

Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa*

Maura Penna

Resumo: Este trabalho analisa a educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio, tomando como base os dados de pesquisas de campo, realizadas entre 1999 e 2002, junto aos professores responsáveis pelas aulas de Arte nas escolas públicas da Grande João Pessoa, PB. Os dados da pesquisa apontam que, nesse universo, a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos: é bastante elevado o índice de professores com formação em Educação Artística, mas extremamente reduzido o número de professores com habilitação em música. Discutimos como isso se relaciona à falta de um compromisso claro com a escola regular, o que se reflete tanto na formação do professor quanto na falta de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e suas necessidades próprias.

Abstract. This paper analyses Music Education in elementary and high schools. It is based on field research done between 1999 and 2002 with Art Education teachers at public schools from Grande João Pessoa, PB. Research data show that music is not reaching its place in the basic education, contributing to enlarge the scope and the quality of students' musical experience. The number of teachers graduated in Art Education is quite high, but most of them have no qualification in music. The lack of a clear commitment with the basic education was taken into consideration. This reflects not only on the teachers' education but also on the absence of adequate pedagogical and methodological proposals for the context of those schools and their needs.

Introdução

Em encontros da área de educação musical, são comuns constatações acerca da reduzida presença do ensino de música nas escolas regulares de educação básica¹ – especialmente as escolas públicas. Isso sem dúvida é um fato. Mas muitas vezes, justificando essa situação, ouvimos também que “as escolas não dão espaço para

música”. Assim, o problema parece estar em condições estruturais e conjunturais, fora do alcance de nossa ação e nossa vontade, só nos restando lamentar tal estado de coisas e reivindicar espaço de trabalho para o professor com formação específica na área. Parece estar tudo bastante claro.

* Versões preliminares deste trabalho, restritas ao ensino fundamental, foram apresentadas no *X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical* (outubro de 2001, Uberlândia-MG) e na *Reunião Regional de Especialistas sobre Educação Artística na América Latina e no Caribe*, promovida pela Unesco (outubro de 2001, Uberaba-MG).

¹ Denominamos de “escolas regulares” as escolas de educação básica, voltadas para a formação geral, distintas das “escolas especializadas”, dedicadas especificamente ao ensino de música. De acordo com a LDB (Lei n.º 9.394/96), a educação básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

No entanto, acreditamos que é preciso questionar aquilo que parece óbvio, procurando ultrapassar as visões correntes e aprofundar a nossa compreensão das múltiplas facetas de um problema. Porque também é fato que poucas vezes baseamos a discussão dos problemas de nossa área em dados sistemáticos, assim como poucas vezes questionamos até que ponto a educação musical tem se comprometido com a música na escola de educação básica – entendendo-se compromisso no sentido de um empenho coletivo em ocupar esse espaço escolar, em buscar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto e suas necessidades próprias.

Assim, para uma análise crítica a respeito da educação musical nas escolas públicas de educação básica, tomamos como base dados coletados em pesquisas de campo (Penna, 2000, 2001a, 2002) sobre a situação do ensino das artes nas escolas públicas (de ensino fundamental e médio) da região metropolitana de João Pessoa, Paraíba – a chamada “Grande João Pessoa”, com cerca de 800 mil habitantes, abarcando também os municípios de Cabedelo, Santa Rita e Bayeux.

Os dados que serão aqui discutidos são, portanto, fruto de pesquisas localizadas, e não se pode generalizar a partir deles, pretendendo traçar um quadro de todo o Brasil. No entanto, são sem dúvida dados significativos, que revelam **uma situação real** e que apresentam aspectos comuns a muitas escolas brasileiras. Talvez, inclusive, sejam dados mais representativos do que acontece nas escolas deste imenso país, com condições tão diferenciadas, do que os dados relativos aos grandes centros, que tantas vezes têm norteado as discussões em nossa área. Nesse sentido, vale lembrar que a rede pública da Grande João Pessoa pode até ser considerada diferenciada e privilegiada, na medida em que a Universidade Federal da Paraíba – UFPB oferece, nessa cidade, cursos de formação de professores através da licenciatura em Educação Artística (que mantém uma habilitação em música), além de oferecer também bacharelado em música, em diversos instrumentos. Comparativamente, vale lembrar que algumas regiões não

dispõem de qualquer curso de formação de professores de música. No estado do Maranhão, por exemplo, até o momento não há nenhum curso superior na área de música, seja bacharelado ou licenciatura², e a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, considerada um centro de excelência, apesar de conceituados bacharelados, não forma professores de música, pois não dispõe de uma licenciatura na área³.

