

MÚSICA, CURRÍCULO E PROFESSORES DE ARTE: UMA ANÁLISE DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PETROLINA-PE

*MUSIC, CURRICULUM AND ART TEACHERS: AN ANALYSIS OF
PETROLINA'S PUBLIC SCHOOL SYSTEM*

*MÚSICA, PLAN DE ESTUDIOS Y MAESTROS DE ARTES: UN ANALISIS DE
LA RED DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE PETROLINA-PE*

Carlos André Gomes Lima
dedaglima@gmail.com
Mestre em Música pela UFPE
Professor do IF Sertão-PE

Cristiane Maria Galdino de Almeida
cmgabr@yahoo.com.br
Doutora em Música pela UFRGS
Professora adjunta da UFPE

RESUMO

Esta pesquisa investigou a música enquanto área de conhecimento e a formação dos professores de arte nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Petrolina-PE. Também foi analisado os lugares que a música ocupa na matriz curricular no ensino público do município e a formação dos professores da disciplina de arte. A partir da análise de documentos oficiais e norteadores assim como de dados coletados por meio de questionários e entrevistas informais, foi possível compreender a música na disciplina de arte, bem como o perfil profissional e a formação dos professores que a lecionam. Discutimos, também, as particularidades e perspectivas tanto para a música quanto para os professores de arte, considerando os planejamentos para esta área por parte da secretaria de educação do município. Verificamos que a música existe no campo investigado como área de conhecimento dentro do componente curricular arte, lecionada por professores não especialistas e que complementam a carga horária com a disciplina. Por fim, discutimos as perspectivas para o ensino de música no ensino fundamental da rede pública, considerando as legislações atuais, a formação dos professores em área específica e o espaço no currículo que a referida área artística ocupa no campo investigado.

Palavras-chave: Música. Matriz curricular. Disciplina de arte. Professores de arte.

ABSTRACT

This research investigated the music and the training of art teachers in the final years of the public school of Petrolina–PE. It was also analyzed the places that music occupies in the curriculum in public education of the municipality and the training of teachers of the art discipline. From the analysis of official and guiding documents as well as data collected through questionnaires and informal interviews, it was possible to understand music in the art discipline, as well as the professional profile and training of teachers who teach it. We also discussed the particularities and perspectives for both music and art teachers, considering the planning for this area by the municipality's education department. We found that music exists in the field investigated as an area of knowledge within the curricular component art, taught by non-specialist teachers and who complement the workload with the discipline. Finally, we discuss the perspectives for music education in public elementary education, considering the current legislation, the training of teachers in a specific area and the space in the curriculum that the referred artistic area occupies in the investigated field.

Keywords: Music. Curriculum. Art discipline. Art teachers.

RESUMEN

Esta investigación estudió la música como área de conocimiento y la formación de los maestros de arte en los años finales del curso fundamental de la red de educación pública de la ciudad de Petrolina–PE. Fue también analizado los lugares que la música ocupa en la matriz de los planes de estudios de educación pública de la ciudad y la formación de los maestros de arte. Partiendo del análisis de documentos oficiales de orientación y datos recolectados a través de cuestionarios y entrevistas informales, fue posible entender la música en la asignatura de arte, así como el perfil profesional y la formación de los maestros que enseñan la música. Discutimos, también, las particularidades y perspectivas tanto para la música cuanto para los maestros de arte, considerando los planes de la secretaria de educación de la ciudad para esta área de enseñanza. Verificamos que la música existe en el campo de investigación como área de conocimiento dentro del componente del plan de estudios del arte, enseñada por maestros sin especialización y que complementan la carga horaria con la asignatura del arte. Por fin, discutimos las perspectivas para la enseñanza de música en el curso fundamental de la red pública, considerando las leyes actuales, la formación de los maestros y el espacio en lo plan de estudio que la área artística ocupa en lo campo que fue investigado.

Palabras claves: Música. Plan de estudio. Disciplina de arte. Profesores de arte.

INTRODUÇÃO

As alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 sobre o ensino de arte e de música, bem como as alterações das diretrizes para a formação de professores das áreas artísticas, ocorridas nas primeiras duas décadas dos anos dois mil, resultaram em mudanças na formação dos profissionais dessas áreas e do perfil exigido para a docência no ensino básico do país. Essas transformações na legislação possibilitaram igualmente a reavaliação e reflexão dos tempos e espaços das linguagens artísticas, considerando não apenas as discussões no âmbito acadêmico, mas também as demandas advindas de setores da sociedade.

