

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MÚSICA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO
MÉDIO: UM *SURVEY* COM PROFESSORES DE ARTE/MÚSICA DE
ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL**

ISABEL BONAT HIRSCH

Porto Alegre

2007

ISABEL BONAT HIRSCH

**MÚSICA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO
MÉDIO: UM *SURVEY* COM PROFESSORES DE ARTE/MÚSICA DE
ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração Educação Musical.

Orientadora: Prof^a. Dra. Luciana Marta Del Ben

Porto Alegre

2007

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que ajudaram a concluir este trabalho.

Meus mais sinceros agradecimentos...

- ...ao CNPq, pela bolsa concedida;
- ...à Professora Dra. Luciana Del Ben, por orientar este trabalho e conduzir seu desenvolvimento, com muita sabedoria, dedicação e paciência;
- ...às Professoras Dra. Liane Hentschke e Dra. Jusamara Souza, pelas inúmeras colaborações durante esses dois anos de mestrado;
- ...aos Professores Dr. Sérgio Luiz de Figueiredo, Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa e Dra. Liane Hentschke, por aceitarem participar da banca examinadora;
- ...à 5ª Coordenadoria Regional de Educação, por permitir a realização deste trabalho;
- ...aos professores das escolas estaduais de educação básica da 5ª CRE, que gentilmente participaram desta pesquisa;
- ...aos colegas do grupo de pesquisa Ficopem: Cristiane Galdino de Almeida, Cristina Mie Ito Cereser, Cristina Rolim Wollfenbüttel, Elisa da Silva e Cunha, Fernando Stanziona Galizia, Janaína Condessa, Karla Dias de Oliveira, Lélia Negrini Diniz, Maria Cristina C. C. de Azevedo, Miriam Suzana Pizzatto, Regina Antunes Teixeira dos Santos, Ruy Anderson e Viviane Beineke pelas valiosas contribuições;
- ...à Elisa Cunha e Cristina Wollfenbüttel, pela amizade e pelo apoio em todos os momentos;
- ...aos meus colegas de mestrado Karla Oliveira, Fernando Galizia e Graciano Lorenzi, pelos bons momentos de convivência e aprendizado;
- ...à Regina Antunes Teixeira dos Santos, pelas suas incansáveis palavras de carinho e incentivo;
- ...aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música, Fátima, Rita, Doraci e Maria Lúcia;

...à UFPEL, ao IAD e ao DMAC;
...à Raquel e Fernanda, pelos momentos especiais e pela acolhida;
...aos meus pais, Fernando e Cecy, que mudaram a rotina de suas vidas em função das minhas ausências para cursar o mestrado, dedicando-se quase que exclusivamente aos meus filhos;
...aos meus filhos, Adriano e Guilherme, e ao meu marido, João Luís, pela compreensão, pela paciência, pelo incentivo e pelo entendimento nas horas mais difíceis, em função da realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar como a música está presente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas estaduais vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Os objetivos específicos buscaram identificar as atividades que constituem as práticas musicais nas escolas, identificar os profissionais que trabalham com música nas escolas, bem como analisar as necessidades de formação dos profissionais que trabalham com música nas escolas. O método escolhido foi o *survey* de desenho interseccional, e os dados foram coletados através de questionário auto-administrado. Participaram deste trabalho 139 professores de arte/música das 104 escolas de educação básica que atendem às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio dos 18 municípios que fazem parte da 5ª CRE. Os resultados mostraram que a música está presente nas práticas da maioria dos professores investigados. No entanto, as atividades musicais são realizadas, principalmente, no âmbito das atividades extracurriculares e da disciplina ou componente educação artística, conferindo características polivalentes ao ensino de arte. Além disso, na sua maioria, são atividades realizadas apenas esporadicamente. Poucos são os professores que trabalham somente a modalidade música nas escolas, indicando que a música parece não estar inserida nos projetos pedagógicos das escolas vinculadas à 5ª CRE como área de conhecimento específico, mas como parte integrante da educação artística. A maioria dos professores possui formação superior na área de arte, mas são muito poucos os professores licenciados em música ou licenciados em educação artística com habilitação em música atuando nas escolas. A ausência de formação musical consistente, juntamente com a escassez de recursos materiais e financeiros e de espaço físico adequado, foi apontada como uma das principais dificuldades sentidas pelos professores para desenvolver atividades musicais nas escolas. Os dados obtidos nesta pesquisa poderão fornecer subsídios para o estabelecimento de parcerias entre a Universidade Federal de Pelotas e as escolas vinculadas à 5ª CRE, no sentido de atender às necessidades de formação de seus professores.

Palavras-chave: educação musical escolar, legislação educacional, formação de professores de arte/música das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

ABSTRACT

This research aimed at investigating the way music is present in basic education schools connected with the 5th Regional Education Coordination (CRE) in the southern region of the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The specific objectives were to identify the activities that constitute the musical practices in the schools and identify the professional people who work with music in the schools, as well as to analyze the educational needs of such professionals. The method chosen was the cross-sectional survey, and the data was collected through a self-administered questionnaire. The people who took part in this work were 139 art/music teachers from the 104 basic education schools that work with the final years of fundamental teaching (ages 11 to 14) and middle teaching (ages 15 to 17) in the 18 cities connected to the 5th CRE. The results showed that music is present in the practices of most of investigated teachers. However, the musical activities are mainly developed in the scope of extracurricular activities and within the subject of arts education, where only one teacher works with all the arts. Moreover, most of these activities are only occasionally developed. Few are the teachers who work only with music in schools, which indicates that music does not seem to be included in the pedagogical projects of the schools as a specific knowledge field, but as part of arts education. Most of the teachers are graduated in arts, but very few are graduated in music or in arts education with emphasis in music. The lack of a consistent music education, along with the scarcity of material and financial resources and of adequate physical space, was pointed as one of the main hindrances felt by the teachers to the development of musical activities in the schools. The data obtained with this research can provide information to base partnerships between the Federal University of Pelotas and the schools connected to the 5th CRE, in order to meet their teachers' education needs.

Keywords: school music education, educational laws, education needs of final years of fundamental teaching (ages 11 to 14) and middle teaching (ages 15 to 17) art/music teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária dos professores	37
Tabela 2 – Nível máximo de formação dos professores	38
Tabela 3 – Área de formação dos professores que atuam com atividades de arte/música	39
Tabela 4 – Formação superior na área de arte	40
Tabela 5 – Níveis de ensino onde ocorreu a formação musical dos professores	43
Tabela 6 – Cargo ocupado pelos professores na escola	45
Tabela 7 – Atuação na área de artes	47
Tabela 8 – Modalidades artísticas trabalhadas pelos professores	47
Tabela 9 – Atividades musicais desenvolvidas pelos professores nas escolas	49
Tabela 10 – Tipos de atividades e conteúdos musicais desenvolvidos pelos professores	51
Tabela 11 – Repertório	55
Tabela 12 – Local para desenvolvimento das atividades musicais	56
Tabela 13 – Recursos disponíveis nas escolas	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CES – Câmara de Educação Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DMAC – Departamento de Música e Artes Cênicas

FaE – Faculdade de Educação

FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil

IAD – Instituto de Artes e Design

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEF – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SEC – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EDUCAÇÃO MUSICAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	14
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	26
3.1 MÉTODO DE PESQUISA	26
3.2 AMOSTRA DA PESQUISA	27
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	30
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	31
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	34
4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	36
4.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES	36
4.1.1 Gênero e faixa etária	36
4.1.2 Formação geral e musical	38
4.2 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	45
4.2.1 Cargo e área de atuação	45
4.2.2 Práticas educativo-musicais dos professores	48
4.2.2.1 Presença da música nas escolas	48
4.2.2.2 Repertório	54
4.2.2.3 Espaço físico e recursos	56
4.2.2.4 Documentos que norteiam as práticas educativo-musicais dos professores	59
4.3 DIFICULDADES, INTERESSES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	63

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	81
ANEXO A – Mapa da região onde se localiza a 5ª CRE	88
ANEXO A – Mapa dos municípios atendidos pela 5ª CRE	90
APÊNDICE A – Questionário	92
APÊNDICE B – Carta aos diretores das escolas	98
APÊNDICE C – Carta aos professores das escolas	100
APÊNDICE D – Exemplo de planilha utilizada para a organização dos dados fornecidos pelas escolas e pela SEC	102
APÊNDICE E – Tabela referente ao número de escolas e ao número de professores que retornaram os questionários	104

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a presença da música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas estaduais de educação básica, especificamente na região sul do Estado do Rio Grande do Sul, foi baseado, principalmente, em minha prática docente no ensino superior. Atuo no Curso de Música – modalidade licenciatura do Departamento de Música e Artes Cênicas – DMAC do Instituto de Artes e Design – IAD da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. A região sul do Estado do Rio Grande do Sul possui duas universidades públicas, sendo que a UFPel é a única instituição de ensino superior dessa região responsável pela formação inicial de professores de música. Conforme regulamenta a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores¹, os cursos de licenciatura devem preparar seus egressos para atuarem como professores de escolas de educação básica.

Por um longo período, orientei alunos em suas práticas pedagógicas durante os estágios curriculares nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas de educação básica. A opção por orientar os alunos nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio deve-se ao fato de que os professores licenciados em música irão atuar, prioritariamente, nesses dois níveis de ensino. Até o ano de 2005, as escolas onde os estágios curriculares em música seriam realizados eram escolhidas pela Faculdade de Educação – FaE em parceria com o IAD. Os alunos tinham orientação com um professor da área de pedagogia da FaE, com o suporte na área de música do professor de música do DMAC do IAD.

¹ “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002, p.31)

Atualmente, os professores de música do próprio IAD são os que escolhem as escolas onde os alunos irão atuar e, também, são os que orientam seus estagiários. Todas as séries finais do ensino fundamental e algumas séries do ensino médio das escolas estaduais de educação básica onde os estagiários atuam oferecem o ensino de arte, porém, nem sempre a música é a modalidade escolhida para ser desenvolvida nos currículos escolares. A nomenclatura das escolas estaduais ainda permanece como professor de educação artística, sem denominar os professores de acordo com as áreas específicas de conhecimento, como música, artes visuais, teatro ou dança. Além disso, parece haver uma primazia pela escolha do ensino das artes visuais nas escolas em detrimento da música e das outras modalidades, conforme pude constatar durante minha atuação como orientadora de estágio.

Diante dessa constatação, busquei informações junto à 5ª Coordenadoria Regional de Educação – 5ª CRE, em Pelotas – RS (ver Anexo A), sobre a possível presença da música nas 139 escolas estaduais. A 5ª CRE é responsável por todas as escolas estaduais dessa região que abrange 18 municípios (ver Anexo B). Nessa oportunidade, obtive a informação de que existem alguns projetos extracurriculares relacionados com música, mas não logrei resposta quanto ao ensino de música nos currículos das mesmas. Diante dessa escassez de dados, interessei-me em investigar como a música está presente nas escolas da região sul do Estado do Rio Grande do Sul, questionando: quais atividades musicais estão presentes nas práticas educativas nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas estaduais? Quem são os profissionais que trabalham nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas estaduais? Quais são suas necessidades para desenvolver o ensino de música?

Partindo dessas questões, o presente trabalho teve por objetivo geral investigar como a música está presente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas de educação básica vinculadas à 5ª CRE, na região sul do Rio Grande do Sul. Como objetivos específicos, busquei identificar os profissionais que trabalham com música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas estaduais, identificar as atividades musicais que constituem as práticas educativas dos professores nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas estaduais e analisar as necessidades de formação dos profissionais que trabalham com música nas séries finais do ensino fundamental e

no ensino médio das escolas estaduais. O método utilizado foi o *survey* de desenho interseccional. Os dados, coletados por meio de questionários auto-administrados, foram analisados com base nas orientações da legislação educacional e termos correlatos para o ensino de arte e na literatura da área de educação musical, focalizando estudos que investigaram a presença da música nas escolas de educação básica em diversas regiões do país.

O trabalho desenvolvido é apresentado nesta dissertação em três capítulos. O primeiro capítulo traz uma breve trajetória da inserção do ensino de música nos currículos escolares por meio das políticas educacionais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 e seus termos correlatos. Apresenta, também, dados sobre a situação da presença da música nas escolas a partir de alguns estudos realizados em diversas regiões do país.

O segundo capítulo apresenta a metodologia de pesquisa, com a descrição do método escolhido, o *survey* de desenho interseccional, e, ainda, a técnica de pesquisa utilizada e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo, encontra-se a análise dos dados coletados. Nesse capítulo, depois de identificar os professores participantes deste trabalho e apresentar as práticas educativo-musicais por eles desenvolvidas, analiso suas necessidades de formação conforme indicadas por eles.

Por fim, nas considerações finais, apresento uma síntese dos resultados encontrados, indicando, também, as principais contribuições desta pesquisa. Espero que esta pesquisa subsidie parcerias entre o Curso de Licenciatura em Música do IAD da UFPel, que tem por objetivo formar professores de música, e as escolas de educação básica, através da 5ª CRE, por meio de ações e projetos que venham atender as necessidades da região e de seus professores.

2 A EDUCAÇÃO MUSICAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao longo dos últimos anos, a situação do ensino de música no país em todos os níveis da educação básica tem sido amplamente discutida na literatura da área de educação musical (ver, por exemplo, HENTSCHE; OLIVEIRA, 2000; ARAÚJO, 2001; PENNA, 2001, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2006; SOUZA *et al.*, 2002; LOUREIRO, 2003, 2004; VITORINO *et al.*, 2003; ARROYO, 2004; FERNANDES, 2004; HUMMES, 2004; ALVARES, 2005; DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; FIGUEIREDO, 2005; MARINO, 2005; SANTOS, 2005; URIARTE, 2005; ABREU, 2006; ALMEIDA, 2006; DEL BEN *et al.*, 2006; GROSSI, 2006). Boa parte dessa discussão aponta para a escassa presença da música como disciplina nos currículos escolares, relacionando-a à legislação educacional e, mais especificamente, a imprecisões e ambigüidades de seu texto.

A partir de 1971, a música e as outras linguagens artísticas, como artes plásticas, artes cênicas e desenho geométrico, foram inseridas nos currículos das então escolas de 1º e 2º graus, numa visão polivalente de ensino de artes, por meio do componente denominado educação artística. A Lei nº. 5.692/71, em seu artigo 7º, incluiu a educação artística como componente obrigatório nos currículos escolares.

Para atender as exigências da Lei nº. 5.692/71, as instituições de ensino superior tiveram que formar profissionais para assumir o novo componente nas escolas, o que acabou gerando um impasse, exigindo a formação polivalente do professor em arte. Naquela época eram em número reduzido os cursos de arte nas universidades.

Até os anos 60, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas e estudiosos de cursos de belas-artes, de conservatórios, etc.) poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música (BRASIL, 1998a, p.26).

Porém, fora das universidades, havia alternativas para o aprendizado das artes. Na área de artes plásticas havia “um movimento bastante ativo [chamado] Movimento Escolinhas de Arte”, que oferecia “cursos de arte-educação para professores e artistas” (BARBOSA, 1989, p. 170). Na área de música, segundo Penna (1995), era possível obter formação por meio de escolas específicas e dos conservatórios de música, com uma linguagem mais conservadora e, ao oposto, por meio de um movimento denominado Oficinas de Música. Para Paz (2000), o termo oficina possuía duas vertentes.

A primeira, enquanto metodologia de ensino, ou seja, uma proposta pedagógica, fortemente vinculada às correntes da música contemporânea; e a segunda, como um procedimento metodológico, envolvendo uma atividade eminentemente prática, ligada a qualquer atividade docente e, não necessariamente, ao trabalho específico de música, ainda que, neste caso, tal prática encontrasse grande ressonância (PAZ, 2000, p.234).

As escolas não puderam admitir os profissionais preparados pelas “Escolinhas”, nem pelos conservatórios, escolas específicas e “Oficinas”, pois eles não possuíam formação em nível superior, requisito básico para atuar nas escolas a partir da 5ª série do então 1º grau. Havia, portanto, necessidade de formação universitária do professor, com uma visão artística polivalente, exigida pela nova LDBEN, pois aqueles profissionais com formação em uma única linguagem não poderiam atender a demanda e os conteúdos adequadamente. Todos os professores deveriam ensinar conjuntamente música, artes plásticas, artes cênicas e desenho.

Somente dois anos após a implementação da Lei nº. 5.692/71 é que a educação artística vai ter algumas definições. No Parecer do CFE nº. 1.284/73 e na Resolução CFE nº. 23/73 (BRASIL, 1982) foram estabelecidos dois cursos de formação de professores: o curso de Licenciatura em Educação Artística de 1º grau, também denominado de Licenciatura Curta, com duração de dois anos, capacitando o professor com uma habilitação geral em Educação Artística, e o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística (PENNA, 2004a, p.21). O curso de Licenciatura Curta em Educação Artística possuía uma base disciplinar contemplando diferentes áreas do conhecimento (música, artes cênicas, desenho e artes plásticas). Já o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, possuía as mesmas disciplinas da Licenciatura Curta nos dois primeiros anos, adicionando, nos

dois anos seguintes, as disciplinas específicas de cada habilitação. As habilitações eram nas áreas de música, artes cênicas e artes plásticas, contando também com a habilitação em desenho. No entanto, pode-se observar a contrariedade entre os cursos de formação e o que era exigido pelos termos normativos. De um lado, os cursos de licenciatura plena em educação artística previam formação em habilitações específicas, e, por outro lado, os documentos enfatizavam a atuação polivalente do professor.

Sobre a prática escolar é o Parecer CFE nº. 540/77 (BRASIL, 1977) que vai definir o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº. 5.692/71, incluindo a música entre as linguagens artísticas (PENNA, 2004a, p.21). O Parecer nº. 540/77 define que “as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalentes no primeiro grau” (BRASIL, 1979, p. 197).

A educação artística não era vista como matéria ou disciplina, mas deveria ser abordada no currículo como parte da formação geral do aluno (SÃO PAULO, CEE/SP nº. 18/86). Dessa forma, havia, ao mesmo tempo, a obrigatoriedade de atender às orientações e uma flexibilidade em relação ao conteúdo, carga horária, procedimentos de avaliação e procedimentos metodológicos.

Pelas determinações legais, os professores formados nos cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística e Licenciatura Plena em Educação Artística deveriam, então, atuar nas áreas de música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, tendo por responsabilidade

(...) educar os alunos em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte (BRASIL, 1998b, p.27).

No entanto, os professores licenciados em educação artística, enfrentaram algumas dificuldades para introduzir o ensino polivalente das artes nas escolas, já que

As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a

formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. (...), os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias (BRASIL, 1998a, p.24).

A situação nas escolas se agravou ainda mais com a escassez de professores habilitados. Como não havia professores em número suficiente na época da implementação da educação artística, outros profissionais, que não os professores formados nos cursos de licenciatura em educação artística, poderiam ministrar a disciplina, já que a legislação permitia. Segundo Penna (2001, p.13), a educação artística poderia ser ministrada por professores formados em outras áreas do conhecimento pela falta de recursos financeiros para a contratação de profissionais da área, ou, ainda, para complementação de sua carga horária. A polivalência em arte, tanto na formação do professor quanto no ensino nas escolas, resultou em uma fragilização do ensino de arte devido à forma superficial com que foram trabalhadas as especificidades de cada linguagem artística.

Houve, com isso, uma perda significativa no ensino individual das linguagens artísticas, incluindo o ensino de música. Autores como Penna (2004a) e Fernandes (2004) observam que, com o advento da educação artística e da polivalência, houve uma diminuição qualitativa dos saberes específicos das linguagens artísticas, o que trouxe graves conseqüências para o ensino de música nas escolas.