Os dados das escolas públicas da Grande João Pessoa

As pesquisas de campo foram desenvolvidas pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes⁴, de 1999 a 2002, através do PROLICEN – Programa das Licenciaturas, da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, contando com alunos da licenciatura em Educação Artística como bolsistas. Foi realizado um mapeamento exaustivo junto a **todas** as escolas das redes públicas da Grande João Pessoa que ofereciam turmas nos níveis selecionados, com coleta de dados junto às direções e aos professores que ministram as aulas de Arte⁵ nessas turmas. Assim, no **ensino fundamental**, a pesquisa foi realizada com turmas de **5ª a 8ª séries**, por serem aquelas em que costuma atuar o professor com formação superior na área específica de arte, abarcando as **152 escolas** públicas estaduais e municipais e **186 professores**, tendo a coleta de dados sido realizada durante os anos letivos de **1999 e 2000** (Penna, 2000 e 2001a). No **ensino médio**, o universo de pesquisa foi constituído pelas **34 escolas** estaduais, pois apenas essa rede pública oferece esse nível de ensino na Grande João Pessoa, e **50 professores** responsáveis pela aula de Arte, que é obrigatória na grade curricular apenas na **1ª série**, tendo a coleta sido realizada em **2001** (Penna, 2002). Vale salientar que a grande diferença no número de escolas nos dois níveis de ensino se deve à ação da seletividade e exclusão no sistema escolar brasileiro, que se interliga ao fato de que não existe obrigatoriedade de oferecimento público e gratuito do ensino médio, ao contrário do que é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino fundamental.

2 Conforme comunicação pessoal do Prof. Arão Paranaçu de Santana, membro do corpo docente do curso de Educação Artística da UFMA (através de e-mail, em 23/04/2002). O projeto de criação do curso de música – licenciatura e bacharelado – está sendo encaminhado.

3 Na Unicamp, o Curso de Educação Artística (bacharelado e licenciatura) restringe-se às Artes Plásticas. O curso de Dança oferece as opções de licenciatura e bacharelado, enquanto os cursos de Artes Cênicas, Música Erudita e Música Popular são constituídos apenas por bacharelado (cf. Unicamp, 2001, p. 122-131).

4 Sob a nossa coordenação, a equipe contou com a participação do Prof. Vanildo Marinho e, no período de 1999 a 2000, da Prof.^a Livia Marques Carvalho. Agradecemos especialmente ao Prof. Vanildo Marinho, responsável pelo tratamento estatístico dos dados, sua valiosa colaboração em todas as etapas das pesquisas.

5 No caso da referência à matéria escolar, grafamos “Arte” e “Educação Artística” com iniciais maiúsculas.

O instrumento de coleta de dados foi o “formulário”⁶ – ou seja, questionário aplicado e “preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista”, como definem Lakatos e Marconi (1988, p. 187-188) –, sendo os dados tratados estatisticamente, com o uso do programa SPSS (para Windows). Dessa forma, foi traçado um rico panorama sobre a situação do ensino de arte (abrangendo o ensino de música) nas escolas públicas, com dados sobre as condições de trabalho, a formação dos professores, o planejamento de aulas e as práticas pedagógicas, o modo como as escolas e os professores estão lidando com as novas propostas curriculares, etc. Neste artigo, apresentamos apenas alguns dados relativos aos professores de Arte, que se mostram pertinentes à discussão proposta.

Tabela 1 – Formação dos Professores (ensino fundamental)

Cursos	Número de professores	Percentual
Educação Artística – concluída	154	82,8%
Educação Artística – em curso	6	3,2%
Graduação em outra área	22	11,8%
Formação em nível médio	4	2,2%
Total	186	100,0%

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

Conforme os dados da tabela 1, nas 152 escolas públicas de ensino fundamental pesquisadas, é significativo o índice de 86% dos professores de Arte, em turmas de 5ª a 8ª séries, com formação específica: 82,8% dos professores cursaram e mais 3,2% estão cursando uma licenciatura de Educação Artística. Desses 160 professores com formação específica, 98,1% cursaram ou cursam essa licenciatura na UFPB: apenas 3 se formaram em outra instituição (cf. Penna, 2000; 2001a).

Tabela 2 – Formação dos Professores (ensino médio)

Cursos	Número de professores	Percentual
Educação Artística – concluída	38	76,0%
Educação Artística – em curso	4	8%
Graduação em outra área	8	16%
Total	50	100,0%

(Fonte: Penna, 2002)

Por sua vez, nas 34 escolas com turmas de ensino médio, verificamos que 76% dos professores eram graduados na área, todos pela licenciatura em Educação Artística da UFPB, e mais 8% estão realizando este curso, totalizando 84% dos professores com formação específica.

