Pedagogia e especialista em Educação Especial, a coordenadora é professora há 14 anos, e está trabalhando na SEMED há 3 anos. Possui alguma experiência com o ensino de Arte, tendo trabalhado com o componente curricular Arte quando era professora da Rede, “mas não da maneira como ele é trabalhado hoje, porque anteriormente (antes da Lei municipal 4212/2006) os professores não tinham o direito a hora atividade como têm hoje” (C)²².

Como pudemos depreender nos capítulos anteriores, a partir da Lei nº 9.394/96, o Ensino da Arte, outrora denominado Educação Artística, passa a abranger quatro modalidades artísticas: Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, as quais são contempladas também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Portanto, há quase 17 anos a legislação nacional assinala a presença destas quatro linguagens para o ensino de Arte.

Contudo, quando questionada se acredita que as quatro linguagens artísticas são trabalhadas na Aula de Arte das Escolas da Rede, a coordenadora responde com bastante clareza que não são trabalhadas com o aprofundamento que deveriam ter: “são até trabalhadas, porém, não com o aprofundamento, da forma que deveria” (C), e cita como exemplo a Dança: “[...] a Dança, na Arte, ela pouco é trabalhada, porque como tem Dança também na Educação Física, ela fica mais prá Educação

²² Os trechos transcritos da fala da Coordenadora da área de Arte serão representados pela letra (C), da Entrevistadora pela letra (E) e os dos questionários dos Professores pela letra (P), seguida da numeração do questionário, que foi feita por ordem de coleta.

Física. Dificilmente, por exemplo, um professor de Arte que faz apresentação de Dança” (C).

A coordenadora também menciona que os professores fazem certo “ecletismo” entre as artes, fundindo as modalidades artísticas:

trabalha uma música, e nessa música... o professor não fez o trabalho que deveria de Música... ele junta, mas não é isso, não é isso que tinha que fazer, ficar fundindo as linguagens. Então, de fato, na íntegra, não é trabalhado (C).

Como abordamos anteriormente, a Música, sendo uma das modalidades contemplada em todas as Diretrizes Curriculares Nacionais e no Currículo Municipal, também é respaldada legalmente, desde 2008, como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Arte, em todos os níveis da Educação Básica. Corroboramos o posicionamento de Ahmad (2011) quando advoga que a Lei 11769/08, só terá significação se “for amplamente conhecida e debatida nos contextos específicos de implementação, ou seja, nas escolas” (AHMAD, 2011, p. 57).

Na compreensão da coordenadora, os professores conheceram a legislação de obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos musicais no componente Arte através de Seminário anual ofertado pela SEMED:

Conhecem porque nós temos o Seminário anualmente. Desde o ano passado já temos trabalhos com a Música nesse Seminário. Os professores têm conhecimento sim. Têm conhecimento da lei porque ela existe, mas talvez essa análise crítica da construção, de toda a história em volta da Música: porquê de retornar, porquê que parou, porquê que retornou, não sei se talvez essa análise ainda, mesmo porque ainda é recente.(C)

Entrementes, como veremos adiante, quase metade dos professores desconhecia a legislação de obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos musicais no componente Arte.

Souza (2002 *apud* AHMAD, 2011) afirma que “a música está praticamente ausente da maioria das grades curriculares no Ensino Fundamental, inviabilizando o seu acesso a todos os alunos de maneira democrática” (SOUZA, 2002 *apud* AHMAD, 2011, p. 95). Assim sendo, podemos considerar um avanço que o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cascavel inclua conteúdos musicais, ainda que com várias limitações e equívocos, por nós apontados no segundo capítulo.

Entretanto, o fato de o Currículo contemplar conteúdos musicais não garante que os mesmos serão efetivamente trabalhados em sala de aula. Apoiamo-nos na concepção de Penna (2008a), de que “[...] a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como os educadores musicais irão atuar concretamente no cotidiano escolar e diante das instâncias educacionais” (PENNA, 2008a, p. 63).

Importa, assim, que este currículo seja materializado na ação docente, o que não tem ocorrido na Rede, conforme o parecer da coordenadora. Ao comentar sobre os conteúdos musicais trabalhados na escola, ela explana como compreende a concepção dos professores:

Então, eu fico muito preocupada porque a Música, as pessoas puseram na cabeça que é complexo. É igual Física, igual Matemática... põe na cabeça e não tem quem tira. E aí eu fico um pouco preocupada: a maioria dos profissionais compreende a Música como... ah, por exemplo, pego lá uma ciranda lá de roda, canto com a criança, e geralmente isso sai uma apresentação, não sei porque que tem que sair, né, mas tudo bem, e isso foi a aula de Música, você entendeu? Por exemplo, propriedades do som, propriedades da Música, o professor pouco trabalha, porque ele não tem essa compreensão (C).

Transparece, nesta fala da coordenadora, que as atividades musicais realizadas em aula objetivam a recreação e o preparo de apresentações na escola em detrimento do ensino de conteúdos específicos da música, como descreve Hentshke (1995): “[A Música] está à disposição dos aspectos promocionais das escolas, com o objetivo de preparar um repertório musical para ser apresentado em comemorações cívicas ou religiosas” (HENTSHKE, 1995, p. 35). Se o ensino de conteúdos musicais não acontece, não ocorrerá, por conseguinte, a aprendizagem musical. “A aula de música deve ter conteúdos próprios a serem desenvolvidos; se a música for concebida somente como recreação, acaba não havendo ensino e aprendizagem musical” (LOPES, 2010, p. 42).

O fato de os professores não priorizarem o desenvolvimento de conceitos musicais ocorre, possivelmente, pela sua falta de compreensão dos mesmos. Zagonel (2002) explicita esta situação:

É preciso que se diga, em muitos casos isto acontece porque não há professor especializado em música na escola, nem em educação

artística, e quem vai dar as aulas de artes acaba sendo aquele com uma carga horária menor, seja ele da área de matemática, geografia ou história. Ele tem é que se virar, e dar as aulas de música ou de artes, porque está no currículo (ZAGONEL, 2002, p. 2).

Nesta perspectiva, Cavalcanti (2012) comenta que um mau professor de música pode tornar a música uma experiência desagradável, transformando-a em “mais uma ferramenta de alienação, servindo somente aos interesses dos donos do mundo do capital, quando na verdade deveria ser uma ferramenta de construção e libertação” (CAVALCANTI, 2012, s/p).

A coordenadora entende que a maioria dos professores está ainda em fase de construção da própria musicalidade. Na sua concepção, os conteúdos do Currículo “são o básico para se aprender... para uma iniciação musical” (C), mas cita que não só o aluno está em fase de iniciação, mas também o professor. Como poderá este professor, que não tem domínio deste conteúdo, trabalhá-lo com seus alunos a ponto de garantir a consecução da aprendizagem musical?

A formação continuada representa uma das alternativas para que as professoras possam desenvolver saberes disciplinares e curriculares específicos da área musical, visto que poderá contribuir para o desenvolvimento de aulas de música nas escolas de educação básica no sentido de tornar a prática pedagógico-musical dos professores mais autônoma e significativa (LOPES, 2010, p. 80).

Entretanto, a coordenadora parece culpar os professores por não terem esta compreensão dos conteúdos a serem trabalhados, advogando que eles devem buscar por si mesmos os conteúdos que nunca chegaram a aprender de forma sistemática:

A formação tem que dar conta de uma parte, a outra parte o professor teria que buscar além, porque se você não tem a formação, é mais complicado prá você aprender num curso. Então, é mais difícil. O curso vai te dar uma base do geral. E os professores não buscam muito isso (C).

Muitos educadores procuram justificar a presença da música na escola, utilizando argumentos que não estão ligados ao processo musical, como o alargamento da criatividade e da sensibilidade, o aumento da memória, o desenvolvimento da motricidade e do raciocínio, a sua possibilidade de

interdisciplinaridade, o incremento do conhecimento de si próprio e da sociabilidade. Estes são, notadamente, aspectos importantes que a música pode desenvolver, mas que não são de seu domínio específico. A música não deve ser concebida somente como instrumento pedagógico, como meio para atingir outros alvos,

a música deve ser vista em sua finalidade essencial, tal como todas as demais áreas do conhecimento, pois representa por si só uma área específica que não necessita de justificação nas demais para existir na sociedade e adentrar na comunidade escolar (PEREIRA; AMARAL, 2010, p. 2).

Sublinhamos que, em sua fala, a coordenadora apresenta uma compreensão incompleta da Música, apresentando-a como instrumento pedagógico, como recurso metodológico, e não como conhecimento científico:

Porque a Música nunca deixou de ser trabalhada na escola, mas não como conteúdo, ela foi trabalhada enquanto instrumento... enquanto encaminhamento... é um recurso. Por exemplo, criança que tem déficit de atenção, é o melhor encaminhamento que tem pra você trabalhar com ele é a Música, por conta da memorização. Ali tem ritmo, ali tem melodia, então a criança tem uma facilidade maior de memorizar (C).

A coordenadora assinala que a SEMED apresenta duas ações para implantar a Música na escola: “a primeira ação é a garantia no currículo, e a outra é a Formação Continuada” (C). Em sua opinião, a Lei 11.769/08 já está efetivada no município, porque os conteúdos musicais estão previstos no currículo:

E - você acredita que a Lei vai se efetivar na Educação Básica de Cascavel?

C – Em Cascavel sim. Porque nós previmos ela no currículo, cuja data de publicação foi 2008, e nós já a prevíamos com todos aqueles conteúdos formais da Música. Então, em Cascavel, ela se efetiva sim. **Com ou sem a lei, ela já estava efetivada, na verdade** (C, grifo nosso).

O Plano Municipal de Educação (CASCAVEL, 2004), ao tratar sobre a formação de professores e valorização do magistério aponta que o município deve, enquanto objetivo e meta, “[...] ofertar a todos os profissionais da educação da rede pública municipal de ensino, o mínimo de 24 horas de capacitação anual, de acordo com sua área de atuação” (CASCAVEL, 2004. p. 111). Ao explicar sobre a

Formação Continuada, a coordenadora enfatiza que há um curso de formação acontecendo para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais:

A gente faz uma divisão muito importante: por exemplo, nesse ano nós teremos Musicalização na Educação Infantil. É pros professores que trabalham na Educação infantil de 0 a 4 anos. E nós teremos aulas de Música, de Musicalização para Professores da Educação de Anos Iniciais. Então, tem essa divisão até por que há especificidade nessa periodização (C).

Entretanto, como poderemos vislumbrar adiante, na fala dos professores, estes cursos têm duração de 4 a 8 horas anuais, e além de serem curtos, são superficiais, abordando especialmente canções e atividades focalizadas na Educação Infantil, e pouco colaborando para a fundamentação teórica do professor de Arte dos Anos Iniciais.

Compreendemos que a implantação de uma política exige diversos investimentos por parte do Poder Público. Para que a Educação Musical seja implementada nas aulas de Arte, os municípios deverão tomar medidas efetivas, como a formação e capacitação de professores e a promoção de recursos físicos e didático-pedagógicos. Ahmad (2011), analisando as incompatibilidades entre legislação e práticas escolares, declara:

Existem vários motivos para que isso ocorra [...] os profissionais da educação não conhecem o teor legal das políticas educacionais, somando ao desconhecimento também por parte dos gestores públicos, à falta de recursos financeiros e outros, o que gera incompatibilidades entre as proposições legais e as práticas desenvolvidas nas escolas (AHMAD, 2011, p. 89).

Buscando identificar as possíveis ações propostas pela SEMED para a inserção da Educação Musical nas escolas municipais, solicitamos à coordenadora que escalonasse as seguintes ações em ordem de importância: Organização de espaços próprios para a aula de Música nas escolas, Compra de instrumentos musicais, Contratação de professores de Música, Organização de cursos ou palestras / Formação Continuada e Disponibilização da Música como atividade extracurricular. O mesmo pedido, posteriormente, foi feito aos professores de arte, quando da aplicação dos questionários autoadministrados.

Respondendo à proposição, a coordenadora afirma que nem vai elencar a Música como extracurricular, porque acha que esta não é a forma com que a Música deva ser trabalhada:

Extracurricular eu nem vou elencar, porque eu acho que extracurricular não. A primeira coisa, FORMAÇÃO CONTINUADA. Para mim isso seria o número um. Segundo, a CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA; não quem conhece de Música, quem toca um violão, não. Professor de Música. Aí, penso que A COMPRA DE INSTRUMENTOS, e que nós temos instrumentos nas escolas, já fizemos essas compras. Em quarto, a ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS PRÓPRIOS PARA A AULA DE MÚSICA... Na verdade, eu tenho que ter espaço organizado prá tudo. Eu preciso ter um espaço organizado prá Matemática, eu preciso ter um espaço organizado prá Língua Portuguesa... Eu estava lendo um material que me veio prá análise, e daí eu questionei quando a professora colocou assim: Organizar um espaço adequado prá trabalhar a Música. Eu não preciso de um espaço adequado. A sala de aula é o espaço adequado prá Matemática, prá Língua Portuguesa, entendeu. Não precisa aquela coisa, assim, criar aquele ambiente, não precisa disso, criar o clima... **O espaço adequado é a sala de aula; o trabalho é que vai fazer a diferença.** Claro... vou dar aula embaixo da árvore? Claro que não, né. O espaço faz diferença? Faz... Mas o espaço da sala de aula dá conta; **não precisa criar muita coisa pra que o trabalho tenha qualidade.** Agora, a formação continuada e, conseqüentemente, contratação de professores formados nessa área e a compra do material, dos instrumentos, sim. Mas o espaço que tem na escola dá conta, com certeza (C - Grifo nosso).

Entrementes, foi exatamente a música como atividade extracurricular que se procurou desenvolver no município, a partir da implantação dos Laboratórios de Música. Aquiescemos com a sua explanação, quando afirma que o espaço adequado para o trabalho da Música é a sala de aula, e que o trabalho é que vai fazer a diferença; contudo, a sua fala não condiz com as ações da secretaria, porque o que priorizaram de fato foi a organização de espaços, com a implantação dos Laboratórios de Música em 8 escolas que oferecem a ETI:

Nós temos hoje, dentro da Educação em Tempo Integral, por exemplo, o Laboratório de Música, além da sala de aula, que o professor trabalha, a criança que fica na ampliação da jornada escolar, ela tem o Laboratório, que é bem mais específico do que lá na sala de aula. Nós tínhamos 8 Laboratórios de Música em Cascavel. Hoje, nós temos [...] um Laboratório de violão, e um de flauta. São esses dois professores. Mas nós tínhamos Laboratórios em todas as escolas que ofertam Tempo Integral: ou de Coral, ou de Violão, ou de Flauta, ou de Teclado, e foram comprados os materiais prá isso. Foi um investimento muito alto. Cada Laboratório de Música

custou em média 5 mil reais. Nós compramos violões eletroacústicos, nós compramos material de percussão, nós compramos teclados pra todos os Laboratórios, flautas, pelo menos uma para cada Laboratório. Um teclado pra professora trabalhar com a criança ou outro instrumento além do instrumento dele (C).

Analisando a LDBEN/96, os PCN e também o teor da Lei 11.769/08, observamos claramente que a Música deve ser trabalhada na escola como parte do componente curricular Arte, e não como uma atividade extracurricular, desvinculada, ofertada somente a alguns alunos. Segundo Fialho (2007), ensinar música na escola não significa necessariamente o ensinar a tocar um instrumento específico, mas, sim, apresentá-la como área do conhecimento e suas especialidades, com intuito de possibilitar usar práticas musicais coletivas e conteúdos que ajudem na formação do aluno.

Sobre o funcionamento dos Laboratórios, a coordenadora esclarece: “Dentro do laboratório a criança trabalha Teoria Musical, além do instrumento. Ela trabalha a teoria com o instrumento” (C). Explica, ainda, que os instrutores dos Laboratórios são pessoas que têm a certificação em Música, mas não são Licenciados em Música, que foram contratados como estagiários para trabalhar no Laboratório enquanto cursam a faculdade de Licenciatura em Música ou outros cursos: “Hoje nós temos duas escolas apenas em que funcionam os Laboratórios de Música, com estagiários de Música” (C).

Freitas e Galter (2007b) explicam como são organizadas as atividades da ETI:

Há horários dispostos de modo que os projetos também atendam, de acordo com a série, o aluno que está matriculado no ensino regular. Assim, em um turno, o aluno participa do ensino regular e, no contra-turno, ele faz um “rodízio” pelos projetos. Cada projeto dura em torno de uma hora a duas horas, com no máximo de duas aulas por semana. Cada dia da semana tem um horário específico, de forma que todos os alunos de todas as séries passem por todos os projetos. As atividades da ETI são organizadas em “salas-ambiente”, onde, portanto, são os alunos que trocam de sala (FREITAS; GALTER, 2007b, p. 13).

Podemos ver, na sequência, as fotos do único Laboratório de Música que estava em funcionamento em 2012²³, com aulas de violão, atendendo alunos do 1º.

²³ Quando visitamos a outra escola de tempo integral, a professora de flauta já não estava mais trabalhando no laboratório. Segundo o Diretor da Escola, ela abandonou o estágio porque a remuneração era insuficiente.

ao 3º anos do Período Integral. Esta escola atende 89 crianças da Educação Infantil e 483 alunos do Ensino Fundamental, sendo que somente 213 destes são atendidos em Tempo Integral.