Com todas as dificuldades encontradas, sem a profundidade necessária para trabalhar todas as linguagens artísticas, a concepção de integração das artes acabou gerando uma confusão entre integração e polivalência, fazendo com que os professores trabalhassem na área de formação mais concentrada, ao invés de integrar o ensino das artes (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000). Além disso, conforme a formação de grande parte dos professores, a linguagem que mais predominou no ensino da educação artística nas escolas foram as artes plásticas. De acordo com Penna (2001), historicamente, com as propostas de arte-educação, foram as artes plásticas que enfrentaram o desafio de ampliar o ensino de arte nas escolas, como parte da formação de todos os alunos.

As escolas ofereciam espaço para a atuação dos professores com todas as linguagens, mas, com a predominância do ensino de artes plásticas, o espaço para o ensino de música não parece ter sido ocupado, e, portanto, a música não se inseriu significativamente nas escolas (PENNA, 2004a). Souza *et al.* (2002)

observam que “desde a implementação, em 1971, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 5692/71), fala-se do desaparecimento da aula de música nas escolas regulares” (SOUZA *et al.* 2002, p. 20).

De certa forma, a música perdeu seu espaço como disciplina do currículo escolar, passando a um papel coadjuvante. Santos (1994, p. 10) afirma que “a música passou a atuar como ‘pano de fundo’ para expressão cênica e plástica, esvaziando-se como linguagem auto-expressiva”. Nesse contexto, o ensino formal de música nas escolas vai, aos poucos, se diluindo ou desaparecendo.

Passados 25 anos da implementação da Lei nº. 5.692/71, e com as duras críticas em relação à polivalência e ao ensino de educação artística por parte de estudiosos e pesquisadores (ver ARROYO, 2004; PENNA, 2004a, 2004b; FIGUEIREDO, 2005, entre outros), entra em vigor uma nova legislação educacional. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, a educação artística, em sua nomenclatura, foi substituída por “ensino de arte”. A nova redação da referida Lei parece abrir uma possibilidade de mudança no ensino polivalente em artes. Nessa Lei, fica estabelecido que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Embora a atual LDBEN indique a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas, assim como também ocorria com a LDBEN anterior, a expressão “ensino de arte pode ter diferentes interpretações, carecendo de uma definição mais precisa” (PENNA, 2002b, p. 11). Como observa Figueiredo (2005), essa obrigatoriedade “não é suficiente para promover mudanças significativas no tratamento e na administração das artes nos contextos escolares” (FIGUEIREDO, 2005, p.11). Arroyo (2004), por sua vez, afirma que o “caráter muito abrangente do texto [da LDBEN] abre possibilidades a “n” interpretações que vêm sistematicamente excluindo a música desse ensino de Arte” (ARROYO, 2004, p. 30).

Uma definição mais precisa dos modos de implementação e concretização do ensino de arte nas escolas foi dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação. O Plano Decenal de Educação afirma “a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório” (BRASIL, 1997a, p. 14).

Nesse sentido, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), em 1997 e em 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999. Esses documentos, “embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica” (PENNA, 2004, p.11). Os PCNEF

Foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998a, p. 49).

Os PCNEF estão subdivididos em dois conjuntos de documentos. Um dos dois conjuntos é dedicado ao ensino fundamental de 1ª a 4ª série, ou 1º e 2º ciclos, publicado em 1997, e o outro é dedicado ao ensino fundamental de 5ª a 8ª série, ou 3º e 4º ciclos, publicado em 1998. Somente os PCN elaborados para o 1º e o 2º ciclos, equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, foram apreciados pelo Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CEB nº. 03/97. Segundo o Parecer CNE/CEB nº. 03/97,

Os PCN [para o 1º e o 2º ciclos do ensino fundamental] resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº. 03/97, 1997a, p.2)

Nos PCNEF, a arte é definida como área, possuindo a mesma importância dos demais componentes curriculares, porém, as diferentes linguagens artísticas são consideradas como modalidades da grande área chamada arte e não como disciplinas específicas. Os dois documentos dos PCNEF possuem, cada um deles, um volume dedicado à Arte como área de conhecimento, contendo propostas para as quatro modalidades artísticas. As modalidades artísticas incluídas nos PCNEF são: música, teatro, dança e artes visuais², sendo que essa última possui uma abrangência maior que as artes plásticas, linguagem utilizada na Lei nº. 5.692/71.

² “As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema,

Para o ensino médio, assim como foi determinado pela Lei nº. 9.394/96 para o ensino fundamental, a construção dos currículos deve ter “uma Base Nacional Comum, a ser complementada, nos sistemas de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26). Nos PCNEM foi estabelecida uma divisão do conhecimento em áreas na reforma curricular desse nível de ensino. Nesse sentido, “Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (BRASIL, 1999, p. 24). A concepção dessa área é resultado de “um arranjo estrutural que respeita a diversidade de cada disciplina, mas trata a aprendizagem dos conceitos de cada uma de forma convergente e passível de ser conduzida integradamente” (BRASIL, 1999, p. 26). A arte encontra-se inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois “é considerada como linguagem, e, como tal, uma forma de comunicação humana, impregnada de valores culturais e estéticos” (BRASIL, 1999, p. 180). Dessa forma, a arte integra a parte comum, e as linguagens artísticas abordadas no ensino médio são artes visuais, audiovisuais, dança, música e teatro.

Os PCNEM não possuem as mesmas características dos PCNEF. Os documentos dos PCNEM são “mais sucintos e genéricos que os documentos para o ensino fundamental; o texto sobre Arte (...) não é muito extenso, além de que não inclui uma proposta específica para cada linguagem artística” (PENNA, 2004a, p. 24).

Percebe-se que, apesar dos PCN, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, apresentarem diretrizes para o ensino da arte, existe flexibilidade em relação à sua utilização. Nenhum documento dos PCN garante a presença de qualquer modalidade artística nas escolas, e também não informa como abordá-las e nem como trabalhá-las nas salas de aula (PENNA, 2004a, p. 23-24). Penna sustenta que “não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de **quais** linguagens artísticas, **quando** e **como** trabalhá-las na sala de aula” (PENNA, 2004a, p. 23).

Os documentos apenas indicam que o aluno, ao longo de sua trajetória escolar, deve vivenciar “o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada” (BRASIL, 1997b, p.41). Mas, de acordo com os sistemas de ensino no Brasil, “seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado” (PENNA, 2004a, p. 24). Segundo Penna, cada estabelecimento de ensino, tanto de ensino fundamental, quanto de ensino médio, pode decidir quais modalidades artísticas serão contempladas nos seus currículos escolares “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” (ibid.).

Dessa forma, a área de arte vem sendo marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade, levando a várias interpretações do que seria o ensino de Arte. Arroyo (2004) afirma que “vinculadas a essas inúmeras interpretações está a manutenção das concepções do ensino de Arte como de caráter polivalente e do ensino de Arte como restrito ao ensino de artes plásticas ou visuais” (ARROYO, 2004, p.30).

Por conta das várias interpretações dadas ao ensino de arte, as escolas podem escolher o que, como e quando serão trabalhadas as diferentes modalidades artísticas da grande área chamada arte. Apesar da formação específica dos professores nas diversas habilitações, alguns estudos (ver PENNA, 2002b; DEL BEN, 2005) têm mostrado que não existe uma “relação direta entre habilitação e conteúdo abordado na prática pedagógica” (PENNA, 2004b, p. 9). Os conteúdos de artes visuais são desenvolvidos por professores formados nas diversas habilitações, enquanto que atividades musicais são desenvolvidas também pelos professores com habilitação em artes plásticas ou visuais, ou ainda em artes cênicas (PENNA, 2004b). Os mesmos estudos dizem que o componente curricular ainda é educação artística, e que os professores trabalham – a maioria – mais de uma modalidade, independentemente da sua formação.

Além disso, o sistema brasileiro de ensino permite que as escolas tenham autonomia de acordo com seus próprios interesses, necessidades e possibilidades. A atual legislação “destaca o papel importante que a escola desempenha no processo educacional e lhe confere uma grande autonomia de organização”

(BRASIL, 1998a, p. 41). Huebner (1975, apud PACHECO, 2003, p. 85) reconhece que, “por trás dos papéis e das experiências, por trás da burocracia e da ordem, estão os interesses das pessoas”. Portanto, o que será abordado, e em quais circunstâncias, poderá ser definido pelos próprios participantes da escola. Por isso, é de fundamental importância que se criem condições para a participação dos vários setores da comunidade escolar no atendimento dos seus interesses. A autonomia das escolas se expressa por meio de seu projeto político-pedagógico. Segundo Silva, o projeto político-pedagógico

É um documento (...) elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; (...); que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola (SILVA, 2003, p. 296).

Essa autonomia que as escolas possuem, expressa por meio de seus projetos pedagógicos, é que vai definir quais são os interesses, possibilidades e necessidades da comunidade escolar. Essas definições irão refletir em que tipo de profissional e qual modalidade artística as escolas irão escolher.

Nesse sentido, muitas escolas de educação básica parecem ter optado – respaldadas pela legislação – pela manutenção da educação artística como área ou disciplina de seus currículos (ver PENNA, 2002b; FIGUEIREDO, 2003; MACHADO, 2003; DEL BEN, 2005). Porém, esse fato também tem relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Consta nos termos do texto original das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, na Resolução CNE/CNB nº. 2/98, artigo 3º, inciso IV, alínea b, a Educação Artística como área de conhecimento (BRASIL, 1998c). Em 2006, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental tiveram seu texto alterado pela Resolução nº. 1, de 31 de Janeiro de 2006 (BRASIL, 2006), a partir de sugestão dada no parecer do CNE/CEB nº. 22/2005 (BRASIL, 2005), ratificando o termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte”. A solicitação foi feita pela Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, justificando estabelecer coerência

entre a Resolução do CNE e os demais textos legais que regulamentam a educação brasileira (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº. 22/2005³).

Embora a Resolução CNE/CNB nº. 1/2006 tenha sido aprovada em 2006, anteriormente a ela, em 2004, a Resolução CNE/CES nº. 2/2004 (BRASIL, 2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, já indicava a “extinção dos cursos de licenciatura em educação artística e sua substituição por licenciaturas específicas”, reconhecendo “somente pelo nome Música qualquer graduação nessa área” (DEL BEN *et al.* 2006, p. 114). Para Penna (2006), a Resolução CNE/CES nº. 2/2004 reflete para a área de educação musical como

Um movimento de reafirmação de sua especificidade e de seus conhecimentos próprios, em reação ao esvaziamento de conteúdos musicais que resultou do modelo de licenciatura em Educação Artística (PENNA, 2006, p.1).

Mesmo com a vigência da Resolução CNE/CES nº. 2/2004, os concursos para professor de música, ou, ainda, para professor de artes visuais, teatro e dança para atuar nas escolas de educação básica, até 2006, poderiam utilizar a nomenclatura educação artística, pois só a partir da Resolução CNE/CEB nº. 1/2006 é que a educação artística foi substituída por arte. O texto original das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental dava respaldo legal para que concursos públicos se destinassem apenas aos professores de educação artística. No entanto, ainda são raros os concursos específicos para as diversas modalidades da grande área de arte, como música, teatro, artes visuais ou dança.

O fato de ainda haver concursos para professor de educação artística, e não para professor de arte em suas diversas modalidades, é tão preocupante quanto o programa que os mesmos dispõem. Alguns autores (ver VITORINO, MORAES, RIBEIRO, 2003; ARROYO, 2003, 2004; PENNA, 2004b; MARINO, 2005; GROSSI, 2006) mencionam concursos para professor de educação artística realizados em diversas regiões do país, e comentam, ainda, que os mesmos, em seus programas, contemplam somente conteúdos de artes visuais ou artes plásticas o que leva à

³ Publicado em 2 de fevereiro de 2006 no Diário Oficial da União, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, alterando a Resolução CNE/CEB nº 2/98 (Resolução CNE/CEB nº 1/2006).

posterior contratação somente de professores com formação em artes plásticas ou artes visuais.

Estudos (ver SOUZA *et al.* 2002; PENNA, 2002b; DEL BEN, 2005; SANTOS, 2005) também apontam que são poucos os professores com formação específica em música que atuam nas escolas de educação básica. Outros trabalhos (ver PENNA, 2002b; FIGUEIREDO, 2003; ARROYO, 2004; SANTOS, 2005) afirmam que professores especialistas preferem atuar em escolas específicas de música ou conservatórios, resultando no que Penna (2004b) denomina de descompromisso com a área de educação básica.

Além disso, os professores formados em música não estão sendo absorvidos pelas escolas de educação básica, pois os concursos públicos estão direcionados predominantemente para as artes visuais. Segundo Penna (2004b), se a música não conquista seu espaço nas escolas, torna-se difícil adquirir reconhecimento e valorização. A mesma autora reforça que “a escola deixa de considerar a música como parte integrante e necessária de sua prática educativa e deixa também de procurá-la e reivindicá-la” (PENNA, 2004b, p. 11). Por outro lado, apesar da escassez, tanto de professores quanto do ensino de música como disciplina dos currículos escolares, diretores e professores mostram interesse em fortalecer a presença da música nas escolas (ver HUMMES, 2004; DEL BEN, 2005).

Existem imprecisão e ambigüidade na legislação educacional, o que, para vários autores, parece justificar a escassez de professores e da disciplina de música em escolas de diferentes regiões do país. Por outro lado, pesquisas também mostram que a música não saiu das escolas (SOUZA *et al.*, 2002; DEL BEN, 2005; SANTOS, 2005). A mesma imprecisão e ambigüidade, portanto, permite uma multiplicidade de interpretações da legislação, não ficando claro de que forma a música pode ser ou é, de fato, trabalhada nas escolas.

Por isso, outros estudos são necessários na tentativa de dar continuidade à construção de dados sistematizados sobre as práticas educativo-musicais desenvolvidas nas escolas de educação básica. Na região sul do Rio Grande do Sul, esses dados são praticamente inexistentes, principalmente, em relação às escolas estaduais de educação básica. Cabe ressaltar que, na rede pública de ensino, compete aos estados da federação “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (Lei nº. 9.394/96, art. 10).

Dados como esses são fundamentais para que a área de educação musical possa, de alguma forma, atuar junto a essas escolas. Às universidades, cabe o papel não só da formação inicial, mas também da formação continuada. De acordo com a Resolução CNE/CP nº. 01/02, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, “cabará a concepção de um sistema de oferta de formação continuada” na estrutura institucional e curricular de cada curso (BRASIL, 2002). Investir na formação continuada pode ser uma estratégia para inserir a música nas escolas ou fortalecer sua presença. Para tanto, é de fundamental importância conhecer as atividades desenvolvidas nas escolas, bem como os interesses e necessidades de formação de seus professores. Como observa Del Ben (2005),

A escassez de dados sobre a presença da música nas escolas torna-se problemática na medida em que dificulta a elaboração de projetos de intervenção e de políticas curriculares e de formação de professores que atendam às necessidades, características, limites e possibilidades das escolas e professores (DEL BEN, 2005, p. 4).

Segundo a mesma autora,

Sem dados sistematizados sobre o ensino de música nas realidades escolares talvez não seja possível superar os problemas tão freqüentemente apontados pela literatura da área de educação musical, como a desvalorização da música como disciplina curricular (...), a precariedade do ensino de música nas escolas (...) ou aqueles referentes à formação dos professores de música (...) (ibid).

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como a música está presente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas de educação básica vinculadas à 5ª CRE, na região sul do Rio Grande do Sul. Como objetivos específicos, busquei identificar os profissionais que trabalham com música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas estaduais, identificar as atividades musicais que constituem as práticas educativas dos professores nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas estaduais e analisar as necessidades de formação dos profissionais que trabalham com música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas estaduais. No capítulo a seguir, apresento a metodologia utilizada para alcançar esses objetivos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 MÉTODO DE PESQUISA

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, foi escolhido o *survey* como método de pesquisa. Para Cohen e Manion (1994), os *surveys*

agrupam dados em um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões com os quais essas mesmas condições existentes podem ser comparadas, ou de determinar as relações que existem entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994, p.83).

Segundo Babbie (2005, p. 113), alguns autores utilizam o termo *survey* com um sentido implícito de “*survey* por amostragem”. Nesse sentido, compreende-se não somente a amostra estudada, mas a população maior da qual a amostra foi selecionada. Babbie (2005) afirma que

métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou parcela – uma amostra – de uma população para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada. (ibid).

Como os dados desta pesquisa foram coletados em uma única vez, num determinado período de tempo, este trabalho caracterizou-se como um *survey* de desenho interseccional. De acordo com Babbie (2005, p. 101), o *survey* de desenho interseccional permite descrever uma população maior na mesma ocasião. A escolha por esse tipo de desenho deu-se pelo tempo disponível para a realização desta pesquisa. Além disso, esse tipo de desenho tem a vantagem de atender uma população maior e obter uma amostra mais representativa.

3.2 AMOSTRA DA PESQUISA

Considerando os objetivos específicos deste trabalho, optei por investigar a presença da música nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio das escolas estaduais de educação básica sob a perspectiva dos professores que nelas atuam. Primeiramente, do conjunto de professores atuantes nas escolas de educação básica vinculadas à 5ª CRE, pensei em selecionar somente os professores de música. Posteriormente, decidi ampliar o número de professores diante da possibilidade do ensino de música integrar a disciplina educação artística e, também, porque os professores da rede estadual de ensino são concursados para a área de arte ou educação artística, sem especificar a modalidade artística em que atuam. Portanto, optei por selecionar o professor da área de arte, e não somente o professor de música, em função da possibilidade das escolas não contarem com professores específicos da área de música, como vem apontando a literatura da área de educação musical.

Foi selecionado, então, como unidade de análise (BABBIE, 2005, p.98) desta pesquisa, o professor que atua na área de arte⁴ das escolas de ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, e/ou de ensino médio vinculadas à 5ª CRE, priorizando esses dois níveis de ensino. Para Babbie (2005), unidade de análise é “o ‘que’ ou ‘quem’ está sendo estudado”. Geralmente, “as unidades mais típicas de análise são indivíduos” (BABBIE, 2005, p. 507). Utilizo, ao longo deste trabalho, a denominação “professor de arte/música” para me referir aos professores investigados.

Para selecionar os professores, primeiramente, entrei em contato com a Coordenadora Pedagógica da 5ª CRE, que, juntamente com a Coordenadora Geral, acolheu a idéia de mapear a situação do ensino de música nas escolas das cidades administradas pela Coordenadoria. A 5ª CRE está situada no município de Pelotas, localizado na região sul do estado do Rio Grande do Sul e é responsável pelas escolas estaduais de 18 municípios da região.

Para localizar e contatar os professores que fariam parte deste estudo, procurei, através da *home page* da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – SEC, informações sobre as escolas pertencentes à região da 5ª CRE. Mesmo sendo essa CRE responsável por 18 municípios, na época da coleta

⁴ Utilizo a expressão área de arte, tendo em vista a terminologia da Lei nº. 9.394/96.

de dados, as escolas da rede estadual localizavam-se em somente 17 municípios. Os municípios que fazem parte da 5ª CRE são, por ordem alfabética: Amaral Ferrador, Arroio do Padre⁵, Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Cristal, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Santana da Boa Vista, São Lourenço e Turuçu.