Nos dois níveis de ensino, portanto, os dados permitiram refutar a visão bastante corrente de que é muito comum professores de outras áreas lecionarem Arte/Educação Artística. Vale salientar que não foram encontrados professores graduados em outros cursos de artes, apesar de a UFPB oferecer bacharelado em música e de a Universidade Federal de Pernambuco, relativamente próxima (em Recife), manter uma licenciatura específica em música.

⁶ Os formulários destinados ao ensino fundamental e ao ensino médio foram distintos, embora abordassem os mesmos temas básicos, além de questões específicas de cada nível de ensino.

A licenciatura em Educação Artística da UFPB – responsável pela formação da quase totalidade dos professores de Arte da rede pública – oferece três habilitações específicas: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música⁷. O contingente dos alunos do curso, entretanto, não se distribui igualmente nessas habilitações, havendo uma procura significativamente maior nas Artes Plásticas e bastante reduzida em Música, como pode ser constatado pelos concluintes dos últimos 10 anos⁸: 253 alunos na habilitação de Artes Plásticas; 124 em Artes Cênicas; apenas 50 em Música – o que corresponde a 11,7% do total.

Essa tendência reflete-se também nos dados acerca da formação dos professores de Arte da rede pública. Sendo possível mais de uma habilitação, temos o seguinte quadro, relativo às habilitações dos 160 professores com formação em Educação Artística que atuam no ensino fundamental:

ENSINO FUNDAMENTAL

Número de professores	Habilitação ⁹
102	Artes Plásticas (sendo 3 formados em outras instituições)
29	Artes Cênicas
4	Música (concluída, em todos os casos)
20	Artes Plásticas + Artes Cênicas
2	Artes Plásticas + Música (em um caso, habilitação em música ainda em curso)
2	Artes Cênicas + Música (em um caso, habilitação em música ainda em curso)
1	Artes Plásticas + Artes Cênicas + Música (com todas as habilitações concluídas).

Encontramos, portanto, dentre os 186 professores entrevistados responsáveis pelas aulas de Arte nas 5^a a 8^a séries do ensino fundamental,

apenas 9 com habilitação em música: 4,8% do total (cf. Penna 2000; 2001a).

No ensino médio, por sua vez, o percentual de professores com habilitação em música é um pouco maior, como pode ser constatado pelas habilitações dos 42 professores com formação em Educação Artística:

ENSINO MÉDIO

Número de professores	Habilitação
24	Artes Plásticas
8	Artes Cênicas
2	Música (como primeira e única habilitação)
5	Artes Plásticas + Artes Cênicas
1	Artes Cênicas + Música (como 2 ^a habilitação)
2	Artes Plásticas + Artes Cênicas + Música (como 2 ^a ou 3 ^a habilitação)

Dessa forma, entre os 50 professores entrevistados responsáveis pelas aulas de Arte na 1^a série do ensino médio, 5 professores têm habilitação em música – concluída, em todos os casos –, o que corresponde a 10% do total, percentual ainda pequeno (cf. Penna, 2002).

Essa diferenciação na formação do professor de Arte reflete a própria característica da área, que na verdade é múltipla. Há já trinta anos, a legislação educacional estabelece um espaço para as artes na educação básica. A Lei n.º 5.692, de 1971, em seu artigo 7º, determinava como “obrigatória a inclusão” da Educação Artística “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Grau”, e desse modo ganharam espaço na educação escolar as diversas linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas e música – sendo que as artes plásticas até hoje predominam nas escolas. A implantação da Educação Artística foi marcada pela proposta polivalente, que concebia uma abordagem integrada das linguagens artísti-

7 Embora a Resolução n.º 23/73 do Conselho Federal de Educação, que disciplina a organização do curso de licenciatura em Educação Artística, preveja a habilitação em Desenho, esta não é oferecida pela UFPB.

8 Formaturas do 2º semestre de 1991 ao 1º semestre de 2001, conforme dados fornecidos pela coordenação do curso de Educação Artística da UFPB, em abril de 2002.

9 Especificamos as habilitações concluídas e em curso apenas no caso de música.

cas, e era prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor, quanto para o 1º e 2º graus¹⁰.

A nova LDB – Lei n.º 9.394, de 1996 – mantém a obrigatoriedade, ao estabelecer que o “ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, parágrafo 2º). E continua a permitir a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, carecendo de uma definição mais precisa. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental – os chamados PCN –, elaborados pelo Ministério da Educação, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica na área de Arte (Brasil, 1997; 1998). Nesses Parâmetros, a indefinição e a multiplicidade persistem, pois são propostas para a área quatro modalidades artísticas – artes visuais, música, teatro e dança –, ao mesmo tempo em que se delega a cada escola as decisões a respeito de **quais** linguagens artísticas, **quando** e **como** serão abordadas na prática escolar (cf. Penna, 2001b).