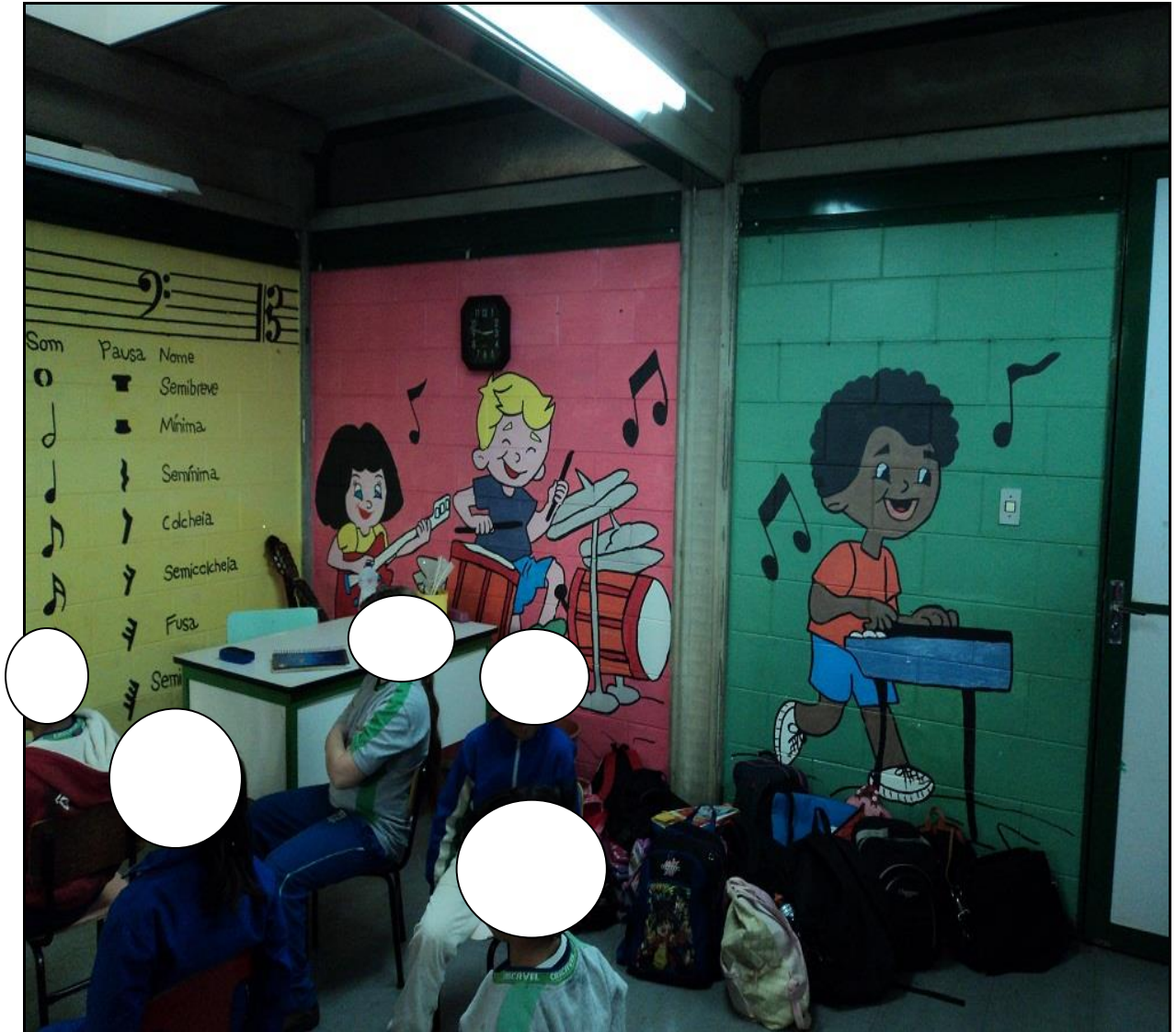


FIGURA 1: Laboratório de Música em Escola Municipal de Cascavel-PR (2012)
FONTE: Autor (2012)

Podemos observar, nas próximas figuras, que a sala do Laboratório de Música é pequena e baixa, e deposita também colchões e materiais utilizados em outras atividades.



FIGURA 2: Sala usada como Laboratório de Música - Cascavel-PR (2012)
 FONTE: Autor (2012)



FIGURA 3: Professor e alunos em Laboratório de Música – Cascavel-PR (2014)
 FONTE: Autor (2012)

O instrutor deste laboratório comentou que só continua na escola como estagiário do Laboratório de Música porque a escola abriu-lhe a oportunidade de usar o espaço escolar para lecionar Violão e Viola Caipira para a comunidade escolar e interessados do bairro, o que é interessante para ele financeiramente. Esta

informação vai ao encontro das afirmações da coordenadora, quando elucida porque não há estagiários em todos os laboratórios:

Nós não conseguimos mais porque a faculdade de Música tem um custo muito alto e o salário de estagiário é muito baixo. Então, o salário de estagiário não paga a mensalidade. Então, por isso, nós só temos dois. Antes nós tínhamos dezenove profissionais (C).

Esta problemática acerca da ETI no município de Cascavel é também abordada por Freitas e Galter (2007b):

Quanto aos profissionais docentes para atuar nos projetos, seguindo a mesma linha de contenção de despesas, a solução encontrada foi a contratação de estagiários [...] Para atuar como estagiário, é preciso estar estudando (inclusive em pós-graduação), não necessariamente Pedagogia, mas qualquer outra Licenciatura. Dessa forma consegue-se, na maioria das vezes, uma pessoa da área específica de cada projeto, apesar de ainda não ser formada, a um custo muito baixo (FREITAS; GALTER, 2007b, p.10-11).

A coordenadora afirma ainda que o Projeto dos Laboratórios não está funcionando porque ocorreram problemas com a empresa terceirizada que contratou os instrutores:

Em Cascavel, nós tivemos uma licitação de uma empresa de terceirização de mão-de-obra para a contratação de profissionais da Música, e da Arte Marcial também. E então nós contratamos, via terceirização, uma Concorrência, na verdade, um Certame. E aí nós fizemos essa Concorrência e contratamos a empresa para contratação de profissional de Artes Marciais e de Música, mas a empresa que contratou a Música não cumpriu com o contrato e então teve que cessar as atividades. Infelizmente, nós não tivemos sucesso com a empresa. Não com os profissionais; a empresa que não cumpriu pagamentos e tudo mais, até por fim que ela desapareceu. Tem processo em cima, e tudo mais. Nós não podemos contratar diretamente, nós só podemos contratar via empresa de terceirização ou concurso (C).

A coordenadora enfatiza também que a SEMED está impossibilitada de contratar profissionais da área de Música, e postula que só a Secretaria da Cultura poderia contratar, mas explica que há entraves burocráticos que impedem um trabalho articulado entre as secretarias:

Não, talvez na Cultura. Na Cultura, se tiver um concurso, por exemplo, na Música, nós podemos pedir uma cedência de profissional. Na Educação é difícil ter concurso pra professor de Música. Por quê? Você precisa criar esse cargo. Nós não temos o cargo de professor de Música na Educação, então você precisa criar esse cargo. Na Cultura, já tem. Então, pra nós, se a Cultura fizesse um concurso, que é bem tranquilo pra eles fazerem enquanto processo de abertura de cargo e tudo mais, pra eles já existe, porque é próprio da Cultura. Então, se a Cultura fizesse um concurso de Música, nós poderíamos pedir cedência desses profissionais. Mas quem sabe, no futuro, uma conversa entre secretários. Embora o nosso secretário já sinalizou algumas coisas com a secretária de Cultura, mas assim, não ficou uma conversa mais sólida, mais definida, ainda não. Mas é uma caminhada (C).

O Secretário da Educação ratifica esta informação em entrevista sobre a contratação de empresas para prestação de serviços relacionados às artes marciais para atender os alunos da ETI neste ano de 2013: “a opção por terceirizar o serviço se deve ao fato de que não há na estrutura de carreira do Município o cargo de profissional nas áreas contratadas; por isso, não é possível realizar concurso público” (SAROLLI, 2013, s/p).

O Secretário também assevera, em entrevista sobre a falta de profissionais para atendimento na ETI:

Quanto aos profissionais de música, não há um contrato com empresa, isso está sendo feito apenas agora. Quem desenvolve o trabalho nas escolas são estagiários que serão substituídos pelos contratados da empresa quando a licitação for terminada (LIOTO, 2013, s/p).

Em síntese, pudemos inferir, a partir destas informações, que a prioridade da SEMED foi a de investir em Laboratórios de Música e na ETI, e não num projeto de Formação Continuada e de capacitação dos professores da Rede que lecionam o componente curricular Arte.

A ETI atende a um número ínfimo de alunos, cerca de 3,7 mil alunos (LIOTO, 2013), do total de 21,7 mil alunos (CASCAVEL, s/d) atendidos pela Rede. E os outros cerca de 18 mil alunos, que não são atendidos por este programa?

Pudemos também contemplar a precarização das condições de atendimento nesses Laboratórios de Música, que têm uma estrutura mínima, e têm como instrutores estagiários que não permanecem longamente no projeto por causa dos baixos salários.

Segundo Paro (1988 *apud* FREITAS; GALTER, 2007a),

a preocupação com a educação integral é secundarizada na medida em que as atividades de Arte, cultura e esporte são utilizadas apenas para manter as crianças o dia todo nos centros. A escola é vista por um lado, como uma forma de minimizar os efeitos gerados pela estrutura econômica, e por outro, como reprodutora da lógica excludente (PARO, 1988 *apud* por FREITAS; GALTER, 2007a, p.131).

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL, SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DE ARTE

Com o intuito de verificar de que forma os professores atendem às ações e políticas propostas pela SEMED, aplicamos um questionário autoadministrado de caráter semiestruturado com os professores de Arte das Escolas Municipais. Foram coletados 67 questionários em 37 escolas, que representam 74% do total de escolas do campo de estudo. Pudemos, através deste instrumento metodológico, realizar um mapeamento da implementação do Ensino de Música nas Escolas da zona urbana de Cascavel, e conjecturar acerca das representações destes professores sobre a realidade escolar relacionada à implementação da Educação Musical como componente curricular.

3.2.1 O perfil do professor de Arte da Rede

Por meio dos questionários aplicados, pudemos traçar um perfil dos professores de Arte das escolas municipais de Cascavel. Apresentamos a seguir uma descrição desses professores quanto a: idade, formação inicial, especialização e tempo de serviço, tanto no magistério como no ensino de Arte. O conhecimento destas especificidades do corpo docente coopera para a apreensão da realidade político-educacional que queremos compreender.

Em sua grande maioria (45%), os professores da Rede que lecionam Arte possuem de 31 a 40 anos de idade, seguidos daqueles com idade entre 20 a 30 anos (24%), e de 41 a 50 anos (20%) de acordo com gráfico a seguir:

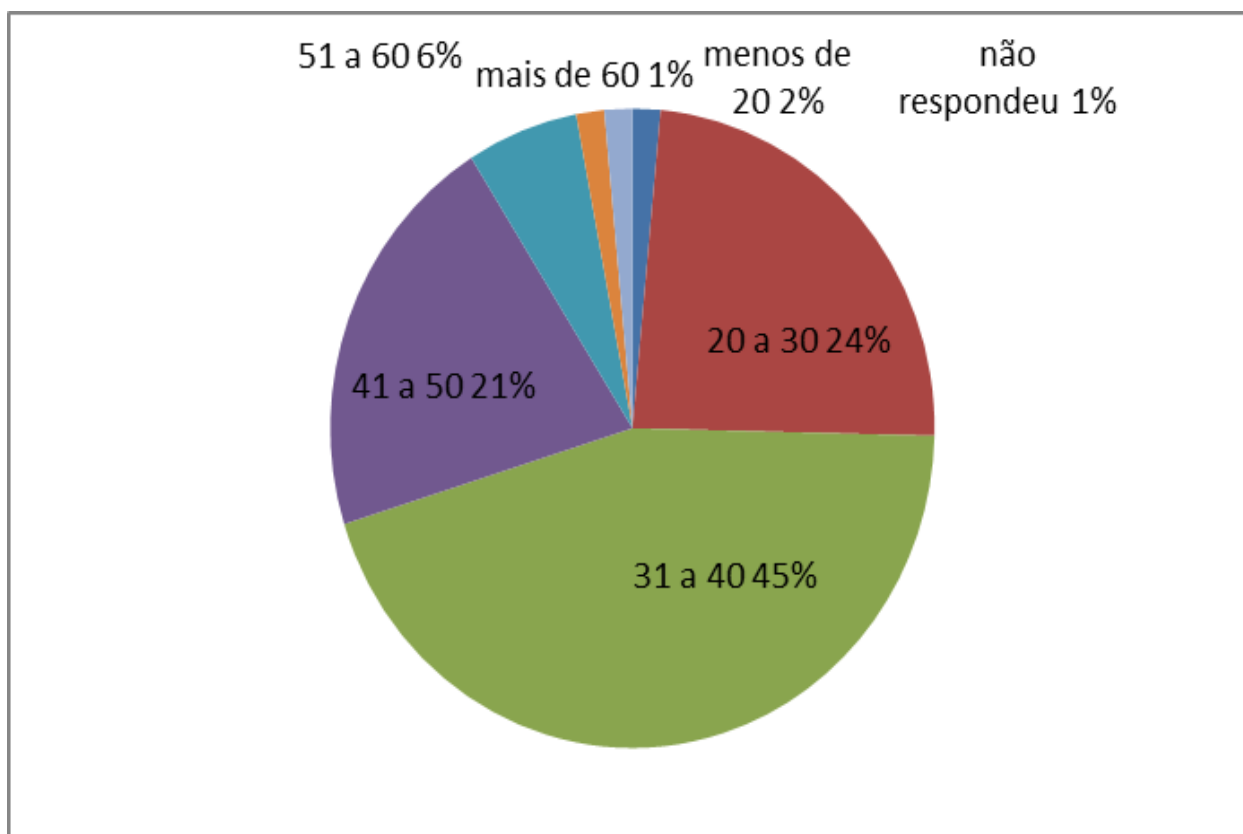


GRÁFICO 1: Idade dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR em anos (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Quanto à formação inicial, pudemos verificar que 68% dos professores que atuam no ensino de Arte do município são formados em Pedagogia, sendo que somente 3 professores, representando 4% do total pesquisado, possuem graduação em Artes Visuais, como podemos vislumbrar no próximo gráfico.

Estes dados contrapõem-se ao Artigo 31 da Resolução nº 7/2010 (BRASIL, 2010), anteriormente citado, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, e prevê que o ensino de Arte, quando não está a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, deve ser ministrado por professores licenciados nos respectivos componentes.

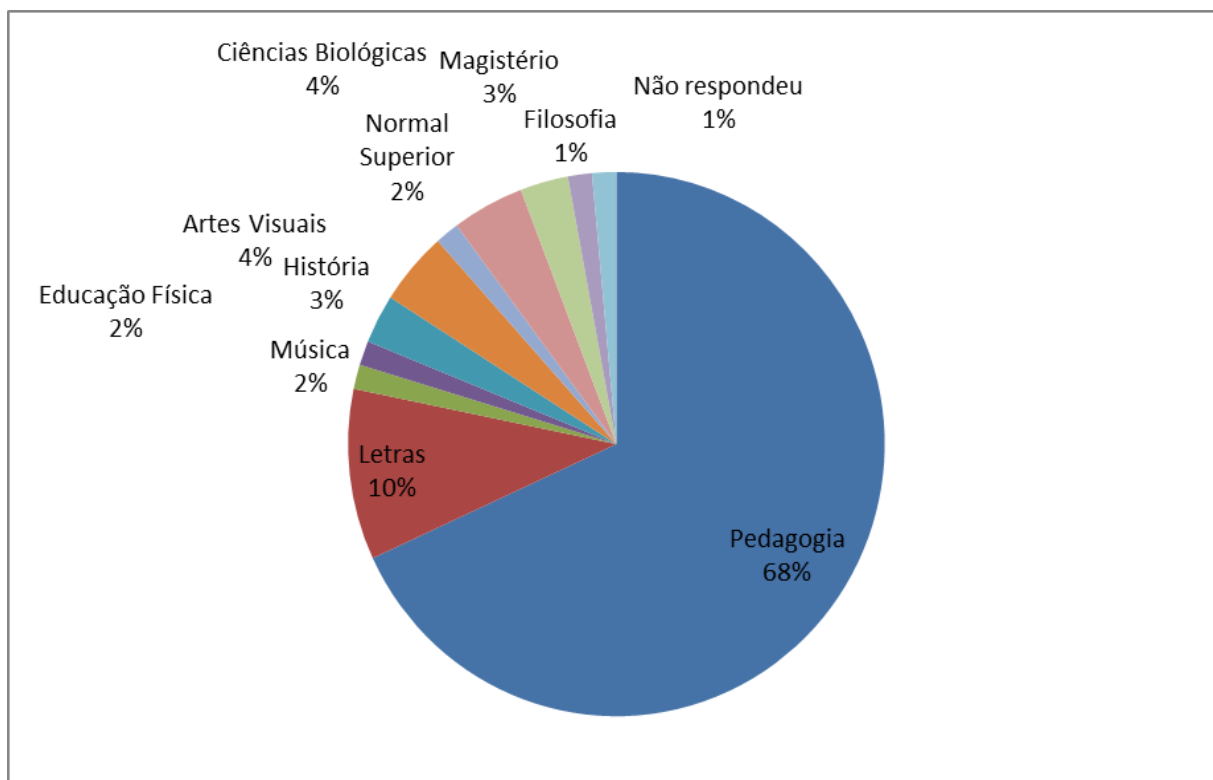


GRÁFICO 2: Formação Inicial dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Este fato contribui, possivelmente, para as problemáticas apresentadas pela coordenadora, como a falta de compreensão dos conteúdos musicais e artísticos por parte do professor, que ela descreve: “propriedades do som, propriedades da música, o professor pouco trabalha, porque ele não tem essa compreensão” (C). Estas dificuldades são expostas também pelos próprios docentes. P11 escreve: “Tenho dificuldades em explorar todos os conceitos que o currículo aborda”; P12 explica: “Não me sinto preparada para trabalhar os conteúdos musicais do currículo porque eu nunca estudei música, e alguns conteúdos como timbre, voz, instrumentos e arranjo são difíceis de entender”.

Conforme gráfico a seguir, podemos observar que 70% dos professores são especialistas, mas destes, somente 3 fizeram especialização na área de Artes: Arte-Educação ou Ensino de Arte, totalizando 6% das especialistas.

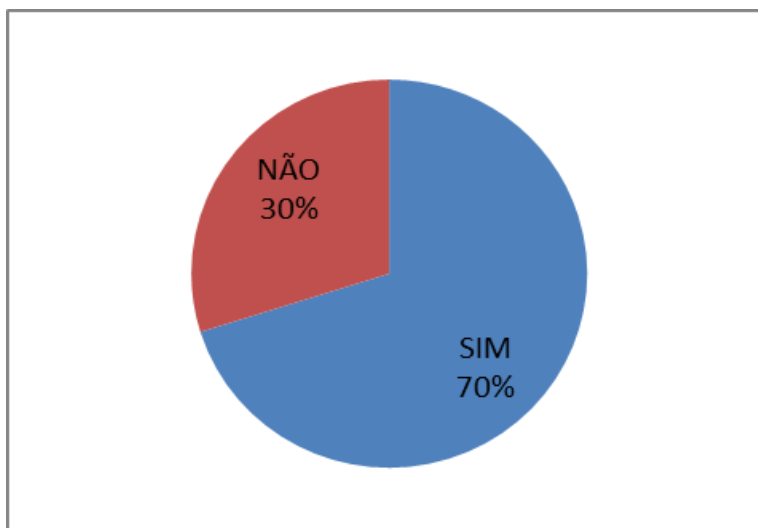


GRÁFICO 3: Porcentagem de Professores de Arte com especialização - Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Outro dado importante refere-se ao Tempo de Serviço desses professores: a maioria dos professores é “nova” na área de Artes e não participou das capacitações oferecidas no período de implantação do Currículo, em 2008.