Posteriormente, solicitei uma listagem atualizada à SEC, contendo os nomes das escolas e o número ou nomes de todos os professores de arte/música. Nesse momento, a SEC me forneceu a listagem com o nome das escolas, mas, ao invés de informar o número exato de professores, foi informado o número de matrículas dos professores com a nomenclatura “educação artística⁶” em cada escola de ensino fundamental e médio. Naquele período, me foi explicado que não era possível informar o número exato de professores, apenas o número de matrículas, e a 5ª CRE também não possuía essas informações no mesmo período. A rede estadual da 5ª CRE, no momento da coleta de dados, possuía um total de 139 escolas e 243 matrículas de professor de arte/música.

Com base nas informações disponíveis na *home page* e na listagem atualizada da SEC sobre cada estabelecimento de ensino, foram excluídas as escolas com características unidocentes por não possuírem arte no currículo e, por conseqüência, não contarem com professores de arte/música, e as escolas que não estavam em funcionamento no período da coleta de dados. Havia 33 escolas com características unidocentes, sendo uma escola que atendia somente a educação infantil, 27 escolas urbanas ou rurais que atendiam somente as quatro séries iniciais de ensino fundamental e cinco escolas rurais de ensino fundamental que atendiam alunos de 1ª a 5ª série, em turmas multi-seriadas. Havia duas escolas, dentre as 139, que não estavam em funcionamento no momento da coleta de dados. Do universo de 139 escolas, restaram, portanto, 104 escolas que atendem as séries finais do ensino fundamental e/ou o ensino médio. Parte das 104 escolas da 5ª CRE são escolas de ensino fundamental contempladas com uma até quatro séries finais do ensino fundamental e/ou ensino médio. Mesmo não oferecendo todas as séries finais do ensino fundamental, essas escolas possuem o ensino de arte no currículo e, por conseqüência, no mínimo, um professor de arte/música.

⁵ Não havia, na época da coleta de dados, escola estadual em funcionamento nesse município.

⁶ Na época da coleta de dados, a 5ª CRE ainda mantinha a nomenclatura professor de educação artística.

Como não obtive a informação do número exato de professores de arte/música naquele momento, liguei para todas as escolas a fim de obter os dados de todos os professores em todas as 104 escolas. Ao ter contato com a direção das escolas através do telefone, eu me apresentava, explicava que estava realizando uma pesquisa com os professores de arte/música de todas as escolas da 5ª CRE e ainda solicitava o número exato desses professores em cada escola. Ao comparar os dados fornecidos pela SEC com os dados informados pelos diretores, percebi que havia incompatibilidade sobre o número de professores em cada escola.

Depois de algum tempo e de muita insistência da minha parte, a 5ª CRE me forneceu uma listagem atualizada com o número de professores de arte/música de toda a rede estadual por município, e não por escola. A 5ª CRE possui em seu cadastro de recursos humanos um total de 194 professores de “educação artística”, sendo os mesmos concursados ou contratados, habilitados ou não, sem a especificação da modalidade artística em que atua cada professor. Organizei, então, uma planilha (ver Apêndice D), com os dados fornecidos pela direção das escolas, onde constavam nome e telefone das escolas, os nomes dos contatos, que poderiam ser dos diretores ou de pessoas ligadas à direção, como supervisores ou coordenadores pedagógicos, o número de professores de arte/música por escola, e, por conseguinte, por município.

Dentre os 194 professores de arte/música das escolas estaduais de ensino fundamental e médio selecionadas, o município que possui o maior número de professores é Pelotas, com 82, seguido do município de Canguçu, com 19 professores, o município de São Lourenço do Sul, com 17 professores, o município de Jaguarão, com 15 professores, o município de Arroio Grande, com 12, e o município de Piratini, com 10. Com um número menor, encontram-se os municípios de Herval e Santana da Boa Vista, com seis professores cada um, e Amaral Ferrador, Capão do Leão e Morro Redondo, com cinco professores cada. Os municípios de Cerrito, Cristal e Pedro Osório possuem três professores cada um, e finalmente, os municípios de Pedras Altas, Pinheiro Machado e Turuçu, um professor. Dos 194 professores que ministram a disciplina “educação artística” nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da 5ª CRE, 77 são concursados e habilitados, 43 são contratados habilitados, 68 são concursados sem habilitação e seis são contratados sem habilitação. Esses 194 professores de arte/música constituíram a amostra deste estudo.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Definido o método e selecionada a amostra de professores, o questionário mostrou-se o instrumento mais adequado a ser utilizado para a coleta de dados. Para Babbie (2005), o questionário é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise” (BABBIE, 2005, p. 504). Para Laville e Dionne (1999), uma das vantagens do questionário é que “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas”; a uniformização das questões formuladas “facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184).

O questionário foi construído com base nos questionários elaborados por Del Ben (2005) e Diniz (2005). Foram incluídas 23 questões, na sua maioria, de caráter fechado, onde cada pergunta deveria ser respondida com opções de múltipla escolha. O mesmo instrumento também continha 10 perguntas de caráter aberto, oportunizando respostas discursivas por parte dos professores. O documento foi dividido em cinco partes. A primeira, com quatro perguntas, buscou informações visando à identificação dos professores, incluindo idade e sexo, além da cidade onde a escola era sediada, para fins de controle. A segunda parte continha quatro perguntas sobre a formação geral e musical dos professores. A terceira parte, com sete perguntas, buscou dados sobre as áreas de atuação do professor. A quarta parte, com treze perguntas, buscou informações sobre níveis de ensino e séries contempladas com atividades musicais, recursos disponíveis para a realização das atividades musicais, a utilização dos PCN e de outras propostas curriculares para a área de música por parte dos professores e, por fim, as dificuldades encontradas pelos professores para atuar com o ensino de música. A quinta e última parte, com quatro perguntas, buscou informações sobre interesses e necessidades dos professores em termos de formação continuada. Finalizando o questionário, foi disponibilizado um espaço para dados adicionais para que os professores pudessem fazer as observações que desejassem (ver Apêndice A).

Apesar desse instrumento ter sido elaborado com base em outros dois questionários, foi solicitado que um professor de arte/música de uma escola estadual do município de Pelotas o preenchesse e que fossem apontadas possíveis dúvidas

quanto à clareza das perguntas, à redação e ao conteúdo das questões. O professor informou que o questionário estava claro e que não teve dúvidas ao respondê-lo. Portanto, conclui que não seria necessário fazer modificações no instrumento de coleta de dados e que o mesmo poderia ser enviado aos outros professores.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os questionários auto-administrados foram colocados em envelopes para serem distribuídos aos professores de arte/música do ensino fundamental e médio, de acordo com o número de matrículas. Juntamente com os questionários, foi encaminhada uma carta de apresentação ao diretor (ver Apêndice B), explicando os objetivos da pesquisa e solicitando o apoio da direção para que os questionários fossem entregues aos professores de arte/música. Foi solicitado também aos diretores que esclarecessem aos professores a importância de preencherem o questionário e que os mesmos fossem devolvidos à 5ª CRE. Também foi enviada uma carta ao professor (ver Apêndice C), explicando os objetivos da pesquisa, agradecendo sua participação e solicitando o preenchimento e a devolução do questionário ao diretor da escola. Todo o material foi enviado ou entregue em envelopes com a identificação da escola, endereçado ao diretor de cada escola. Foi solicitado que o material fosse devolvido na próxima mala direta ou no próximo comparecimento à 5ª CRE no setor da Coordenação Pedagógica, onde havia uma caixa especialmente identificada para receber os questionários.

Devido à greve que se instalou nas escolas estaduais a partir de março de 2006, data prevista para iniciar a distribuição do material, constatei que não seria o momento ideal de fazê-la, optando pelo adiamento da entrega do mesmo. Com o retorno das aulas em meados de abril, decidi que os envelopes, com todo o material, seriam entregues em mãos aos diretores ou representantes das escolas em uma reunião realizada e coordenada pela 5ª CRE no dia 3 de maio de 2006. Nessa reunião estiveram presentes muitos diretores ou representantes das escolas. Com o apoio da 5ª CRE, fui convidada a participar desse encontro, onde tive a oportunidade de explicar aos diretores ou representantes dos diretores sobre a pesquisa e solicitei-lhes que os questionários fossem distribuídos aos professores e depois recolhidos por eles e enviados à 5ª CRE, para o setor da Coordenação Pedagógica. Salientei a importância e necessidade de participação na pesquisa, solicitando,

ainda, apoio para que os professores respondessem os questionários. Todos os diretores ou representantes que não se fizeram presentes naquela reunião do dia 3 de maio de 2006 receberam, via mala direta ou pelo correio, pela 5ª CRE, o mesmo material.

O recolhimento dos questionários foi iniciado no final do mês de maio de 2006. Duas vezes por semana eu me dirigia à 5ª CRE para recolher o material deixado na caixa especial do setor da Coordenação Pedagógica. Com o atraso da entrega do material por um número expressivo de escolas, depois de passar 15 dias da entrega dos envelopes aos diretores, voltei a telefonar para aquelas escolas que ainda não tinham retornado o material. Entrei em contato principalmente com os diretores que não haviam comparecido à primeira reunião, com receio de que não tivessem recebido o material pela mala direta ou pelo correio.

Voltei a ter contato com o setor da Coordenação Pedagógica, procurando me informar da possibilidade de participar de mais uma reunião com os diretores, pois, com os poucos questionários que haviam retornado, em torno de vinte, tive receio de atrasar a coleta. Meus próximos telefonemas para as escolas tiveram o propósito de informar uma outra reunião que a 5ª CRE realizaria com os diretores, no dia 31 de maio de 2006, solicitando o retorno do material da pesquisa. Acreditei que seria uma oportunidade de receber os questionários nessa reunião, mas os resultados não foram significativos. Após a segunda reunião, retornei com os telefonemas, e o empecilho maior ficou no contato com as escolas rurais e algumas escolas urbanas que não tinham telefone. O contato seria por meio de telefone público em frente à escola, através do telefone móvel particular do diretor, ou, ainda, através de telefonistas das prefeituras dos municípios, que repassam as ligações.

Pensei, então, que seria necessário me deslocar até as cidades participantes para tentar reunir o maior número possível de questionários, já que as cidades ficam próximas da sede da 5ª CRE. Para Babbie (2005, p. 248), o índice de questionários respondidos é maior quando o próprio pesquisador visita os participantes no momento de entrega ou coleta do questionário do que quando se usa apenas o correio. Ficou claro que, apenas entregando o material via mala direta ou pelo correio, o mesmo não retornaria com brevidade.

Telefonei primeiramente para uma escola da cidade de Jaguarão, para agendar uma visita, informando que faria o mesmo com todas as escolas do município que não haviam retornado o material, quando a diretora da escola disse

que me ajudaria e que eu não precisaria me deslocar até lá. Eu informei quais escolas não haviam retornado os questionários e, prontamente, ela entrou em contato com as direções dessas escolas solicitando o retorno do material. O município de Jaguarão foi o primeiro a enviar os questionários respondidos provenientes de todas as escolas. Utilizei a mesma estratégia com os municípios de Arroio Grande, Herval e Piratini. O município de Canguçu, com o maior número de escolas estaduais depois de Pelotas, atendeu a solicitação feita pela Coordenadora Pedagógica da 5ª CRE, que foi pessoalmente até a cidade para reunião com as direções das escolas e solicitou a devolução do material. Outras estratégias foram adotadas, como o auxílio de alunos que estudam no IAD da UFPel e de professores que lá trabalham, residentes nas cidades vizinhas participantes, que ajudaram a encaminhar e coletar os questionários. A coleta de dados terminou no mês de julho de 2006.

Do total de 194 professores de arte/música para os quais foram enviados os questionários, 139 responderam, número que corresponde a 71,6% dos professores. Para Babbie (2005, p. 253), a “taxa de 70% ou mais é muito boa”, o que demonstra a colaboração e o apoio da direção das escolas e a participação expressiva dos professores de arte/música na realização desta pesquisa. Os 139 professores que responderam os questionários se distribuem por todas as 104 escolas estaduais pertencentes à 5ª CRE. Dessa forma, garanti o retorno de, pelo menos, um questionário respondido por escola participante.

As escolas estaduais do município de Pelotas tiveram participação com o maior número de professores, num total de 69 docentes. Em seguida, as escolas dos municípios de Canguçu e São Lourenço do Sul participaram com doze professores cada um, Arroio Grande, com nove, Piratini, com seis, e Capão do Leão, Jaguarão e Santana da Boa Vista, com cinco professores cada. Com um menor número de professores, participaram as escolas dos municípios de Pedro Osório e Cristal, com três professores cada, Amaral Ferrador, Cerrito e Herval, com dois professores cada um, e, finalmente, com apenas um professor, participaram as escolas dos municípios de Morro Redondo, Pedras Altas, Pinheiro Machado e Turuçu.

A diferença entre o número de professores e de escolas dos municípios participantes deve-se ao tamanho dos mesmos. No caso deste trabalho, Pelotas possui o maior número de professores e de escolas por se tratar de um município de

grande porte. Os outros municípios são menores, e, portanto, possuem um número menor de professores e também de escolas (ver Apêndice E).

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, iniciei a etapa de análise, começando, então, pela redução dos dados. Segundo Laville Dionne (1999, p. 199), a preparação ou redução dos dados comporta três operações principais: codificação, transferência e verificação, sendo esta última conduzida ao longo de toda a análise.

Primeiramente, verifiquei se os questionários contidos nos envelopes estavam devidamente preenchidos ou se havia respostas em branco. Como foram enviados tantos questionários quanto o número de matrículas dos professores, ou seja, 243 questionários, alguns diretores das escolas devolveram os mesmos sem nenhum preenchimento por parte dos professores, pois nem todos foram necessários e nem todos os professores haviam respondido. Os dados brutos foram verificados em relação à identificação de possíveis equívocos de preenchimento do questionário e quanto às respostas ausentes e/ou incompletas. Somente duas questões foram anuladas porque, respectivamente, 50% e 82% dos professores não as responderam e, portanto, os dados obtidos não foram considerados válidos. De acordo com Laville e Dionne (1999),

o processo de verificação começa na recepção dos dados brutos [onde] o pesquisador eliminará desde logo os dados que não podem servir a seus fins porque são incompreensíveis, incompletos, inadequados... (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 203).

Em seguida, passei à codificação dos dados. Para realizar a codificação, é necessário “atribuir um código a cada um dos dados coletados e ordená-los por isso mesmo em categorias” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 199). Segundo os mesmos autores, “o pesquisador também deve prever códigos para traduzir as ausências de marcação” como “uma indicação para recusa ou a incapacidade de responder” (ibid, p. 200). No caso do preenchimento dos questionários, foram atribuídos códigos também para as questões que não foram respondidas pelos professores.

Após a codificação, os dados foram tabulados, ou seja, transferidos em forma de tabelas. Segundo Laville e Dionne (1999), transferir dados é “simplesmente transcrevê-los em um quadro mais funcional para o trabalho de análise e de interpretação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 202). As tabelas foram elaboradas com os números e os percentuais das questões de caráter fechado. Posteriormente, as questões de caráter aberto foram analisadas e categorizadas tematicamente. Busquei analisar as respostas com base nas categorias sugeridas pelos depoimentos dos próprios professores. Todos os dados foram transcritos para um arquivo para melhor organização e controle.

Com a finalização dessa etapa, envolvendo verificação, codificação, transferência de dados e categorização dos depoimentos, dei início à análise dos dados reduzidos, com base na orientação da legislação educacional e termos correlatos para o ensino de arte e na literatura da área de educação musical, procurando cotejar os dados com os de outros estudos que mapearam a presença da música nas escolas de educação básica em diversas regiões do país. Os objetivos específicos desta pesquisa, que procuraram identificar quem são os profissionais que trabalham com música na escola, as atividades que constituem as práticas musicais nas escolas e as necessidades dos profissionais que trabalham com música nas escolas, orientaram a forma de apresentar os dados, visando construir um quadro amplo sobre como a música está presente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas de educação básica vinculadas à 5ª CRE, na região sul do Rio Grande do Sul.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários será apresentada em três partes. Após caracterizar os professores quanto a gênero, faixa etária e formação, na primeira parte, na segunda, discuto a atuação dos mesmos nas escolas, incluindo dados sobre os documentos que sustentam suas práticas educativo-musicais e as justificativas para sua utilização. Por fim, a terceira parte focaliza dificuldades e interesses bem como necessidades de formação continuada dos professores tendo em vista o desenvolvimento de atividades musicais nas escolas.

4.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

4.1.1 Gênero e faixa etária

Dentre os 139 professores que responderam os questionários, 129 são mulheres, correspondendo a 92,8%, e 10 (7,2%) são homens, confirmando que a mulher ainda predomina no espaço da educação. A feminização tem sido discutida por vários autores da área de educação (ver LOURO, 1997; ANDRÉ, 2002) e da educação musical (ver GREEN, 1997). André (2002) refere-se a autores que refletem sobre a identidade e profissionalização dos professores. Em relação à escolaridade e à carreira, a autora “confirma a feminização de determinados cursos de cunho humanístico e voltados para as letras e das carreiras para as quais esses cursos formam – entre elas, o magistério” (ANDRÉ, 2002, p.197). Em pesquisa realizada pelo MEC/INEP (BRASIL, MEC/INEP, 2003), os professores no Brasil são, na sua maioria, do sexo feminino (85,7%). Pesquisas realizadas por Penna (2002b)

e Del Ben (2005) também indicam a presença significativa das mulheres na atuação docente especificamente na área de arte/música.

De acordo com a tabela abaixo, a faixa etária dos professores varia de 28 a 66 anos. Observa-se que há uma concentração significativa dos profissionais entre 38 e 52 anos, sendo que o número mais expressivo de professores encontra-se na faixa etária dos 43 aos 47 anos.

Tabela 1 – Faixa etária dos professores

Faixa etária	Número de professores	Percentual
28-32	12	8,6
33-37	21	15,1
38-42	28	20,1
43-47	35	25,2
48-52	31	22,3
53-57	07	5,0
58-62	02	1,5
63-66	01	0,7
Não respondeu	02	1,5
Total	139	100,00

A média de idade dos professores que participaram desta pesquisa é de 43,2 anos, superior, portanto, à média brasileira, que é de 37,8 anos, conforme estudos realizados pela Unesco (2004, p. 47). A média dos professores da região coordenada pela 5ª CRE corresponde ao panorama internacional, onde os professores têm, em muitos países, mais de 40 anos de idade (UNESCO, 2004). Resultados semelhantes também foram encontrados por Del Ben (2005) junto a professores que atuam com o ensino de arte em escolas estaduais de Porto Alegre.

Esses dados indicam que há um número reduzido de jovens professores de arte/música atuando como docentes nas escolas públicas estaduais de educação básica da região da 5ª CRE. Isso parece estar relacionado com a realização de concursos e a inserção dos professores nas escolas. Concursos para professor na área de arte não têm sido realizados com muita freqüência. Os últimos concursos para professor de “educação artística” para a rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, segundo informações obtidas no site da Secretaria de Educação, foram realizados em 2001 e 2005. Além disso, os professores, por razões próprias, parecem não ter interesse em atuar nas escolas de educação básica (ver ARROYO, 2004; PENNA, 2004b; SANTOS, 2005; URIARTE, 2005), o que torna um dado preocupante, pois parece que a carreira não tem sido atraente para esses jovens professores.

4.1.2 Formação geral e musical

Conforme a tabela abaixo, observa-se que a maioria dos professores possui formação em nível superior.

