

# O ensino de música na Rede Municipal de Educação de Maringá: o currículo e a assessoria de Arte

**Karen Caroline Borges Carmelo**

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

karencarmelo@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo tem como tema a situação da música no contexto da proposta educacional da Secretaria de Educação de Maringá para a Rede de escolas do município. Teve por objetivo conhecer a concepção da administração municipal sobre o papel da música e sua inserção nos currículos escolares, a fim de refletir sobre esse cenário, além de averiguar como e, se, acontece o ensino específico de música e quantos professores são habilitados nessa linguagem artística. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utilizou de entrevista semiestruturada com a assessora de Arte do município e análise do documento municipal “Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Como resultados observou-se que o ensino específico de Música acontece apenas em oficinas de Música que são optativas às escolas. Além disso, o ensino de Música acontece nas aulas de Arte que tem caráter polivalente. Constatou-se que há poucos professores concursados com habilitação em Licenciatura em Música e que parece não estar claro para a representante da administração a importância desse conteúdo na formação dos alunos.

**Palavras chave:** música na escola; música no currículo; Secretaria de Educação.

## Introdução

Este artigo é proveniente de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC)<sup>1</sup> que está sendo concluída, após um ano de duração. O objetivo da pesquisa foi investigar a situação da música no contexto da proposta educacional da Secretaria de Educação de Maringá para a Rede de escolas do município. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utilizou de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos municipais relacionados com a Arte e a Música no município.

Em 2012, o Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá (UEM) propôs um convênio com a escola, no qual todas as turmas tiveram aulas de Música oferecidas pelos estudantes de estágio. Em 2013 houve problema no acordo de horários entre os estagiários que ministrariam as aulas e a escola, uma vez que esta, apesar de ser em tempo integral, disponibilizou apenas as tardes de sextas-feiras, no contraturno escolar,

---

<sup>1</sup> Esta é uma Pesquisa com bolsa PIBIC/CNPq-FA-UEM sob orientação da professora Doutora Cássia Virgínia Coelho de Souza

fora das aulas de Arte. Por haver atividades acadêmicas nesse horário ofertado, apenas dois estagiários puderam atuar na escola, portanto apenas duas turmas tiveram aulas de Música. Após essa situação, sentiu-se a necessidade de entender como a música está inserida na proposta educacional de Maringá, questionando: Como se apresenta o ensino de Arte na proposta educacional implantada em 2013 pela Secretaria de Educação (SEDUC)? Qual a concepção sobre a inclusão da música nos currículos escolares e qual o “lugar” da música nesse contexto? Como está sendo realizado o trabalho específico de música nas escolas municipais e quantos professores atuam nesse ensino específico?

Dessa forma, busca-se refletir sobre esse cenário e obter dados sobre a inserção da educação musical na escola. Afinal, na área de Arte faltam direcionamentos focados, fundamentados e organizados, o que tem ocasionado a diluição de seus objetivos. Busca-se também a compreensão das mudanças educacionais na rede municipal de ensino, esclarecendo pontos mal compreendidos sobre o ensino de Arte e Música. Para obter as respostas desses questionamentos, iniciou-se o estudo e análise do documento municipal “Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e em seguida foi realizada uma entrevista com a assessora de Arte do município.

## Dados obtidos

Com a progressiva inserção da Educação Integral nas escolas da rede pública municipal, a medida adotada para ocupar o tempo ampliado foi a oferta de oficinas extracurriculares que acontecem no contraturno escolar. Dessa forma, o único momento em que se contempla o ensino específico de música é na Oficina de Música, com o agravante de a oficina ser optativa, já que seu acontecimento é dependente do interesse da escola e da disponibilidade de algum professor para ministra-la. Além disso, a Música também está inserida na disciplina Arte, que apresenta caráter polivalente, visto que o professor tem a obrigatoriedade de desenvolver linguagens artísticas, dando ênfase a sua área de formação, como descrito no próprio currículo: “o professor de Arte deve aprofundar o conhecimento dos elementos formais da sua área de habilitação e estabelecer articulação com as outras áreas por intermédio dos conteúdos estruturantes” (SEDUC, 2012, p. 157).