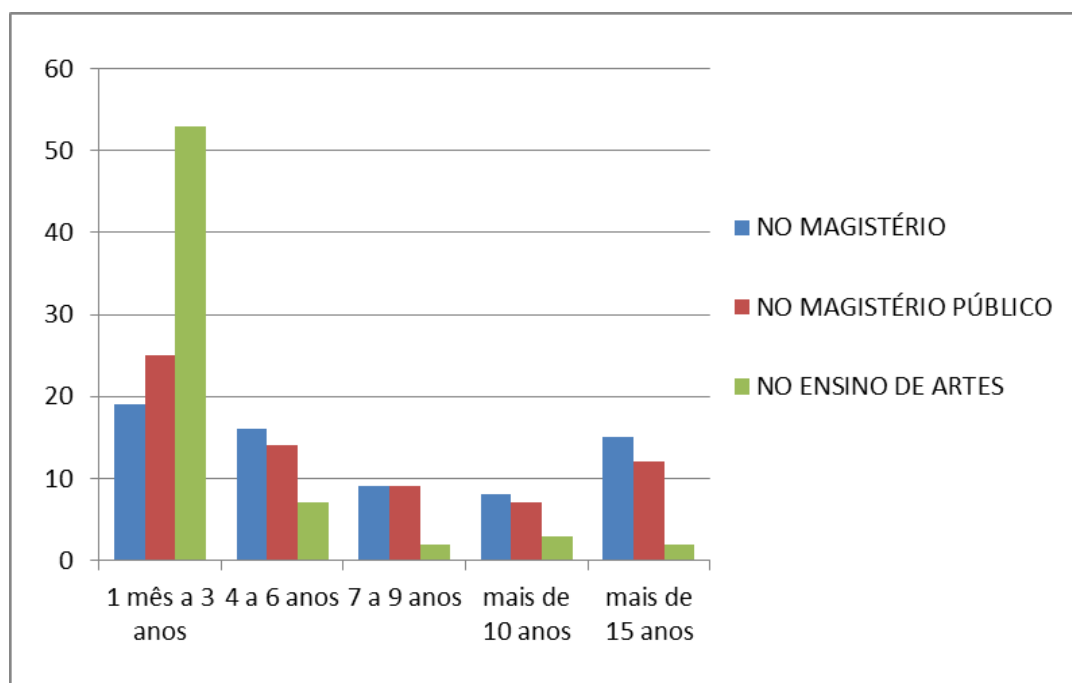


GRÁFICO 4: Tempo de Serviço dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Como demonstrado no gráfico anterior, a maior parte dos professores de Arte é recém-contratado, trabalhando no magistério público por no máximo 3 anos, sendo

que 53 dos 67 professores pesquisados estão lecionando Arte há menos de 4 anos, tendo ínfima experiência. Podemos inferir que quem assume estas aulas são os professores recém-concursados ou transferidos para uma escola, como assevera P57: “Essas aulas sempre acabam “sobrando”, e as pessoas que pegam essas aulas, na maioria das vezes não queriam ou não têm esse perfil”. Outra professora comenta:

O professor que atua na disciplina de Artes não tem a formação necessária para atuar. Por outro lado, faltam profissionais capacitados e a vaga é preenchida pelo professor que se encontra “disponível”. O que deveria acontecer era o preenchimento da vaga do professor de arte por um profissional graduado na área, ou no mínimo com uma formação mais específica na área (P23).

Ressalvamos que as aulas de Arte com professor específico foram implantadas a partir de 2006, quando os professores adquiriram o direito de 20% de Hora Atividade (CASCAVEL, 2006). Desta forma, o atual modelo de aulas extras no horário de estudos do professor regente tem cerca de 6 anos. Anteriormente, os conteúdos artísticos ficavam sob a responsabilidade do professor titular da turma, assim como as disciplinas de Educação Física e Ensino Religioso.

3.2.2 A música na organização escolar

É inegável que a Música está sempre presente na escola; contudo, diversas pesquisas têm revelado que se usa a Música de uma forma lúdica, como entretenimento, como recurso em festividades e como recurso didático para aulas de outras disciplinas, não sendo abordada considerando-se suas características e peculiaridades, não consistindo em uma prática educativa efetiva e sequencial. Entre estas pesquisas, podemos citar as de Hentschke (1993), Penna (2002), Arroyo (2003), Vitorino *et al.* (2003), Hirsch (2007) e Ahmad (2011).

O gráfico abaixo reflete o uso da música nas escolas pesquisadas, segundo os professores pesquisados:

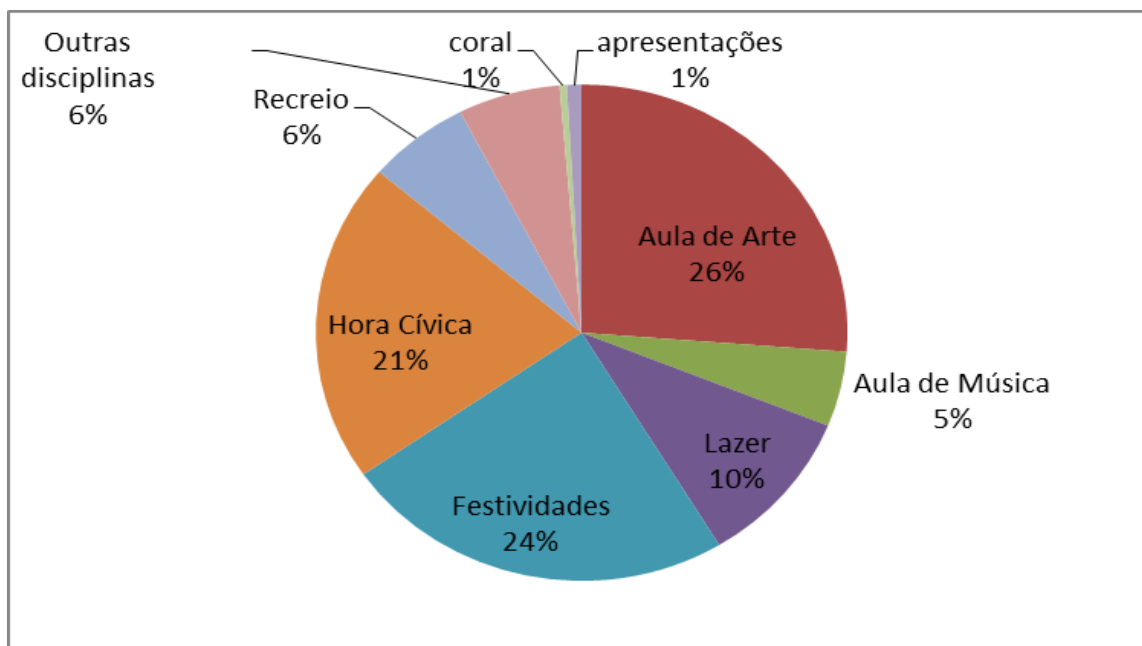


GRÁFICO 5: Presença da Música nas Escolas Municipais de Cascavel – PR, segundo os Professores de Arte (2012/2013)
 FONTE: Autor (2013)

Percebemos que, na maior parte das escolas, a Música está presente em festividades, em Horas Cívicas e é utilizada como lazer. Estas práticas, segundo Subtil (2011), são resquícios de concepções políticas e práticas para a arte de diferentes momentos históricos, como a utilização da Música a serviço da coletividade e unidade nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social, remanescente da Era Vargas, e

particularmente as comemorações das datas do calendário escolar, o tecnicismo, o sentido psicologizante de lazer descomprometido, a ausência dos conhecimentos artísticos obliterados por atividades desarticuladas e a submissão aos conteúdos de outras disciplinas (SUBTIL, 2011, p. 250).

Este posicionamento quanto ao uso da música fica também explícito no discurso da coordenação de Artes da SEMED:

Porque a música nunca deixou de ser trabalhada na escola, mas não como conteúdo, ela foi trabalhada enquanto instrumento, enquanto encaminhamento, mas enquanto conteúdo... eu penso que os conteúdos são tratados superficialmente, mais como um encaminhamento do que conteúdo em si (C).

Quanto aos recursos disponíveis nas escolas para a realização do trabalho de educação musical, como demonstrado no gráfico que se segue, aparentemente, há recursos que podem ser utilizados para as aulas de Música.

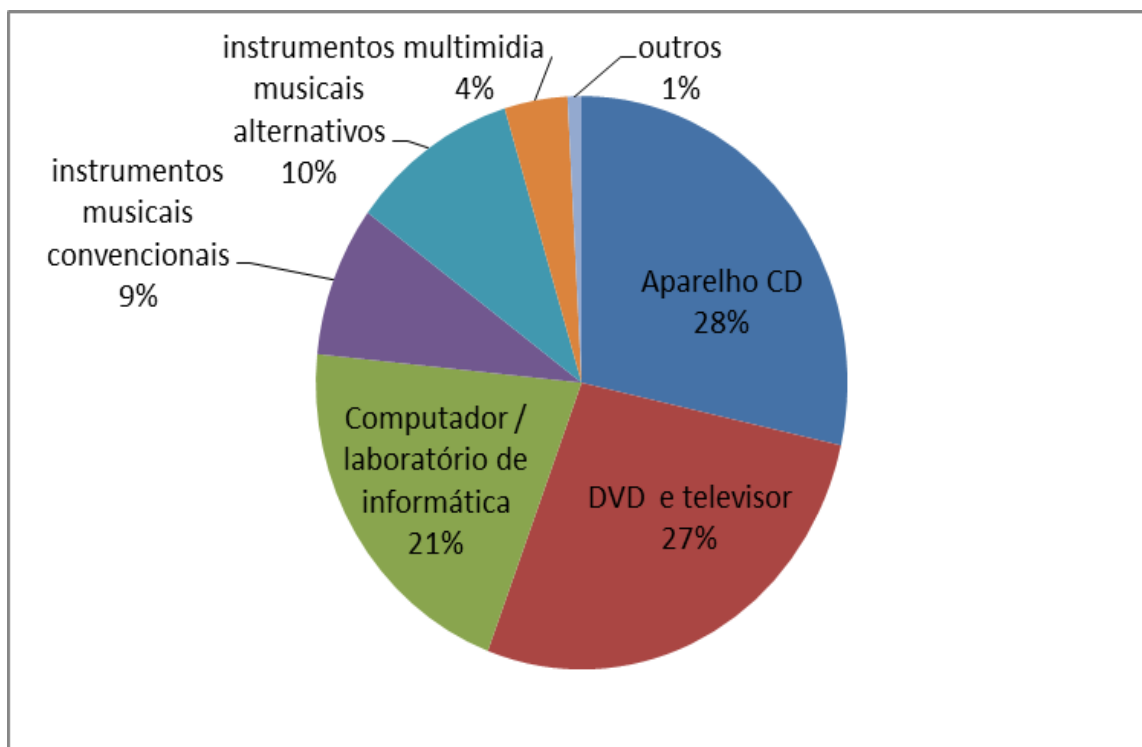


GRÁFICO 6: Recursos Disponíveis para as Aulas de Música nas Escolas Municipais de Cascavel – PR (2012/2013)
 FONTE: Autor (2013)

Todos os professores citaram ter Aparelhos de Som disponíveis para uso. 95% dos professores apontaram que a escola possui aparelho de televisão e DVD, 73% comentaram haver computador ou Laboratório de informática na escola, 35% citaram instrumentos confeccionados na escola (instrumentos de sucata), e 30% dos professores mencionaram que a escola tem algum tipo de instrumento musical convencional, tendo sido citados a flauta-doce, o violão, o teclado e a bandinha rítmica.

Entretanto, ao visitarmos algumas escolas, verificamos que os instrumentos musicais que as escolas têm ficam guardados trancados, não estando disponíveis para o uso. Por serem considerados propriedade dos Laboratórios de Música, não podem ser levados para a sala de aula. Uma professora comenta:

Creio que pela falta de espaço físico nas escolas, se for efetivado o ensino de música nas escolas, com a atual estrutura, será de forma superficial e até mesmo sucateada, visto que no momento algumas escolas não têm espaço físico nem para as aulas de Educação Física, como ginásio, entre outros (P17).

Como os professores de Arte lecionam também outro componente curricular, como explanado anteriormente (Ensino Religioso, Educação Física ou Espanhol), fica a cargo de cada professor definir o tempo dedicado a cada uma das duas disciplinas. Esta flexibilidade fica evidente nas respostas dos professores.

A maioria deles dedica um tempo padrão de 50 minutos ou 1 hora semanal para o trabalho de Arte, mas o tempo das aulas de Arte varia de 40 minutos a 2 horas, dependendo da decisão do professor, sem haver um referencial de tempo indicado pela SEMED.

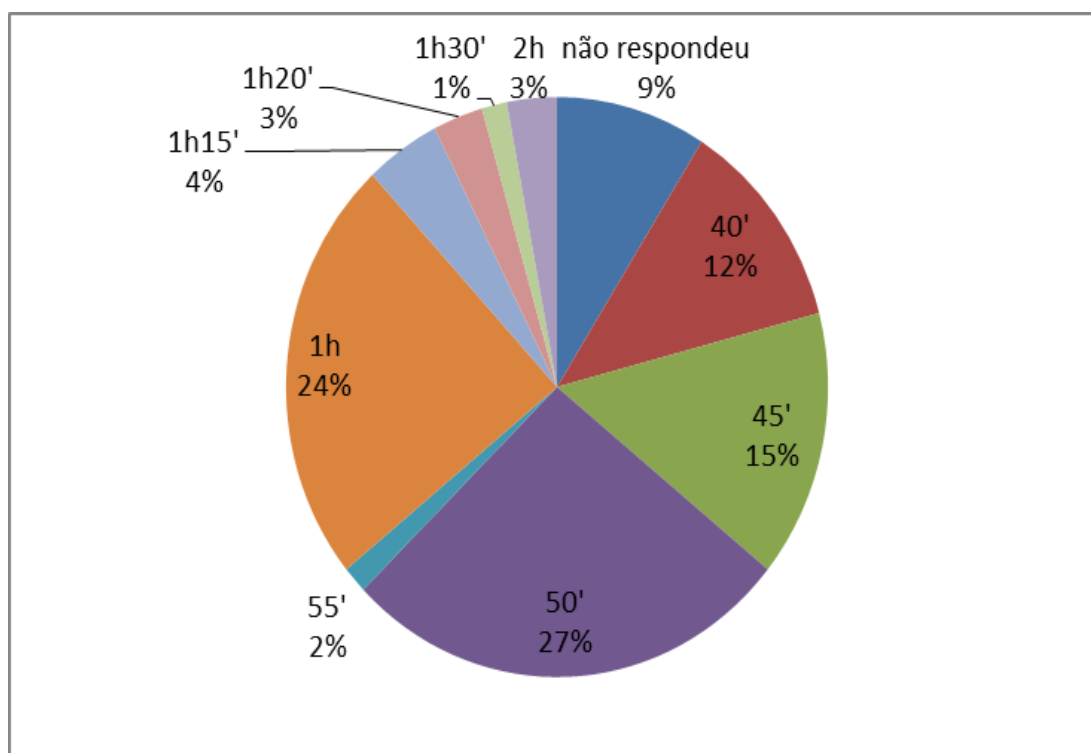


GRÁFICO 7: Duração das Aulas de Arte nas Escolas Municipais de Cascavel – PR (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Como vimos anteriormente, a partir da Lei nº 9.394/96, o Ensino da Arte passou a abarcar quatro modalidades artísticas: Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, as quais são contempladas também nos documentos de referência curricular

para os diversos níveis de ensino. Questionamos os professores, em uma das questões, sobre as modalidades ou linguagens de Arte trabalhadas nas aulas de Arte, e nos surpreendemos com as estatísticas, pois 92% dos professores citou trabalhar com a Música, e apenas 81% mencionaram utilizar as Artes Plásticas.

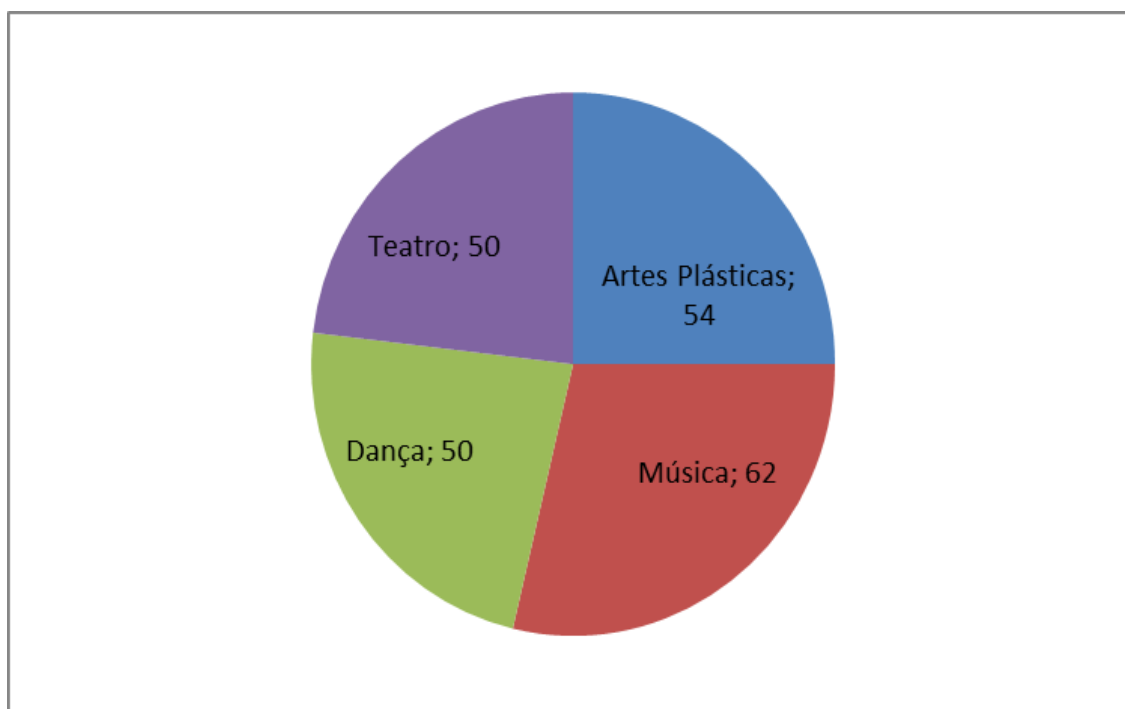


GRÁFICO 8: Linguagens Artísticas trabalhadas nas Aulas de Arte segundo os Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Inferimos que tal ocorrência se deve a dois fatores: primariamente por que os professores foram induzidos a marcar a opção Música por terem sido informados da temática da pesquisa, e em segundo lugar, porque houve um conflito entre o termo utilizado no questionário, *Artes Plásticas*, e o termo utilizado na legislação, *Artes Visuais*. Isto se evidenciou nas respostas de alguns professores que não marcaram a opção Artes Plásticas, acrescentando o comentário: “Não trabalho Artes Plásticas, somente Artes Visuais” (P23, P37, P60). Outros marcaram a opção Música, mas quando questionados se realizam atividades musicais nas aulas de Arte, responderam que não (P21), e muitos deles demonstram ter uma compreensão utilitária da Música, como veremos adiante.

Comprova-se também, em algumas respostas, a falta de clareza de alguns professores sobre as modalidades e conteúdos propostos para as Artes, pois alguns dos professores pesquisados acrescentaram às opções dadas, que se referiam às

quatro modalidades, outros conteúdos, como literatura (P67), coreografias (P64), e “todos os trabalhos possíveis que trabalhem a coordenação motora dos alunos” (P25), que refletem concepções equivocadas deste componente curricular.