No ensino médio, por sua vez, a autonomia das escolas – inclusive na definição de sua proposta curricular¹¹ – é um princípio geral, estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n.º 03/98 – CNE) e explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 1999). O seu currículo abarca uma base nacional comum e uma parte diversificada, sendo Arte incluída na área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que integra a base comum. A proposta para Arte dos PCNEM é

bem mais sucinta e genérica que a dos PCN para o ensino fundamental, englobando artes visuais, música, teatro, dança e artes audiovisuais. Assim, os Parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem **potencialmente** um espaço para música dentro do conteúdo curricular “Arte”, dependendo a sua efetivação das decisões pedagógicas de cada escola.

Nesse quadro, o professor de Arte costuma ter bastante liberdade para planejar suas aulas, pois poucas redes de ensino têm propostas curriculares ou conteúdos programáticos para a área de arte ou para as linguagens específicas. Quando tais propostas existem, são frouxamente aplicadas e/ou vigoram por pouco tempo, como mostra Mafioletti (2001) em seu estudo sobre as propostas de educação musical no Rio Grande do Sul. No caso de nossas pesquisas de campo, solicitamos a proposta curricular para Educação Artística ou para Arte às cinco secretarias de educação envolvidas – do Estado da Paraíba e dos municípios de João Pessoa, Cabedelo, Santa Rita e Bayeux – e nenhuma nos foi apresentada, em nenhum dos níveis de ensino investigados.

Com essa liberdade, então, o professor de Arte poderia, a princípio, desenvolver mais adequadamente os conteúdos de sua habilitação. No entanto, como vemos nas tabelas 3 e 4, é bastante corrente a prática polivalente nas escolas públicas da Grande João Pessoa. No ensino fundamental, encontramos 45,7% dos professores trabalhando apenas uma linguagem artística em sala de aula, enquanto os demais abordam de 2 a 4 linguagens artísticas¹².

Tabela 3 – Número de professores do ensino fundamental em relação ao número de áreas artísticas que trabalha em sala de aula

Número de áreas artísticas que o professor trabalha	Número de professores	Percentual
1	85	45,7%
2	43	23,1%
3	34	18,3%
4	24	12,9%
Total	186	100,0%

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

10 Conforme Resolução n.º 23/73–CFE e Parecer n.º 540/77–CFE, respectivamente. A postura do CFE – Conselho Federal de Educação, em seu Parecer no 540/77, era bastante clara: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético.” E adiante: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, (...) é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, **preferencialmente polivalente** no 1º grau.”

11 Seguindo princípios de flexibilidade e autonomia, a LDB delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei n.º 9.394/96, art. 12).

12 As questões sobre as linguagens artísticas trabalhadas em sala de aula ofereciam as seguintes opções: artes plásticas/visuais; música; dança; desenho (desenho geométrico para o ensino médio); teatro; outras (a especificar).

Já no ensino médio, apenas 26% dos professores declaram trabalhar apenas uma linguagem artística em sala de aula; 18% trabalham com duas, e os demais com 3 a 5 linguagens:

Tabela 4 – Número de professores do ensino médio em relação ao número de áreas artísticas que trabalha em sala de aula

Número de áreas artísticas que o professor trabalha	Número de professores	Percentual
1	13	26,0%
2	9	23,1%
3	11	22,0%
4	15	30,0%
5	2	4,0%
Total	50	100,0%

(Fonte: Penna, 2002)

Com respeito à atuação polivalente, é interessante notar que, em questão aberta acerca do motivo de trabalhar com determinada – ou determinadas linguagens artísticas –, os professores não citam maiores exigências nesse sentido (cf. tab. 5 e 6). No ensino fundamental, 17,7% dos professores apresentam espontaneamente, como uma das razões para a escolha das linguagens artísticas trabalhadas em aula, a intenção de “dar uma visão mais ampla da arte em suas várias áreas”, e 15,6% mencionam atender ao “interesse dos alunos”:

Tabela 5 – Número de professores do ensino fundamental em relação às razões apresentadas para trabalhar com determinada linguagem artística¹

Razões para trabalhar com a linguagem artística	Número de professores	Percentual ²
É a área de formação	73	39,2
<i>Para dar uma visão mais ampla da arte em suas várias áreas</i>	33	17,7%
<i>Interesse dos alunos</i>	29	15,6%
Falta de condições de trabalhar em outra área	23	12,4%
É a área de interesse	21	11,3%
Outra	29	15,6%