A proposta teórico metodológica da rede municipal está baseada na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. Esta determina uma sistematização do conhecimento percebida,

dentro do currículo municipal, na distinção minuciosa e bem delimitada entre os conteúdos de cada ano para o ensino de música. O documento adota como fundamento para elaboração da parte de Arte, principalmente as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado (DCE) e pouco dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (PCN – Arte). O conteúdo de Arte é discriminado em uma tabela e, além de estar dividido em séries, está dividido nas quatro linguagens: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Cada linguagem tem seus conteúdos estruturantes, conteúdos específicos e objetivos específicos. No caso da Música, os conteúdos estruturantes se limitam aos parâmetros do som e se repetem em todos os anos: altura, duração, timbre, intensidade e densidade. Segundo o documento, os conteúdos estruturantes devem ser trabalhados de modo simultâneo.

Os conteúdos específicos mudam a cada ano. Para citar um exemplo, no conteúdo estruturante altura desenvolve-se como conteúdos específicos no 1º ano o agudo e grave, no 2º ano objetos sonoros, 3º ano instrumentos rítmicos, 4º ano instrumentos musicais e 5º ano sons do Brasil e do mundo com famílias de instrumentos. E para todos os outros parâmetros há determinações bem específicas sobre o que desenvolver, sendo que em alguns momentos determina-se até o material que deverá ser utilizado. Trata-se de conteúdos limitados em relação à vasta gama de possibilidades que o ensino de música pode desenvolver.

## **Discussão dos resultados**

Em artigo anterior a publicação do currículo municipal, Saviani (2003) argumenta a favor da educação musical nas escolas; ele entende que a educação musical deve ter um lugar próprio no currículo escolar, uma vez que é necessária a educação integral do homem. Apesar da proposta teórico metodológica do município se basear na Pedagogia desse autor e ele deixar explícito seu apelo pela educação musical e a importância dela estar contemplada nos currículos escolares, em especial quando se pensa em uma educação integral, não foi dada muita importância a Música no documento.

Um currículo é resultado das políticas educacionais que determinam a finalidade da escola, ou seja, sua função social. Sendo o currículo não neutro e histórica e socialmente construído, ele tende a perpetuar as relações de poder (CAVALIERE, 2007, p. 1). Portanto, a presença da Música no currículo escolar depende das relações de poder presentes nesse ato. Sendo assim é necessário refletir sobre quais grupos se beneficiariam com a presença da

música na escola. Evidentemente, os grupos que diretamente se beneficiariam são os professores de Música e os alunos que receberão esse conteúdo. Percebe-se que é uma minoria que tem pouco a pouco mostrado sua importância.

Uma vez que “a existência da disciplina de música depende do resultado da disputa por sua legitimação” (LAZZARIN, 2009, p. 3) para uma efetiva ocupação do espaço escolar destinado ao ensino de Música é preciso que essa se dê de forma eficiente para mostrar à comunidade escolar e municipal a importância do ensino de música na formação dos alunos. Nesse sentido, destaco a constatação de Veber (2009) sobre como se deu a ocupação do espaço escolar na Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkhul que estava se adaptando a uma rotina de educação integral. Ela diz que a ocupação da música no espaço e tempo escolar se deu, em primeiro lugar, devido à ampliação do tempo de permanência do aluno. Veber (2009) também argumenta que esse espaço foi ocupado, pelo ensino de música ter construído seu lugar, conquistado aliados e atingido reconhecimento, se tornando uma atividade valorizada e necessária. Sabe-se, porém, que a escola a qual Veber (2009) se refere possuía a Música como conteúdo curricular, e sendo uma prática formal, professores e diretores atribuíram importância a esse conteúdo uma vez que puderam conhecer as contribuições da Música na formação do aluno.