Outro aspecto que fica à mercê da vontade do professor é a frequência com que a música é trabalhada na aula de Arte, como podemos verificar no próximo gráfico:

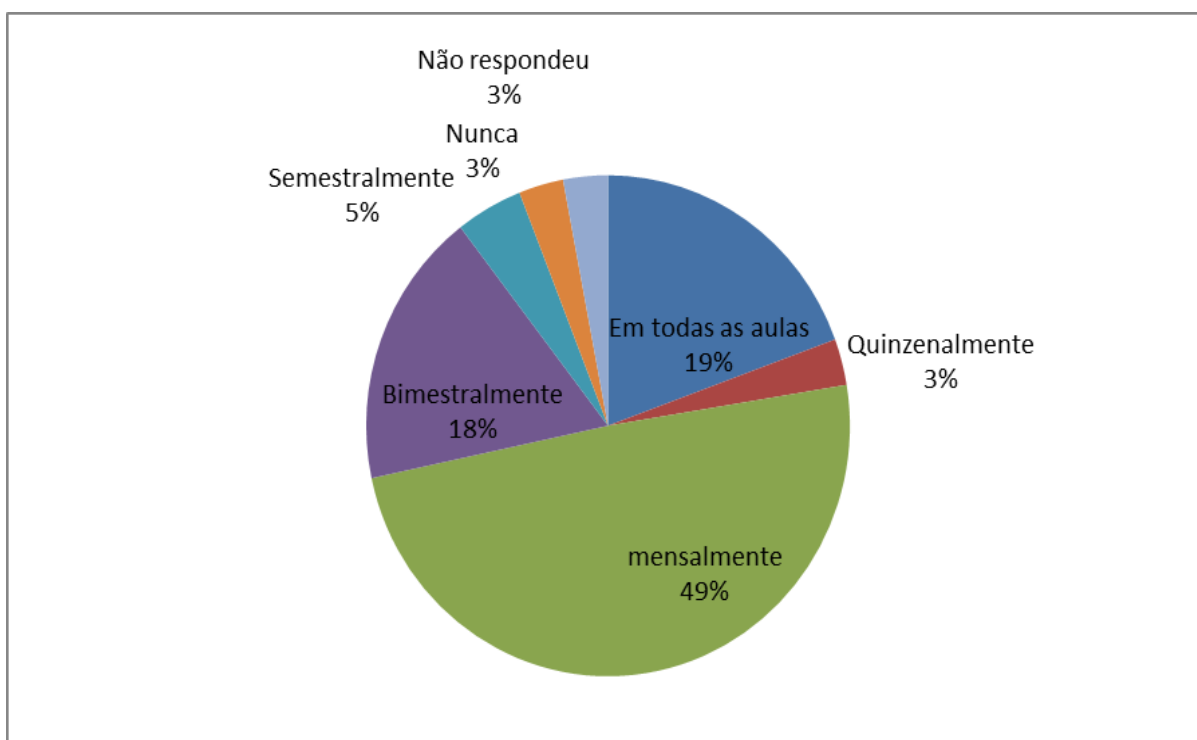


GRÁFICO 9: Frequência com que os professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR realizam atividades musicais nas aulas de Arte (2012/2013)
 FONTE: Autor (2013)

Cerca de metade dos professores declara realizar alguma atividade musical mensalmente, seguidos daqueles que o fazem em todas as aulas ou bimestralmente. Desta forma, alguns dos professores que realizam atividades musicais eficazes, o fazem apenas esporadicamente, como P28, que descreve as atividades realizadas,

Trabalho com elementos da música e do som. Trago para a sala de aula instrumentos e também solicito que os alunos tragam de suas casas a fim de demonstrarem o que sabem tocar ou mostrar sua experiência musical. Trabalho com exercícios em grupo e diferentes estilos musicais (música clássica, popular), atividades escritas e letras de música (P28).

Entretanto, a professora ressalva que as realiza semestralmente, e outros se dão o direito de não realizá-las nunca. Outro dado relevante é que os professores de Arte das duas escolas que tinham o Laboratório de Música da ETI funcionando foram os que afirmaram nunca trabalhar conteúdos musicais em aula, porque estes já são trabalhados no Laboratório. Levantamos o questionamento: E como fica a situação dos alunos que não são atendidos pela ETI, que são a maioria? Além do que o trabalho nos Laboratórios focaliza-se no ensino do instrumento, e não no ensino dos conteúdos propostos no Currículo.

3.2.3 A concepção de Educação Musical

Surge aqui um novo questionamento: Qual a concepção de Educação Musical que têm estes professores? Que atividades musicais realizam os professores em suas aulas de Arte? São estas atividades eleitas a partir de objetivos intrínsecos à música como de conhecimento específico, ou apresentam-se como mera proposição de atividades sem fundamentos, refletindo diferentes concepções, usos e funções atribuídas à música?

Analisando as respostas à questão 14 do Questionário: **“Você realiza atividades musicais nas aulas de Arte? Se sim, quais?”**, percebemos que grande número dos professores utiliza a música na aula, mas só é capaz de ver os seus valores extrínsecos, não acontecendo, nestes casos, uma Aula de Música em sua essência. Souza *et al.* (2002), fazendo referência a essa forma secundária de utilização da música, utilizam a expressão “música na aula”. Estas autoras defendem que esse trabalho é geralmente desenvolvido por professores polivalentes ou por professores “leigos” no ensino de qualquer modalidade da arte, que utilizam a música na aula apenas como meio de fixação de conteúdos, manutenção de disciplina e atenção, ou para simples distração dos alunos. Para demarcar a diferença entre este tipo de uso e outro tipo de trabalho que utiliza a linguagem musical em sua especificidade, e que se desenvolve por uma metodologia igualmente específica, que visa ao desenvolvimento da musicalidade, Souza *et al.* (2002) usam o termo “aula de música”.

Agrupamos os professores a partir de sua concepção de Educação Musical e do uso que fazem da Música, ambos evidenciados em suas respostas, em 5 grupos, conforme quadro a seguir:

Aqueles que não realizam nenhuma atividade musical porque se acham incapazes ou despreparados;
Os que utilizam a Música em sua função social, para apresentações na escola e como elemento que serve de elo entre a comunidade e a escola;
Aqueles que têm uma visão utilitarista da Educação Musical, fazendo uso de músicas como instrumento pedagógico para outras disciplinas, para fixar conteúdos ou para trabalhar conceitos e habilidades motoras;
Os que concebem a Educação como período de deleite e relaxamento, utilizando músicas como “pano de fundo” para outras atividades;
Os que descrevem um trabalho satisfatório dos conteúdos propostos no Currículo, tendo consciência de suas limitações.

QUADRO 3: Concepções dos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Casca-
vel – PR, sobre o papel da Música na escola (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Pudemos perceber, através das respostas dos professores às questões propostas e também no espaço deixado no Questionário para comentários, que os docentes que se acham incapazes e despreparados tendem a não realizar nenhuma atividade musical com seus alunos nas aulas de Arte, como P24, que afirma: “não realizo atividades musicais, apenas trabalho artes visuais”, e P10, que relata: “pelo fato de que minha área de atuação é voltada a outros conteúdos e o trabalho que realizo com a música não aprofunda conhecimentos específicos da disciplina de música”. A falta de confiança com a música por parte das professoras unidocentes é apontada em pesquisas como a de Spanavello e Bellochio (2005), na qual as docentes pesquisadas atribuem tal falta de segurança para trabalhar estes conteúdos ao fato de não terem estudado música durante sua formação básica.

A situação apresentou-se mais complexa exatamente na escola que tem o Laboratório de Música em funcionamento, onde todos os professores de Arte relataram não trabalhar conteúdos musicais, porque acreditam que este conteúdo deveria ser trabalhado no Laboratório. Tal postura exemplifica-se na fala de P26:

“Não trabalho, pois há o Laboratório de Música que trabalha só com atividades musicais”. Contudo, como vimos anteriormente, somente uma parcela menor de alunos é atendida pelo Laboratório, somando-se a este fator negativo o fato de que o referido Laboratório focaliza o ensino do instrumento Violão, não visando trabalhar os conceitos e conteúdos musicais propostos no currículo, e sim objetivando desenvolver a técnica e execução instrumental.

Vários professores utilizam a Música em sua função social, para apresentações na escola e como elemento que serve de elo entre a comunidade e a escola. Esta visão da Música na Escola é descrita nos trabalhos de Andraus (2008) e de Ahmad (2011), entre outros. Nesta perspectiva, P16 comenta que utiliza a música “no preparo de apresentações, homenagens, números musicais e teatros”, e P47 descreve: “Cantamos músicas diversas de acordo com o conteúdo trabalhado e em datas comemorativas”. A fala de P64, quando questionada sobre as atividades musicais que desenvolve com os alunos, ilustra bem este posicionamento quanto à educação musical, que é tratada somente em sua função social: “Estamos iniciando este ano com algumas turmas, todos os dias apresentamos uma música para a escola e os pais na entrada”.

Como citamos anteriormente, após a Lei Federal nº 5692/71, a Música passou a ser vista como uma atividade educativa, perdendo o status de disciplina escolar, e sendo utilizada como recreação em eventos escolares e festividades comemorativas (DENARDI, 2006). A presença da música nas datas comemorativas deve ser adequadamente aproveitada, evitando que seja vista apenas como recreação, passatempo ou demonstração de um trabalho superficial (ROSA, 1990). Deve, sim, derivar de uma atividade musical ampla, rica, abrangente e expressiva, desenvolvida em sala de aula, direcionada por objetivos claros.

No caso do professor de música, ao ocupar suas aulas com ensaios para apresentações: dia das mães, festa junina, dia dos pais, etc., estará deixando de transmitir um conteúdo musical sistematizado, enfocando o seu fazer em atividades secundárias, desprovidas de objetividade; pois, mesmo que as crianças aprendam algo nesses ensaios e apresentações, não é de modo sistemático que isso acontece (BARBOSA, 2005, p. 3).

Outros professores fazem uso de músicas como instrumento pedagógico para outras disciplinas, para fixar conteúdos ou trabalhar conceitos de outros

componentes curriculares, demonstrando uma concepção utilitarista da Educação Musical. Esta postura é facilmente identificável na voz dos professores: P10 faz uso da Música “em interdisciplinaridade com outras disciplinas como: Língua Estrangeira (espanhol) e Ensino Religioso”. P54 e P58 citam sua utilização “em atividades para complementar o conteúdo” e P23 explica melhor: “É feita a realização de trabalhos tendo a música como base: Aquarela, O Pato, O trem, entre outras seguidas de encaminhamentos também em disciplinas como Educação Física e Ensino Religioso”.

Seguindo na mesma direção, alguns citam o seu uso para desenvolver habilidades motoras. P13 utiliza a Música “para danças e teatros, também para desenvolver lateralidade” e outros tantos confundem o trabalho de Educação Musical com o uso da letra das músicas como subsídio para a interpretação de texto, ilustrações a partir do texto da música e coreografias. P20, descrevendo as atividades musicais realizadas, cita “desenho cego, ilustração de letras, composição de coreografias, vídeos relacionados com o conteúdo, ouvir diferentes ritmos musicais”. P17 diz trabalhar o ritmo utilizando baquetas, e advoga contemplar a música popular brasileira com coreografias, formações corporais, a letra da música e o canto. P30 também menciona “desenhos e ilustração a partir da música”, o que também é descrito por P1: “as atividades musicais são realizadas mais com letras de músicas”.

Positivamente, analisam aspectos históricos e sociológicos da letra das músicas, mas não trabalham conteúdos especificamente musicais:

É realizada a interpretação da letra da música analisando a mensagem, a ideologia, o tempo histórico social em que ela foi criada, a classe social que pretende atingir, a faixa etária que a ouve, os sons que ela reproduz. Acompanhamento oral de letra e reprodução do som com diversos objetos e batuques (P67).

Neste posicionamento, a Música não é concebida como campo de conhecimento, e sim como uma ferramenta de ensino.

Se a música for utilizada apenas com o objetivo de ensinar conceitos matemáticos, reforçar hábitos de higiene, cumprimentar ou despedir de visitantes ou anunciar o momento do lanche ou da história, se estará desvirtuando a sua função primeira [...] é preciso insistir quando à necessidade de se recuperar sua verdadeira função (BORGES, 2003, p.115).

Identificamos também os que concebem a Educação Musical como período de deleite e relaxamento, utilizando músicas como “pano de fundo” para outras atividades. Assim, P02 diz: “Procuro colocar música durante as aulas para relaxar”, e P08 exemplifica: “Coloco o Cd e deixo os alunos expressarem seus sentimentos através da dança e da interação dos mesmos”. P58 utiliza músicas “em atividades para complementar o conteúdo, para o lazer e relaxamento”, e P48 descreve as seguintes atividades que se utilizam de músicas: “Ilustração da música, canto, dança, atividade recreativa”.

Esta visão expressionista da Música pode ser derivação dos movimentos de arte-educação citados no capítulo 1, e também nos remete a uma concepção pós-moderna de Arte. Segundo Figueiredo e Silva (2005),

esta situação é decorrente de vários fatores. Um deles certamente está relacionado à falta de preparação musical dos professores das séries iniciais que, quando incluem a música em suas atividades, o fazem de maneira superficial em função de não terem vivenciado experiências significativas e consistentes nesta área do conhecimento ao longo de sua formação escolar (FIGUEIREDO; SILVA, 2005, p.1).

Ficamos satisfeitos ao perceber que certo número de professores descreve um trabalho satisfatório dos conteúdos musicais propostos no Currículo, ainda que tendo consciência de suas limitações. Como P06, que afirma:

Na medida do possível, apresento aos alunos os diferentes tipos de gêneros musicais através de filmes, cd musicais, vídeos de danças clássicas e eruditas. Apresento também os instrumentos musicais e sua sonoridade, através de foto desenhos e vídeos das notas musicais. Comento com os alunos sobre autores e cantores (P06).

P02 assume: “Procuro fazer o melhor possível, e realizar o que é proposto nas formações continuadas, mas algumas coisa que não sei fico sem transmitir aos alunos”. Estes docentes dizem fazer “o possível para trabalhar os conteúdos de arte com excelência, embora não possuam formação específica” (P16), mas declaram: “Não tenho embasamento teórico” (P19), “considero poucos os subsídios para a formação e atuação do professor” (P23), “gosto muito de trabalhar música com os alunos, porém não tenho conhecimento técnico para tal” (P47).

Alguns dos entrevistados fazem menção a atividades que exploram as propriedades do som e os gêneros musicais, procurando trabalhar os naipes de instrumentos, biografia de compositores e intérpretes, apreciação musical e percepção auditiva, mas é um trabalho executado pela minoria dos docentes e bastante esporádico, realizado semestralmente ou, no máximo, bimestralmente. Os questionários de P24 e P28 evidenciaram tal esporadicidade, relatando trabalhar conteúdos de Música semestralmente.

P31 procura trabalhar “identificação de sons, apreciação de músicas diversas, conhecimento de alguns instrumentos”; já P32, cita diferentes conteúdos do Currículo: “Altura, Densidade e intensidade do som. Sons naturais e artificiais. Ditado musical, tipos de instrumentos, músicas (adivinhar), cantigas de roda, música no Brasil e no mundo. Sons grave, médio, agudo. Sons fraco e forte”. Como P32, outros professores responderam à questão relacionada a quais as atividades musicais realizavam com seus alunos, copiando os conteúdos do próprio currículo, na ordem em que apareciam ou elegendo alguns. Não descreveram quaisquer atividades que tenham sido realizadas, o que nos leva a inferir que tenha sido apenas realizada uma cópia do documento.

Outra questão proposta aos professores foi acerca dos conteúdos do Currículo, o qual foi analisado na terceira seção deste trabalho. Perguntamos aos professores se eles trabalhavam os conteúdos elencados no Currículo, dando-lhes três opções de resposta: Sim, Não e Parcialmente. Chegamos ao resultado de que 49% dos professores alegaram trabalhar os conteúdos do Currículo, e 45% responderam que contemplam parcialmente os conteúdos propostos. Surge então a reflexão: Seria possível trabalhar o currículo proposto apenas uma vez por mês, em cerca de 50 minutos? Não teriam, estes professores que consideram trabalhar os conteúdos do Currículo, uma ausência de conhecimento musical, e mesmo do conteúdo do Currículo que os impede de refletir sobre a própria prática?

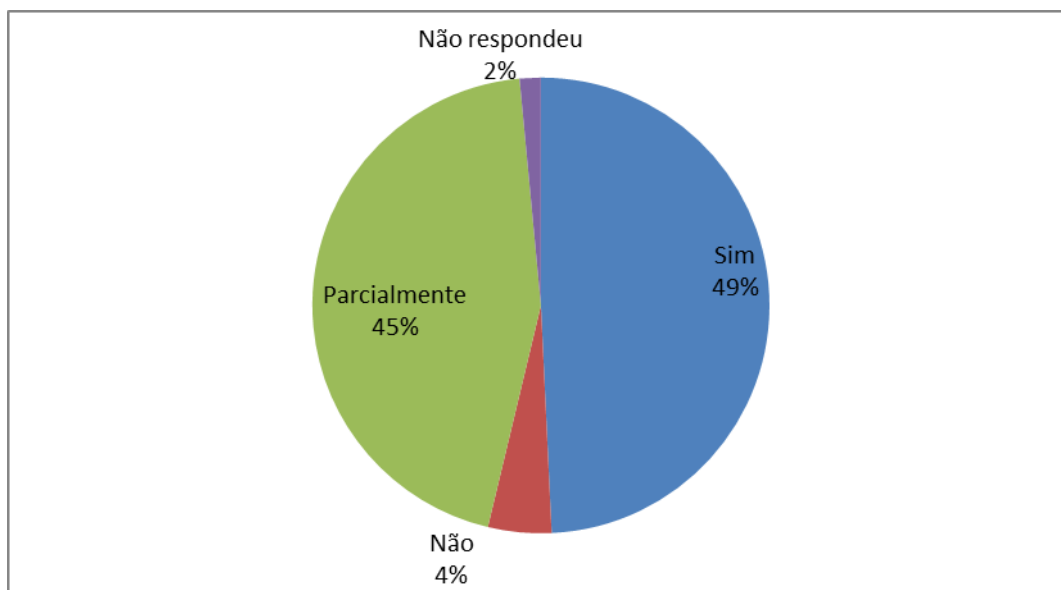


GRÁFICO 10: Afirmações dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR quanto ao trabalho dos conteúdos de música do Currículo (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Compreendemos que estes professores, sem formação inicial em Artes ou em Música, e sem uma Formação em serviço, conhecem superficialmente o Currículo, estando incapazes de refletir sobre sua essência, realizando uma Educação Musical de aparência. Em seu enfrentamento da realidade, sua práxis utilitária é envolvida pelo senso comum e não pela compreensão consciente do real, como assevera Kosik (2010):

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. [...] A realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, [...] apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (KOSIK, 2010, p.13-14).

Kosik (2010) explana ainda que, no mundo da pseudoconcreticidade, permanecemos na superficialidade, ficando distantes do que é realmente essencial. Para captarmos a essência, é necessário garantir a destruição da

pseudoconcreticidade com o método dialético-crítico para assim alcançarmos a realidade:

A destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, como *método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado "criticamente", cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da "práxis" revolucionária* (KOSIK, 2010, p.22, grifos do autor).

Portanto, faz-se necessária a separação entre o fenômeno e a essência, o que é secundário e o que é essencial para a composição do conhecimento. Essa separação é o que diferencia a ciência da práxis utilitária, que toma o mundo da aparência como mundo real. Assim, o concreto se torna compreensível por meio da mediação do abstrato.

Isso conduz-nos a ratificar a importância da Formação Continuada, considerando-a como um espaço de reflexão crítica, uma oportunidade para análise do fenômeno, objetivando a ida à essência do objeto a ser ensinado, no caso, os conteúdos musicais. Pois “aprende-se a fazer fazendo. Mas também refletindo. À luz do que já se sabe. Com vistas à ação renovada. E nesse processo de ação-reflexão-ação se desenvolve o saber profissional” (INFANTE *et al.*, 1996, p.167).