Tabela 2 – Nível máximo de formação dos professores

Nível de formação	Número de professores	Percentual
Superior incompleto	02	1,4
Superior completo	63	45,3
Especialização	73	52,6
Mestrado	01	0,7
Total	139	100,00

Também em relação à formação, os dados obtidos nesta pesquisa diferem da média brasileira. Somando os percentuais de todos os professores que possuem curso superior completo, especialização e mestrado, obtêm-se o total de 98,6%,

sendo que 10,7% informaram ainda que possuem graduação em mais de um curso superior. Conforme dados obtidos por estudo realizado pelo MEC/INEP (BRASIL, MEC/INEP, 2003, p. 27), em 2002, o percentual de professores do país que atuavam no ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, com formação superior era de 75,2%, sendo que, com licenciatura, o percentual era de 68,3%, e, sem licenciatura, 6,9%. Na região sul, esse percentual se eleva para 86,3%, sendo 78,0% com licenciatura e 8,3% sem licenciatura. De acordo com o mesmo estudo, em 2002, o percentual de professores que atuavam nas três séries do ensino médio que tinham formação superior com licenciatura era de 79,0%. Na região sul, esse percentual se eleva para 81,0%, no mesmo período (BRASIL, MEC/INEP, 2003, p. 29). Portanto, os dados obtidos demonstram que o percentual de professores com formação em nível superior na área de arte na região da 5ª CRE é mais elevado do que a média brasileira e a da região sul do país.

Embora um percentual significativo de professores possua formação em nível superior, nem todos possuem formação específica para atuar com o ensino de arte. O número de professores licenciados em educação artística ou licenciados na área de arte nas diversas modalidades artísticas indica que 70,6% de todos os 139 professores participantes desta pesquisa possuem formação específica para atuar na área de arte, conforme tabela abaixo.

Tabela 3 – Área de formação dos professores que atuam com atividades de arte/música

Área	Número de professores	Percentual
Licenciatura em Educação Artística ou Licenciatura na área de Arte (Música; Artes Visuais; Desenho e Computação Gráfica)	98	70,6
Formação superior em outras áreas	32	23,0
Formação superior incompleta em outras áreas	02	1,4
Não respondeu/não informou	07	5,0
Total	139	100,00

Apesar de este trabalho ter encontrado um número significativo de professores formados na área de arte, é relevante o percentual de professores formados em outras áreas do conhecimento que também atuam com arte nas escolas. Esse fato é conhecido pela própria 5ª CRE. De acordo com os dados obtidos no setor de recursos humanos da 5ª CRE, 38,1% dos professores concursados ou contratados para atuar com arte nas escolas estaduais da região não são habilitados. O percentual de 24,4% de professores que possuem formação completa ou incompleta em outras áreas encontrado nesta pesquisa é menor do que aquele identificado pela 5ª CRE. A diferença entre esses percentuais pode ser justificada pelo número de professores que responderam o questionário.

Os cursos superiores mencionados pelos professores que não possuem licenciatura na área de arte foram Arquitetura e Urbanismo, Bacharelado em Gravura, Bacharelado em Pintura, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Economia Doméstica, Educação Física, Geografia, Letras, Licenciatura em Matemática e Pedagogia. O curso mais citado foi o de Pedagogia, seguido pelo curso de Letras.

Dentre os professores que possuem formação para atuar com o ensino de arte, a maioria é formada nos cursos de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas ou ainda Licenciatura em Artes Visuais, conforme indica a tabela a seguir. Com um percentual bem abaixo, encontram-se os professores com formação nos cursos de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Desenho ou Licenciatura em Desenho e Computação Gráfica e, por fim, Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música ou Licenciatura em Música.

Tabela 4 – Formação superior na área de arte⁷

Curso	Número de professores	Continua Percentual
Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas/ Licenciatura em Artes Visuais	66	47,5

⁷ Nenhum professor apresentou formação inicial em Teatro e Dança. A UFPel e a Fundação Universidade de Rio Grande (FURG) ainda não possuem cursos de formação inicial nessa áreas. Talvez, por essa razão, esses cursos não tenham aparecido nas respostas dos professores.

Tabela 4 – Formação superior na área de arte

Curso	Número de professores	Conclusão Percentual
Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Desenho/ Licenciatura em Desenho e Computação Gráfica	15	10,8
Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Música/Licenciatura em Música	10	7,2
Licenciatura Curta em Educação Artística	07	5,0
Sem formação na área de arte ⁸	34	24,5
Não informou	07	5,0
Total	139	100,00

Os dados obtidos neste trabalho são semelhantes aos encontrados em outros estudos (ver PENNA, 2002b; MACHADO, 2003; DEL BEN, 2005). Os estudos mostram que um percentual elevado dos professores que atuam na área de arte nas escolas de educação básica possui formação específica. Mas, no que tange à formação específica em música, a situação se mostra diferente, como também mostram outros estudos (ver PENNA, 2002a; VITORINO, MORAES, RIBEIRO, 2003; DEL BEN, 2005). Na região da 5ª CRE há apenas 10 professores habilitados em música, o que corresponde a 7,2% dos 139 professores pesquisados. Conforme informações encontradas no estudo realizado por Penna (2002b, p. 10), na região da Grande João Pessoa – PB, apenas 5,6% dos 160 professores de educação artística no ensino fundamental possuem formação específica em música. Já no ensino médio, esse percentual se eleva para 11,9% de um total de 42 professores com a mesma formação. No estudo realizado por Del Ben (2005) junto às escolas estaduais da cidade de Porto Alegre – RS, entre os 35 professores licenciados em educação artística que participaram da pesquisa, apenas oito, equivalendo a 22,86%, são licenciados em educação artística com habilitação em música.

⁸ Dois desses professores não possuem formação completa.

Penna (2002), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Arroyo (2004) e Del Ben (2005) também revelam, em seus estudos, que há um grande percentual de professores com formação nos cursos de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas atuando nas escolas de educação básica. Esses dados podem estar relacionados com a oferta de cursos de licenciatura nas áreas artísticas. A diferença na oferta dos cursos nas universidades do estado do Rio Grande do Sul é bastante significativa. Segundo o MEC/INEP (BRASIL, MEC/INEP, 2006), o estado do Rio Grande do Sul possui 105 instituições de ensino superior entre universidades públicas e privadas, faculdades, institutos superiores, escolas superiores ou centros universitários. Dentre essas instituições, treze oferecem cursos de licenciatura na área de arte, nas diferentes modalidades artísticas, como artes visuais, música, dança e teatro.

O curso de licenciatura em artes visuais é oferecido em onze instituições de ensino superior, entre elas, dez universidades, sendo cinco públicas e cinco particulares, e uma faculdade integrada. Já o curso de licenciatura em dança é oferecido em duas universidades, uma pública e outra particular, e o curso de licenciatura em teatro é oferecido também em apenas duas universidades, sendo as duas públicas. O MEC/INEP (2006) também informa que o estado do Rio Grande do Sul possui seis instituições que oferecem curso de licenciatura em música, sendo quatro universidades públicas, uma universidade particular e um centro universitário. Há, ainda, quatro universidades no estado que utilizam a denominação educação artística, porém sem informar se são polivalentes ou não. Deve-se levar em consideração, também, que os cursos superiores na área de arte, seja do antigo curso de licenciatura em educação artística ou em licenciaturas nas diferentes modalidades artísticas, formam mais professores em artes visuais do que nas outras linguagens, pois são oferecidas mais vagas desses cursos nos processos seletivos nas instituições de ensino superior. Portanto, o predomínio de professores de artes visuais nas escolas em relação às demais modalidades artísticas, incluindo a música, pode estar também relacionado ao maior número de professores formados nessa modalidade.

Do total de professores que atuam com o ensino de arte, 76,3% tiveram algum tipo de formação musical, sendo que a maior parte obteve essa formação nos cursos de licenciatura em música ou nos cursos de licenciatura em educação artística, nas suas diversas habilitações. Observa-se que 23,7% dos professores não

tiveram qualquer tipo de formação musical, número muito próximo aos professores que tiveram formação em outras áreas do conhecimento que não na área de arte.

Tabela 5 – Níveis de ensino onde ocorreu a formação musical dos professores

Curso	Número de professores	Percentual
Graduação – licenciatura em música ou educação artística	91	65,5
Ensino fundamental	25	18
Aulas particulares	13	9,4
Ensino médio	12	8,6
Conservatórios	10	7,2
Cursos de formação continuada	03	2,1
Escolas específicas de música	02	1,4
Graduação – licenciatura em pedagogia	01	0,7
Graduação – bacharelado em canto	01	0,7
Autodidata	01	0,7
Não tiveram formação musical	33	23,7

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

Somente para 32 professores, correspondendo a 23,0%, essa formação parece ter incluído a aprendizagem de um instrumento musical. Desses, 11,5% informaram que tocam mais de um instrumento musical. Os instrumentos mais citados foram flauta doce, canto ou voz, violão e teclado. Outros instrumentos foram mencionados, como acordeon, contrabaixo, guitarra, píforo, escaleta e percussão. A aprendizagem de algum instrumento deu-se também na formação inicial desses professores, ou seja, nos cursos de licenciatura em educação artística nas suas diversas habilitações e nos cursos de licenciatura em música.

Além da formação em nível superior, 53,3% dos professores possuem formação em nível de pós-graduação, sendo 52,6% em nível de especialização e 0,7% em nível de mestrado, conforme registrado na tabela 2, anteriormente

apresentada. Foram citados 37 cursos de pós-graduação em nível de especialização. Os cursos mais citados pelos professores foram o de Psicopedagogia, informado por nove professores, o curso de Educação Infantil, citado por cinco professores, e o de Gestão Escolar, citado por quatro. Os cursos de pós-graduação na área de arte, em nível de especialização, foram citados por 15 professores. Os cursos mencionados foram: Arte-terapia, Arte-educação, Patrimônio histórico: confecção de artefatos, Arte e interdisciplinaridade, Ensino da educação artística de 1º e 2º graus, Folclore e educação, Musicoterapia, Patrimônio cultural, História das artes plásticas e História da cultura e da arte. Observa-se que, dentre os cursos da área específica de arte, foi citado apenas um curso de pós-graduação em música, o curso de musicoterapia, que não configura um curso na área de ensino. Apenas um professor declarou que cursou mestrado, em educação.

Também em termos de formação continuada, a formação em música é bastante reduzida. A grande maioria dos professores, num total de 90,7%, respondeu não participar de cursos de formação continuada em música. Esse percentual pode ter relação com a escassa oferta de atividades especificamente voltadas para os professores que atuam na rede estadual de educação básica da região. Os eventos de que os professores informaram participar são sediados, na sua grande maioria, no município de Pelotas, como seminários oferecidos pelo IAD da UFPel, cursos e seminários que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, pelo Conservatório de Música da UFPel, pela 5ª CRE, e cursos de instrumento e de musicalização infantil. Ainda foi citado o Seminário de Arte e Educação realizado pela Fundarte na cidade de Montenegro/RS.

Conforme Del Ben (2005), a pouca participação dos professores “sugere a escassez de políticas de formação continuada em música elaboradas ou apoiadas pelo sistema estadual de ensino”. Segundo a mesma autora, “é preciso ressaltar que também cabe à universidade a responsabilidade de propor ações de formação continuada dos professores em serviço” (DEL BEN, 2005, p.51).

4.2 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

4.2.1 Cargo e área de atuação

Alguns professores participantes desta pesquisa, embora atuem com ensino de arte, não possuem necessariamente cargo na área de arte. Conforme a tabela abaixo, a maioria dos professores possui o cargo de professor de educação artística. Os dados sugerem que, nas escolas, ainda permanece o professor de educação artística.

Tabela 6 – Cargo ocupado pelos professores na escola

Cargo	Número de professores	Percentual
Professor de educação artística	94	67,7
Professor de educação artística com habilitação em música	2	1,4
Professor de educação artística com habilitação em música, professor de música e professor de instrumento	1	0,7
Professor de música	1	0,7
Professor de ensino fundamental e professor de ensino médio ⁹	31	22,3
Cargos administrativos, como supervisão, assessoria pedagógica e secretaria ¹⁰ .	6	4,3
Não responderam	4	2,9
Total	139	100,0

Uma das alternativas do questionário para o cargo na escola foi a de “professor de música”. Embora a rede estadual ainda permaneça com a nomenclatura educação artística para o professor de arte, dois professores

⁹ Um desses profissionais tem formação em música. Já atuou na área de arte, mas não atua mais.

¹⁰ Um desses profissionais tem formação em música, mas não é concursado. Atua como voluntário na coordenação de um grupo vocal infantil na escola onde trabalha.

assinaram a questão como professor de música, provavelmente porque possuem a formação inicial em música e porque desenvolvem atividades musicais na escola. É importante salientar ainda que, dos dez professores com formação nos cursos de educação artística com licenciatura em música e com formação em licenciatura em música, apenas dois assinalaram que possuem o cargo de professor de educação artística com habilitação em música, um, o cargo professor de música, e outro o cargo de professor de educação artística com habilitação em música, professor de música e professor de instrumento. Dos seis restantes, quatro têm o cargo de professor de educação artística e dois, apesar de licenciados em educação artística e em música, respectivamente, possuem outros cargos, sendo que um trabalha em outra área do conhecimento e outro trabalha na administração da escola e coordena um grupo vocal.

Os dados da tabela 6 também indicam que 26,6% dos professores que participaram desta pesquisa não possuem cargo de professor de educação artística. Esse percentual é muito próximo daqueles professores que também informaram não possuir formação na área de arte (24,5%). No entanto, atuam com o ensino de arte/música em atividades curriculares e extracurriculares nas escolas de educação básica. Essa situação não é diferente em outros estudos. Penna (2002b) e Del Ben (2005) também afirmam que há professores sem formação específica na área de arte e, particularmente, na área de música atuando nas escolas. É possível que esses professores atuem na área de arte por não haver professores concursados e nem contratados, ou, ainda, pela necessidade de complementação de carga horária nas escolas onde atuam.

Por outro lado, mesmo professores que possuem tanto formação na área de arte quanto o cargo de professor de educação artística também atuam em outras áreas do conhecimento, que não a área de arte. Conforme a tabela a seguir, 64,0% dos professores atuam apenas na área de arte. Os demais 36,0% atuam, simultaneamente, na área de arte e em outras áreas do conhecimento.

Tabela 7 – Atuação na área de artes

Área	Número de professores	Percentual
Arte	89	64,0
Arte e outras áreas do conhecimento	50	36,0
Total	139	100,0

As áreas mais trabalhadas pelos professores que atuam com arte concomitantemente com outras áreas são, principalmente, ensino religioso, história, educação física, filosofia, informática e inglês, e ainda na unidocência, incluindo educação infantil e séries iniciais.

Os dados apresentados na tabela a seguir indicam que a música é pouco trabalhada pelos professores: 3,6% dos professores atuam somente com música, sendo que 1,4% deles possuem formação específica na área de música. Somando os percentuais de professores que trabalham somente com música e com música e outras modalidades artísticas, esse percentual se eleva para 24,5%.

Tabela 8 – Modalidades artísticas trabalhadas pelos professores

Modalidade	Número de professores	Percentual
Somente artes visuais	73	52,6
Somente música	5	3,6
Somente dança	2	1,4
Somente teatro	1	0,7
Música e outras modalidades (artes visuais, teatro e dança)	30	21,6
Outras modalidades (artes visuais, teatro e dança)	17	12,2
Não responderam	11	7,9
Total	139	100,0

Dentre as artes, as artes visuais são a modalidade mais desenvolvida nas escolas, não somente como a única modalidade desenvolvida, mas concomitantemente com outras modalidades, envolvendo um percentual de 85,6% dos professores. Dentre os professores com formação específica na área de arte, 47,5% dos professores têm formação em artes visuais. Há ainda 5,0% dos professores que, embora não tenham formação em artes visuais, trabalham com essa modalidade artística nas escolas. Os estudos de Penna (2002b), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Arroyo (2004) e Del Ben (2005) também revelam que os professores atuam com artes visuais em detrimento das outras modalidades artísticas.

Nota-se que ainda há a presença de uma atuação polivalente, quando o somatório de 33,1% dos professores afirma trabalhar com mais de uma modalidade artística, contra o somatório de 59,0% dos professores que declaram trabalhar com apenas uma modalidade artística. Nos estudos realizados por Penna (2002b) e Del Ben (2005), os professores também possuem características de atuação polivalentes. No caso do estudo de Penna (2002b), os professores relatam que trabalham com mais de uma modalidade artística para os alunos visualizarem a arte de uma forma mais ampla, pelo interesse que os alunos têm, ou, ainda, pelo tipo de formação inicial que esses professores tiveram.

As práticas de ensino de música desenvolvidas pelos professores nas escolas, conforme será descrito a seguir, também indicam permanência da polivalência. Essa permanência parece ter relação não somente com a formação dos professores nos cursos de educação artística e com a nomenclatura dos concursos realizados para a contratação dos mesmos, mas também com o projeto pedagógico das escolas.

4.2.2 Práticas educativo-musicais dos professores

4.2.2.1 A presença da música nas escolas

A tabela abaixo registra de que formas a música está presente nas escolas, indicando as atividades musicais desenvolvidas pelos professores. Essas atividades estão divididas em atividades curriculares e extracurriculares.

Tabela 9 – Atividades musicais desenvolvidas pelos professores nas escolas

Atividades	Número de professores	Percentual
Curriculares		
Aulas de música, em sala de aula, como parte da disciplina de educação artística	77	55,4
Aulas de música, em sala de aula, como disciplina específica do currículo escolar	03	2,2
Extracurriculares		
Organização de apresentações musicais	38	27,3
Hora cívica	35	25,2
Aulas e ensaios de grupos de música popular, como grupos de rock, pagode, funk, rap, entre outros, como atividade extracurricular	14	10,1
Aulas de instrumentos musicais como atividade extracurricular	08	5,8
Regência de coro ou outro grupo vocal como atividade extracurricular	08	5,8
Organização de festivais de música	04	2,9
Aulas e ensaios de conjuntos instrumentais como atividade extracurricular	03	2,1
Música para grupos musicais e de dança	03	2,1

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

Os percentuais indicam que há mais professores envolvidos com atividades extracurriculares do que com as curriculares. O somatório dos percentuais de professores que desenvolvem atividades extracurriculares é de 81,4%, enquanto que o somatório referente às atividades curriculares é de 64,1%. A atividade musical curricular mais desenvolvida pelos professores são as aulas de música como parte da disciplina de educação artística, sendo que somente 2,2% dos professores desenvolvem atividades musicais nas aulas de música como disciplina específica do currículo.

Alguns professores, embora não tivessem sido questionados de que forma trabalham com música, acrescentaram informações sobre como desenvolvem as atividades musicais. Um dos papéis que a música parece assumir na prática de ensino dos professores é o de suporte ou recurso. Dentre os professores pesquisados, 6,5% relataram utilizar a música como suporte ou recurso para outras disciplinas, como português e literatura. Um dos professores sem formação específica em música afirma que “utiliza a música como recurso para as aulas de literatura”. Dessa forma, a música é “concebida como meio e não como fim, ficando relegada à ferramenta de apoio para o desenvolvimento de outras disciplinas” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 64). Outro professor confirma a afirmação anterior, dizendo que:

A utilização da música na escola ocorre em todas as séries de forma diversificada, não em determinada área específica, mas no currículo, como recurso, não como disciplina obrigatória do currículo.