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

1 Questão aberta; os professores puderam citar mais de uma opção.

2 Em relação aos 186 professores do ensino fundamental.

No ensino médio, aparece também a justificativa relativa à visão ampla da arte, mencionada por 26% dos professores:

Tabela 6 – Número de professores do ensino médio em relação às razões apresentadas para trabalhar com determinada linguagem artística¹

Razões para trabalhar com a linguagem artística	Número de professores	Percentual ²
Para dar uma visão mais ampla da arte em suas várias áreas	13	26,0%
Mais viável (diante das condições de trabalho)	10	20,0
É a área de formação/habilitação	9	18,0
Conforme interesse/opção dos alunos	7	14,0%
Por identificar-se/gostar/dominar essa(s) linguagem(ns)	6	12,0%
Mais adequado para controlar a turma	3	6,0%
Conforme indicações da Secretaria de Educação	2	4,0%
Pelas indicações dos PCN/PCNEM	2	4,0%
Outros	5	10,0%
Não informou	2	4,0%

(Fonte: Penna, 2002)

1 Questão aberta; os professores puderam citar mais de uma opção.

2 Em relação aos 50 professores do ensino médio.

Tabela 7 – Número de professores do ensino fundamental em relação às linguagens artísticas que trabalham em sala de aula¹

Linguagens artísticas	Número de professores	Percentual
Artes Plásticas/Visuais	170	91,4%
Desenho	124	66,7%
Teatro	93	50,0%
Música	60	32,3%
Dança	36	19,4%

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

1 Os professores puderam citar mais de uma opção, alternativas apresentadas.

2 Em relação aos 186 professores do ensino fundamental.

13 Acreditamos que pode também influir para essa visão e essa prática o fato de as provas de muitos concursos públicos para professores de Educação Artística/Arte abordarem questões de todas as áreas artísticas, como ocorreu em 1997 no concurso para a rede municipal de Santa Rita.

Evidenciando essa tendência à atuação polivalente, no ensino médio, onde foram encontrados 5 professores com habilitação em música, 28 professores – 56% do total (!) – declararam trabalhar essa linguagem artística em sala de aula:

Tabela 8 – Número de professores do ensino médio em relação às linguagens artísticas que trabalham em sala de aula¹

Linguagens artísticas	Número de professores	Percentual ²
Artes Plásticas/Visuais	48	96,0%
Teatro	28	56,0%
Música	28	56,0%
Desenho Geométrico	15	30,0%
Dança	15	30,0%

(Fonte: Penna, 2002)

1 Os professores puderam citar mais de uma opção, alternativas apresentadas.

2 Em relação aos 50 professores do ensino médio.

Já que grande parte dos professores que declaram abordar música em suas aulas de Arte não tem formação específica na área, certamente esse trabalho pode ser esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado. Acreditamos, inclusive, que muitas das referências a respeito podem se limitar a algum tipo de abordagem de conteúdos apenas relacionados à música, como é o caso de atividades de interpretação de texto, com letras de canções – prática sem cunho propriamente musical, bastante corrente no ensino médio.

No entanto, antes de qualquer outra consideração a respeito, é preciso observar outros tipos de envolvimento com a música, indicados pelos professores e apresentados nas próximas tabelas. Com respeito a experiências artísticas atuais ou anteriores, 18,8% dos professores do ensino fundamental indicaram a participação em coral; 2,2% mencionaram tocar violão; 8,1% relataram outras atividades musicais. Ou seja, o índice de indicações de experiências artísticas no campo da música é bem maior que o de professores com habilitação na área.

Tabela 9 – Número de professores do ensino fundamental em relação à sua experiência artística¹

Experiência artística	Número de professores	Percentual ²
Artes plásticas	44	23,7%
Coral	35	18,8%
Tocar violão	4	2,2%
Outra atividade musical	15	8,1%
Grupo de teatro	54	29,0%
Artesanato	22	11,8%
Teatro de bonecos	8	4,3%
Grupo de dança ou folclórico	15	8,1%
Outra atividade	12	6,5%
Sem experiência	55	29,6%

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

1 Questão aberta; os professores puderam citar mais de uma opção.

2 Em relação aos 186 professores do ensino fundamental.

Também no ensino médio, onde significativamente metade dos professores não relata experiências artísticas fora do curso de graduação, as indicações de experiências musicais ultrapassam o número de professores habilitados, havendo 13 citações a respeito – 8 delas relativas a coral:

Tabela 10 – Número de professores do ensino médio em relação à sua experiência artística¹

Experiência artística	Número de professores	Percentual ²
Teatro	13	26,0%
Coral	8	16,0%
Outra atividade musical	5	10,0%
Dança	5	10,0%
Desenho e pintura	5	10,0%
Artesanato	2	4,0%
Outras atividades	4	8,0%
Sem experiência	25	50%
Não informou	2	4,0%

(Fonte: Penna, 2002)

1 Questão aberta; os professores puderam citar mais de uma opção.

2 Em relação aos 50 professores do ensino médio.

Quanto à vivência como espectador de arte, pediu-se ao professor de ensino fundamental que indicasse a constância com que costumava freqüentar diferentes eventos artísticos:

Tabela 11 – Número de professores do ensino fundamental em relação à constância com que freqüentam eventos artísticos

Eventos artísticos	Com freqüência	Às vezes	Nunca
Teatro	52	105	29
Exposições de pintura, fotografia, etc.	80	82	24
Shows de música popular	58	68	60
Cinema	47	95	44
Concertos de música clássica (erudita)	22	58	106
Espectáculos de dança	54	82	50

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

No campo da música, é expressiva a freqüentação a shows de música popular – 126 indicações, se somarmos “com freqüência” e “às vezes”. Mas essa presença da música popular na vida dos professores do ensino fundamental contrasta fortemente com a freqüentação a concertos de música erudita, que receberam o maior número de indicações “nunca” (por 106 professores) e o menor índice de “com freqüência” (22 menções), numa oposição que reflete a histórica dicotomia entre esses dois campos de produção musical.

Por sua vez, indagados sobre os eventos artísticos que costumam freqüentar, 58% dos professores do ensino médio mencionam “shows de música popular”, que aparece em terceiro lugar:

Tabela 12 – Número de professores do ensino médio em relação aos eventos artísticos que costumam freqüentar¹

Eventos artísticos	Número de professores	Percentual ²
Exposições de pintura, fotografia. etc.	41	82,0%
Teatro	37	74,0%
Shows de música popular	29	58,0%
Cinema	28	56,0%
Espectáculos de dança	25	50,0%
Concertos de música clássica (erudita)	19	38,0%
Nenhum	4	8,0%

(Fonte: Penna, 2002)

1 Os professores puderam citar mais de uma opção dentre as alternativas apresentadas.

2 Em relação aos 50 professores do ensino médio.

Observe-se que, embora tenham sido encontrados apenas 5 professores com habilitação em música atuando no ensino médio, no campo da vivência há um número comparativamente maior de experiências musicais diversas (cf. tab. 10) e de freqüência a eventos da área.

Alguns questionamentos

Sem pretender esgotar a análise desses dados, queremos levantar algumas reflexões a respeito. Se a música – em suas diversificadas manifestações, incluindo as da indústria cultural – está presente na vida cotidiana de praticamente todo cidadão brasileiro, por que sua presença na escola é tão reduzida? Essa não é apenas uma realidade do universo pesquisado, mas, antes, bastante corrente, como apontam diversos estudiosos da área (cf. Hentschke e Oliveira, 2000).

O fato de muitos professores das redes públicas da Grande João Pessoa relatarem experiências musicais, em espaços diversificados, além de marcante envolvimento com a música popular, contrasta com o reduzido número de professores com habilitação na área. Isso indica que o ensino formal de música – seja no curso de Educação Artística ou em outros – não está sendo capaz de canalizar esse interesse ou de estabelecer relações com essas experiências de vida. Cabe, então, questionar a distância entre a música que faz parte da vida cotidiana e a concepção de música que norteia os cursos superiores, assim como as metodologias de ensino correntes nesses cursos.

Vale lembrar, como já mencionado, que em várias localidades brasileiras não há cursos de formação do professor de música. Nesse sentido, a rede pública da Grande João Pessoa é privilegiada, inclusive em relação ao próprio estado da Paraíba, pois encontramos uma situação distinta nas outras cidades: fora da capital, é bastante rara a presença do professor com formação superior na área de arte. E na licenciatura em Educação Artística da UFPB, principal centro formador dos professores de Arte das redes públicas pesquisadas, o número de concluintes com habilitação em música é bem menor do que nas outras habilitações. Mesmo assim, são bastante expressivos os dados relativos aos professores com essa habilitação: apenas 9 no ensino fundamental e 5 atuando no ensino médio – valendo ressaltar que 80% dos professores que lecionam nesse nível trabalham também no ensino fundamental (Penna, 2002), sendo provável, portanto, que haja alguma sobreposição nesses dados, quando uma mesma pessoa foi informante nas duas pesquisas.