Como mencionado anteriormente, o Plano Municipal de Educação assinala que deve ser uma meta do município “[...] ofertar a todos os profissionais da educação da rede pública municipal de ensino, o mínimo de 24 horas de capacitação anual, de acordo com sua área de atuação” (CASCAVEL, 2004. p. 111), e o Currículo acautela que

Será na formação continuada (formação em serviço), que o docente de Arte será preparado para efetivar uma educação estética com vistas a humanizar o homem, desenvolvendo a consciência estética e a apreensão de diferentes visões de mundo, indo além do cotidiano, uma vez que são consideradas as relações existentes entre arte-história-sociedade-vida (CASCAVEL, 2008, p.138).

Entretanto, como veremos a seguir, os professores declaram que os cursos de Formação Continuada são insuficientes e superficiais, não cumprindo este papel de espaço para a reflexão crítica.

3.2.4 A Formação Continuada

Quando arguidos acerca da suficiência dos cursos de formação, nenhum professor disse serem suficientes, 34 professores, representando 51% do total, afirmaram não serem suficientes para capacitá-los ao trabalho com a música em sala de aula, e outros 42% alegaram serem parcialmente suficientes, conforme dados coletados, visíveis no gráfico a seguir:

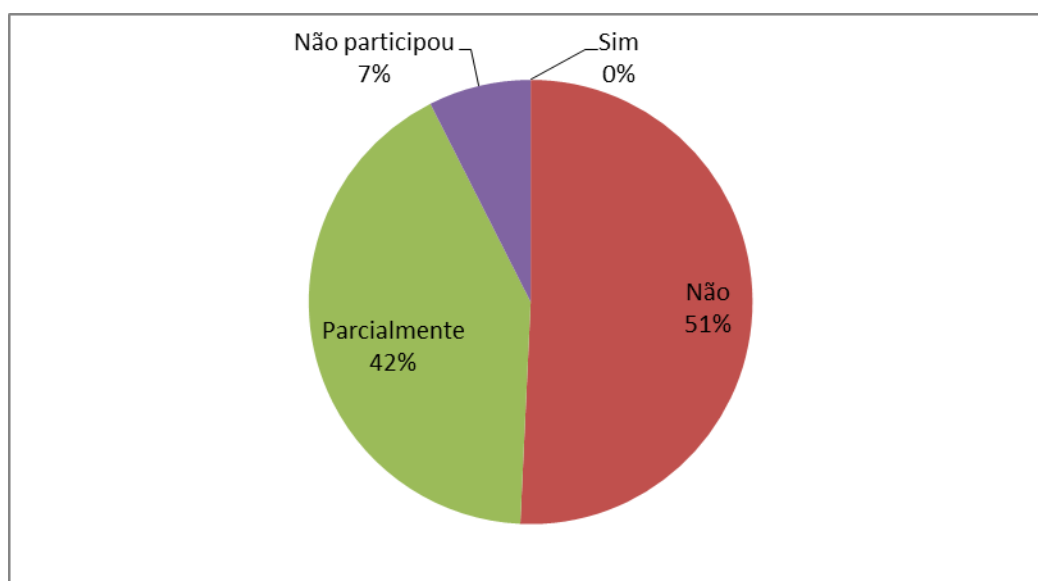


GRÁFICO 11: Respostas dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR à questão: Os cursos de formação continuada são suficientes? (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Os professores comentam sobre a carga horária dos cursos ofertados, clarificando que “o tempo é muito curto, insuficiente para uma aprendizagem significativa” (P49). Eles têm a clareza de que “um curso de quatro horas por ano (isso quando tem) não é tempo suficiente para dar uma formação para um professor” (P01); pois é “pouco tempo de capacitação para a quantidade de conteúdos a serem trabalhados” (P14), dando “apenas noções sobre o assunto” (P28). Além disso, explicam que os cursos “são extremamente raros” (P60), “esporádicos, ocorrendo no máximo uma vez ao ano” (P65), “não apresentando continuidade” (P66), e postulam que “durante o ano deveria ter uma sequência dos trabalhos realizados” (P34).

Eles apontam também a superficialidade dos cursos: “São cursos com um conteúdo mais superficial” (P67), que “apresentam dinâmicas, músicas e objetos

para trabalhar e não estudos sobre a música” (P12), “não efetivando um conhecimento teórico que embasa a prática de forma clara e objetiva” (P56); “muitos conhecimentos ficam vagos” (P08), e “nem todos os conteúdos dentro da música são abordados” (P35).

Inferimos, destarte, que as docentes refletem sobre a importância da Formação Continuada para a sua prática, apresentando questionamentos como o de P07: “Como desenvolver o gosto de ensinar algo [sobre o] que não se conhece nem as possibilidades pedagógicas de trabalho? Formação não é cantar músicas. Na minha opinião, vai muito além.” E apresentando proposições, como a de P47: “É muito importante a realização de cursos sobre música e que, de preferência, as professoras que fizeram o curso tenham prioridade na escolha da disciplina, assim como funciona em relação ao Espanhol”.

De acordo com a tabulação a seguir, a deficiência na Formação Continuada transparece na sensação de incapacidade dos professores para o trabalho com a Música nas aulas de Arte, pois somente 8% se entendem capazes de ministrar conteúdos musicais. Estes 5 professores afirmam-se capazes por serem instrumentistas ou por serem especialistas em Arte-Educação.

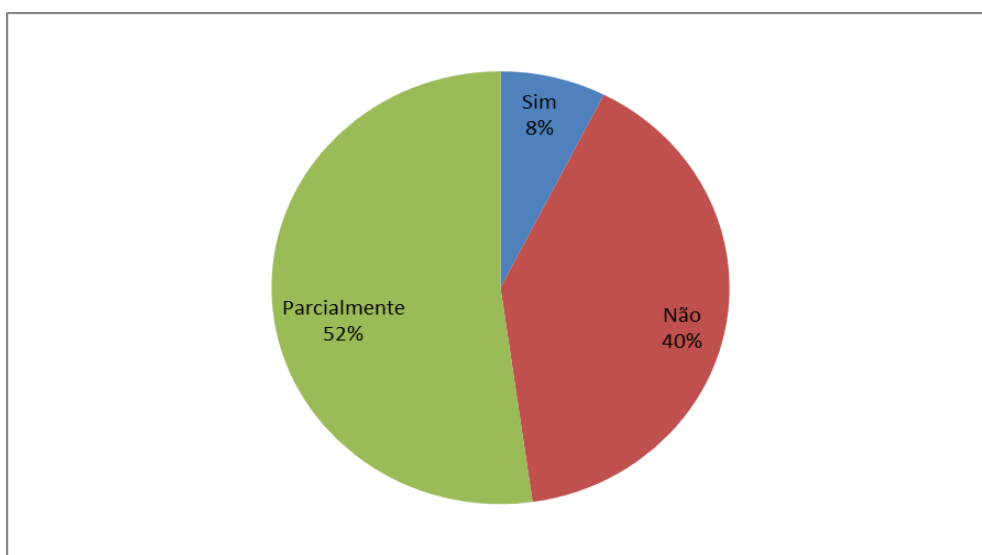


GRÁFICO 12: Respostas dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR à questão: Você se considera preparado para ministrar conteúdos musicais? (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

P54, parte dos 8% que se considera capaz, explica: Sinto-me capaz “porque fiz especialização em Ensino de Arte, mas com a minha graduação em pedagogia

estaria totalmente despreparada, pois os cursos de graduação não ofertam aulas de música na grade”, e P67 advoga: “Estou me avaliando como alguém que, por ser apreciadora da boa música, procura levá-la aos educandos, fazendo com que avaliem as diversas músicas de hoje e de antigamente para que desenvolvam o gosto musical mais apurado”.

Daqueles 52% que se consideram parcialmente capazes, alguns professores afirmaram que procuram “fazer o melhor possível” (P02) “para trabalhar os conteúdos de música com excelência” (P16).

Há os que se consideram parcialmente capazes pelo fato de disporem de “pouco tempo para pesquisas e estudos” (P05). Outros, ainda que tenham mais tempo para o preparo das aulas, sentem que lhes “falta embasamento teórico” (P19), como comentam P08: “Apesar de pesquisar e preparar as aulas que oriento, muitas vezes me faltam conhecimentos”, e P47: “Gosto muito de trabalhar música com os alunos, porém não tenho conhecimento técnico para tal.”

Contudo, a maioria destes docentes diz que “gostaria de ter mais cursos e instruções com mais frequência” (P05), e consideram “poucos os subsídios para a formação e atuação do professor”.

Dos 40% que não se considera capacitado a ministrar os conteúdos musicais a seus alunos, a maioria cita a falta da formação inicial, a nulidade ou superficialidade de sua experiência e conhecimento musicais e a necessidade de formação em serviço, na forma de cursos e oficinas.

P17 expõe: “O meu conhecimento é superficial”, e P59 analisa: “Não possuo formação para isso”. P01 alude à “falta de formação instrumental”, P29 declara: “Nunca estudei música”, e outros também revelam esta preocupação: “Não tenho formação musical” (P31), “não tenho conhecimento teórico e não toco nenhum instrumento” (P44), e P57 reflete: “Além de não ter formação específica, não tenho facilidade para arte”.

P07 fala que “é necessário dominar o que se está ensinando; procuro pesquisar e variar as atividades, embora tenha consciência que meu conhecimento nesta área é muito raso e o que é repassado é o mínimo, e que os alunos têm direito a muito mais”. Na mesma direção, P03 menciona: “Observo na minha experiência a necessidade de maior conhecimento, principalmente para extrair os diversos sons, e assim apresentar de fato uma alfabetização musical”.

Aqueles que apontam para a necessidade de cursos e oficinas dizem: “Nunca fiz curso que aprofundasse essa área” (P09); “precisa-se de capacitação adequada e experiência” (P13). “Necessito de um conhecimento maior, preparo e cursos” (P41), “porque nunca houve uma preparação na área de música em que eu participei, espero que haja vários cursos preparatórios para os professores” (P62). Mesmo P25, formada em Artes Visuais, professa seu sentimento de incapacidade de ensinar conteúdos musicais: “Na minha faculdade ensinaram sobre artes visuais, não música nem artes cênicas. Não entendo nada de música para ensinar”.

O Currículo adotado pela Rede propõe que

A ação pedagógica do professor, em sala de aula, deverá propiciar aos alunos a práxis artística, por meio da vivência e do entendimento histórico e teórico das experiências estéticas nas linguagens artísticas trabalhadas. Ao realizar este processo, que incorpora e supera a experimentação, o discente se apropria de técnicas para se expressar artisticamente ou para reproduzir obras, sendo necessário estar em contato com a produção artística existente (CASCAVEL, 2008, p.138).

Todavia, como podem os discentes superar a experimentação se os próprios professores de Arte, que deveriam ser seus guias neste processo de entendimento estético, propiciando a práxis artística, não se apropriaram das técnicas necessárias para se expressarem artisticamente, não tendo nem a vivência nem o contato com a produção artística?

Analisando os depoimentos destes docentes, corroboramos o posicionamento de Gomes e Nogueira (2008), quando manifestam:

Já que é tarefa do poder público a coordenação da política nacional de educação, questionamos o seu papel, pois, [...], tem deixado a desejar no que se refere ao investimento em políticas que priorizem a valorização dos professores de Arte, e que conceda a estes a possibilidade de obter subsídios para um investimento maior na formação de cidadãos na educação básica (GOMES E NOGUEIRA, 2008, p.593).

3.2.5 A visão dos professores sobre a implementação da legislação

Quando entrevistamos a Coordenadora da área de Arte da SEMED, ela afirmou que os professores tinham conhecimento da legislação de obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos musicais no componente Arte, e que adquiriram esta informação nos Seminários ofertados pela SEMED. Entretanto, quase a metade deles desconhecia a obrigatoriedade, conforme gráfico abaixo:

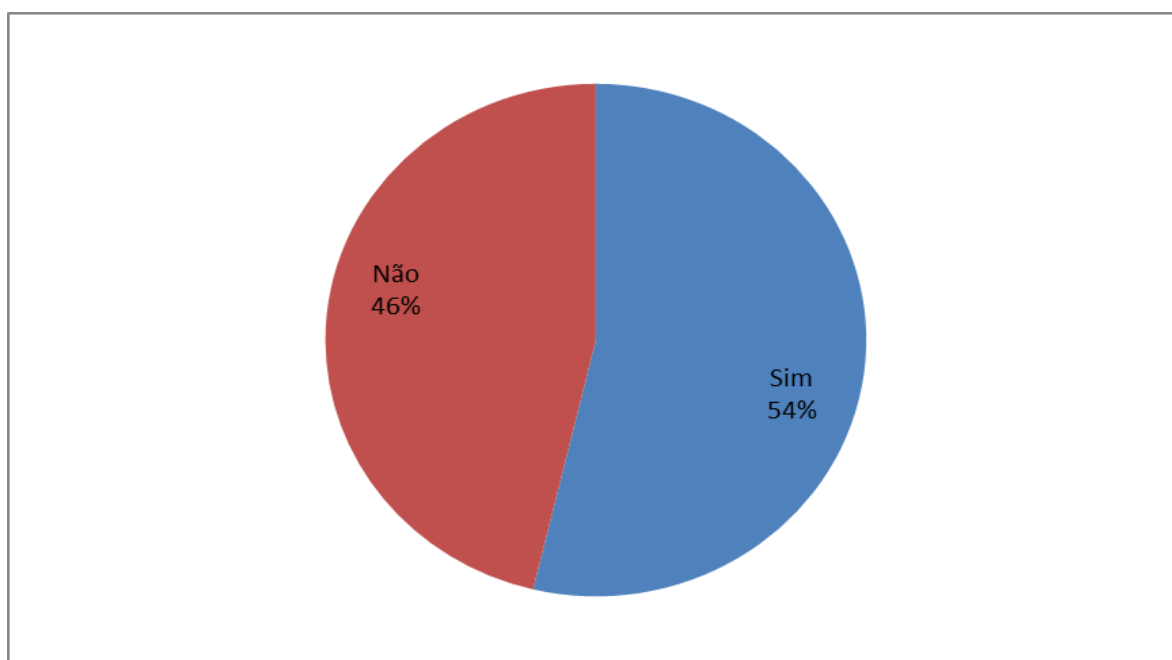


GRÁFICO 13: Índice de Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR que conheciam a lei que determina a música como conteúdo obrigatório (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Além disso, dos 54% dos professores que conheciam a legislação, a metade tomou ciência desta informação por intermédio da televisão, revistas ou internet, e somente 31% obteve este conhecimento por meio de cursos de formação, reuniões pedagógicas ou na escola. Outros 8% tomaram ciência da obrigatoriedade conversando informalmente com colegas.

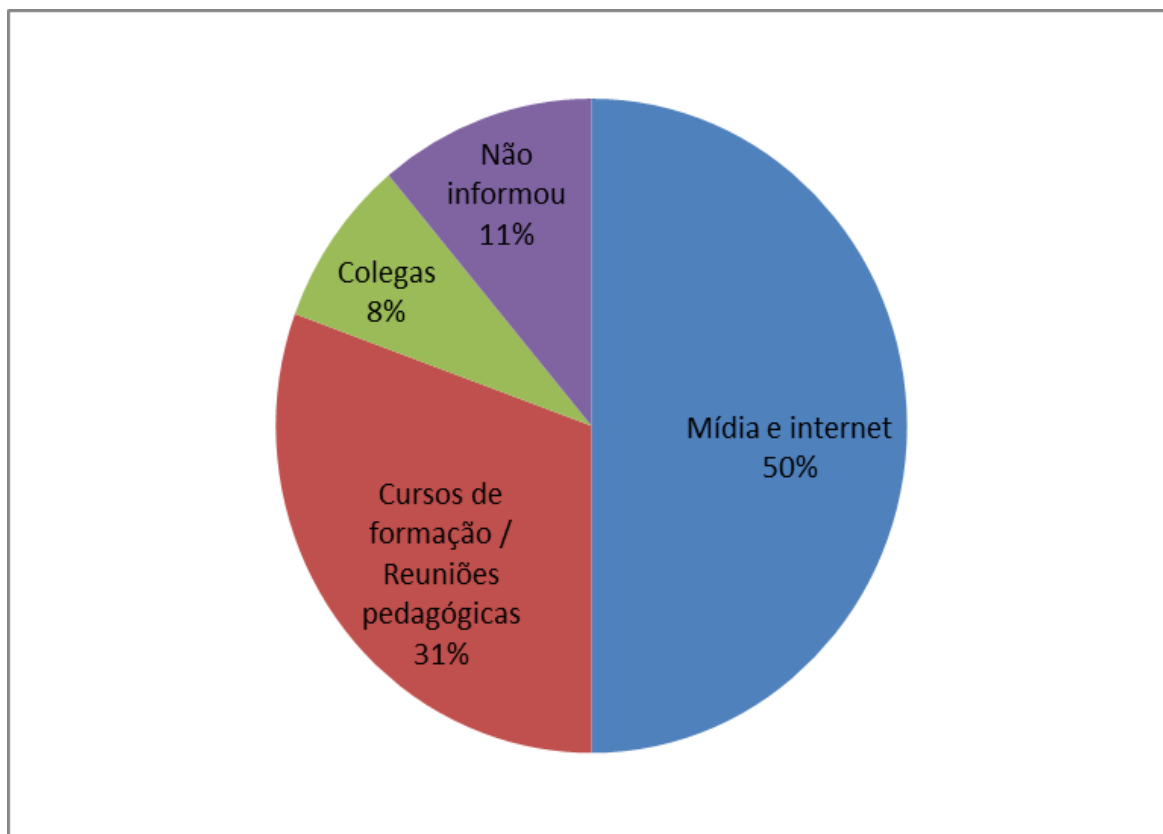


GRÁFICO 14: Como os Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR obtiveram a informação sobre a lei 11.769/08 (2012/2013).

FONTE: Autor (2013)

Este dado revela lacuna da SEMED, que não tem informado os professores desta legislação de forma clara e efetiva, deixando à mercê dos professores tanto o conhecimento da obrigatoriedade como a escolha do cumprimento ou não da mesma. Resplandece, assim, o descaso e a secundarização do componente Arte pela SEMED.

Prosseguindo com o questionamento aos professores, perguntamos se acreditavam que a referida lei se efetivaria na rede Municipal de Ensino. Dos 67 professores que participaram da pesquisa, 51% acredita que a lei 11.769/08 talvez seja efetivada no município de Cascavel, sendo que 31% defende que certamente será efetivada, e 13% são céticos quanto à efetivação da obrigatoriedade no município.