A abordagem presente no documento de Maringá está em contraposição a Lazzarin (2009) quando sugere que a abordagem musical deve acontecer de forma rizomática, ou seja, múltipla e heterogeneamente. Não hierarquicamente e especializada, preocupada em reproduzir um modelo já existente. Para ele, a abordagem rizomática é compatível com a multiplicidade e diferença. Apoia a exploração, manipulação sem uma sistematização metódica e ordem lógica teorizada. O modelo rizomático permite múltiplas experiências, uma vez que qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro. Para Lazzarin (2009), as disciplinas não são “compartimentos especializados contendo conhecimento acumulado, mas linhas de toque em que existam trânsito e abertura para novas experiências” (LAZZARIN, 2009, p. 10).

Nota-se o caráter extremamente fechado do currículo que determina até mesmo quais materiais utilizar em alguns anos. É um currículo limitador das possibilidades do professor, que o atrapalha ao desconsiderar o cotidiano, as experiências e os interesses dos alunos. Um ensino que impede conexões de conteúdos que possam surgir no decorrer da aula ou conforme

necessidade do professor, o que lhe tira a autonomia. Isso vai de encontro às funções do currículo apresentadas por Cool (1999), segundo o qual consistem em explicitar o projeto que preside as atividades educativas escolares com as intenções e o plano de ação. Sendo este um guia para orientar a prática pedagógica que não deve suplantar a iniciativa e a responsabilidade dos professores.

A proposta de Saviani defende que a educação pode desenvolver as pessoas de forma que não sejam reféns do sistema capitalista, mas o compreendam e possam superar suas condições (SEDUC, 2012, p. 21). Essa concepção histórico-crítica está de acordo com a concepção pós-crítica de currículo, que consiste em um movimento iniciado no século XX no qual mudanças socioculturais importantes aconteceram. Essa teoria leva em consideração que as sociedades contemporâneas são multiculturais. Busca-se reconhecer as identidades culturais e identificar o que constitui o outro e fazer da prática pedagógica uma negociação cultural, em consideração ao histórico e social dos conteúdos.

Um currículo pós-crítico deve atender a diversidade cultural dos alunos, não apenas tolerando ou respeitando as diversas formas de vivência ou cultura, mas colocando em questão de onde surge o conceito de “diferente”, pensar além do que nos é imposto como verdade (SILVA, 2013, p. 88). Beineke (2003) fala sobre a importância de o professor refletir sobre formas de explorar a diversidade de forma a tornar o ensino mais rico. Afinal, na aula de música, há diversidade até na escolha e facilidade de manusear determinados instrumentos. Para a autora, é importante que o professor mobilize maneiras diferentes de trabalhar para “estruturar ações educativas condizentes com a realidade de cada aluno” (BEINEKE, 2003, p. 1), sendo para isso, necessário que o professor tenha uma atitude observadora em relação ao aluno de forma a conhecer o potencial das suas experiências. Beineke (2003) aponta que para construir um ensino no qual a diversidade é valorizada, é importante ao professor potencializar a participação de todos os alunos na aula, refletindo sobre os vários pontos de vista que surgem.

Em entrevista, a assessora confirmou que o professor de Arte trabalha a partir de sua área de formação, porém, ainda segundo ela, a secretaria faz formações mensais para que os professores consigam desenvolver atividades nas linguagens Teatro, Música e Artes Visuais. Essas formações são oferecidas aos professores e também para os supervisores e um material específico é preparado para que o professor consiga cumprir o currículo municipal. Segundo a

assessora os professores de Arte concursados devem desempenhar o currículo previsto para a cidade, “ele [professor] tem que contemplar as três linguagens”. As três linguagens correspondem a Artes Cênicas, Música e Artes Visuais, sendo que a Dança é incluída pela SEDUC na disciplina de Educação Física. A assessora confirmou que a maioria dos professores de Arte da rede é formada em Artes Visuais. Em levantamento posterior, constatou-se que dos 43 concursados, apenas 5 têm habilitação em Música, sendo que 3 desses assumiram seus cargos neste ano.