A presença das linguagens artísticas nos sistemas de ensino em todo o país ainda é um objetivo a ser alcançado, pois persistem dificuldades na implementação das leis e na consolidação de tais linguagens. A música, sendo uma das linguagens artísticas, possui as mesmas dificuldades em consolidar seu lugar no currículo, dificuldades estas que se estendem para a formação inicial e continuada dos professores na área específica. Nesse contexto, a oferta do ensino de música nas escolas públicas carece de maiores investigações, em específico quando atrelada ao ensino das linguagens artísticas.

A música tem um lugar de destaque nessas discussões, principalmente após 2008, quando a Lei nº 11.769/2008 foi aprovada, tornando o conteúdo de música obrigatório no ensino básico. Esta lei veio a ser um marco legal de grande importância, pois movimentou o campo das pesquisas em educação musical, fortaleceu a classe dos professores de música e as iniciativas para a ampliação do ensino de música nas escolas. Em 2016, as outras áreas artísticas foram igualmente contempladas no que diz respeito à obrigatoriedade e à formação específica dos professores que as lecionam, a partir da aprovação da Lei nº

13.278/2016.

O espaço escolar emerge, portanto, como um lugar propício para a discussão dessas questões, pois ela é um, dentre os ambientes sociais existentes, em que os indivíduos se relacionam para a construção da coletividade e da cultura. Para tal, apresentamos neste artigo, fruto de um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada entre 2016 e 2018, dados sobre o espaço curricular da música nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Petrolina–PE e dados sobre os professores que lecionam a disciplina de arte, no que diz respeito à formação e perfil profissional.

Usamos como instrumentos de coleta de dados a análise de documentos norteadores da rede pública municipal de ensino e a aplicação de questionários em nove escolas dessa rede no segundo semestre do ano de 2017. Os dados obtidos possibilitaram responder às seguintes questões: qual o espaço para a música no currículo no ensino público do município? Qual a formação dos professores da(s) disciplina(s) na(s) qual(is) a música está inserida?

Este artigo está estruturado em três partes. A primeira elenca uma breve revisão de literatura acerca das relações entre legislação e o lugar da música no currículo. A segunda apresenta os tempos e espaços da música no currículo na rede pública municipal de ensino de Petrolina–PE, e dados sobre a formação e atuação de professores da disciplina de arte. Por fim, apontamos os caminhos pelos quais o ensino de música tem seguido na rede pública municipal de ensino e quais avanços podem ser realizados em sua implementação.

A MÚSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A falta de um espaço consolidado nas escolas enquanto componente curricular fez da música um conhecimento sujeito a muitas experimentações e,

quando essa área de conhecimento conquista esse espaço, restringe-se a um ínfimo tempo nos currículos escolares, especialmente na disciplina de arte (PENNA, 2013; QUEIROZ, 2012; VEBER, 2012). Dessa maneira, apesar das variadas possibilidades que a área de arte pode experimentar, a sua compreensão ainda é sujeita a múltiplas interpretações (VIANNA FILHO, 2014, p. 77). Tanto a LDBEN de 1996 quanto outros documentos norteadores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados nos anos seguintes à LDBEN, buscaram suprir demandas históricas da educação brasileira. No artigo 26 da Lei, o termo “arte” e suas linguagens não deixa claro como e de que modo deveriam ser trabalhadas. Dessa forma, as ideias e resoluções do ensino de música “[...] indicaram a preocupação dos órgãos governamentais em atender as necessidades das diversas realidades do Brasil” (VIANNA FILHO, 2014, p. 77), mesmo havendo a possibilidade da inclusão da música nas escolas brasileiras muito antes da Lei nº 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino de música na educação básica. Para o referido autor, apesar de haver interesse em contemplar a complexidade do ensino nacional, o ensino de música ainda não se tornou uma prioridade, permanecendo distante da escola pública e dos interesses de nossos representantes no governo.