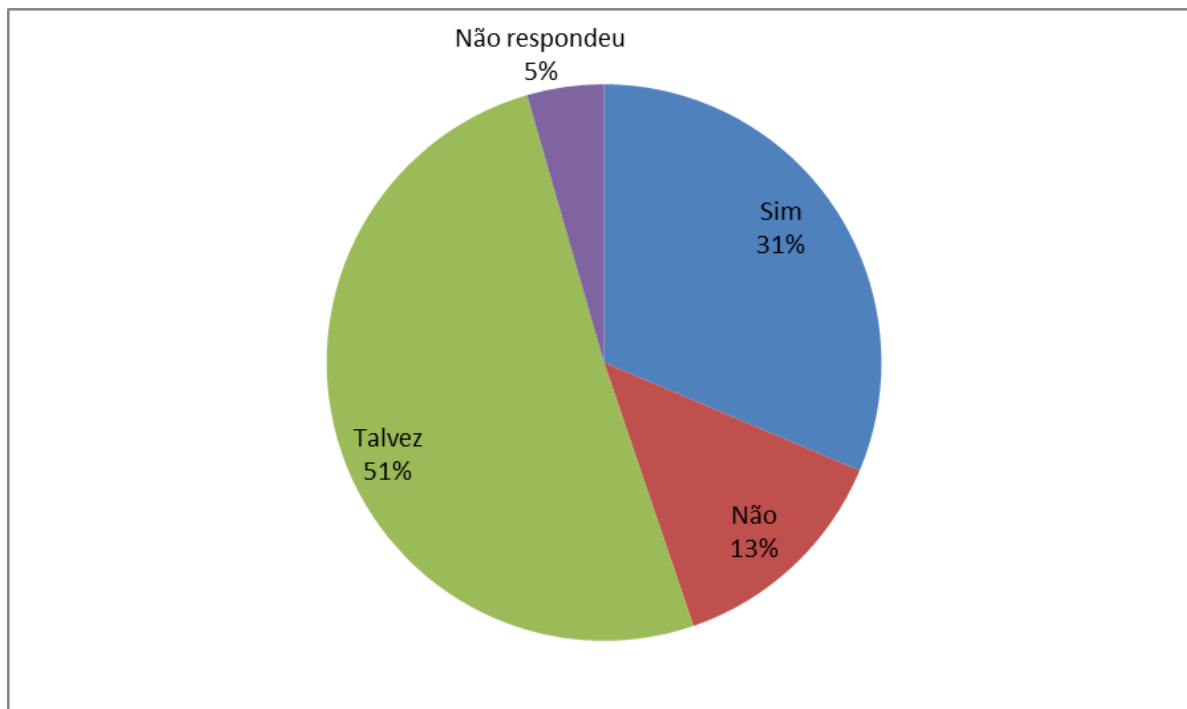


GRÁFICO 15: Respostas dos Professores de Arte à questão: Você acredita que a lei 11.769/08 se efetivará na Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR? (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Esta questão foi bastante comentada pelos professores, oferecendo informações importantes, que expressam uma forma determinada de os professores se relacionarem com as políticas voltadas para a educação. Entre os 31% que acreditam na efetivação da Lei, alguns demonstram uma postura de crença na legalidade, ao afirmarem que “se efetivará, porque é lei” (P05), acreditando que “será obrigatório todas as escolas incluïrem a música” (P12), porque “através da lei [ela] se torna obrigatória” (P35).

Há os que assumem uma postura utópica, vislumbrando a Música como “salvadora” ao argumentarem que

os estudos apontam que a música é extremamente benéfica para a formação e o desenvolvimento da cidadania plena, além de que ajuda a resgatar e promover cultura. Concordo plenamente com a lei 11769/08, acredito que o ensino de música, nas suas diferentes vertentes é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança e a introdução a música deveria começar ainda em casa (P06).

Outros são mais críticos, conscientes das dificuldades da implantação da legislação em estudo nesta dissertação, como P11, que analisa: “Os municípios

terão a incumbência de capacitar os profissionais para a melhor aplicabilidade da lei e que o ensino seja de qualidade”.

É interessante notar que tanto os profissionais que responderam afirmativamente como aqueles representantes dos outros grupos, a saber, dos que não acreditam na materialização da inclusão de conteúdos de música nas aulas de Arte na Rede Municipal de ensino de Cascavel – PR e dos que pensam que talvez a implantação realmente ocorra, utilizaram-se de argumentos muito semelhantes para justificar suas respostas, ou seja, relacionaram esta efetivação a determinados fatores condicionantes.

Grande parte dos docentes enfatiza a necessidade de capacitação dos professores atuantes no componente curricular Arte, defendendo que “se há uma lei, deverá ser executada, e o governo deverá oferecer cursos de capacitação para as escolas” (P38). Neste mesmo posicionamento, P44 resguarda que a lei pode se efetivar “pois os educadores da rede municipal são comprometidos com a educação”, mas P01 contrapõe: “Somente uma lei no papel não é o suficiente para trabalharmos o conteúdo. Pois os cursos uma vez por ano não são suficientes”. P16 postula, também, que “é preciso que profissionais da área preparem os professores municipais através de formação continuada”.

Os que condicionam a efetivação da lei à contratação de profissionais especialistas, argumentam que os conteúdos musicais serão implementados nas escolas da Rede “desde que haja profissionais capacitados para ministrá-los” (P29), “que tenham vontade de ministrar essas aulas” (P23). P64 cita que “falta investimento em professores capacitados na área”.

Também foi comentada a falta de investimento em recursos e materiais didáticos específicos ao trabalho de Educação Musical. Afirmam que “infelizmente não se cumpre com as disposições contidas na lei em muitos casos, especialmente quando requer recursos pessoais, financeiros e físicos” (P10). P42 diz: “Talvez eu esteja mal informada, mas desconheço material didático para este fim”.

Em suma, os professores defendem que “para a lei se efetivar nas escolas de educação básica, seriam necessários uma maior quantidade de cursos oferecidos pela SEMED, bem como um maior investimento em materiais, infraestrutura e professores” (P56), que “é preciso que se façam as condições de colocar a lei em prática” (P28), e que “será necessária uma cobrança para q realmente se efetive e não fique apenas no currículo” (P59).

P07 explana com lucidez seu posicionamento: “O fato da lei existir não significará que a mesma se efetivará. Envolve muito mais as ações dos envolvidos no processo de ensinar desde as universidades que formaram os professores e a parte governamental que oportuniza ou não a efetivação das leis”,

porque não se tem profissionais capacitados para atuar nas escolas, não há espaço físico adequado e [nem] materiais, instrumentos e outros; além da defasagem [pela qual] passa a educação brasileira nas disciplinas consideradas essenciais ao desenvolvimento de cidadãos brasileiros (P67).

Também perguntamos aos professores quem deveria, em sua opinião, ministrar os conteúdos musicais nas aulas de Arte. Segundo a maior parte dos professores, o professor de Música seria o melhor profissional para ministrar estes conteúdos, mas vários comentam que o professor de Arte, se bem capacitado, desempenharia bem esta função.

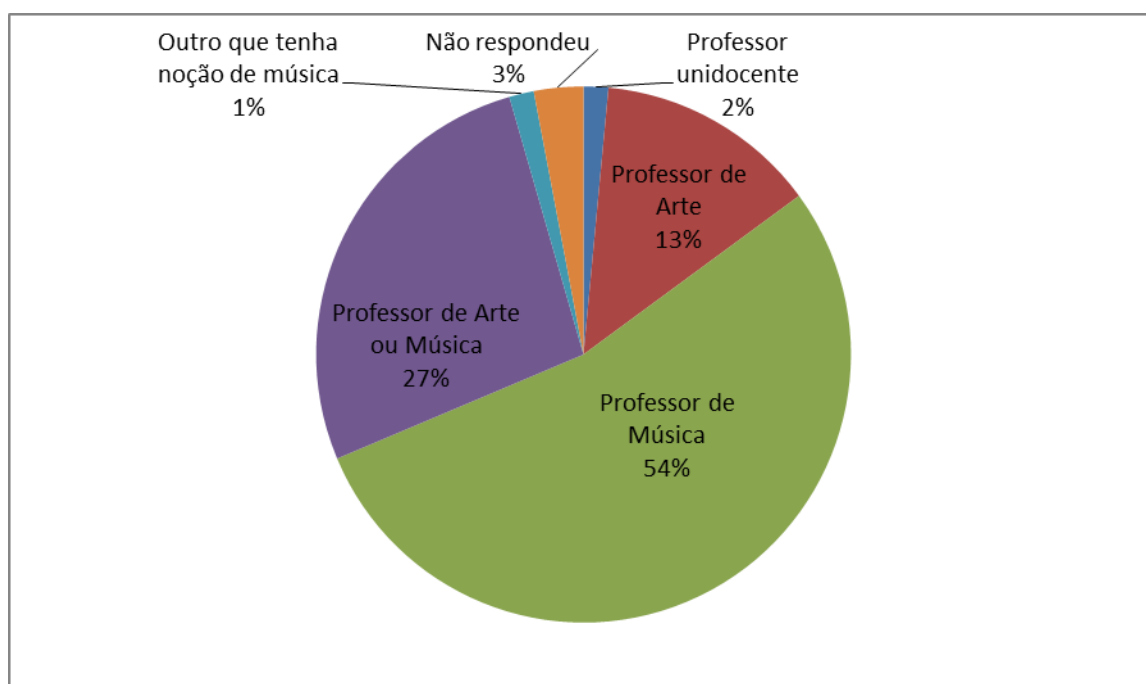


GRÁFICO 16: Quem deveria ministrar os conteúdos musicais na escola, segundo os Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Nesta questão os professores dividem-se, basicamente, entre aqueles que defendem que o conteúdo de Música é específico, e deveria ser ministrado por professores especialistas, ou seja, professores de Música, e aqueles que apontam

que o professor responsável pelo componente curricular Arte pode ministrar este conteúdo, mas estas respostas geralmente estão seguidas de comentário indicando que, neste caso, seria premente uma formação complementar, em serviço, para estes docentes.

Advogando que um professor de Música deveria ser o responsável pelo ensino dos conteúdos musicais, P60 explica:

Hoje na escola o professor melhor preparado é o professor de arte que recebeu cursos de formação continuada. No entanto, se houvesse um espaço curricular para um professor específico de música, com certeza este trabalharia com muito mais propriedade acerca dos conteúdos (P60).

P08 explica:

O professor de música terá a obrigação de conhecer os elementos formais que fazem parte do currículo e saberá como mediar esses conhecimentos aos alunos. Os docentes que orientam os alunos na disciplina de artes e não são formados na área, o fazem pesquisando, indo em busca, mas deixando, mesmo assim, falhas na mediação (P08).

Sugerem, assim, que “o professor, para ensinar música, deverá saber ouvir, cantar, tocar e entender um pouco da História da Arte para então realizar um bom trabalho” (P12), pressupondo que “um professor de música possui metodologias capazes de desenvolver um ensino de qualidade, desenvolvendo habilidades musicais nos estudantes de forma gradual” (P49), “porque tiveram em sua formação os parâmetros, fundamentos, técnicas e metodologias necessárias para realizar um trabalho de qualidade” (P67).

Na perspectiva de que o professor de Arte, ainda que não tenha formação na área, seria o melhor profissional para ministrar estes conteúdos, outros professores comentam que essas aulas deveriam ser ministradas por:

um profissional que tenha noção de música sem necessariamente ser graduado. Eu sou formada em Pedagogia, não sou graduada em música, porém, fiz cursos na área e tenho conhecimento para dar uma boa aula. Acredito que algumas pessoas que são graduadas não conseguem dar boas aulas pela didática, o ambiente escolar é diferente de escolas de música (P40).

P07 clarifica:

Se ao professor de arte for ofertada formação continuada com carga horária significativa (no mínimo 100 h), para que tenha o conhecimento de forma qualitativa para desenvolver nas aulas, penso ser o melhor profissional para ofertar este conteúdo. Caso contrário, é melhor ter uma pessoa que tenha conhecimento aprofundado do conteúdo. Mas a melhor alternativa, na minha opinião, seria oferecer formação ao professor de arte, trabalhando de forma articulada com as outras linguagens dessa disciplina (P07).

Com o intuito de avaliar o conhecimento dos professores sobre as ações da Secretaria, fizemos a indagação: “Na sua opinião, que ações têm sido efetuadas pela Secretaria Municipal de Educação para a implementação desta lei nas escolas municipais de Cascavel?”

Grande número de professores não respondeu ao questionamento, disse desconhecer qualquer ação ou afirmou que nada tem sido feito, totalizando 57%. Os outros 43% mencionaram os Cursos de Capacitação (também chamados de Cursos de Formação Continuada), a Inclusão no Currículo, a Criação dos Laboratórios de Música e 1 professor mencionou Projetos.

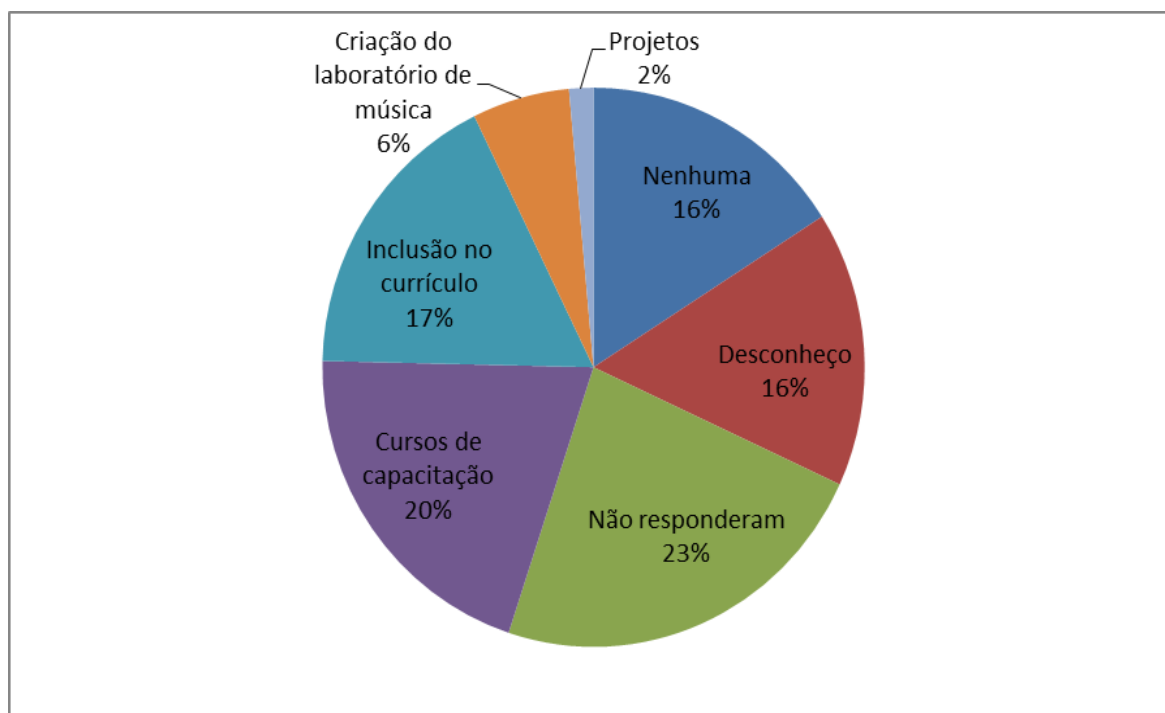


GRÁFICO 17: Ações da SEMED para implantação da legislação, na visão dos Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR (2012/2013)

FONTE: Autor (2013)

Quando inquiridos sobre as ações que consideram importantes para a implementação da Lei 11.769/08 nas escolas, a maioria dos professores tem a clareza de que não é importante a disponibilização da Música como atividade extracurricular, sendo citadas como ações mais efetivas a Contratação de Professores de Música e o investimento em Cursos de Formação Continuada, como vislumbramos no gráfico abaixo.

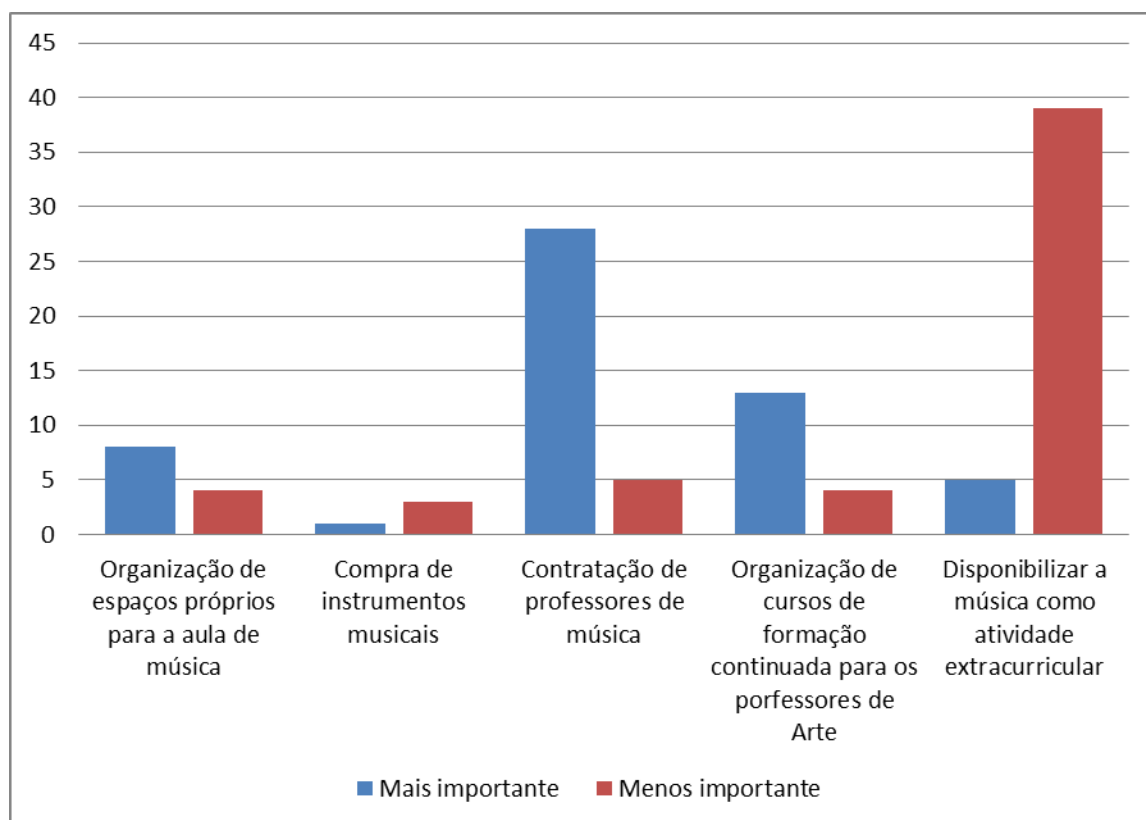


GRÁFICO 18: Ações mais importantes para a implantação da lei 11.679/08 na Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR, sob a ótica dos professores de Arte.
 FONTE: Autor (2013)

P56 afirma:

Acredito que para a lei se efetivar nas escolas de educação básica, seriam necessários uma maior quantidade de cursos oferecidos pela SEMED, bem como um maior investimento em materiais, infraestrutura e professores. [...] Algumas ações vêm sendo realizadas, mas somente em escolas que contemplam o tempo integral, a partir de laboratórios com professores especializados. No entanto, penso que isso deveria ser estendido a todos de forma igualitária (P56).