Já que uma licenciatura, por definição, forma professores para a educação básica, cabe indagar onde se encontram os demais formandos em música. Embora não disponhamos de um levantamento sistemático a respeito, sabemos que vários de nossos ex-alunos (mais de 14, em todo caso) atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas, que são instituições mais valorizadas socialmente e que podem possibilitar uma melhor remuneração. Mas isso nem sempre

acontece, pois muitas vezes o corpo docente das escolas de música pertencentes a redes públicas está sujeito ao mesmo plano de carreira e salários dos professores de educação básica. No entanto, é preciso considerar que as escolas especializadas, de qualquer tipo, configuram um espaço de atuação que mantém o valor da prática musical em si, tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante. Assim, as escolas especializadas “confirmam” uma concepção de música e de prática pedagógica que não é compatível com as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio, sendo certamente mais “atraentes e protetoras” do que o espaço de trabalho da escola regular, com seus inúmeros desafios.

Esse mesmo quadro foi encontrado pelo projeto Música na Escola, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, nos anos de 1997 e 1998. Visando incentivar o ensino de música nas escolas estaduais de Belo Horizonte, esse projeto optou por trabalhar com os professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, entre outros motivos, devido ao número extremamente reduzido de professores com formação em música atuando nas escolas em turmas de 5ª a 8ª séries¹⁴. E isso aconteceu no estado de Minas Gerais, onde há cursos superiores de música e um grande número de escolas especializadas – os conservatórios –, inclusive da rede pública.

Parece haver, portanto, uma preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica – ou seja, em detrimento do ensino de música no espaço curricular de Educação Artística ou de Arte, que tem, a princípio, um maior alcance social. Nessa afirmação não há nenhuma crítica pessoal às escolhas de cada um, mas um questionamento ao descompromisso da área com a educação básica e com a escola regular.

Todo esse quadro coloca em cheque a visão corrente de que a reduzida presença da música na escola é decorrente da falta de espaço ou de reconhecimento do seu valor. Embora seja certo que a educação musical ainda precisa ser valorizada socialmente de modo mais amplo, cabe inda-

gar até que ponto teríamos profissionais com formação específica em número – e com disponibilidade – suficiente para ocupar os possíveis espaços na escola. Então, acreditamos que toda a questão também é válida em uma colocação inversa, ou seja: até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental como **um espaço de trabalho seu**? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e a sua clientela.

Algumas vezes acontece de um professor formado em música, fugindo das dificuldades das escolas regulares – turmas grandes, precárias condições de trabalho, insegurança quanto aos encaminhamentos pedagógicos a serem adotados, etc. –, optar por ganhar a mesma coisa dando aulas particulares de instrumento¹⁵. Sem dúvida, as condições salariais e de trabalho influem nessa situação. No entanto, é preciso considerar que a desvalorização do magistério é uma questão geral e ampla, e os problemas com a falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequado afetam a prática educativa na área de arte como um todo, e não apenas a educação musical. Além disso, como discute Almeida (2001, p. 34), “nem sempre as melhores condições de trabalho resultam em um ensino de melhor qualidade”, sendo as queixas a respeito, por vezes, “uma desculpa para o imobilismo”. Nesse quadro, está em jogo, também, a discussão sobre o que é possível – e significativo – fazer nesse contexto escolar, sendo que o campo das atividades pedagógicas em música é tão vasto – envolvendo produção, apreciação e reflexão – que certamente existem alternativas viáveis.

Outra visão corrente é que a reduzida presença da música na escola seria uma decorrência da Lei n.º 5.692/71, por implantar a Educação Artística. Mas essa visão esquece, primeiramente, que a Educação Artística, na verdade, “institucionalizou” práticas baseadas na experimentação sonora e na integração das linguagens artísticas que já vinham sendo desenvolvidas na década de 1960, tornando oficial uma tendência já existente, como mostra Fuks (1998, p. 84-85). Esquece ainda que a Lei n.º 5.692

14 Conforme exposição do Prof. Carlos Kater, no VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, em 1998. A respeito do projeto “Música na Escola”, ver Kater et al. (1999).