Transformar a música em uma disciplina da estrutura curricular obrigatória também não parece ser a solução definitiva. Segundo Penna (2013, p. 60, grifo da autora), “há um espaço potencial para a música no currículo escolar, o que, entretanto, nem sempre se concretiza na prática pedagógica em sala de aula”. Queiroz (2012, p. 34) reitera que “[...] não há na LDB nenhuma definição que determine que a música deverá ser disciplina, como também não há qualquer especificação de que áreas como biologia, ciências, geografia, história, língua estrangeira, entre outras, deverão ser disciplinas”, evidenciando, portanto, que a consolidação de uma área de conhecimento nos currículos obedece a critérios outros, sedimentados através do tempo nas instituições de ensino.

Além desses mecanismos de consolidação, Wolffebüttel (2010) ressalta que a música, para estar presente como disciplina nas escolas, também precisa estar inserida no projeto político pedagógico. Dessa forma, atividades diversas para essa área de conhecimento podem ser desenvolvidas, desde que haja integração com o projeto político pedagógico:

portanto, o que parece problemático em relação à educação musical não é o extracurricular em si, ou o fato de as atividades musicais serem desenvolvidas em outros tempos e espaços escolares que não os da disciplina curricular de música, tais como a educação artística, a música desenvolvida por professor unidocente, as atividades musicais extracurriculares, entre outras modalidades. O problemático, talvez, seja o quanto todas essas atividades estão integradas ao projeto político pedagógico das escolas, ou quanto e como essas atividades contribuem para a concretização das finalidades da escolarização básica que, pela legislação vigente, devem ser explicitadas nos projetos políticos pedagógicos (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 74).

As aulas de música são realizadas de maneiras distintas, em parte devido às várias interpretações da legislação para o ensino de música e da autonomia dos sistemas de ensino. Sem o devido planejamento, essas aulas são impactadas pela ausência de objetivos educacionais, especialmente os previstos nos projetos políticos pedagógicos que, por sua vez, definem para cada ambiente escolar, os tempos, espaços e a forma como essas aulas devem ser realizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Estes fatores podem ser decisivos na consolidação da música nos sistemas de ensino. Veber (2012), por exemplo, investigou escolas em Santa Catarina que aumentaram o tempo de permanência dos alunos através da participação da comunidade na escolha das áreas de conhecimento a serem contempladas com tal ampliação. Em uma dessas escolas, a música foi escolhida dentre as áreas artísticas, o que levou ao desenvolvimento de atividades musicais onde antes, devido ao tempo curricular disponível, não era possível. Criou-se uma rotina para as aulas de música, garantida através do espaço conquistado, fornecendo maior visibilidade às práticas musicais, despertando o reconhecimento da comunidade e dos profissionais da instituição:

[...] a inserção da música aconteceu a partir do espaço dado a ela, devido à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a escolha da

comunidade escolar. Mas a conquista de seu lugar na escola aconteceu principalmente pela atribuição de sentido às práticas educativo-musicais desenvolvidas e pelo reconhecimento de particularidades da música que antes não eram percebidas (VEBER, 2012, p. 45).

Nota-se que a participação da comunidade escolar no processo de escolha das áreas de conhecimento a serem trabalhadas nos novos tempos e espaços escolares foi fundamental para o êxito dos trabalhos desenvolvidos na área de música, conforme Veber (2012). De fato, o sentido atribuído à música nesse processo foi determinante. Portanto, a necessidade de planejamento precisa estar alinhada e correlacionada à legislação e aos projetos políticos pedagógicos dos sistemas públicos educacionais, considerando a formação dos professores, a fim de que o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem ocorram conforme previsto.

Percebe-se que as múltiplas interpretações para o ensino de música nos ambientes escolares fomentam experiências variadas no ensino. O espaço destinado à música nesses ambientes, seja como componente curricular ou atividades extracurriculares, depende, em parte, das ações conjuntas da comunidade escolar. Essa relação se fortalece quando o ensino de música estreita relações com os projetos políticos pedagógicos, consolidando essa linguagem artística nos sistemas de ensino. Nessa ótica, os documentos legais que definem tanto os componentes curriculares quanto as atividades extracurriculares contribuem na construção do cotidiano escolar, referendando as experiências dos indivíduos nesses espaços, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino e, ao mesmo tempo, aproximando a comunidade escolar desses processos.