Por meio da pesquisa empírica aqui exposta, pudemos desvelar vários aspectos da materialização da implementação da Educação Musical em Cascavel, e dentre

estes, sobressai-se a insuficiência por parte da SEMED em disponibilizar uma Formação Continuada aos professores de Arte que, tendo que trabalhar os conteúdos musicais propostos no currículo e não tendo um embasamento científico para tal, sentem-se despreparados e, impedidos de chegar à essência do objeto a ser ensinado, agem de forma superficial e espontânea, repetindo “o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea” (FACCI, 2004, p. 244).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto mais democratizado e mais intenso for o conhecimento e o contato dos indivíduos com tudo o que a humanidade historicamente construiu e lhes legou: a técnica, a ciência e a tecnologia, as formas de organização e de relações sociais criadas, assim como a filosofia e a Arte, melhores serão suas condições e chances de se tornarem humanos, em sentido estrito (PEIXOTO).

Com a motivação de ver o acesso à Educação Musical universalizado no Brasil, e compreendendo que a implementação de uma política educacional exige imissões por parte do Poder Público, especialmente o investimento na contratação e capacitação de professores e a promoção de recursos físicos e didático-pedagógicos, realizamos este estudo, buscando investigar a materialidade da implementação da Educação Musical como componente curricular obrigatório nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de ensino de Cascavel – PR.

Partindo da hipótese de que a Música está ausente nas aulas de Arte enquanto prática curricular e sequencial, procuramos compreender as condições históricas e políticas em que a Lei nº 11.769/08 se configura nas políticas educacionais brasileiras; investigamos as ações que estão sendo realizadas por meio do poder público municipal para a efetivação desta obrigatoriedade e verificamos de que forma os professores atendem às ações e políticas propostas pela Secretaria Municipal de Educação.

Tendo a concepção materialista histórica dialética como possibilidade teórica norteadora da interpretação desta realidade político-educacional, esta investigação envolveu dados de natureza quantitativa e qualitativa e foi realizada a partir dos seguintes encaminhamentos: primeiramente efetivamos o levantamento e análise de fontes primárias, tanto de documentos nacionais e municipais referentes à inclusão da Educação Musical no Ensino Fundamental como pesquisa em fontes secundárias, em bibliografia relacionada ao tema abarcado, e na sequência, realizamos pesquisa de campo.

A pesquisa empírica concretizou-se em duas etapas: entrevista semiestruturada com a responsável pela área de Arte da SEMED, com a finalidade de identificar as ações que estão sendo propostas e realizadas a partir do poder público municipal para a implementação da legislação nas escolas, e aplicação de

questionários autoadministrados de caráter semiestruturado com professores que lecionam o componente curricular Arte nas séries iniciais das escolas da Rede Municipal de Ensino de Cascavel, buscando mapear a formação dos profissionais que atuam nesta disciplina e compreender suas representações sobre a Educação Musical, sobre a legislação e acerca das ações do Governo Municipal, através da SEMED. Desta forma, cotejando a entrevista e os questionários, através da técnica de análise de conteúdo, buscamos compreender a implementação da Educação Musical, tanto sob a ótica da SEMED quanto na visão dos professores.

Por meio da pesquisa bibliográfica, pudemos pontuar, no primeiro capítulo, considerações sobre o percurso da Educação Musical no Brasil, objetivando fazer uma contextualização da inclusão da Música e de seu ensino nas políticas educacionais brasileiras. Por meio de uma abreviada reconstrução histórico-política, conjecturamos que a Música esteve presente no currículo escolar em diferentes períodos, com finalidades religiosas, objetivos sócio-políticos e caráter utilitarista, mas que a garantia do ensino de Música enquanto prática curricular e sequencial inexistia até a aprovação da Lei 11.769/08, que surgiu de um movimento social, o qual consideramos ser a abertura de uma nova possibilidade de deselitização da Educação Musical no Brasil.

No capítulo 2, buscando esclarecer as ações do poder público municipal, por meio da SEMED, para a implementação da Educação Musical nas Escolas Municipais de Cascavel-PR, realizamos a caracterização do município e da Rede Municipal de Ensino, perpetrando ponderações acerca do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, conjecturando sobre as concepções de Arte e Música presentes no documento e avaliando detalhadamente os conteúdos musicais propostos de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Percebemos, nesta análise, que as ações da Secretaria, apresentam limitações para a implementação do conteúdo de música na disciplina de Arte, especialmente pela inconsistência e fragmentação do currículo proposto para a Música e pela falta da exigência de formação do professor para a atuação neste componente curricular. Estes fatores que impossibilitam a efetivação de uma educação estética que tem como escopo a humanização do homem, sugerida no Currículo. Ressaltamos também a importância da capacitação do professor da disciplina de Arte, a fim de que este possa superar a experimentação e promover a educação estética dos sentidos humanos.

No capítulo 3 descrevemos o confronto das vozes dos professores e do depoimento da coordenadora de Arte da SEMED, através dos quais esquadrimos a situação da implementação dos conteúdos musicais no componente curricular Arte tanto na concepção da Secretaria como na dos professores de Arte. Pudemos coligir que a prioridade da SEMED foi o investimento em Laboratórios de Música na Educação em Tempo Integral, atingindo a minoria dos estudantes, e não num projeto de Formação Continuada e de capacitação dos professores da Rede que lecionam o componente curricular Arte.

Através da colaboração dos docentes de Arte, por meio dos questionários aplicados, pudemos traçar um perfil dos professores de Arte das escolas municipais de Cascavel, que pôde cooperar para a nossa apreensão da realidade político-educacional estudada. Apreendemos que os professores de Arte da Rede possuem, em sua maioria, de 31 a 40 anos de idade; via de regra, têm sua formação inicial em Pedagogia, sendo que 70% dos professores fizeram cursos de Especialização. A maior parte dos professores de Arte é recém-contratado, trabalhando no magistério público por no máximo 3 anos, tendo ínfima experiência no ensino de Arte.

Ponderando sobre as falas dos professores de Arte, foi possível agrupá-los pela maneira que concebem a Educação Musical e utilizam a música em sala de aula, percebendo que alguns não realizam nenhuma atividade musical porque se consideram incapazes ou despreparados. Outros utilizam a Música em sua função social, para apresentações na escola e como elemento que serve de elo entre a comunidade e a escola, alguns outros têm uma visão utilitarista da Educação Musical, fazendo uso de músicas como instrumento pedagógico para outras disciplinas, para fixar conteúdos ou para trabalhar conceitos e habilidades motoras. Há também aqueles que concebem a Educação como período de deleite e relaxamento, utilizando músicas como “pano de fundo” para outras atividades. Mas há também os que descrevem um trabalho satisfatório dos conteúdos propostos no Currículo, tendo consciência de suas limitações.

Percebemos, assim, que na maior parte das escolas, a Música está presente de forma utilitária, ligada a festividades, civismo e lazer, sendo também usada como apoio didático a outras disciplinas. Ainda que haja recursos audiovisuais em todas as escolas, e instrumentos em algumas delas, poucos professores utilizam estes recursos em suas aulas, porque a quase totalidade deles sente-se incapaz para

trabalhar conteúdos musicais com seus alunos, seja por falta da formação inicial, seja pela nulidade ou superficialidade de sua experiência e conhecimento musicais.

Os professores comentam que os cursos ofertados pela SEMED na área de Música são raros, curtos e superficiais, e apontam claramente para a necessidade premente de cursos de capacitação, ratificando a proposição do Currículo, que não tem sido colocada em prática.

Desvendamos também que quase metade dos professores desconhecia a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos musicais e, além disso, a maioria dos que tinham o conhecimento da legislação o obtiveram através da mídia, e não através da SEMED ou da Escola.

A maioria dos docentes condiciona a efetivação da implantação da Educação Musical na Rede Municipal de Ensino a três fatores: à contratação de profissionais especialistas, à necessidade de capacitação dos docentes de Arte e ao investimento materiais e infraestrutura para o desenvolvimento da Educação Musical.

Em face ao exposto, destacamos vários elementos, entre eles:

- a) As incongruências nos conteúdos musicais propostos no Currículo da rede Municipal;
- b) A formação descontinuada e fragmentada do professor, que resulta num espontaneísmo na ação docente;
- c) A secundarização do componente curricular Arte pela SEMED, que investiu na implantação de Laboratórios de Música, os quais, ainda que sejam uma iniciativa positiva, têm o objetivo de ofertar aulas específicas de instrumento para os alunos da Educação em Tempo Integral, atendendo a poucos alunos e não seguindo as diretrizes curriculares propostas na legislação.

Pudemos também inferir que o professor que atua na disciplina Arte nas escolas municipais de Cascavel, sem formação inicial em Artes ou em Música, e sem uma formação em serviço, conhece superficialmente o Currículo, estando incapaz de refletir sobre a essência da sua prática, realizando uma Educação Musical de aparência, submergida pela espontaneidade e pelo senso comum. Por outro lado, faltam profissionais capacitados e a vaga é preenchida pelo professor que se encontra “disponível”.

Consideramos um avanço que o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cascavel inclua conteúdos musicais, ainda que com várias limitações e equívocos, por nós apontados no segundo capítulo. Entretanto, o fato de o Currículo contemplar

conteúdos musicais não garante que os mesmos serão efetivamente trabalhados em sala de aula.

Defendemos que, em situações ideais, o profissional que deveria ser o responsável pelo ensino de Música na Escola é o Licenciado em Música, que possui tanto a formação musical quanto a pedagógica para atuar na Escola. Contudo, tendo em vista que a realidade é ainda distante desta idealização, não havendo profissionais disponíveis com esta formação em nossa região, ratificamos e reiteramos a necessidade de investimento em cursos de formação musical para os professores generalistas que estão atuando no ensino de Arte da Rede, a fim de que possam desenvolver propostas significativas nas aulas de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuindo para que a democratização do ensino da Música realmente se efetive.

Refletindo sobre a realidade da inserção da Educação Musical na escola pública, enfatizamos que ensinar Música na Escola não significa necessariamente o ensinar a tocar um instrumento específico, como tem sido feito nos laboratórios de Música implementados pela SEMED mas, sim, apresentá-la como forma de conhecimento que possibilita modos de percepção e expressão únicas e não pode ser substituída por outra forma de conhecimento, com o intuito de promover a sensibilização das crianças e adolescentes para a Música e de possibilitar usar práticas musicais coletivas e conteúdos que colaborem para o desenvolvimento integral dos alunos.

Avaliamos, ainda, que a prática docente do professor de Arte esbarra na ação da indústria cultural em nosso país, que ao longo da história tem priorizado a música como objeto de consumo e não de formação dos homens, e que tanto a secundarização do componente Arte como a realidade do ensino de Música aqui expostos refletem a realidade sociocultural do país, limitada pela prática social historicamente construída que perpassa também a cultura artística e, por conseguinte, a musical.

Esperamos que esta dissertação possa ser uma contribuição para o conhecimento da realidade da implementação da lei 11.679/08 na Rede Municipal de Educação de Cascavel – PR, e que possa ser um estímulo para futuras pesquisas da realidade da Educação Musical em outros níveis da Educação Básica, bem como investigações que aprofundem o conhecimento da realidade por nós estudada.

REFERÊNCIAS

ABEM. **Informativo eletrônico extraordinário da Abem**. Out. 2006. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/informativos_2006/Informativo_extraordinario_out_2006.pdf. Acesso em: 20 ago. 2011.

AHMAD, Laila Azize Souto. **Música No Ensino Fundamental: A Lei 11.769/08 e a Situação De Escolas Municipais De Santa Maria/RS**. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 2011.

ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p.65-73, mar. 2008.

ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p. 586-594.

_____. 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, Maria Flávia Silveira. O lugar da música: em busca de elementos que respaldem uma presença significativa da música na educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-5.

BEAUMONT, Maria Teresa de; FONSECA, Selva Guimarães. O ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas escolares. **REUNIÃO DA ANPED**, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, ANPED, 2003.

BORGES, Teresa Maria Machado. **A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação**. 3ªed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.

BORGES, Gilberto André. **Discutindo Fundamentos da Educação Musical**. Florianópolis, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 331A**, de 17 de novembro de 1854. Rio de Janeiro, RJ, 1854.

_____. **Decreto nº 19.851**, de 11 de Abril de 1931. Rio de Janeiro, RJ, 1931.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.

_____. Ministério da Administração e da Reforma de Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3: Conhecimento de Mundo. Brasília, DF, 1998.

_____. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília, DF, 2008a, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

_____. **Mensagem nº 622/2008** da Presidência da República. Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, DF, 2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos.

CÁRICOL, Kassia. Panorama do ensino musical. In: JORDÃO, Gisele *et al.* (org.) **A música na escola**. São Paulo: Ed. Allucci & Associados, 2012.

CASCAVEL. **Lei Municipal nº 4212**, de 24 de março de 2006. Cascavel, PR, 2006.

_____. **Portal do município de Cascavel**. Cascavel, PR, s/d.

_____. **Portaria nº 004/2009** de 03 de novembro de 2009. Cascavel, PR, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL—anos iniciais**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para educação em tempo integral na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Assoeste, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Cascavel, PR**. Cascavel: SEMED, 2004.

CAVALCANTI, Diego. Educação Musical nas escolas: realidade ou ilusão? In: **TREVOS**. 2012. Disponível em: <http://trevos.com/2012/11/22/educacao-musical-nas-escolas-realidade-ou-ilusao/> Acesso em: 31 mar. 2013.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. Marxismo e educação musical: primeiras aproximações. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2011, p.1-15.

DENARDI, Cristiane. A formação inicial do professor de música no curso de licenciatura em música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1961-1996).

In: VI EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PUC-PR, 6, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2006, p. 2556–2564.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. **A política de ensino para a arte no Brasil: A musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental.** 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEM, Maringá, 2010.

EYNG, Célio Roberto. Arte – Para quê? Considerações sobre a finalidade do ensino da arte na escola. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 6, n.11, UNIOESTE, 2011, p. 79-91.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo critico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

FIALHO, Vania Malagutti. Ensinando Música na Escola: Conceito, Funções e Práticas Educativas: In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila: **Infância e Práticas Educativas.** Maringá: Eduem, 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A Educação Musical e os Novos Tempos da Educação Brasileira. **Revista Nupeart.** Florianópolis, v. 1, UDESC, 2002, p.43-58.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, RS, v.12, p.21-19, ABEM, mar. 2005.

_____. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

_____. Educação Musical Escolar. **Salto Para o Futuro.** Ano XXI. Boletim 08. Jun. 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SILVA, Fabiano Daniel. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-6.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: Possibilidades e limites. In: PENNA, M. (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 19-30.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTEEDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. **Anais...** Brasília, 1998. p. 15-27.

_____. Reflexões a respeito do ensino de música em escolas que não são de música. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2, 2004. **Anais...** Maringá: Massoni, 2004. p. 34-40.

_____. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Unesp, 2005.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paideia.** Ribeirão Preto, v.14, USP, 2004, p. 139-142.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no decorrer do século XX. **Revista Educere et Educare,** Cascavel, UNIOESTE, v. 2, n.3, 2007a., p. 123-138.

_____. Educação em Tempo Integral: A Experiência Na Rede Municipal de Cascavel. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 3, 2007. **Anais...** Cascavel: EDUNIOESTE, 2007b, p. 1-17.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. **Revista Ensaio,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, out./dez. 2008, p. 583-596.

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 16, p. 39-47, mar. 2007.

GUIMARÃES, Leila. **Políticas públicas educacionais: prática musical na escola pública paulista.** 179f. Dissertação (Mestrado em Música) – UNESP, São Paulo, 2008.

HENTSCHKE, Liane. Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical. II ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993. **Anais...** Porto Alegre, p.49-67, mai. 1993.

_____. Educação Musical: Um tom acima dos preconceitos. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, ano 1, n. 3, mai.- jun.1995, p. 28-35.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. A aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003.

HIRSCH, Isabel Bonat. Música na Educação Básica: um *survey* com professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, 2007, Campo Grande-MS. **Anais...** Campo Grande, MS, 2007.

INFANTE, Maria José *et al.* Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p.151-169.

IPARDES. **Caderno Estatístico do Município de Cascavel**, dez. 2012.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Música no currículo escolar – contribuições para o debate. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. Diversidade musical e compromisso social: o papel da educação musical. **Anais...** São Paulo, 2008.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAVAL, Christian. A nova linguagem da escola. In: LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Ed. Planta, 2004, p. 43-64.

LIOTO, Mariana. Mais de R\$3 mi para contratar instrutores. **Gazeta do Paraná**, Cascavel, Caderno Geral, p. 3, 15 mar. 2013.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O ensino de música nos anos iniciais em duas escolas municipais de Vera Cruz do Oeste – PR**. 96f. Dissertação (Mestrado em Música) – UDESC, Florianópolis, 2010.

MAIA, Lígio de Oliveira. Regulamentos das Aldeias: da *Missio* ideal às experiências coloniais. **Revista Outros Tempos**. São Luís, UEMA, V. 5, n. 6, dez. 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Sobre literatura e arte**. São Paulo: Global, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Editorial Presença, 1980. v.I. p.11-102.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Revista Arte-Online**, v.3, mar./ago. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro: ano 9, n.3, p.239-262, jul/set, 1993.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

OLTRAMARI, Daniel Castro. Currículo, escola e docência: as implicações sobre a disciplina de arte e o seu ensino. In: CICLO DE INVESTIGAÇÕES PPGAV, 4, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PELETTI, Amilton Benedito. **O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE, Cascavel-PR, 2012.

PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

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

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p.7-16, set. 2004.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

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

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

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. **Um movimento na história da educação musical no Brasil**: uma análise da campanha pela lei 11.769/2008. 450f. Dissertação (Mestrado em Música) – UNI-RIO, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, Maria do Carmo Marcondes; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. Música pela música: A lei 11.769/08 e a educação musical no Brasil. **Revista Intertemas**, Presidente Prudente, v.6, 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Revista Interface**, Botucatu - SP, V1, p.83-91, ago.1997.

RAVITCH, Diane. "The business model in New York City". In: RAVITCH, D. **The death and life of the great american school system**. New York: Basic Books, 2010, p. 69-91.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

SAROLLI, Pedro. Prefeitura gastará R\$2,5 milhões com artes marciais. **Jornal Hoje**, Cascavel, Caderno Local, p.8, 03 mai. 2013.

SAVIANI, Dermeval. A Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade. **Revista de Ciências da Educação**. Lorena – SP, ano 5, n.9, p.321-329, 2º. Sem/2003.

SCHEIFELE, Alexandre; STRIEDER, Dulce Maria. A construção do currículo para as séries iniciais do ensino fundamental: o caso de Cascavel-PR. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR, 8, 2011, Maringá-PR. **Anais...** Maringá, PR, 2011.

SCHNEIDER, Marco. **Música e capital midiático**: Introdução a uma crítica da economia política do gosto. 207f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – UFRJ, 2003.

SEBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José Dozza. Políticas educacionais para o ensino de arte e música: A lei 11.679/2008 e a realidade musical escolar. In: LARA, Angela M. de B.; DEITOS, Roberto Antonio (Org.). **Políticas Educacionais**: um exame de proposições e reformas educacionais. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical**: investigando o papel da Abem no contexto da lei nº 11.769/2008. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. **Revista da ABEM**, n.1, Ano I, p.12-21, mai. 1992.

SOUZA, Jusamara *et al.* **O que faz a música na escola?** Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002.