15 Depoimentos nesse sentido tiveram lugar no debate que se seguiu à apresentação de uma versão preliminar deste trabalho, no X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, em 2001.

foi a primeira a estabelecer o dever do Estado com a educação pública e gratuita por oito anos – ou seja, por todo o ensino fundamental, antigo 1º grau. Nessa medida, essa lei representou um significativo avanço na luta pelo direito à educação, tendo como conseqüência uma efetiva expansão da escolarização. Dessa forma, tiveram acesso à escola grupos sociais antes totalmente excluídos – com necessidades próprias e bagagens culturais diversas, distantes dos padrões dominantes, norteadores da educação escolar. Assim, classes populares sentaram-se nos bancos escolares, colocando em cheque práticas pedagógicas anteriormente adequadas a uma escola mais elitizada – como as escolas da época de Getúlio Vargas, nas quais o canto orfeônico teve lugar, ou as próprias escolas especializadas em música. Uma educação fundamental com maior alcance popular exige, portanto, uma “nova” postura pedagógica para o ensino de música, distinta dos padrões tradicionais, ainda vigentes.

Nesse quadro, até que ponto a educação musical tem encarado o desafio da educação básica e se comprometido com a música nas escolas regulares? Acreditamos que o objetivo do ensino de música na escola é ampliar o alcance e a qualidade da experiência musical do aluno, e para tal é necessário tomar a vivência do aluno como ponto de partida para o trabalho pedagógico, reconhecendo como significativa a diversidade de manifestações musicais – sejam produções eruditas, populares ou da mídia.

Vale lembrar que esse é o direcionamento assumido na proposta para música dos PCN para Arte, especialmente nas 5ª a 8ª séries¹⁶. Como analisamos em trabalho anterior (Penna, 1999), a proposta para Música dos PCN exige como base uma concepção de música bastante aberta, capaz de considerar a diversidade de manifestações musicais, trazendo o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular. Os

PCNEM, por sua vez, não apresentam uma proposta para Arte com o mesmo grau de elaboração e detalhamento que os Parâmetros para o ensino fundamental. Mesmo assim, também é possível perceber, nas parcas orientações para música, uma concepção ampla, que acolhe a “heterogeneidade das manifestações musicais que fazem parte do universo cultural dos jovens” (Brasil, 1999, p. 176). Dessa forma, os Parâmetros para o ensino fundamental e médio trazem como conseqüência a necessidade de se repensar os cursos de formação do professor, buscando baseá-los em uma concepção de música mais abrangente, de modo a sustentar uma nova postura pedagógica, comprometida com a ampliação da experiência musical do aluno.

Por outro lado, deve-se considerar a grande carência de professores com formação específica em música nas escolas de educação básica, como revelam os dados relativos às redes públicas da Grande João Pessoa. Faz-se necessário, portanto, intensificar a presença da música na escola, de múltiplas formas. Nessa direção, há estudos e pesquisas que buscam alternativas eficazes para esse contexto escolar, como por exemplo Bellochio (1999; 2000) e Figueiredo (2001), que apontam possibilidades para ampliar a presença da música nas escolas, por intermédio dos professores das séries iniciais do ensino fundamental¹⁷, através da inclusão da música nos cursos superiores de Pedagogia e/ou do trabalho conjunto do professor com formação específica e dos professores das séries iniciais.

Enfim, seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio.

16 Para uma análise das propostas para música dos PCN e sua viabilidade, ver Penna (2001c).

17 Na formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), o chamado professor generalista, raramente são contemplados, de forma consistente, conteúdos de qualquer uma das linguagens artísticas.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001. p.11-38.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v.6: Arte
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei n.º 9.394/96 e DCNEM.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Santa Maria, RS, ano 3, v. 2, n. 2, p. 73-77, jun./dez. 1999.*
- _____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Professores generalistas e a educação musical. ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 4., 2001, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001. p. 26-37.
- FUKS, Rosa. Educador musical: leigo ou especialista. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília, DF. *Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Anais...* Brasília: [S. n.], 1998. p. 79-87.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- KATER, Carlos et al. Música na escola: implantação da música nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais (1997–1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Recife, PE. *Anais...* [S.l.]: ABEM, [1999]. p. 114-122.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1988.
- MAFFIOLETTI, Leda de A. *Propostas de educação musical no Rio Grande do Sul (1977, 1978, 1981 e 1993)*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2001. Trabalho acadêmico.
- PENNA, Maura. (Coord.) *A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2000. Relatório de pesquisa.
- _____. *A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa – 2ª etapa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2001a. Relatório de pesquisa.
- _____. *A arte no ensino médio nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002. Relatório de pesquisa.
- PENNA, Maura. Em questão a concepção de música: os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Santa Maria, RS, ano 3, v. 2, n. 2, p. 83-87, jun.-dez. 1999.*
- _____. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. p. 31-55.
- _____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001c. p. 113-134.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – Coordenadoria dos Vestibulares da Unicamp. *Revista do Vestibulando: Unicamp 2002*. Campinas, 2001.