Na pesquisa realizada por Souza *et al.* (2002), as autoras destacam que, nas escolas por elas investigadas, é muito comum utilizar a música como uma atividade ilustrativa de outras áreas do conhecimento e atividades do currículo. De acordo com as autoras, para os participantes de sua pesquisa, a música “possibilita abordagens mais interessantes para os conteúdos de português, matemática, história, geografia ou estudos sociais, além das demais artes, como a dança, o teatro e as artes visuais” (SOUZA *et al.*, 2002, p.61-62).

Quanto às atividades extracurriculares, a organização de apresentações musicais e a hora cívica foram as atividades mais freqüentes. Hummes (2004) e Del Ben (2005) afirmam em seus estudos que essas duas atividades são também as mais freqüentes nas escolas por elas pesquisadas. Algumas escolas da 5ª CRE possuem projetos extracurriculares de música. Apesar de não ter sido questionado quais projetos extracurriculares os professores desenvolvem nas escolas, obtive a informação junto à Coordenadoria Pedagógica de que essas atividades são muito valorizadas na 5ª CRE, ao contrário do que argumenta Machado (2003) em seu estudo.

O maior percentual de professores envolvidos com atividades extracurriculares, em comparação ao percentual de envolvidos com atividades curriculares, pode ter relação com a freqüência com que essas atividades são

propostas. Do total de professores, 78,4% afirmam que as atividades musicais são realizadas esporadicamente, 7,2% afirmam que as atividades são realizadas permanentemente, e 14,4% não responderam. Segundo um dos professores pesquisados, o trabalho pode ser esporádico, pois “não há ensino de música nas matrizes curriculares”. Outro professor argumenta que “todo o ano, em algum período letivo, é trabalhada a música integrada às artes visuais”. Portanto, não há obrigatoriedade do ensino de música permanentemente no currículo.

Dos dez professores licenciados em educação artística com habilitação em música ou licenciados em música, apenas seis afirmam que trabalham com atividades permanentes. As atividades permanentes são desenvolvidas por esses professores como parte das aulas de educação artística. No entanto, há outro pequeno grupo de professores, além dos professores habilitados em música, que mantém o trabalho de música como atividades permanentes nas atividades extracurriculares, como grupos corais, grupos de teatro e dança.

A formação não específica em música de grande parte dos professores e a atuação em mais de uma área de conhecimento parece influenciar não só a frequência com que as atividades são realizadas, mas também os tipos de atividades e conteúdos desenvolvidos, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 10 – Tipos de atividades e conteúdos musicais desenvolvidos pelos professores

Atividades	Número de professores	Continua
		Percentual
Audição de músicas	81	58,3
Canto	43	30,9
Apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música através de VHS, DVD, CD ou outro recurso audiovisual	30	21,6
Folclore musical	29	20,9
Dança	27	19,4
História da música	25	18,0

Tabela 10 – Tipos de atividades e conteúdos musicais desenvolvidos pelos professores

Atividades	Número de professores	Conclusão Percentual
Expressão corporal	25	18,0
Improvisação	24	17,3
Percepção e discriminação dos parâmetros musicais (altura, duração, timbre e/ou intensidade)	19	13,7
Movimentação	18	13,0
Composição ou criação de músicas	18	13,0
Construção de instrumentos	13	9,3
Leitura e escrita musicais	10	7,2
Jogos musicais	10	7,2
Apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música em visitação a escolas de música, conservatórios, teatros	09	6,5
Execução de instrumentos musicais	07	5,0
Arranjos de músicas	06	4,3
Análise musical	05	3,6
Letra de música/paródia	04	2,9
Recurso para outra disciplina	04	2,9
Não responderam/não trabalham	41	29,5

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

Dentre as atividades mais citadas está a audição de músicas. Conforme já observado, há somente dez professores de música na rede estadual da região, e são poucos os professores que participam de cursos de formação continuada. Talvez, por essa razão, os professores de arte ou de outra área do conhecimento que não têm formação musical, tenham por opção desenvolver atividades musicais consideradas mais acessíveis ao seu trabalho, como é o caso da audição (ver SOUZA *et al.*, 2002). Um dos professores sugere a idéia de que aulas teóricas e de

audição musical são mais acessíveis. Embora não tenha sido questionado como são suas aulas, o professor parece considerar essas atividades como sendo mais simples ou acessíveis para aqueles que não são formados em música.

Não sou formado em música, só posso dar aulas de audição e teóricas. Não me animo a fazer mais, não me sinto preparado apesar de ter tido noções em minha formação acadêmica.

Também é freqüente uma outra forma de atividade de audição, que é a apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música através de VHS, DVD, CD, ou outro recurso audiovisual, sendo a terceira atividade mais citada.

O canto foi a segunda atividade mais citada pelos professores. Essa atividade já foi apontada por vários autores (FUKS, 1993; TOURINHO, 1993; SOUZA *et al.*, 2002; FERNANDES, 2004; HUMMES, 2004; OLIVEIRA, 2005; DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005) como uma das atividades musicais que mais predominam nas escolas, com a presença ou não de aulas de música ou de um professor de música. As atividades que envolvem execução vocal foram mais citadas do que as de execução instrumental. Enquanto que a execução vocal é praticada por 30,9% dos professores, a execução de instrumentos musicais é uma atividade desenvolvida somente por 5,0% dos professores, talvez porque poucos professores tocam um instrumento.

Também são freqüentes as atividades que remetem à prática de ensino polivalente ou integrado, embora menos que audição e canto. As atividades de dança dão características de uma prática integrada do ensino das artes. Alguns professores coordenam ou apóiam grupos de dança na escola, como um professor que auxilia os alunos “que se interessam por montagem de coral e grupos musicais e de dança para a participação em um festival de arte anual da escola”.

Além dos grupos de dança, foram mencionadas atividades com expressão corporal e teatro, o que também sugere a idéia de prática integrada do ensino das artes. Os professores utilizam a “música como recurso de sensibilização, em atividades de expressão corporal e visual”, conforme relatou um professor. Além disso, outro professor diz que a “música é trabalhada dentro da expressão cênica, sempre com auxílio musical”.

Conteúdos como folclore e história da música também foram citados nas práticas dos professores, remetendo à prática polivalente da educação artística. O

folclore musical é trabalhado por meio das canções folclóricas e de atividades vinculadas à dança, e a história da música, muitas vezes, é abordada dentro do conteúdo de história das artes. Professores, principalmente com formação em artes visuais, trabalham a música “como parte da linguagem artística relacionando-a ao conteúdo de artes visuais que está sendo desenvolvido e seu contexto histórico e social dentro dos momentos de história da arte”, conforme relatou um dos participantes da pesquisa.

As atividades que tendem a exigir uma formação mais específica em música, como composição ou criação de músicas, leitura e escritas musicais e arranjos de músicas, são menos frequentes nas práticas dos professores. Estudos como os de Souza *et al.* (2002) e Del Ben (2005) mostram que os professores investigados por elas também pouco desenvolvem esses tipos de atividade.

Embora a educação artística tenha sido substituída pelo ensino de arte nas escolas por meio da Lei nº. 9.394/96, parte dos professores continua trabalhando em uma 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 constantemente relegada a planos secundários” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56). Isso pode estar relacionado com a interpretação que os professores e os administradores educacionais fazem da lei. Na opinião de muitos professores pesquisados por Figueiredo (2004), “as leis estão apenas no papel”, e, “na prática, nada mudou” (*ibid.*, p.59).

Um percentual elevado de professores não respondeu a questão, provavelmente porque não desenvolve nenhum tipo de atividades musicais nas aulas curriculares.

4.2.2.2 Repertório

O repertório utilizado para o desenvolvimento das atividades musicais é bem variado. Conforme a tabela abaixo, o repertório mais citado pelos professores para desenvolver as atividades musicais é a música popular, seguido de canções folclóricas.

Tabela 11 – Repertório

Repertório	Número de professores	Percentual
Canções folclóricas	70	50,3
Canções infantis	43	30,9
Música instrumental	35	25,1
Música erudita	22	15,8
Outras	04	2,9
Não responderam/não trabalham	28	20,1

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa.

Chama a atenção o elevado número de professores que trabalham com canções infantis, uma vez que os mesmos atuam com alunos da 5ª série em diante. Porém, o foco das escolas parece ser, principalmente, a música popular. A utilização da música popular e da música folclórica como repertório pode ter relação com a formação dos professores. Como grande parte dos professores não possui formação inicial em música, esse tipo de repertório parece ser mais acessível ao seu trabalho, contemplando o contexto dos alunos. Cabe destacar que, nos cursos de formação inicial em música, predomina a música chamada erudita (ver DEL BEN, 2001; CERESER, 2003; URIARTE, 2005; PENNA, 2006). No entanto, esse tipo de repertório é pouco utilizado nas escolas. Souza (1997) destaca que a formação dos professores em música “não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas”, pois, os cursos de licenciatura em música preparam os alunos de “forma diferente do que se precisa lá fora” (SOUZA, 1997, p.19).

Além da música popular e folclórica, alguns professores enumeraram outros tipos de música que também estão presentes em suas práticas pedagógicas, tais como música religiosa, música tradicionalista e nativista. Alguns professores relataram ainda que trabalham somente o “repertório trazido pelos alunos”. Por outro lado, outros professores procuram estimular outro tipo de repertório, diferente daquele conhecido e praticado pelos alunos fora da sala de aula. Para esses professores, é importante

(...) aproximar os alunos da música que não é ouvida. (...) a toda hora incentivamos a música folclórica e instrumental, o contato com outros gêneros e ritmos, gêneros e compositores e intérpretes além daqueles que estão acostumados a ouvir e, sempre que possível, a participação em concertos e recitais que acontecem na cidade, e a participação em festivais nativistas.

4.2.2.3 Espaço físico e recursos

Os espaços utilizados pelos professores para desenvolver as atividades musicais, bem como os conteúdos e o repertório a elas vinculados, são bem variados, conforme se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 12 – Local para desenvolvimento das atividades musicais

Local	Número de professores	Percentual
Sala de aula	84	60,4
Auditório/teatro	12	8,6
Pátio	09	6,5
Cantina/refeitório/multisala/salão	06	4,3
Salas desocupadas	05	3,6
Biblioteca/videoteca/sala da supervisão	04	2,9
Saguão	03	2,2
Sala de música/sala do piano	02	1,4
Porão	01	0,7
Não responderam	35	25,2

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

Apesar de citarem vários locais para desenvolver suas atividades musicais, como registrado na tabela anterior, 60,4% dos professores desenvolvem suas atividades musicais em sala de aula, percentual bem próximo àquele referente aos professores que desenvolvem atividades de música como parte da disciplina de educação artística e de música como parte do currículo escolar, conforme

anteriormente apresentado na tabela 9. Outros espaços, diferentes da sala de aula, são muitas vezes utilizados por não haver um local específico para as aulas de música, para ensaios de grupos extracurriculares ou ainda para apresentações. Somente doze professores assinalaram que, além da sala de aula, as escolas onde atuam dispõem de um auditório ou teatro para desenvolver atividades musicais. Apenas quatro escolas contam com salas específicas de música ou a sala onde se encontra o piano da escola.

Para poder desenvolver as atividades e conteúdos musicais nesses espaços disponibilizados, os professores relataram que contam com vários recursos, apresentados na tabela abaixo.

Tabela 13 – Recursos disponíveis nas escolas

Recursos	Número de professores	Percentual
Aparelho de som	116	83,4
Aparelho de vídeo-cassete	85	61,1
Aparelho de DVD	83	59,7
CDs	60	43,2
Fitas VHS	38	27,3
DVDs	32	23,0
Livros de música	15	10,8
Instrumentos de percussão de som indeterminado	10	7,2
Violão	06	4,3
Teclado ou piano	05	3,6
Flauta doce	05	3,6
Instrumentos de percussão de som determinado	04	2,9
Partituras musicais	03	2,2
Não responderam	18	12,9

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

Os professores, na sua maioria, podem contar com aparelho de som, vídeo-cassete e aparelho de DVD. Algumas escolas dispõem também de CDs, fitas VHS e DVDs. É provável que as atividades de audição sejam as mais desenvolvidas também porque as escolas oferecem esse tipo de recurso. Porém, alguns professores salientaram que levam recursos próprios, como instrumentos musicais e CDs, pois algumas escolas não dispõem dos mesmos para desenvolver as atividades. Observa-se, a partir dos dados registrados na tabela acima, que as escolas estão carentes de materiais específicos de música, como instrumentos musicais, livros e partituras. Embora vários desses materiais tenham sido produzidos e lançados na região sul nos últimos anos (ver, entre outros, HENTSCHE *et al.*, 2005, 2006; KRIEGER, 2005; SOUZA *et al.*, 2005; SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2005; BEINEKE; FREITAS, 2006), os professores das escolas estaduais vinculadas à 5ª CRE relatam ter dificuldade de acesso a materiais didáticos na área de música.

Apenas 11,5% dos professores podem contar com instrumentos musicais, como violão, teclado ou piano e flauta doce, e somente 10,1% dos professores contam com instrumentos de percussão de som determinado e indeterminado. Isso pode ter relação com a autonomia das escolas em relação aos recursos financeiros e pela falta de prioridade em investir nesse tipo de material para o desenvolvimento das atividades musicais, relacionada também com a escassez de professores de música.

Percebe-se que as escolas investem em um bem que pode servir a mais de um fim (DINIZ, 2005, p.68), como os aparelhos de som, vídeo-cassete e aparelho de DVD, e não em materiais específicos em música. Segundo Diniz (2005), “a carência de materiais, como instrumentos musicais, contribui para limitar as atividades [com música]” (*ibid.*). Tourinho (1993) afirma que “a carência ou as más condições em que encontramos os instrumentos nas escolas, explicam, em parte, a ausência [das] experiências de execução” (TOURINHO, 1993, p.102). Outros estudos (DEL BEN, 2001; MACHADO, 2003; OLIVEIRA, 2005) também revelam a escassez de recursos materiais para desenvolver as atividades musicais. Penna (2002b, p. 12) se refere à falta de recursos não só para a educação musical, mas para a área de arte em geral. Para essa autora, seria necessário “poder contar com recursos materiais que atendessem às necessidades da prática em cada linguagem artística, espaço físico adequado, materiais pedagógicos diversificados, etc.” (*ibid.*, p. 25).

4.2.2.4 Documentos que norteiam as práticas educativo-musicais dos professores

Outro aspecto das práticas musicais desenvolvidas nas escolas investigado por este estudo refere-se às propostas utilizadas pelos professores para fundamentar ou orientar seu trabalho, com destaque para os documentos oficiais elaborados pelos órgãos governamentais, como os PCNEF e os PCNEM. Apesar de não serem obrigatórios, esses são os documentos oficiais, onde a música está presente como uma das modalidades artísticas a ser trabalhada. Os PCNEF e os PCNEM trazem a especificação que não aparece na Lei nº. 9.394/96. Em contato com a 5ª CRE, foi informado que a mesma não dispõe de outro documento oficial, além dos PCNEF e dos PCNEM, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pelo menos para a área de arte. A 5ª CRE apenas sugere a utilização dos documentos oficiais, pois as escolas possuem autonomia para elaborar seus próprios projetos pedagógicos. Nesse caso, os PCN, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, apesar de não serem obrigatórios, parecem servir

como um texto básico para discussões e posicionamentos dos docentes sobre a educação, ensino, escola e comunidade quando da organização do projeto político-pedagógico de cada escola (ROSSETTO, 2005, p. 104).

Apesar da orientação da 5ª CRE, nem todos os professores se utilizam dos documentos oficiais para o ensino de arte nas escolas. Do total de 139 professores, 26,7% afirmaram utilizar algum documento oficial, 32,0% informaram não utilizar nenhum documento e 41,3% dos professores não responderam a questão, provavelmente porque não os utilizam também. O índice de ausência de resposta foi bastante expressivo, e, isso pode ter ocorrido por ser essa uma questão de caráter aberto e, ainda, estar localizada mais ao final do questionário. Embora não represente uma tendência, 65,5% entre os 26,7% dos professores que utilizam os documentos oficiais, mencionaram utilizar os PCNEF ou os PCNEM. Mesmo não representando uma característica de todos os professores pesquisados, esses dados são apresentados, porque acredito que sejam importantes para melhor compreender a situação do ensino de música nas escolas.

Outros documentos apontados foram as propostas pedagógicas da SEC, embora a 5ª CRE não tenha outro tipo de proposta além dos PCNEF e dos PCNEM, e projetos pedagógicos das escolas, que, somados, correspondem a 24,7% dos professores. Os demais 9,8% dos professores não mencionaram quais documentos utilizam.

Ao justificar a utilização dos documentos oficiais para orientar suas práticas pedagógicas, os professores indicam que se sentem apoiados por esses documentos. Alguns professores, por não terem habilitação em música, afirmam que procuram orientação nos PCN “conforme a necessidade e o conhecimento”. Outros professores utilizam os documentos oficiais na sua prática, selecionando o que é mais adequado para o desenvolvimento das atividades. Dessa forma, as sugestões dos PCN são utilizadas pelos professores “de acordo com a idade dos alunos, (...) e possibilidade de trabalho concreto, pois são muitos alunos por turma e são somente duas aulas semanais de 50 minutos”, como relatou um dos participantes desta pesquisa.

Os professores ainda consideram importante a utilização dos documentos para que os alunos tenham oportunidades iguais de vivenciar todas as modalidades artísticas previstas pelos PCN, e também para que haja “uma organização e uma consonância entre as escolas”. Em alguns casos, os documentos oficiais são discutidos entre os próprios professores, nas reuniões da escola. Um professor destaca que “é obedecido um plano de curso e de unidade em toda a escola, elaborado pelos professores em conjunto, obedecendo às normas da 5ª CRE”, que conforme a própria 5ª CRE, são apenas os PCN para o ensino fundamental e para o ensino médio.

Entre 32,9% dos professores que não se utilizam dos documentos oficiais, 56,5% justificaram porque não usam os documentos. Alguns professores não habilitados em música não se sentem seguros ou preparados em desenvolver atividades musicais na escola e preferem não utilizar os documentos, conforme o depoimento abaixo.

Tenho consciência das minhas limitações musicais: só faço questão de que os alunos conheçam, trabalhem e desenvolvam o interesse pela música, principalmente aqueles que possuem o dom da música e se encontra adormecido.

Alguns professores encontram problemas nas orientações dos conteúdos dos documentos e preferem não utilizá-los, julgando haver falta de preparo nos sistemas de ensino ou por considerar “os conteúdos mal elaborados, sem seqüência ou diversificados demais, não permitindo aprofundamento em nada”. Penna (2002a) também afirma que os PCN apresentam propostas muito abrangentes, e o trabalho com as diversas modalidades artísticas não se apresenta de forma clara. A mesma autora ainda enfatiza que os PCN para o ensino de arte não possuem uma seqüência na elaboração dos conteúdos, o que dá ao professor autonomia para definir essa possível seqüência.

Outros professores esclarecem que as atividades musicais desenvolvidas nas escolas não possuem um planejamento, provavelmente porque a música não está prevista nos projetos pedagógicos dessas escolas. Um professor argumentou que, como desenvolve somente atividades extraclasses, não se preocupa em se guiar pelos parâmetros curriculares, pois trabalha a música “explorando o lúdico e a musicalidade de forma espontânea e desvinculada de qualquer obrigatoriedade”.