A afirmação de Penna (2001) de que há predominância da linguagem artística [artes visuais] no espaço escolar, corrobora com a afirmação da assessora de que a maioria dos professores de Arte da rede é formada em Artes Visuais. Segundo a autora, “foram as artes plásticas que, com as propostas de arte-educação, procuraram enfrentar de modo mais direto o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte” (PENNA, 2001, p.39).

A partir da Lei de 1971, para ministrar a disciplina Educação Artística criou-se o curso de graduação - Licenciatura em Educação Artística, que formava o professor em dois anos para lecionar música, teatro, desenho, dança, desenho geométrico e artes visuais ao mesmo tempo (BARBOSA, 1989, p. 170). Esse tempo de preparação para a docência era insuficiente, por isso Figueiredo (2005) aponta:

No passado havia a polivalência indicada e não praticada, pois a tendência foi sempre a adoção de uma linguagem artística relacionada à formação do professor. Na prática, a Educação Artística nunca deu conta de todas as linguagens artísticas (...). (FIGUEIREDO, 2005, p. 24).

Essa situação do ensino de Arte é criticada por Barbosa, pois em “17 anos de ensino obrigatório da arte não desenvolveu a qualidade estética da arte-educação nas escolas” (BARBOSA, 1989, p. 173). Por isso, ao pensar-se uma nova Lei em substituição a de 1971, segundo a autora houve a possibilidade de se retirar as artes do currículo escolar, pois se dizia que a Arte não tinha conteúdo. Contudo, a LDB de 1996 procura valorizar as artes no currículo com a elaboração de documentos para cada linguagem artística (FIGUEIREDO, 2005, p. 24). Por mais que as outras disciplinas sejam entendidas como fundamentais, com a especificidade de cada linguagem artística procura-se recuperar o esvaziamento de conteúdos da Arte nas escolas. Penna (1999) comenta que as diversas linguagens artísticas nem sempre estão presentes na prática escolar, apesar do estabelecimento nos termos normativos.

A prática de se trabalhar a partir da área de formação, mas desenvolvendo aspectos de outras linguagens artísticas assemelha-se a uma prática polivalente, como aponta Figueiredo:

No Estado de Santa Catarina, por exemplo, a rede pública estadual contrata professores de artes para as séries iniciais, o que poderia ser considerado positivo. Mas tais professores devem trabalhar numa perspectiva polivalente, abordando todas as linguagens artísticas, o que significa, na maioria das vezes, a manutenção de práticas ligadas às artes visuais, sendo a música relegada a planos secundários (FIGUEIREDO, 2004, p.56).

Penna (1999) observa que a tendência de se resgatar os conteúdos específicos de cada área artística é perceptível na reformulação das propostas dos cursos de graduação: existem hoje bacharelados e licenciaturas em cada área da Arte (PENNA, 1999, p. 64). Mateiro (2009) também diferencia esse novo momento da área de Arte. Segundo ela após a LDB 9.394/96 e as duas resoluções do Conselho Nacional de Educação de 2002, as alterações curriculares implicaram na mudança de nomes dos cursos: “se extinguem os cursos de Educação Artística com Habilitação em Música (Artes Plásticas ou Teatro) e para os novos cursos são adotados outros títulos” (MATEIRO, 2009, p. 59).

Figueiredo (2005) lembra que os documentos educacionais não apresentam com clareza como deve acontecer o ensino de Arte, por isso tem prevalecido a continuação da prática polivalente. Como agravante, cada sistema educacional tem abertura para escolher a forma que irá ensinar Arte de acordo com o interesse e compreensão e ensino de Arte dos profissionais da instituição. Com a prevalência da prática polivalente, Figueiredo alerta que “parece que tudo o que vem sendo discutido nas diferentes áreas de artes não atinge suficientemente administradores escolares e legisladores” (FIGUEIREDO, 2005, p. 25). Essa afirmação nos remete ao que acontece com o ensino de Arte na educação municipal estudado, uma vez que permanece um trabalho semelhante à prática polivalente dissociado dos paradigmas da área gerados após a LDB de 1996.