O ESPAÇO DA MÚSICA NO CURRÍCULO E OS PROFESSORES DE ARTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PETROLINA-PE

Na rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE, a música é

lecionada nos anos finais do ensino fundamental, integrando parte da disciplina de arte. Esta disciplina conta com cinquenta minutos semanais para o desenvolvimento das atividades musicais e das outras áreas artísticas que, juntas, constituem esse componente curricular. Todas elas têm indicação de conteúdo e momento específicos nos anos finais do ensino fundamental.

Uma vez que as quatro linguagens artísticas estão presentes em uma mesma disciplina, fez-se necessário compreender as dinâmicas utilizadas para a efetivação do ensino dessas áreas. A secretaria de educação do município propõe um planejamento unificado para todas as escolas do ensino fundamental da rede, desenvolvendo e distribuindo para os gestores e professores das escolas um documento norteador intitulado de *Descritor de Disciplina*. Este fornece os objetivos gerais do processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos pedagógicos ensinados em todas as escolas públicas do município. O Descritor de Disciplina do ano de 2017 foi gentilmente disponibilizado pelos gestores da secretaria de educação do município, via correio eletrônico, para compor a análise desta pesquisa. Apresentado por bimestres, cada disciplina do currículo possui seu Descritor, o qual é dividido em três partes: eixos, descritor e conteúdo.

O eixo dos Descritores de Disciplina indica um tema central que serve de guia para a preparação das aulas contextualizadas em cada bimestre. Por exemplo, no ano de 2017, o tema “valores humanos” foi o eixo para o primeiro bimestre. Assim, a secretaria de educação intenta possibilitar aos professores, a partir dessas temáticas, a realização de trabalhos interdisciplinares, com base nos conteúdos de cada disciplina.

O descritor, que nomeia esse documento norteador, fornece os objetivos para cada bimestre. As quatro linguagens artísticas são então distribuídas pelos bimestres, diferentemente de outras propostas encontradas em outros municípios, como em Natal–RN, onde se trabalha uma linguagem artística em cada um dos anos do ensino fundamental (ver MENDES; CARVALHO, 2012). Dessa forma, em determinado ano é possível que o aluno da rede pública de

ensino de Petrolina–PE tenha contato com aulas de teatro e música em um bimestre da disciplina de arte e, em outro, tenha apenas aulas de artes visuais, por exemplo. Todavia, uma das quatro linguagens artísticas tende a predominar, a depender do ano em questão: música, por exemplo, predominou no sexto e no sétimo ano durante o referido ano letivo.

Os descritores são indicados com verbos que sugerem ações, em sua maioria verbos de ação ativa, como “reconhecer”, “analisar”, “valorizar” etc. Aparecem enumerados, por exemplo, D1, D2, D3. Alguns desses descritores possuem subitens, totalizando, no ano de 2017, dezoito descritores gerais que, somados aos seus subitens, totalizam trinta e sete descritores de caráter objetivo. Esse conjunto de objetivos estão, em geral, atrelados aos conteúdos específicos sugeridos. A quantidade de descritores em cada bimestre varia conforme o ano e os bimestres de cada turma. Os descritores específicos da área de música ficaram restritos a dois dos dezoito descritores principais, sendo um deles subdividido em quatro subitens e o outro em mais dois, contabilizando oito descritores objetivos de música dos trinta e sete descritores objetivos totais. Os descritores que trazem indicações específicas para o ensino de elementos da área da música são:

D12 – Reconhecer elementos básicos da música: improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística;

D13 – Percepção, pesquisas, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira.

Esses descritores indicam, portanto, dois objetivos diferentes para o ensino de música nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de educação do município. O primeiro diz respeito aos elementos que constituem a linguagem musical, a exemplo dos sistemas musicais, porém, abrangendo

outros elementos que compõem o fazer musical, como o improviso e a interpretação. Já o segundo objetivo é voltado para a compreensão do fazer musical em seu processo histórico na música brasileira, por meio dos procedimentos de pesquisa, percepção e reflexão. Juntos, sugerem um olhar para a música mais pelo aspecto social da manifestação artística que um produto a ser contemplado e compreendido.