Os professores têm liberdade para escolher materiais e trabalham de acordo com a realidade da escola onde atuam e, portanto, parecem não sentir necessidade ou ver sentido em seguir as orientações das propostas oficiais. Alguns professores salientaram que outras propostas curriculares são organizadas na própria escola, “relacionadas aos projetos educacionais da escola, especificamente elaborados por todos os [seus] membros (...), por trimestre”. Em alguns casos, as propostas curriculares consistem em trabalhos interdisciplinares ou propostas de integração. Os professores justificam a utilização de outras propostas metodológicas, informando que “cada escola tem autonomia para elaborar seus planos de estudo (...) para constar nos projetos político-pedagógicos” e, ainda, que “as propostas curriculares, na prática, são heterogêneas, pois o professor utiliza-se de todos os recursos para melhor desenvolver suas aulas”.

Alguns professores afirmam que também não utilizam os documentos porque “as aulas são informais, mais como conhecimentos gerais” e também “porque os trabalhos com música são esporádicos e muito superficiais”. Esse tipo de trabalho superficial e informal que os depoimentos trazem parece ter relação com a inserção da música na escola. A música parece não estar contemplada no projeto pedagógico das escolas. No espírito da autonomia, as escolas poderiam incluir a música, mas,

por alguma razão, não o fazem, apesar das orientações contidas nos documentos oficiais.

Outros professores preferem não utilizar os documentos, explicando que os próprios alunos propõem as atividades que serão realizadas, de acordo com seus próprios contextos. Segundo relatou um professor, é combinado em sala de aula “o que [vai ser trabalhado] no bimestre seguinte, tentando atender as realidades dos alunos”, justificando que é “a escola [que] considera relevante (...) a realidade em que vivem os alunos”.

Os PCNEF e os PCNEM tentam especificar como abordar a música na escola, mas parecem estar muito distantes da realidade dos professores. Os documentos parecem não cumprir a função a que se propuseram de “orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos” (BRASIL, 1998a, p. 49). Além disso, as escolas possuem autonomia para incluir o que melhor lhes convém em seus projetos pedagógicos. Apesar dos PCN apresentarem propostas com o objetivo de atender as necessidades das escolas de educação básica, como a melhoria da qualidade de ensino, parece que não estão servindo aos propósitos dos professores, pois parecem não estar sendo utilizados pelos mesmos. Segundo Penna (2001),

Ao se afirmarem, reiteradamente, como um instrumento para a obtenção da qualidade na educação, os PCN parecem supor que a simples existência de uma proposta curricular seja condição suficiente para resolver a problemática que afeta a educação brasileira, desconsiderando os determinantes estruturais que respondem pelo fracasso da escola pública e que envolvem questões que vão da desvalorização do magistério à falta de condições materiais e de infraestrutura para a realização da tarefa pedagógica do ensino e da aprendizagem (PENNA, 2001, p. 11).

Por não encontrar subsídios nos PCN, alguns professores buscam outras alternativas fora do ambiente escolar para fundamentar suas práticas de ensino, qualificando suas práticas-pedagógicas. Para atender a necessidade de fundamentar as suas práticas, alguns professores participantes desta pesquisa procuram alternativas por meio de revistas especializadas na área de música, internet e livros, confirmando o que dizem outros estudos (ver DINIZ, 2005; OLIVEIRA, 2005). Por outro lado, outros professores disseram que não têm acesso a esse tipo de material didático nas escolas. Apesar dos PCN (BRASIL, 1997b)

afirmarem que “nas escolas e nas comunidades onde elas estão inseridas, há uma diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis”, muitas escolas não oferecem qualquer tipo de material que subsidie as práticas musicais dos professores, e, muitas vezes, os professores não são habilitados em música. Esses professores desconhecem materiais específicos, provavelmente, porque não têm a formação necessária e, também, porque não participam de cursos de formação continuada em música, onde poderiam buscar subsídios para as suas práticas musicais.

Na medida em que os professores não possuem a formação necessária para desenvolver o ensino de música e por relatarem não ter acesso a recursos que possam subsidiar suas práticas, como materiais didáticos específicos, parecem surgir as dificuldades para desenvolver suas práticas musicais.

4.3 DIFICULDADES, INTERESSES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Mais da metade dos professores pesquisados, 54,5%, afirma ter dificuldades para desenvolver o ensino de música nas escolas. Um percentual de 12,1% dos professores relata não ter nenhum tipo de dificuldade nas atividades a que se propõem, e 33,4% dos professores não responderam.

Dentre os professores que afirmaram ter dificuldades, estão, inclusive, aqueles que tiveram formação inicial em música nos cursos de licenciatura em educação artística ou nos cursos de licenciatura nas diversas modalidades artísticas. Essas dificuldades podem ter relação com a formação musical que esses professores tiveram. A maioria dos professores pesquisados afirmou ter tido formação musical somente no ensino superior e muito poucos tiveram formação musical em outros níveis de ensino, como o ensino fundamental e o ensino médio. Fonterrada (1998) destaca que os professores formados nos cursos de educação artística que não tiveram formação musical anterior à formação inicial em música, acabam por não conseguir dominar “estratégias, habilidades e conteúdos específicos” (FONTEERRADA, 1998, p. 20).

Alguns professores informaram quais dificuldades encontram no ensino de música em sala de aula. Do total de professores, 28,6% citaram a falta de formação

específica na área, afirmando não ter segurança em trabalhar com música na escola, e 19,4% mencionaram a falta de recursos materiais, espaço físico e escassa carga horária para desenvolver as atividades. Outros 3,6% citaram a dificuldade de introduzir repertório além daquele que os alunos conhecem e, finalmente, 2,9% apontaram como dificuldade para desenvolver seu trabalho a ausência do professor especialista nas escolas.

A falta de formação específica na área foi a dificuldade mais citada, sendo um dos principais motivos que levam à insegurança do professor, pois grande parte dos professores que trabalham com música nas escolas não teve formação em música, ou teve apenas algumas noções. Entre aqueles professores que tiveram formação inicial em música nos cursos de licenciatura em educação artística ou nos cursos de licenciatura, principalmente em artes plásticas/visuais e desenho, grande parte acredita que essa formação não foi suficiente para que, posteriormente, pudessem trabalhar com música nas escolas. Alguns professores formados nos cursos de licenciatura curta em educação artística, ou nos cursos de licenciatura plena em educação artística com habilitação em artes plásticas ou desenho e que tiveram aulas de música em sua formação inicial, acreditam que o aprendizado em música foi apenas para conhecimento naquele momento. Esse conhecimento não foi suficiente para que o professor o levasse para ser trabalhado em sala de aula, conforme relatam dois professores.

O que aprendi na faculdade foi muito bom para mim, não para meu trabalho. A realidade é outra.

Quando escolhi a faculdade de educação artística tinha receio na parte da música. O que aprendi foi mais para o momento. Não lembro mais das posições e músicas que tocava na flauta.

Por outro lado, alguns professores precisam desenvolver conteúdos musicais na escola, pois essas atividades parecem constar no currículo escolar de algumas delas. Entretanto, é necessário informar que, em nenhum momento foi solicitado que os professores respondessem se a música fazia parte do projeto pedagógico da escola. Apesar desses professores não possuírem formação específica, desenvolvem os conteúdos que lhes são pertinentes e que lhes transmitam maior segurança, principalmente com atividades que envolvam audição de músicas e

canto, e conteúdos como folclore musical e história da música, auxiliando outras disciplinas, como as artes visuais, conforme o relato dos professores abaixo:

Não sou professor de música, minha formação é artes visuais. É uma área que não domino. Apesar disso, trabalho a área da música relacionando-a à produção artística na história da arte como a história da música, os movimentos e sua importância para a formação cultural do povo brasileiro, como a música indígena, a música africana, a música dos imigrantes, sua relação com a formação dos povos, a cultura, o trabalho e o lazer. Não trabalho especificamente com o currículo da disciplina música, mas busco o contato com o universo da música e sua importância. Na minha escola não há professor específico de música, são três professoras de artes visuais.

Minha dificuldade está em não dominar esta área, sou formada em artes plásticas. Por mais que eu queira não posso ensinar o que eu não domino, por isso trabalho mais a parte de música em termos de história e auxiliando as artes plásticas, como criação de paródias com português, ilustração da música, letra, interpretando-a.

A falta de formação específica também leva à insegurança, e, por conseguinte, às limitações dos professores, principalmente quando se trata da execução de um instrumento musical. Os próprios professores revelam suas limitações, afirmando sua dificuldade pessoal, como exemplifica o depoimento abaixo:

Eu me sinto muito limitada, não tenho ouvido musical. Tentei aprender violão e só toco com a partitura. Às vezes, achava que estava bem, mas o violão estava desafinado, e eu não percebia.

Outra dificuldade apontada por alguns professores foi a escassez de recursos materiais, espaço físico e carga horária. Esses professores se manifestam sobre a dificuldade de realizar algum trabalho pela escassa oferta de recursos materiais e de espaço físico para desenvolver as atividades. Como dito anteriormente, as escolas investem em materiais como aparelho de som, televisão, vídeo-cassete e aparelho de DVD, deixando de investir em recursos específicos de música. Dentre os recursos materiais mais escassos nas escolas, foram apontados recursos financeiros, instrumentos, bibliografia específica e espaço físico para desenvolver atividades com música, conforme exemplifica o relato de um professor: são “poucos recursos literários e práticos como CDs, DVDs, instrumentos musicais e até mesmo espaço físico específico para as aulas de música”.

Também foi apontada a dificuldade de como desenvolver atividades diversificadas, incluindo as diversas modalidades artísticas, em um espaço tão curto de tempo em sala de aula. Geralmente, os currículos escolares do ensino fundamental e médio mantêm uma carga horária reduzida para as aulas de arte, com apenas uma ou duas aulas semanais. Conforme visto anteriormente, 55,4% dos professores trabalham a música como parte da disciplina de educação artística. Com o ensino polivalente em artes, esses professores descrevem essa situação, dizendo que têm dificuldades para realizar atividades com todas as modalidades artísticas, pois “uma hora aula semanal para os três anos do ensino médio, que é a carga horária disponível por disciplina de arte na escola [onde atua], é muito pouco tempo para a quantidade de conteúdos a serem trabalhados”.

Ainda foi citada como dificuldade pelos professores a ausência, em muitas escolas, de um professor com formação específica. Em uma escola, por exemplo, não existe a figura do professor especialista, mas, para solucionar a falta desse professor com formação específica, existe a figura de um professor “voluntário [de uma escola do] município que está permutando aulas com um professor do estado”. Parece que os concursos não têm sido suficientes para ampliar o quadro de professores de arte nas escolas, muito menos o quadro de professores de música.

Os últimos concursos para professor de arte na rede estadual de ensino no estado do Rio Grande do Sul foram realizados em 2001 e em 2005, ainda sob a denominação de “professor de educação artística”, não havendo a especificidade do professor nas diferentes modalidades. Os professores aprovados nem sempre chegam a assumir o cargo nas escolas, pois, mesmo com a aprovação, não são chamados para trabalhar nas escolas. Em relação aos concursos públicos para professor de música, a falta de recursos humanos também é lembrada por outro professor, relatando que:

Nossa escola, como tantas outras da rede pública estadual, reconhece a necessidade e importância do ensino de música no ensino fundamental. No entanto, vê-se diante de um impasse: incluir a disciplina de música na grade curricular da escola seria o ideal. Porém as coordenadorias não dispõem de profissionais habilitados, já que os concursos públicos para professor de música até são abertos, porém poucos são os professores que, embora aprovados, são chamados para atuar no ensino fundamental. No momento é inviável a inclusão da música na grade curricular, pois normalmente essa necessidade é suprida por profissionais não habilitados (devidamente); às vezes são enviados professores de outras áreas, como acontece com a educação artística em geral.

O professor se manifesta dizendo que há concursos para professor de música, porém, cabe ressaltar que esses concursos não são abertos para a rede estadual de ensino e, sim, para outras redes, como a rede municipal de ensino, por exemplo.

Outra dificuldade apontada pelos professores é a falta de mais de um professor da área em cada escola, para que seja possível partilhar experiências entre os professores. Um professor destaca que sente “a falta de suporte. Alguém com quem trocar idéias e repertórios, um lugar para recorrer em caso de dificuldades de ordem teórica e prática”. Estudos de Beineke (2000) e Del Ben (2001) mostram que os professores pesquisados pelas autoras também se sentem isolados nas escolas. Del Ben (2001) se refere ao isolamento dos professores especialistas em música dos demais professores das escolas, pois esses não têm conhecimento musical e “também parecem não estar dispostos a aprender ou partilhar com as professoras de música experiências e saberes comuns a todo o corpo docente” (DEL BEN, 2001, p. 280). Os professores sentem-se isolados sem a presença de um professor especialista em música, já que a maioria não se sente apta ou com formação suficiente.

A falta de recursos, de espaço físico adequado e de preparação ou, ainda, a ausência de alguns professores, geram dificuldades em relação ao desenvolvimento de atividades musicais com os alunos. Foi apontada pelos professores, em relação ao conteúdo específico de música, a dificuldade de inserir repertório com outros gêneros musicais, diferentes dos que os alunos trazem. Alguns professores dizem que “os alunos só gostam de rap e funk e é difícil trabalhar outros gêneros musicais”, e que “há uma resistência grande quanto ao tipo de música a ser ouvida em sala de aula”. Na visão desse professor, “a preferência é pelas músicas de baixa qualidade”. Outros estudos (ver DINIZ, 2005; OLIVEIRA, 2005) apontam, também, a dificuldade dos professores pesquisados em lidar com o repertório da mídia trazido para a sala de aula.

Outros professores relatam que, além dessas dificuldades, ainda precisam enfrentar outras barreiras, como “a indisciplina”, o “deboche e desinteresse dos alunos”. De acordo com esses professores, há resistência dos alunos em desenvolver atividades com música porque eles “não trabalham com música na escola desde os primeiros anos e acabam envergonhados de cantar, lidar com som”. Um dos professores também comentou que “as poucas vezes em que tent[ou]

realizar esse tipo de trabalho (música) foi muito desgastante (...), não tendo um resultado positivo e agradável”. Por fim, alguns professores não trabalham com música devido ao desinteresse da própria escola em desenvolver atividades musicais. Segundo um dos professores, a escola onde atua “faz parte da zona rural numa região de pouco interesse e participação dos alunos na disciplina de artes, pois a consideram desnecessária”. Como os professores, na sua grande maioria, não possuem formação específica em música, torna-se muito difícil conduzir atividades e conteúdos musicais, o que faz com que acabem por desistir de trabalhar com música na sala de aula.

Diante de todas as dificuldades encontradas para desenvolver um trabalho com música nas escolas, os próprios professores indicaram algumas soluções para suprir suas necessidades, tanto para a escola onde atuam quanto para eles mesmos. As sugestões apontadas para a escola foram a inserção da música no currículo escolar com a presença de um professor com formação específica ou de um profissional para dar orientações aos professores, e, ainda, aquisição de recursos materiais e disponibilização de espaços físicos adequados e de horários mais flexíveis para realizar as atividades musicais.

Além de sugerirem a presença de um professor de música na escola, alguns professores mencionaram a importância de um profissional que venha atender às suas necessidades. Esse profissional seria “alguém que se disponha [a] interceder junto à [5ª] CRE, [e que] dê orientação para profissionais habilitados”, e que os professores também tivessem “maior orientação de um especialista”. Os professores se preocupam com a falta de um professor habilitado em música nas escolas estaduais. Apesar da formação polivalente, alguns professores valorizam a formação específica em música, conforme o depoimento a seguir:

A música faz parte de nossa vida, portanto é de extrema importância que seja trabalhada nas escolas. Esse trabalho deve ser de qualidade e realizado por professores competentes e habilitados para tanto. Penso que para ser professor de música esse professor deve dominar um instrumento e não é esta a realidade da maior parte dos professores de arte que trabalham com música, pois apenas boa vontade e algum conhecimento não bastam.

Ainda em relação às sugestões para as escolas, os professores revelam que “precisam de mais material, como instrumentos, para (...) desenvolver projetos em sala de aula” e de mais material didático para o desenvolvimento de suas atividades

musicais. Outros estudos (ver SARDELICH, 2001; OLIVEIRA, 2005) também apontam essas necessidades entre os professores pesquisados. Para os professores desta pesquisa, também é importante “que as escolas tenham espaços específicos para as aulas de música” e também “horários adequados com mais flexibilidade”.

Além das sugestões direcionadas para as escolas, os professores sinalizam a necessidade de cursos de formação continuada para qualificar seu trabalho, como professor em exercício. Um percentual de 56,8% dos professores afirmou ter interesse em participar dos cursos de formação continuada, percentual bem abaixo daquele encontrado no estudo de Del Ben (2005), onde 79,3% dos professores têm interesse em participar de cursos de formação continuada. Segundo Hentschke (2000), é necessário que os professores participem de cursos de formação continuada, para que possam ter um contato mais próximo com a literatura da área e partilhar informações e experiências com outros professores.

Ressalto que, apesar de vários professores sinalizarem a necessidade dos cursos de formação continuada, 28,1% dos 139 professores que trabalham com arte/música na escola responderam não ter interesse em participar de cursos de formação continuada em música, provavelmente porque trabalham muito pouco ou não têm intenção de trabalhar com música na escola.

Dentre os professores interessados em formação continuada, 18,7% indicam restrições a serem superadas, como indisponibilidade de horário, dificuldade de deslocamento e questões ligadas a recursos financeiros. Alguns professores observam que não possuem tempo, porque, geralmente, os cursos são oferecidos somente na cidade de Pelotas e os professores não têm liberação da escola para participar de eventos. Os professores também relatam que a participação nos cursos ou eventos irá depender do “horário e custos financeiros que envolvam a formação” e ainda que alguns professores não poderiam se afastar por muito tempo, pois são os únicos responsáveis pela área de arte nas escolas.

Dentre os demais 38,1%, alguns enfatizaram que “os professores de música devem ser mais valorizados e contemplados com bons cursos”. Outros professores salientaram a importância da formação de quem trabalha com música na escola. Defenderam, ainda, que as universidades, principalmente a UFPel, e a 5ª CRE precisam dar suporte aos professores por meio dos cursos de formação, conforme os depoimentos abaixo:

As universidades formam seus alunos e não dão suporte aos mesmos quando mais necessitam. Os cursos de formação continuada só terão sucesso se a universidade proporcionar continuidade.

Gostaria que as secretarias de educação oferecessem [cursos de música] assim como está acontecendo com a disciplina de ensino religioso e com as bibliotecárias.

Faz-se necessário um maior oferecimento de cursos de formação continuada para preparar os professores. De acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL/PNE, 2000),

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior (BRASIL/PNE, 2000, p. 79).

As universidades, em parcerias com as secretarias municipais e estaduais, devem contemplar os professores com cursos de formação continuada. Para alguns professores, o argumento é de que são oferecidos “poucos cursos” e “o que se aprende [nos cursos] não preenche [suas] necessidades”. Alguns professores solicitam que sejam proporcionados “cursos para professores de música”, bem como, “cursos de formação para professores não habilitados”, pois esses professores sentem uma “necessidade urgente de reciclar seus conhecimentos como forma de estimular e motivar suas aulas”.