Sendo as oficinas de Música optativas nas escolas e em todos os anos escolares, e o ensino de Arte polivalente, o ensino musical acaba por, não contribuir “para uma compreensão mais consistente sobre a música na formação dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2005, p. 24), uma vez que a hierarquia estabelecida no currículo continua prevalecendo. Entre outras situações, isso pode ser percebido no sistema municipal, também pelo fato, pontuado

pela assessora, de não existir uma sala específica para o ensino de Música nas escolas. Para Cavaliere (2007), a ausência de instalações para oficinas de artes, ou outras instalações específicas apontam para a não pretensão ou falta de condições de uma escola ofertar uma educação integral, no sentido holístico.

Sobre a função da Música na escola, na concepção da assessora é fundamental para a formação da criança, uma vez que coopera para o “desenvolvimento da criança, trabalha memória, sua conscientização, coordenação motora” (ASSESSORA, 2014) sendo importante para ajudar em outras disciplinas e cooperar com a aprendizagem em outras áreas do conhecimento. O ensino de música para assessora é importante também para perceber o mundo e os sons que o permeiam. Dessa forma, nota-se que a assessora não citou nenhum objetivo do ensino de Música relacionado ao conteúdo musical, o que nos leva a deduzir que, talvez, este seja o pensamento generalizado das pessoas envolvidas com a Arte e Currículo na SEDUC. Dessa maneira, conforme afirmam Del Ben e Hentschke (2002), corre-se o risco da música não “se justificar como disciplina escolar específica, visto que seus valores e benefícios também poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares” (DEL BEN E HENTSCHKE, 2002, p. 53), fato que pode justificar a presença tão precária da Música no currículo.

## Considerações finais

O ensino de Arte na proposta educacional de Maringá se apresenta de forma polivalente. A Música está inserida dentro dessa proposta polivalente e também em oficinas de Música optativas às escolas. Poucos são os professores concursados com habilitação em Licenciatura em Música, porém cabe a esses a construção do lugar da Música na escola na rede municipal de ensino: a partir do diálogo com os diretores e da exposição do que é aula de música, quais são os conteúdos dessa aula e qual a importância do ensino de música para o aluno. Afinal, a conquista do espaço da Música no ambiente escolar também tem a ver com o comprometimento profissional do professor. É hora de aproveitar a ampliação do tempo escolar e expor a comunidade escolar os benefícios desse conteúdo que pode vir a ser uma disciplina. Também considero importante a revisão do currículo da cidade quando específica os conteúdos de maneira pouco rica e muito fechada, de forma que numa nova versão permita



ao professor mais autonomia e também mais possibilidade de considerar a diversidade de cada turma, os interesses e as experiências de cada aluno.

## Referências

ASSESSORA. Entrevista [março 2014]. Entrevistadora: Karen Caroline Borges Carmelo. Cidade, 2014. 1 arquivo mp3 (12:54 min).

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estud. av.*, São Paulo: v. 3, n. 7, 1989.

BEINEKE, Viviane. A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música. *Revista do Centro de Educação*. Vol 28, nº 02, p. 1 – 7. 2003.

CAVALIERE, Gláucia de Cássia Magalhães da Silva. Inter-relação entre espaço escolar e currículo. *Anais do I Simpósio Espaço Educação*. Comunicações coordenadas: Tempos na escola. UFJF. 2007.

COLL, César. *Psicologia e Currículo. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

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

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

\_\_\_\_\_. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005.

LAZZARIN, Luís Fernando. Captura e resistência: elementos para pensar os lugares da experiência com música no currículo. *32ª reunião anual da anped*. outubro / 2009.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. *Proposições*. Vol. 10, nº 3, Nov/1999.

\_\_\_\_\_. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. in: *É este o ensino de arte que queremos?* João Pessoa. 2001.

SAVIANI, Dermeval. A Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade. *Revista de Ciências da Educação*. Ano 5, n. 09, p 321-330. 2003.

SEDUC. Prefeitura do Município da Cidade – Secretaria de Educação. *Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2012. 444p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade ; uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. – 4. reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VEBER, Andréia. Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Mestre em Música. 2009.