SPANAVELLO, Caroline; BELLOCCHIO, Cláudia. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da Abem**. Porto Alegre, n.12, p.89-98, mar, 2005.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.41, p. 241-254, mar. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed.; 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

VITORINO, Larissa; MORAES, Ana Carla; RIBEIRO, Sônia Tereza. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p. 464-491.

ZAGONEL, Bernardete. Música, Mídia e Educação. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 7 mai. 2001.

_____. Aulas de música: alguns equívocos. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 7 ab. 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1	– Roteiro de entrevista semiestruturada	116
APÊNDICE 2	– Questionário	118
APÊNDICE 3	– Tabela de escolas da Rede Municipal de Ensino localizadas na zona urbana de Cascavel – PR	122

APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CECA - CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada Coordenadora de Artes da SEMED:

Esta entrevista tem o propósito de conhecer a realidade musical das Escolas Municipais de Educação Básica de Cascavel e as ações institucionais que têm sido efetivadas quanto à Lei 11.769/2008, a qual orienta a música como conteúdo obrigatório do Ensino de Arte na Educação Básica.

Por favor, responda com objetividade e sinceridade. Suas respostas, opiniões e sugestões são de extrema relevância para esta pesquisa. **Obrigada pela valiosa colaboração!**

1) Qual a sua formação:

2) Há quanto tempo trabalha na Secretaria de Educação?

3) Já atuou no magistério? Se sim, por quanto tempo?

4) Você já foi professora do Ensino de Arte? Se sim, por quanto tempo?

5) Você acredita que as quatro linguagens artísticas são trabalhadas nas disciplina de Arte, nas escolas municipais? Justifique.

6) Na sua opinião, os professores de Arte trabalham os Conteúdos de Música do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel?

() Sim () Não () Parcialmente

Justifique a resposta.

7) No dia 18 de agosto de 2008 foi aprovada a Lei 11.769/08, que tornou a música conteúdo obrigatório do componente curricular Arte nas escolas de

Educação Básica. Você acredita que os professores de Arte da Rede Municipal de ensino de Cascavel conhecem esta legislação? Justifique a resposta.

8) Você entende que, a partir desta Lei, o ensino de Música se efetivará nas escolas de Educação Básica? Por quê?

9) Que ações têm sido efetuadas pela Secretaria Municipal de Educação para a implementação da Lei 11.769/08 nas escolas municipais de Cascavel?

10) Que ações você considera serem mais importantes para a implementação nas escolas? Numere de 1 a 5, sendo 1 a mais importante:

- Organização espaços próprios para a aula de música
- Compra de instrumentos musicais
- Contratação de professores de música
- Organização de cursos ou palestras para a formação continuada dos Professores de Arte
- Disponibilizar a Música como atividade extracurricular

11) Outras considerações, comentários ou sugestões:

APÊNDICE 2 – Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CECA - CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DE ARTE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASCAVEL-PR

Prezado(a) Professor(a):

Este questionário tem o propósito de conhecer a realidade musical das Escolas Municipais de Educação Básica de Cascavel e as ações institucionais que têm sido efetivadas quanto à Lei 11.769/2008, a qual orienta a música como conteúdo obrigatório do Ensino de Arte na Educação Básica.

Por favor, responda com objetividade e sinceridade. Suas respostas, opiniões e sugestões são de extrema relevância para esta pesquisa. **Obrigada pela valiosa colaboração!**

1) Idade:

() 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos
() mais de 61 anos

2) Formação:

() Licenciatura - Em que? _____

() Bacharelado - Em que? _____

Titulação: () Especialização () Mestrado () Doutorado () Outro: _____

3) Tempo de serviço no magistério

() de 1 mês a 3 anos () de 4 a 6 anos () de 7 a 9 anos () mais de 10 anos
() mais de 15 anos

4) Tempo de serviço no magistério público

() de 1 mês a 3 anos () de 4 a 6 anos () de 7 a 9 anos () mais de 10 anos
() mais de 15 anos

5) Tempo de serviço no Ensino de Arte:

() de 1 mês a 3 anos () de 4 a 6 anos () de 7 a 9 anos () mais de 10 anos
() mais de 15 anos

6) Para que séries você leciona no Ensino de Arte?

7) Qual é a frequência e duração das aulas de Arte?

8) Escola Municipal em que trabalha:

9) Em que momentos a música está presente na escola? (Você pode marcar mais de uma opção).

() Aula de Arte () Aula de Música () Lazer () Festividades () Hora Cívica
() Recreio () Outros _____

10) Quais destes recursos a escola dispõe para a realização de atividades musicais?

() Aparelho de CD
() DVD e televisor
() Computador / Laboratório de informática
() Instrumentos musicais convencionais
() Instrumentos alternativos (confeccionados)
() Outros: _____

11) Há algum projeto específico de Música na escola? Se sim, qual?

() Sim () Não

Qual? _____

12) Que linguagens artísticas você trabalha nas aulas de Arte? (Você pode marcar mais de uma opção).

() Artes Plásticas () Música () Dança () Teatro
() Outras _____

13) Com que frequência realiza atividades musicais com seus alunos?

() Em todas as aulas () Uma vez por mês () Bimestralmente
() Semestralmente () Nunca

14) Você realiza atividades musicais nas aulas de Arte? Se sim, Quais?

15) Você trabalha os conteúdos de Música do Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel?

() Sim () Não () Parcialmente

16) Quem você acha que deve ministrar os conteúdos musicais na escola de Ensino Fundamental?

- Professor Unidocente Professor de Arte Professor de Música
 Professor colaborador Outro _____

Por quê?

17) Você considera-se preparado para ministrar conteúdos musicais?

- Sim Não Parcialmente

Justifique a resposta:

18) Na sua opinião, os cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação são suficientes para capacitá-lo ao trabalho com a música em sala de aula?

- Sim Não Parcialmente

Por quê?

19) No dia 18 de agosto de 2008 foi aprovada a Lei 11.769/08, que tornou a música conteúdo obrigatório do componente curricular Arte nas escolas de Educação Básica. Você conhecia esta legislação?

- Sim Não

Se sim, como obteve esta informação?

20) Você entende que, a partir desta Lei, o ensino de Música se efetivará nas escolas de Educação Básica?

() Sim () Não () Talvez

Por quê?

21) Na sua opinião, que ações têm sido efetuadas pela Secretaria Municipal de Educação para a implementação desta lei nas escolas municipais de Cascavel?

22) Que ações você considera serem mais importantes para a implementação da Lei 11.769/08 nas escolas? Numere de 1 a 5, sendo 1 a mais importante:

- () Organização espaços próprios para a aula de música
- () Compra de instrumentos musicais
- () Contratação de professores de música
- () Organização de cursos ou palestras para a formação continuada dos Professores de Arte
- () Disponibilizar a Música como atividade extracurricular

23) Outras considerações, comentários ou sugestões:

**APÊNDICE 3 – Quadro de escolas da Rede Municipal de Ensino
localizadas na zona urbana de Cascavel - PR**

ESCOLA	NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS
Adolival Pian	2
Almirante Barroso	1
Aloys Joao Mann	3
Ana Neri	2
Anibal Lopes da Silva	
Arthur Carlos Sartori	2
Atílio Destro	2
Diva Vidal	1
Divanete Alves Brito da Silva	1
Dulce Pierozan Tavares	2
Edison Pietrobelli - Caic 2	3
Emilia Galafassi	2
Florencio Neto	2
Francisco Vaz de Lima	1
Hercoles Bosquirolli	2
Hermes Vezzano	1
Inglacir Lourdes Farina	2
Irene Rickli	2
Ita Sampaio	1
Jose Baldo	
Jose Henrique Teixeira	2
Juscelino Kubitscheck	
Luis Carlos Ruaro	1
Luiz Vianey Pereira	2
Manoel Ludgero Pompeu	
Maria Fany Q. de Araújo	2
Maria Montessori	1
Maria Tereza A. de Figueiredo	2
Mario Pimentel de Camargo	

continua

continuação e conclusão

ESCOLA	NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS
Maximiliano Colombo	1
Neiva Ewald	
Nicanor Silveira Schumacher	
Nossa Senhora da Salete	
Prof. Ademir Correa Barbosa	
Prof. Arminda Tereza Villvock	
Prof. Dilair Fogaça	1
Prof. Dulce Cunha - Caic 1	1
Prof. Gladis Maria Tibola	1
Prof. Ivone Varela dos Passos	
Prof. Kelly C. Miranda	3
Prof. Maria Fumiko Tominaga	2
Prof. Maria Neres da Silva	2
Prof. Michalina K. Sochodolak	2
Quintino Bocaiúva	
Reverendo Darci M. Gonçalves	2
Robert Francis Kennedy	3
Romilda L. Wiebbling	2
Rubens Lopes	
Teotônio Vilela	2
Terezinha Picolli Cezarotto	1

FONTE: Autor (2013)

ANEXOS

ANEXO 1	–	Parecer de aprovação do Comitê de Ética em pesquisa	125
ANEXO 2	–	Conteúdos de Música propostos no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR	126
ANEXO 3	–	Organograma da SEMED Cascavel-PR	129

ANEXO 1 – Parecer de aprovação do comitê de ética em pesquisa



PARECER 188/2012-CEP

Projeto de Pesquisa, pesquisador responsável: Edaguimar Orquizas Viriato da UNIOESTE.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná analisou em sessão ordinária do dia 27/09/2012, Ata 07/2012 - CEP, o processo CAAE nº 04807112.1.0000.0107, referente ao projeto, intitulado "A Obrigatoriedade do Ensino de Música e a Educação Básica Brasileira".

Assim, em conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde. Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 27 de setembro de 2012.

ANELINE MARIA RUEDELL

Coordenadora do CEP/Unioeste

ANEXO 2 – Conteúdos de Música propostos no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel- PR

CONTEÚDOS DE MÚSICA DO 1º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	TÉCNICAS	GÊNERO	MOVIMENTOS OU PERÍODOS
<input type="checkbox"/> Som* <input type="checkbox"/> Altura (grave, agudo) <input type="checkbox"/> Intensidade (forte/fraco) <input type="checkbox"/> Densidade (um/muitos sons) <input type="checkbox"/> Timbre (voz e instrumentos) <input type="checkbox"/> Duração (longo e curto) <input type="checkbox"/> Andamento (rápido e lento) <input type="checkbox"/> Textura (arranjo de um ou mais sons)	<input type="checkbox"/> Música instrumental <input type="checkbox"/> Música vocal <i>a capela</i> <input type="checkbox"/> Formas musicais (marcha, ciranda, samba, rock, choro, <i>funk</i> , axé, etc.)	<input type="checkbox"/> Execução instrumental (com e sem improvisação) <input type="checkbox"/> Execução vocal (com e sem improvisação)	<input type="checkbox"/> Música étnica <input type="checkbox"/> Música vernácula <input type="checkbox"/> Música popular	<input type="checkbox"/> Pré-história <input type="checkbox"/> Antigüidade <input type="checkbox"/> Música moderna brasileira <input type="checkbox"/> Música contemporânea <input type="checkbox"/> Sertaneja (raiz)

CONTEÚDOS DE MÚSICA DO 2º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	TÉCNICAS	GÊNERO	MOVIMENTOS OU PERÍODOS
<input type="checkbox"/> Som* <input type="checkbox"/> Altura (grave, agudo) <input type="checkbox"/> Intensidade (forte/fraco) <input type="checkbox"/> Densidade (um/muitos sons) <input type="checkbox"/> Timbre (voz e instrumentos) <input type="checkbox"/> Duração (longo e curto) <input type="checkbox"/> Andamento (rápido e lento) <input type="checkbox"/> Textura (arranjo de um ou mais sons)	<input type="checkbox"/> Música instrumental <input type="checkbox"/> Música vocal (coral) <input type="checkbox"/> Canção <input type="checkbox"/> Música popular brasileira	<input type="checkbox"/> Execução instrumental (com e sem improvisação) <input type="checkbox"/> Execução vocal (com e sem improvisação)	<input type="checkbox"/> Música étnica <input type="checkbox"/> Música vernácula <input type="checkbox"/> Música popular <input type="checkbox"/> Música erudita	<input type="checkbox"/> Pré-história <input type="checkbox"/> Antigüidade <input type="checkbox"/> Música moderna brasileira <input type="checkbox"/> Música contemporânea <input type="checkbox"/> Sertaneja (raiz)

CONTEÚDOS DE MÚSICA DO 3ºANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	TÉCNICAS	GÊNERO	MOVIMENTOS OU PERÍODOS
<input type="checkbox"/> Som* <input type="checkbox"/> Altura (grave, agudo) <input type="checkbox"/> Intensidade (forte/fraco) <input type="checkbox"/> Densidade (um/muitos sons) <input type="checkbox"/> Timbre (voz e instrumentos) <input type="checkbox"/> Duração (longo e curto) <input type="checkbox"/> Andamento (rápido e lento) <input type="checkbox"/> Textura (arranjo de um ou mais sons)	<input type="checkbox"/> Música Instrumental	<input type="checkbox"/> Grafia por símbolos e grafia de sons onomatopaicos e diferentes fontes sonoras	<input type="checkbox"/> Música religiosa <input type="checkbox"/> Música profana <input type="checkbox"/> Música erudita	<input type="checkbox"/> Música religiosa <input type="checkbox"/> Música profana <input type="checkbox"/> Música erudita

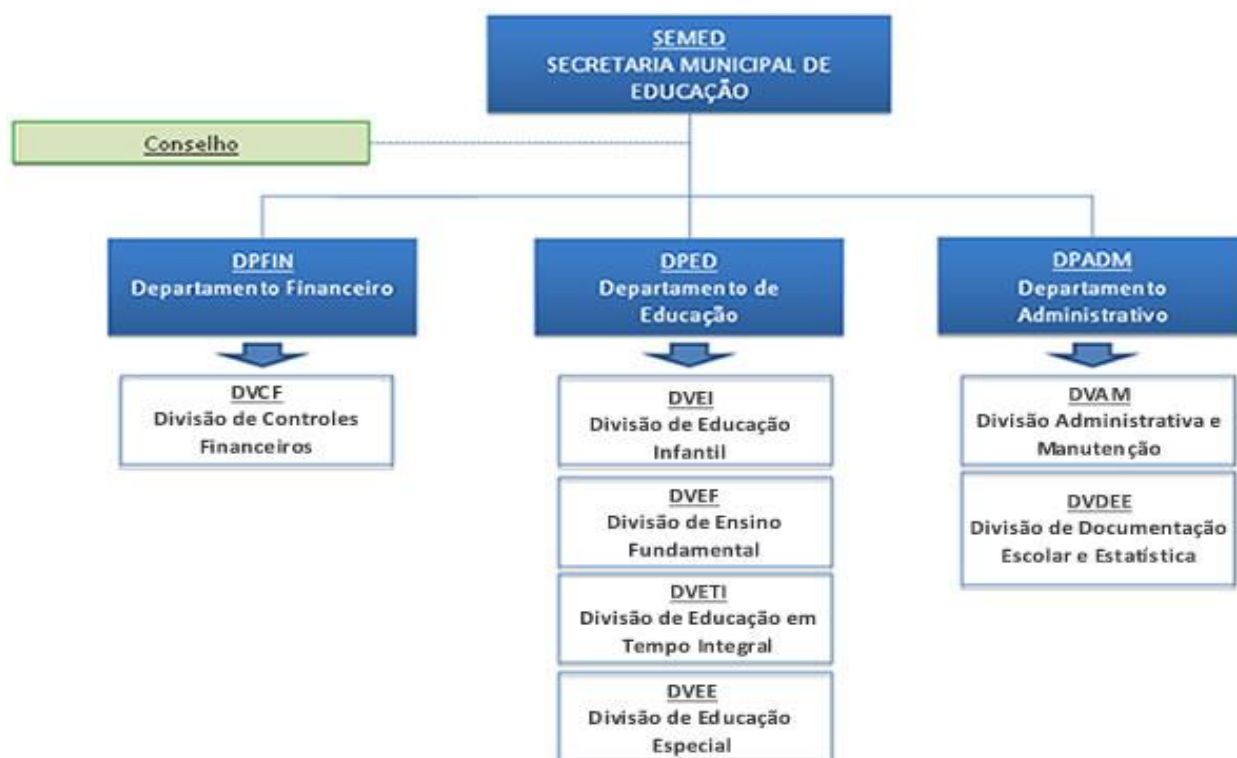
CONTEÚDOS DE MÚSICA DO 4ºANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	TÉCNICAS	GÊNERO	MOVIMENTOS OU PERÍODOS
<input type="checkbox"/> Som* <input type="checkbox"/> Altura (grave, agudo) <input type="checkbox"/> Intensidade (forte/fraco) <input type="checkbox"/> Densidade (um/muitos sons) <input type="checkbox"/> Timbre (voz e instrumentos) <input type="checkbox"/> Duração (longo e curto) <input type="checkbox"/> Andamento (rápido e lento) <input type="checkbox"/> Textura (arranjo de um ou mais sons)	<input type="checkbox"/> Formas musicais (MPB, rock, marcha, concerto, ciranda, etc.)	<input type="checkbox"/> Improvisação dirigida <input type="checkbox"/> Execução instrumental (improvisação e grafia por símbolos, grafia e onomatopaica) <input type="checkbox"/> Produção sonora com voz e instrumentos musicais	<input type="checkbox"/> Música religiosa <input type="checkbox"/> Música profana <input type="checkbox"/> Música popular <input type="checkbox"/> Música erudita <input type="checkbox"/> Música criada pela indústria cultural	<input type="checkbox"/> Renascimento <input type="checkbox"/> Romantismo <input type="checkbox"/> Bossa nova <input type="checkbox"/> Tropicalismo <input type="checkbox"/> Jovem guarda <input type="checkbox"/> Nacionalismo <input type="checkbox"/> Sertaneja (raiz)

CONTEÚDOS DE MÚSICA DO 5º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	TÉCNICAS	GÊNERO	MOVIMENTOS OU PERÍODOS
<input type="checkbox"/> Som* <input type="checkbox"/> Altura (grave, agudo) <input type="checkbox"/> Intensidade (forte/fraco) <input type="checkbox"/> Densidade (um/muitos sons) <input type="checkbox"/> Timbre (voz e instrumentos) <input type="checkbox"/> Duração (longo e curto) <input type="checkbox"/> Andamento (rápido e lento) <input type="checkbox"/> Textura (arranjo de um ou mais sons)	<input type="checkbox"/> Música Instrumental	<input type="checkbox"/> Improvisação dirigida <input type="checkbox"/> Execução instrumental (improvisação e grafia por símbolos, grafia e onomatopaica)	<input type="checkbox"/> Música religiosa <input type="checkbox"/> Música profana <input type="checkbox"/> Música popular <input type="checkbox"/> Música erudita <input type="checkbox"/> Música criada pela indústria cultural.	<input type="checkbox"/> Idade Média <input type="checkbox"/> Renascimento <input type="checkbox"/> Romantismo <input type="checkbox"/> Bossa nova <input type="checkbox"/> Tropicalismo <input type="checkbox"/> Jovem guarda <input type="checkbox"/> Nacionalismo

FONTE: CASCAVEL, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL—anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008, p.143-156.

ANEXO 3 – Organograma da SEMED Cascavel-PR (2012)

FONTE: Portal da SEMED – Cascavel - PR (2012)