Os cursos de formação continuada sugeridos pelos professores foram separados em categorias diante das necessidades dos professores. Foram identificadas quatro categorias, quais sejam: cursos para o seu próprio desenvolvimento musical, qualificando suas práticas educativo-musicais nas escolas; atividades musicais práticas e acessíveis; formação polivalente na área de arte; e atividades musicais voltadas para determinada faixa etária dos alunos de acordo com a realidade das escolas;

A categoria com maior frequência (26,6%) foi a dos professores que indicam seu interesse em cursos que propiciem seu próprio desenvolvimento musical e, por

conseqüência, a qualificação de suas práticas educativo-musicais na escola. Alguns professores sinalizam a intenção de participar de cursos que tenham em seus conteúdos “percepção e discriminação dos parâmetros musicais, leitura e escrita musicais” e, ainda, “introdução à música, musicalização” e “apreciação musical”. Outros professores sugerem “cursos que não exijam conhecimento e leitura de partituras e instrumentos musicais”, “cursos de história da música e folclore”, “música brasileira através dos séculos, música do século XXI, as novas tendências, música popular e folclórica”. Outro grupo de professores mencionou também ter interesse em participar de cursos práticos, que ensinem como tocar instrumentos musicais, como violão, teclado e flauta. Além de aprender um instrumento musical, os professores mencionaram interesse em aulas de canto, postura e educação da voz. A participação dos professores nos cursos de formação continuada poderá auxiliar na formação de grupos nas escolas, como corais, grupos vocais e bandas, o que também é de interesse dos professores da 5ª CRE.

Na segunda categoria, os professores, embora não especificassem quais temas gostariam que fossem abordados nos cursos de formação continuada, solicitaram que os cursos fizessem sentido com a realidade das escolas e alunos, oferecendo atividades que possam ser desenvolvidas em aula. Um professor relata que pretende participar de “todos os [cursos] que, devido à [sua] formação leiga, possam [lhe] ajudar a trabalhar a música”, desde que sejam “cursos simples e objetivos”. Os professores solicitam que os cursos sejam adequados à realidade das escolas e dos alunos e com atividades práticas, pois “há a necessidade de cursos específicos para atuação com alunos [da rede]”. Os professores buscam “cursos que ofereçam formas diferentes, dinâmicas e novas para trabalhar com a música”, “desde que esses cursos utilizem metodologias aplicáveis em sala de aula”. Um dos professores ainda solicita que

haja uma parceria com entidades privadas ou órgãos superiores das redes municipais e estaduais para que realmente possam dar subsídios aos professores e que esses possam ser colocados em prática nas escolas.

Para outro professor, seria importante encontrar soluções para o ensino de música na escola. O professor sugere “cursos que (...) mostrassem sugestões viáveis, pois discussão de dificuldades na realização dos trabalhos já faz parte do [seu] dia-a-dia entre colegas”. Por fim, outro professor sugere que a música seja

levada em consideração “como uma área de conhecimento sério e importante e não apenas brincadeiras soltas. Cursos que atualizassem o professor, ampliando não apenas suas capacidades e competências musicais, mas também pedagógicas” e “que supram as necessidades através das referências teóricas integradas às vivências práticas sobre os temas abordados”. Os professores parecem interessados em didática musical, em como “aprender” a dar aulas de música, como desenvolver a prática em sala de aula.

Na terceira categoria encontrada, foi identificada a preocupação em desenvolver um trabalho voltado a uma abordagem polivalente em artes. Esses professores (15,1%) solicitam cursos que integrem a música a atividades de dança e teatro e cursos onde a música seja integrada aos demais conteúdos, principalmente, aos conteúdos de história da arte, onde seriam englobados a história da música e o folclore musical, conteúdos esses que já são trabalhados pelos professores nas escolas.

Na quarta e última categoria, 7,2% dos professores solicitam atividades musicais voltadas para a faixa etária dos alunos com quem eles atuam. Os professores pesquisados trabalham com crianças, adolescentes e jovens e pretendem participar de cursos direcionados para a faixa etária dos seus alunos. Os professores gostariam de aprender “como trabalhar música com crianças em sala de aula, confecção e exploração de instrumentos musicais”, participar de “cursos ligados à história da música voltados para adolescentes” e “sensibilização musical direcionado aos jovens”. Os professores sugerem que os cursos abordem “temas que despertem a atenção do adolescente de hoje, onde as preferências musicais mudam rapidamente e são demasiadamente críticos” ou, ainda, “temas que interessem aos adolescentes e possam ser praticados em sala de aula”. Outro professor revela a necessidade de “uma integração professor e alunos, com o mesmo objetivo, [para] desenvolver projetos em sala de aula agradáveis e interessantes”. Foi explicitada, ainda, a “necessidade de atualização quanto aos conteúdos trabalhados e ao repertório de qualidade, porém mais atual e voltado à realidade dos jovens”, pois “ainda se vê muito trabalho de música nas escolas com uma visão muito convencional que não estimula o envolvimento do aluno com a disciplina”. A preocupação dos professores em atender os interesses e necessidades de adolescentes e jovens em relação à música sinaliza a necessidade

de incrementar o investimento nessa temática tanto na formação quanto na pesquisa em educação musical, conforme já observado por Arroyo (2006).

Os professores possuem algumas expectativas em relação à oferta dos cursos de formação continuada. Eles esperam que “a música possa enriquecer o [seu] trabalho como professor de arte”. Os professores esperam também que os cursos de formação continuada venham suprir suas carências de repertório e que auxiliem na partilha de experiências e na ampliação dos conhecimentos musicais. “Cursos que atualizassem o professor, ampliando não apenas suas capacidades e competências musicais, mas também pedagógicas” e que venham ao encontro de seus interesses. Além disso, os professores esperam que a formação continuada contemple não apenas cursos, mas que também inclua recitais, concertos e espetáculos.

O interesse de boa parte dos professores em dar continuidade à sua formação musical parece relacionado à importância que os mesmos atribuem à música como parte da formação dos alunos na educação básica. Embora a música não faça parte do projeto pedagógico de muitas escolas, alguns professores consideram que o ensino de música deveria ser obrigatório, “como matéria específica e não como opção”. Para eles, é importante que haja motivação “para que trabalhem com música em todas as séries. Que no mínimo uma vez por semana a música seja desenvolvida nas salas de aula”, mas, para isso, “as atividades musicais desenvolvidas na escola precisam [fazer parte da] disciplina específica no currículo escolar”.

Além disso, outros sugerem que as escolas deveriam contar com professores habilitados em música, conforme exemplificam os depoimentos abaixo:

Há uma necessidade "urgente" de professor de música, pois nossos alunos são muito musicais e têm necessidade de desenvolver suas potencialidades e isso só será possível com um professor capacitado para ministrar essas aulas. Precisa haver concurso para professor de música nas escolas do estado do Rio Grande do Sul.

Considero o ensino de música importantíssimo no ensino fundamental e médio. Socializa, humaniza, acalma e mostra a importância do conjunto na realização de um bom trabalho. Mas entendo que o professor deva ter muito talento, habilidade e domínio da voz para o canto, além de conhecimento e prática de instrumentos musicais.

Para vários professores, a música poderia contribuir de modo significativo para a formação integral dos seus alunos. Um deles sustenta que “é importante que as escolas voltem a trabalhar música”, pois “as (...) crianças estão cada vez mais insensíveis e a música tem o poder de despertar a sensibilidade e harmonia com o meio”. Concepções semelhantes também foram encontradas em outros estudos (ver DEL BEN, 2001; HUMMES, 2004; URIARTE, 2005). Outro professor comenta que sua “percepção momentânea é falha nesta área, mas te[m] a convicção de que se a música fosse trabalhada de maneira mais correta e didaticamente viável, teríamos bons cidadãos”. Para outros professores, a música também poderia ajudar a “formar cidadãos mais críticos e sensíveis a outros ritmos que não só aqueles que a mídia impõe, como verdadeiros produtos de cultura popular”.

Os dados sugerem que, apesar de “a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul não possui[r] um projeto geral ou diretrizes específicas para o ensino de música, já que essa área não constitui um componente específico dos currículos escolares” (DEL BEN, 2005, p. 43), os professores acreditam na importância da música para a formação de seus alunos e se mostram interessados no fortalecimento do ensino de música nas escolas de educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar como a música está presente nas escolas de educação básica vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação, na região sul do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, busquei identificar as atividades que constituem as práticas musicais nas escolas, identificar os profissionais que trabalham com música nas escolas, bem como analisar as necessidades de formação dos profissionais que trabalham com música nas escolas.

O *survey* por questionário auto-administrado permitiu coletar dados, simultaneamente, junto a um expressivo número de professores, o que consiste na principal vantagem desse tipo de estratégia. Por outro lado, é preciso ressaltar que, por ter sido construído de modo a atingir um grande número de professores, o instrumento de coleta de dados utilizado neste trabalho não permitiu o aprofundamento das respostas dos participantes. Além disso, há que apontar que o êxito na utilização do questionário auto-administrado requer do pesquisador constante monitoramento do retorno dos questionários. No caso deste trabalho, isso envolveu muitos telefonemas para as pessoas vinculadas à administração das escolas, como diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos, além de secretários, para que os questionários, primeiramente, chegassem às mãos dos professores e, posteriormente, fossem devolvidos à 5ª CRE. Isso foi ainda mais difícil naquelas escolas que não possuíam telefone. Neste trabalho também foi fundamental o apoio e a atuação da 5ª CRE junto às escolas.

A taxa de retorno de 71,6%, considerada por Babbie (2005) como muito boa, e o reduzido número de questões sem respostas ou anuladas indicam a validade do questionário, que poderá servir de referência para outros trabalhos que busquem realizar mapeamentos semelhantes a este.

A legislação, por meio da LDBEN e seus termos correlatos, aliada aos PCNEF e aos PCNEM e à literatura de educação musical, ajudaram a compreender os dados obtidos sobre a presença da música nas escolas estaduais vinculadas à 5ª CRE.

Os resultados obtidos mostram que a música está presente nas práticas da maioria dos professores investigados (81,4% dos professores participantes). No entanto, para a maior parte dos professores, as atividades musicais são realizadas, principalmente, no âmbito das atividades extracurriculares e da disciplina ou componente de educação artística. Além disso, conforme declararam 78,4% dos professores, são atividades realizadas apenas esporadicamente.

Embora a Lei nº. 9.394/96 tenha substituído o termo “educação artística” por “ensino de arte”, e as diretrizes curriculares específicas para os cursos de graduação nas diferentes modalidades artísticas indiquem a extinção do curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitações específicas, os dados deste trabalho indicam que as escolas da região da 5ª CRE mantêm a disciplina educação artística em seus currículos, o que confere características polivalentes às práticas de ensino de artes desenvolvidas por boa parte dos professores participantes desta pesquisa.

Além disso, os professores foram contratados ou concursados para a disciplina de educação artística, já que essa foi a nomenclatura utilizada nos últimos concursos, realizados após a promulgação da atual LDBEN, em 1996.

É importante ressaltar a necessidade de dar maior atenção à área de artes, já que a amostra estudada demonstrou que existem muitas práticas diferentes, e parece que todas são legalmente válidas: professores polivalentes, professores que atuam em uma única área, que gostariam de ser polivalentes, que querem atuar em uma única área. Nesse contexto a música é completamente oscilante na formação escolar e essa situação merece mais discussão.

Dentre os professores, 67,7% afirmaram possuir o cargo de professor de educação artística. Apenas 3,5% dos professores afirmaram possuir o cargo de professor de educação artística com habilitação em música ou de professor de música. Também é bastante reduzida a porcentagem de professores que ministram a disciplina música como parte do currículo escolar ou que trabalham somente a modalidade música nas escolas: 2,2%. A música parece não estar inserida nos projetos pedagógicos das escolas vinculadas à 5ª CRE como área de conhecimento específico, mas como parte integrante da educação artística.

Em termos de formação, 70,6% dos professores participantes da pesquisa possuem formação superior para atuar com o ensino de arte. No entanto, somente 7,2% informaram serem licenciados em música ou licenciados em educação artística com habilitação em música, percentual pouco expressivo se comparado ao percentual de professores licenciados em educação artística com habilitação em artes plásticas ou visuais e desenho, que foi de 47,5% e de 10,8%, respectivamente. Os demais professores têm formação em licenciatura curta em educação artística e em outras áreas do conhecimento. Aqui parece se estabelecer um círculo vicioso: se a música parece não integrar os projetos pedagógicos das escolas, é pequena a necessidade de professores de música; ao mesmo tempo, se não há professores de música, talvez as escolas não encontrem sentido em inserir a música em seus projetos pedagógicos.

Além disso, os professores de educação artística, nas suas diferentes habilitações, parecem possuir uma formação musical pouco consistente. Embora 76,3% tenham declarado ter passado por algum tipo de formação musical ao longo de sua escolarização, os próprios professores apontam que essa formação não foi suficiente. Essa insuficiência não tem sido suprida pela formação continuada, pois 90,7% dos professores pesquisados afirmaram não participar de cursos de formação continuada na área de música. A pouca participação dos professores pode ter relação com a escassez de cursos oferecidos ou apoiados pela rede estadual de ensino, conforme já salientado neste trabalho.

A ausência de uma formação mais sólida em música foi apontada, ao lado da escassez de recursos materiais e financeiros e de espaço físico adequado, como uma das principais dificuldades sentidas pelos professores para desenvolver atividades musicais nas escolas. Talvez, em função dessa dificuldade, mais da metade dos professores participantes desta pesquisa (56,8%) afirmou ter interesse em participar de cursos de formação continuada. Esses professores sugeriram vários tipos de cursos para suprir suas necessidades e interesses. A maioria dos professores que tem interesse em participar dos cursos de formação continuada solicitou cursos que os auxiliem em suas aulas, desde que esses cursos sejam práticos e acessíveis. Alguns professores solicitaram cursos que propiciem o aprendizado de um instrumento musical e, também, cursos que auxiliem na formação de grupos musicais, como coros, grupos vocais e bandas. Outros professores, por não terem formação específica em música, solicitam atividades que

não se distanciem das práticas polivalentes, e, portanto, solicitam cursos que contenham atividades que possam ser inseridas nas aulas de educação artística. Há, ainda, um grupo de professores que gostaria de aprender como desenvolver atividades musicais especificamente com jovens e adolescentes, desde que sejam adequadas à realidade dos alunos e da escola pública.

O investimento na formação continuada tem sido apontado por diversos autores como uma das principais estratégias para o fortalecimento da educação musical nas escolas, sendo, também, umas das motivações para a realização deste trabalho. Nesse sentido, agendei reunião com o novo Coordenador Regional de Educação (5ª CRE) no intuito de apresentar os principais resultados deste trabalho. Houve mudanças nas lideranças políticas no estado e, ao assumir o novo coordenador, agendei uma reunião explicando que havia realizado pesquisa com os professores de arte/música das escolas da região da 5ª CRE. O trabalho agradou o novo coordenador, que ressaltou sua importância, na medida em que poderia enriquecer o ensino de música na região. Coloquei minhas expectativas em relação às parcerias que poderiam imediatamente ser traçadas entre a UFPel e a 5ª CRE, que foram bem recebidas pelo coordenador. Expus, principalmente, as dificuldades e as necessidades dos professores participantes da pesquisa, e o coordenador acenou com possíveis recursos para a realização de projetos de formação continuada aos professores de arte/música da região. Dessa forma, há grande chance de que venham ser atendidas as necessidades que os professores expuseram, e que foram ressaltadas na pesquisa.

Além do investimento na formação continuada do professor em exercício, também se faz necessária a abertura de concursos para professor de música na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. A música é definida como uma das modalidades artísticas da área de arte, mas não surge como componente ou conteúdo específico a ser desenvolvido nas escolas na legislação referente à educação básica. Por outro lado, os cursos de licenciatura formam professores de música, os quais não estão sendo absorvidos pelas escolas. Há, portanto, um desencontro na legislação que rege esses diferentes níveis de ensino, o que torna urgente a revisão dos termos da legislação, como já encaminhado no Projeto de Lei

do Senado Federal 00343/2006¹¹, de 20/12/2006, que altera a Lei nº. 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Embora esta pesquisa não tenha gerado conhecimento novo sobre o tema em questão, acredito que seus resultados poderão fortalecer a área de educação musical na medida em que permitem mapear e, assim, conhecer melhor como a música está presente nas escolas. Com base em mapeamentos como o apresentado neste trabalho, reivindicações e ações educacionais poderão ser sustentadas por dados sistematizados sobre a “realidade” das escolas e orientadas de modo a atender dificuldades, interesses e necessidades dos próprios professores.

Faz-se necessário aprofundar ainda algumas questões. É importante saber que ocorre dentro dos cursos de formação inicial em música e dentro das escolas de educação básica para continuar essa ausência das práticas musicais. Seria importante também averiguar se os cursos estão preparando professores de música suficientemente capacitados para a docência nos diversos níveis da educação básica, e, se os cursos de licenciatura têm visto a questão de uma demanda e da não ocupação desses espaços que são do educador musical. Da mesma forma, faz-se necessário saber se a ausência de práticas musicais formais e de professores especialistas ainda apresenta como causa o modelo da polivalência, ou, se o sistema de ensino, dentro das escolas, acaba fazendo com que esses professores voltem-se para as práticas polivalentes ou somente voltadas para as práticas em artes visuais.

Nessa direção, acredito ser relevante dar continuidade a este trabalho, mapeando a presença e a situação do ensino de música, a partir da formação de parcerias entre diferentes instituições de ensino superior, para construir uma visão regional e, talvez, nacional, sobre o ensino de música nas escolas brasileiras. Esses

¹¹ O referido Projeto de Lei é fruto de uma antiga reivindicação da área da educação musical para inserir a música nas escolas de educação básica, e que foi acolhida pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, tendo como coordenador do grupo o músico Felipe Radicetti. O Projeto toma como base um manifesto pela implantação do ensino de música nas escolas que reivindica: “- a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica; - a implementação gradativa do ensino de música nas escolas de educação básica; - a elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país sugerem que são escassos os professores de música nas escolas de educação básica, bem como práticas sistematizadas de ensino musical; e - a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2006).

dados poderão fomentar não só as políticas públicas, mas também a formação inicial e continuada de professores e a produção de materiais didáticos.

Os resultados deste estudo mostraram também a necessidade de examinar como a música está inserida nos projetos pedagógicos das escolas de educação básica. Por fim, sugiro investigar, sob a ótica dos coordenadores dos cursos de licenciatura em música do país, suas concepções e projetos sobre formas de atuação dos professores de música nas escolas de educação básica do país, caso a Lei do Senado Federal, que altera a Lei nº. 9.394/96, sobre a obrigatoriedade do ensino de música venha a ser promulgada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos. **Identidades Musicais de Professores Ensino de Arte em Sinop/Mt**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

ALMEIDA, Poliana Carvalho de. A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: 2006. p. 54-62.

ALVARES, Sérgio Luís de Almeida. A educação Musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 57-64, mar. 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 6).

ARAÚJO, Rosane Cardoso. **O ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2001.

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

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, mar. 2004.

ARROYO, Margarete; JANZEN, Thenille Braun. Adolescentes/jovens e música: o que as publicações da ABEM trazem a respeito. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: 2006. p. 165 -172.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Manifesto pela implantação do ensino de música nas escolas. **Boletim informativo**, nº. 22, p.3, 2006.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estud. av., São Paulo: v. 3, n. 7, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 18 Nov. 2006.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. **Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos**. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006. v. 1.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71**. Brasília, MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres**. Brasília, 1979. Inclui Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e **Parecer CFE nº. 540/77**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília, 1982. Inclui **Resolução CFE nº. 23/73**.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394**. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. **Parecer 03/97**. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acesso em 12 jul. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. (5ª a 8ª séries): arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2/98**. Brasília, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999. Edição em

volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE – **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2006.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> >. Acesso em: 12 jul. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2003.

BRASIL. Câmara de Ensino Superior. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 2/2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2006

BRASIL. Câmara de Educação Básica. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 22/2005**. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2006.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 1/2006**. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Instituições de Ensino Superior**. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_curso.stm>. Acesso em: 17 dez. 2006.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COHEN, Louis.; MANION, Lawrence. **Research Methods in Education**. 4. ed. London: Rutledge, 1994.