Os subitens dos descritores D12 e D13 sugerem que sejam realizadas ações com vistas a um processo de ensino e aprendizagem que considere efetivamente a aprendizagem do aluno. São eles:

D12.1 – Explorar os sons mais significantes do seu ambiente;

D12.2 – Distinguir sons produzidos dentro e fora da sala de aula, descobrindo e utilizando as suas variações;

D12.3 – Conhecer as danças e músicas regionais, descobrindo quais os efeitos que propiciam para o corpo e mente, identificando-as como um elemento de comunicação;

D12.4 – Conhecer os artistas da música regional, identificando a contribuição de cada um deles para o desenvolvimento da cultura regional;

D13.1 – Comparar o uso, funções e influências dos vários estilos musicais no cotidiano da sociedade, manifestando opiniões próprias e discutindo sobre estéticas musicais e seus estilos;

D13.2 – Verificar a interdependência entre música e dança.

O detalhamento encontrado no descritor D12 sugere duas perspectivas de ensino de música: a primeira, que engloba os descritores D12.1 e D12.2, denota aproximações com as propostas de Schafer (1991), o qual desenvolveu atividades envolvendo som e ruído ambientais, especialmente em salas de aula; a segunda perspectiva engloba os descritores D12.3 e D12.4, que são voltados para as manifestações artísticas regionais. Essas duas perspectivas são bastante distintas, visto que objetivam trabalhar questões muito diferentes, carecendo de uma conexão temática e apontando para a necessidade de um

planejamento mais acurado do Descritor de Disciplina para a área de música na disciplina de arte.

Os subitens do descritor D13 buscam aproximar a dança e a música enquanto áreas artísticas. Essa percepção fica evidente ao correlacionar esses descritores com os seus respectivos conteúdos: ciranda, roda e capoeira. É certo que essas manifestações culturais intrinsecamente fazem uso dos dois elementos propostos. Ao analisarmos os conteúdos indicados para o bimestre IV do sétimo ano, onde essas propostas estão previstas, verificamos esse planejamento mais claramente. Juntam-se a esses conteúdos, os estudos sobre quadrilhas juninas, embolada, trova galponeira, o repente e o rap. Essas manifestações culturais têm forte envolvimento coletivo, sob os quais guardam em comum a relação entre texto, rima, improvisos rítmicos e melódicos, além de serem também instrumentos de crítica social, a exemplo do rap. Ao unir todos em um único momento do ano letivo, verificamos a intenção de apresentar a diversidade de expressões correlatas existentes no Brasil, evidenciando que, apesar de existirem manifestações culturais diversas, muitas delas guardam vários aspectos parecidos.

Em análise ampla, o sistema de Descritor de Disciplina adotado pela secretaria de educação contribui para um melhor preparo e planejamento das aulas de arte e, conseqüentemente, de música. Mas as especificidades da música e da formação dos professores na rede pública, por outro lado, foram identificadas como uma dificuldade a ser enfrentada, inclusive para a efetivação de um aprofundamento nas temáticas propostas. É visível que o tempo, o espaço e a distribuição dos conteúdos para a música na rede pública de ensino é diminuto e não permite que atividades nesta área sejam realizadas de maneira mais profunda. O fato de também ser preciso dividir a disciplina de arte entre todas as áreas artísticas acentuou essa percepção. Vale ressaltar que as mudanças previstas nas Lei nº 13.278/2016 objetivam mudar exatamente realidades como as identificadas no campo investigado, valorizando todas as

linguagens artísticas e a formação dos professores que as lecionam, o que, por conseguinte, requer mais tempo e espaço para essas áreas no currículo das redes de ensino.

O PERFIL DOS PROFESSORES DE ARTE

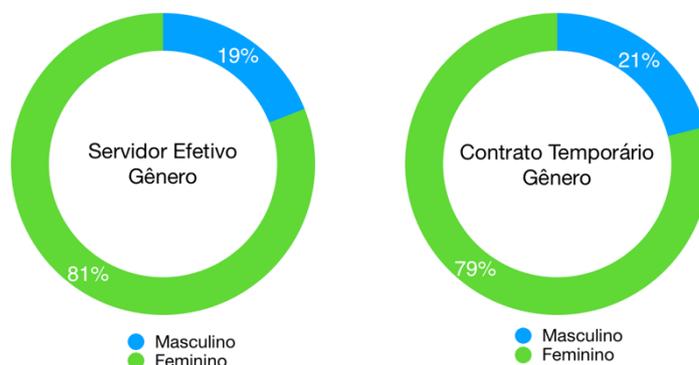
O perfil dos professores da disciplina foi traçado a partir das respostas do questionário aplicado aos professores, coordenadores e gestores de nove das vinte e nove escolas públicas de Petrolina–PE que ofertam os anos finais do ensino fundamental. Ao todo, foram coletados 45 questionários. Esse instrumento de pesquisa foi previamente submetido a análise da gestão da secretaria de educação, em conformidade com os procedimentos regimentais da pesquisa na rede pública de ensino do município. A aplicação ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2017.