DEL BEN, Luciana. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DEL BEN, Luciana. **Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre–RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical**. [s.n.]: Porto Alegre, 2005. Relatório de pesquisa não publicado.

DEL BEN, Luciana *et al.* Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. CONGRESSO DA ANPPOM, 16., 2006, Brasília. **Anais...**, Brasília: 2006, p.1-6.

DINIZ, Lélia N. **Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 75-88, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luís F. Proposta curricular de música para o município de Florianópolis. **Palestra no III Encontro ABEM Sul**. Florianópolis, 2003. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo6.html Acesso em: 17 dez. 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio Luis. F. A preparação musical dos professores generalistas do Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 11, p. 55-61, set. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luis. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FONTEERRADA, Marisa. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília. **Anais...** Brasília: 1998. p. 15-27.

FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre: ABEM, 1993. (Série Fundamentos, 1)

GREEN, Lucy. **Music, gender, education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GROSSI, Cristina. **A Educação Musical no Brasil no Cenário Político-Educativo: Perspectivas e Desafios**. Texto apresentado no Fórum 3 do XV Encontro Anual da ABEM. João Pessoa, 2006. (Texto não publicado).

HENTSCHKE, Liane. O papel da universidade na formação dos professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. **Anais...** Porto Alegre, 2000, p. 79-89.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 47-64.

HENTSCHKE, Liane *et al.* **A Orquestra Tintim por Tintim**. São Paulo: Moderna, 2005.

HENTSCHKE, Liane *et al.* **Em sintonia com a música.** São Paulo: Moderna, 2006.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções da música sob a ótica das direções escolares.** Dissertação (mestrado em música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KRIEGER, Elizabeth. **Descobrimo a música: idéias para a sala de aula.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papyrus, Coleção Papyrus Educação, 2003.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 65-74, mar. 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências Docentes para a Prática Pedagógico-musical no Ensino Fundamental e Médio: Visão dos Professores de Música.** Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MARINO, Gislene. Educação musical escolar: análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7

OLIVEIRA, Fernanda Assis. **Materiais Didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.** Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Séc. XX. Metodologias e Tendências.** Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. **Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório.** In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da Camiseta ao museu: o ensino de artes na democratização da cultura.* João Pessoa: Editora Universitária, 1995. p.129-140).

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

Universitária, 2001. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>. Acesso em: 12 jul. 2005.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 65-74, 2002a.

PENNA, Maura. **A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa. Relatório de Pesquisa**. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002b. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>. Acesso em: 12 jul. 2005.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p.19-28, mar. 2004a.

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

PENNA, Maura. **Para ensinar, basta tocar? em questão a formação do educador musical**. 2006. Apresentação de Conferência no XV Encontro Anual da ABEM. Disponível em: <www.cchla.ufpb.br/abem2006/masters/para_ensinar_basta_tocar.pdf>. Acesso em: 17 fev.2007.

ROSSETTO, Maria Célia. **A construção da autonomia na sala de aula : na perspectiva do professor** .Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre: ABEM, 1994. (Série Fundamentos, 2)

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado de Educação. CFE/CEESP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação CEE nº 18/86**. São Paulo, SP 1986. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee18_86.htm>. Acesso em: 17 dez. 2006

SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 24 fev. 2007

SILVA, Maria Abadia da. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p.

283-301, dez. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 dez. 2006.

SOUZA, Jusamara. **Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura.** In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL. 1., 1997, Salvador, 1997. p. 13-20.

SOUZA, Jusamara *et al.* **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane. **Hip hop: da rua para a escola.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

SOUZA, Jusamara *et al.* (Org). **Arranjos de Músicas Folclóricas.** Porto Alegre: Editora Meridional Ltda., 2005.

SOUZA, Jusamara *et al.* (Org). **Palavras que cantam.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da Educação Musical.** Porto Alegre: ABEM, 1993. (Série Fundamentos, 1)

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

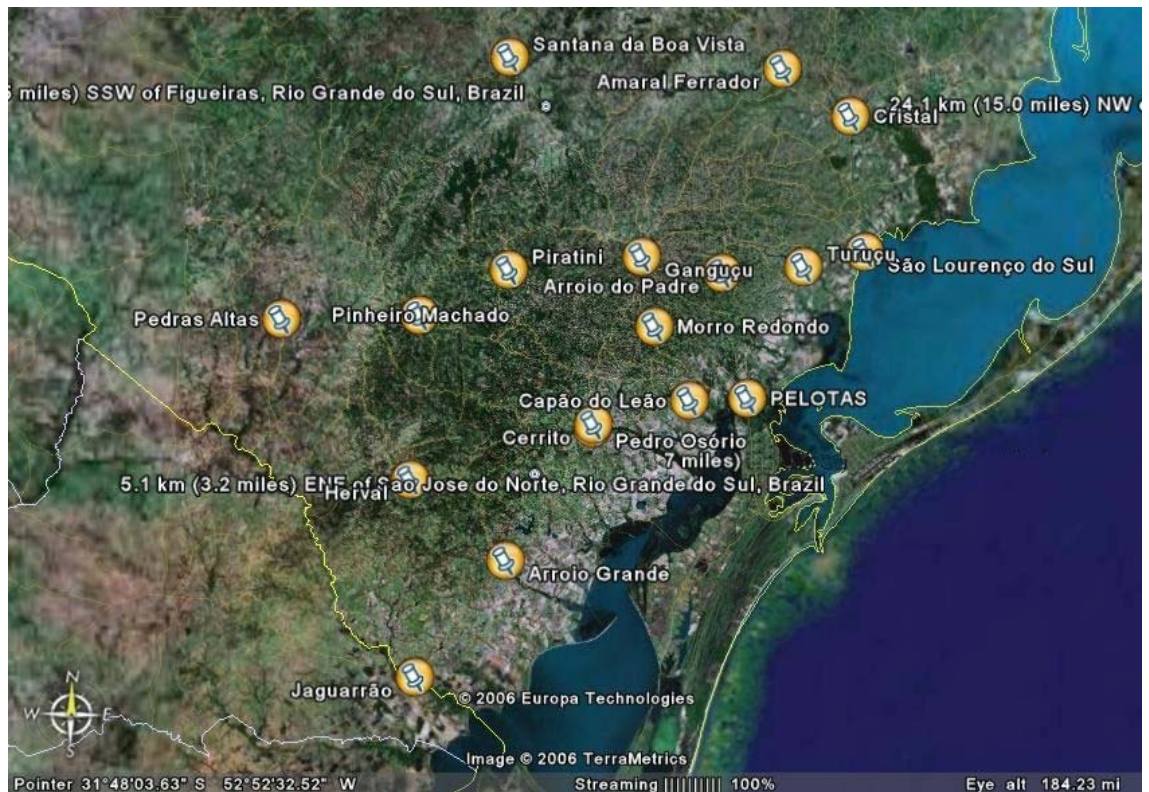
URIARTE, Mônica Zewe. **Na Trama das Artes, a Descoberta da Música Escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

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 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p. 464-491.

ANEXO A – Mapa do estado do Rio Grande do Sul – Sede da 5ª CRE



ANEXO B – Mapa das cidades pertencentes à região da 5ª CRE



Amaral Ferrador	Cristal	Pelotas
Arroio do Padre	Herval	Pinheiro machado
Arroio Grande	Jaguarão	Piratini
Canguçu	Morro Redondo	Santana da Boa Vista
Capão do Leão	Pedras Altas	São Lourenço do Sul
Cerrito	Pedro Osório	Turuçu

APÊNDICE A – Questionário

MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

UM SURVEY COM PROFESSORES DE ESCOLAS DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL

IMPORTANTE: a forma de resposta consiste em assinalar com (X) quantas alternativas forem pertinentes, preencher os espaços (___) e/ou preencher os campos. Por favor, preencha os campos em letra de forma. Sempre que considerar necessário, efetue comentários adicionais. Muito obrigada!

I – Dados de identificação

1.Nome do(a) professor(a):

2.Sexo: () Feminino () Masculino

3.Idade: _____ anos

4.Cidade:

II – Dados de formação

1.Qual sua formação? Assinale todas as alternativas que julgar necessárias, identificando o(s) curso(s) específicos que frequentou.

() Ensino médio

() Ensino superior incompleto – curso: _____

() Ensino superior completo – curso: _____

() Especialização – curso: _____

() Mestrado – curso: _____

() Outros. Especifique: _____

2.Caso você tenha tido formação musical, onde a obteve? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

() Ensino fundamental

() Ensino médio

() Graduação – licenciatura em música ou educação artística

() Graduação – bacharelado

() Graduação – pedagogia – licenciatura

() Escolas específicas de música

() Aulas particulares

() Conservatórios

() Cursos de formação continuada

() Outros. Especifique:

3.Você canta ou toca algum instrumento musical?

() Não () Sim. Qual? _____

4.Você tem participado de cursos, seminários, oficinas e encontros na área de música?

() Não () Sim. Quais?

III – Dados do professor

1. Em quantas escolas você atua? () 1 () 2 () 3 () mais de 3

2. Qual é seu tempo de atuação na(s) escola(s)?

3. Você atua em que níveis de ensino?

() Ensino fundamental

() Ensino médio

() Outro. Especifique: _____

4. Em que área(s) você atua na escola?

5. Caso você atue na área de artes, assinale quais as modalidades trabalhadas:

() Música () Teatro () Artes visuais () Dança

6. Caso você atue na área música, especifique há quanto tempo vem atuando nessa área:

7. Qual é seu cargo na escola?

() Professor de educação artística

() Professor de educação artística com habilitação em música

() Professor de música

() Professor do Ensino Fundamental – área: _____

() Professor do Ensino Médio – área: _____

() Regente de coro

() Professor de instrumento

() Voluntário

() Estagiário

() Outro. Especifique: _____

IV – Dados sobre as atividades musicais desenvolvidas nas escolas

1. Quais são as atividades musicais que você realiza na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

() Aulas de música, em sala de aula, como disciplina específica do currículo escolar

() Aulas de música, em sala de aula, como parte da disciplina de educação artística

() Aulas de instrumentos musicais como atividade extracurricular

() Aulas e ensaios de conjuntos instrumentais como atividade extracurricular

() Regência de coro ou outro grupo vocal como atividade extracurricular

() Aulas e ensaios de grupos de música popular, como grupos de rock, pagode, funk, rap, entre outros, como atividade extracurricular

() Hora cívica

() Organização de festivais de música

() Organização de apresentações musicais

() Outras. Especifique:

2.As atividades musicais realizadas são:

- () Esporádicas
 () Permanentes
 () Outras. Especifique: _____

3.Caso as atividades musicais sejam realizadas esporadicamente, a que se destinam? Assinale todas as alternativas pertinentes.

- () Apresentações em datas específicas (ex.: dia das mães, festas juninas, dia dos pais, aniversário da escola, etc.)
 () Festivais de música
 () Mostras artísticas
 () Execução de hinos oficiais
 () Outras. Especifique: _____

4.Caso as atividades musicais sejam permanentes, qual a carga horária destinada à sua realização?

- () 1 aula por semana.
 () 2 aulas por semana.
 () Outra. Especifique: _____

5.Em que locais da escola você desenvolve atividades musicais? Especifique:

6.Caso você ministre aulas de música em sala de aula (como disciplina específica do currículo escolar ou como parte da disciplina de educação artística), que tipos de atividades você desenvolve com seus alunos? Assinale todas as alternativas pertinentes.

- () Audição de músicas
 () Percepção e discriminação dos parâmetros musicais (altura, duração, timbre e/ou intensidade)
 () Movimentação
 () Dança
 () Canto
 () Execução de instrumentos musicais
 () Construção de instrumentos
 () Composição ou criação de músicas
 () Improvisação
 () Arranjos de músicas
 () Leitura e escrita musicais
 () História da música
 () Análise musical
 () Jogos musicais
 () Folclore musical
 () Expressão corporal
 () Apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música através de VHS, DVD, CD ou outro recurso audiovisual
 () Apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música em visitação a escolas de música, conservatórios, teatros
 () Outras. Especifique: _____

7. Qual repertório você utiliza em suas atividades musicais?

- Canções infantis
 Canções folclóricas
 Música popular
 Música erudita
 Música instrumental
 Outros. Especifique: _____

8. Que recursos sua escola disponibiliza para a realização das atividades musicais? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- Violão
 Teclado ou piano
 Flauta doce
 Instrumentos de percussão de som determinado
 Instrumentos de percussão de som indeterminado
 Aparelho de som
 Vídeo cassete
 Aparelho de DVD
 CDs
 Fitas VHS
 DVDs
 Livros de música
 Partituras musicais
 Outros. Especifique: _____

9. Para desenvolver seu trabalho como professor(a) de música, você leva em consideração as recomendações e sugestões dos referenciais curriculares elaborados pela Coordenadoria de Educação e/ou pelo Ministério da Educação (ex.: Parâmetros Curriculares Nacionais, etc.)?

- Não Sim. Especifique os documentos utilizados: _____

10. Justifique sua resposta à pergunta anterior.

11. Você utiliza outras propostas curriculares no contexto sala de aula?

- Não Sim. Quais?

12. Justifique sua resposta à pergunta anterior.

13. Você tem enfrentado alguma dificuldade para desenvolver o ensino de música?

() Não () Sim. Especifique:

V – Projetos de formação continuada na UFPel

1. Você teria interesse em participar de cursos de formação continuada em música promovidos pela Universidade Federal de Pelotas?

() Não () Sim () Sim, com restrições.

Especifique:

2. Quais são os tipos de cursos de formação continuada dos quais você gostaria de participar?

3. O que você espera de um curso de formação continuada em música quanto à sua programação e aos temas a serem abordados?

4. O que você percebe, no momento, como necessidades específicas dos professores de música a serem contempladas por cursos de formação continuada?

VI – Dados adicionais

1. Dados que você queira adicionar:

Após responder este questionário, por favor, entregue-o ao Diretor(a) da Escola para que ele(a) possa retorná-lo à pesquisadora. Reitero aqui meus agradecimentos pela sua colaboração.

APÊNDICE B – Carta aos diretores das escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL PELOTAS
INSTITUTO DE ARTES E DESIGN
DEPARTAMENTO DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

Pelotas, 2 de março de 2006

Prezado(a) Diretor(a),

Ao cumprimentá-lo(a), gostaria de me apresentar. Sou professora do Curso de Música – modalidade licenciatura do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas, e, neste momento, sou aluna do Curso de Mestrado em Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Envio, em anexo, um questionário que faz parte da minha pesquisa de mestrado. A pesquisa pretende investigar como a música está presente nas escolas de educação básica, vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação, na região sul do Rio Grande do Sul. Por isso, é de fundamental importância a participação de todos os professores da área de arte/música da sua escola.

A partir dos dados coletados, será possível traçar um panorama sobre o ensino de música nos vários níveis da educação básica, gerando subsídios para a elaboração de políticas de formação musical inicial e continuada dos professores. É importante salientar que esta pesquisa tem a autorização da 5ª Coordenadoria Regional de Educação.

Solicito a gentileza de encaminhar o(s) questionário(s) em anexo aos professores de sua escola e devolvê-lo(s) através da mala direta da 5ª CRE, no envelope em anexo, aos cuidados da Profª Siara Nietiedt. Devido à urgência da coleta de dados, conto com o envio dos mesmos a partir da próxima mala direta.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração, colocando-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Isabel Bonat Hirsch
Contatos: 53 3227 5773
53 9982 1235
isabel.hirsch@terra.com.br

APÊNDICE C – Carta aos professores de arte/música das escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL PELOTAS
INSTITUTO DE ARTES E DESIGN
DEPARTAMENTO DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

Pelotas, 2 de março de 2006

Prezado(a) professor(a),

Ao cumprimentá-lo(a), gostaria de me apresentar. Sou professora do Curso de Música – modalidade licenciatura do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas e, neste momento, sou aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Envio, em anexo, um questionário que faz parte da minha pesquisa de mestrado. A pesquisa pretende investigar como a música está presente nas escolas de educação básica, vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação, na região sul do Rio Grande do Sul.

A partir dos dados coletados, será possível traçar um panorama sobre o ensino de música nos vários níveis da educação básica, subsidiando políticas de formação musical inicial e continuada. Por isso, é de fundamental importância a sua participação e de todos os demais professores da área de arte/música das escolas da nossa região.

Informo que a sua identidade não será conhecida e/ou divulgada, e que suas respostas serão utilizadas única e exclusivamente para a elaboração de minha dissertação. É importante salientar que esta pesquisa tem a autorização da 5ª Coordenadoria Regional de Educação.

Solicito a gentileza de devolver o questionário a(o) diretor(a) para que, posteriormente, seja retornando a mim.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração, colocando-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Isabel Bonat Hirsch
Contatos: 53 3227 5773
53 9982 1235
isabel.hirsch@terra.com.br

APÊNDICE E – Exemplo da planilha utilizada para a organização dos dados
fornecidos pelas escolas e pela SEC

Município	Nome da escola	Telefone da escola	Nome do contato da escola	Número de professores fornecidos pela SEC	Número de professores fornecidos pela escola
Pelotas	XXX	XXX	XXX	2	2
Pelotas	XXX	XXX	XXX	4	3
Pelotas	XXX	XXX	XXX	2	3
Pelotas	XXX	XXX	XXX	1	1
Pelotas	XXX	XXX	XXX	4	4
Pelotas	XXX	XXX	XXX	3	2
Pelotas	XXX	XXX	XXX	1	1
Pelotas	XXX	XXX	XXX	3	3
Pelotas	XXX	XXX	XXX	6	3
Pelotas	XXX	XXX	XXX	6	6
Pelotas	XXX	XXX	XXX	3	2
Pelotas	XXX	XXX	XXX	8	6
Pelotas	XXX	XXX	XXX	5	3
Pelotas	XXX	XXX	XXX	1	3
Pelotas	XXX	XXX	XXX	1	2
Pelotas	XXX	XXX	XXX	3	3
Pelotas	XXX	XXX	XXX	0	2
Pelotas	XXX	XXX	XXX	1	1
Pelotas	XXX	XXX	XXX	4	3
Pelotas	XXX	XXX	XXX	2	1
Pelotas	XXX	XXX	XXX	1	1
Pelotas	XXX	XXX	XXX	2	2

APÊNDICE D - Tabela referente ao número de escolas e o número de professores que retornaram os questionários

Municípios	Número de escolas participantes	Número total de professores	Número de professores respondentes	Porcentagem de professores respondentes
Amaral Ferrador	2	5	2	40,0%
Arroio do Padre ¹²	0	0	0	0,0
Arroio Grande	8	12	9	75,0%
Canguçu	11	19	12	63,2%
Capão do Leão	5	5	5	100,0%
Cerrito	2	3	2	66,6%
Cristal	3	3	3	100,0%
Herval	2	6	2	33,3%
Jaguarão	4	15	5	33,3%
Morro Redondo	1	5	1	20,0%
Pedras Altas	1	1	1	100,0%
Pedro Osório	2	3	3	100,0%
Pelotas	46	82	69	84,1%
Pinheiro Machado	1	1	1	100,0%
Piratini	6	10	6	60,0%
São Lourenço	7	17	12	70,6%
Santana da Boa Vista	2	6	5	83,3%
Turuçu	1	1	1	100,0%

¹² Não havia escola estadual em funcionamento no período de coleta de dados desse município.