O questionário foi composto por dez perguntas, sendo oito com respostas objetivas para assinalar e duas abertas. As perguntas foram divididas em duas categorias: dados profissionais e dados sobre formação profissional. As questões que pertencem à categoria de dados profissionais foram: tipo de enquadramento funcional; tempo de serviço na prefeitura de Petrolina–PE; tempo de serviço na escola em que trabalha; função profissional na escola; e tempo de serviço na função em que trabalha (no caso de gestores e coordenadores). As questões que pertencem à categoria de dados sobre formação profissional foram: nível de escolaridade; em caso de formação em nível superior, especialização, mestrado ou doutorado, a especificação da(s) área(s); sexo; faixa etária; e a escola onde o questionário foi aplicado. Devido à inconsistência em algumas questões respondidas ou ausência de resposta em algumas delas, preferimos descartar o questionário de cinco respondentes; portanto, foram usados nesta pesquisa quarenta questionários.

Dos 40 respondentes válidos, 27 declararam ocupar o cargo de professor (equivalente a 67,5%), 05 de gestor (12,5%) e 08 de coordenador (20,0%). Sobre o tipo de vínculo com a prefeitura, 21 declararam ser servidores efetivos e 19 contratados temporariamente (52,5% e 47,5%, respectivamente). O número elevado de contratos temporários revela que, além da rede pública municipal de ensino de Petrolina–PE carecer de novos concursos para professores efetivos, indica a necessidade de valorização dos profissionais da categoria, uma vez que a renovação e ampliação do quadro de professores é fundamental perante esse cenário.

Em análise à proporção de gênero, tem-se que o quantitativo de servidores efetivos e temporários da rede é praticamente idêntica. Os respondentes que se declararam homens correspondem a 20% e os que se declararam mulher 80% (ver figura 01).

Figura 01 – Proporção de gênero entre os professores



Fonte: dados do autor

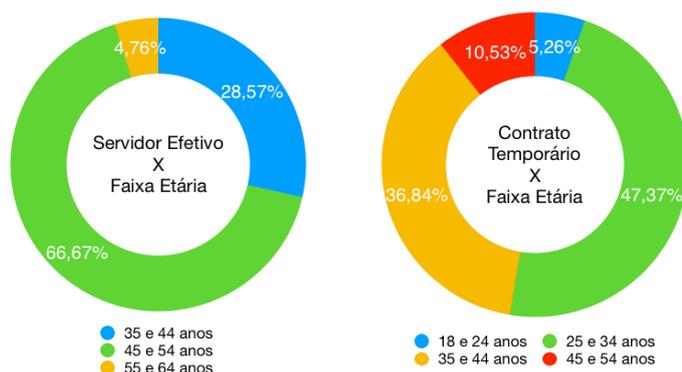
A predominância de mulheres lecionando no ensino fundamental é um fenômeno denominado por Hahner (2011) de “feminização do magistério”, que se correlaciona com as mudanças na sociedade ocidental a partir do século XX. Para Hahner (2011, p. 467-468), reformas no sistema econômico e político do século XIX requereram a maior participação da mulher na sociedade e, para isso, a ampliação da alfabetização tornou-se imprescindível. No entanto, à medida que os homens foram se especializando e ocupando outras vagas de emprego

consideradas mais atrativas, as vagas de professores primários – majoritariamente ocupadas por homens nesse período –, gradativamente foram ocupadas por mulheres:

os homens usufruíam de mais opções econômicas do que as que eram oferecidas às mulheres na mesma classe social. Essas melhores alternativas e oportunidades masculinas provavelmente contribuíam para a redução do número de potenciais professores homens no curso primário e até para alguns cancelamentos de classes, devido à ausência de professores masculinos (HAHNER, 2011, p. 468).

Em relação à faixa etária, há a predominância entre 25 e 54 anos na idade dos respondentes. Os professores efetivos na faixa entre 45 e 54 anos correspondem a 66,67% do total, seguidos de 28,57% na faixa entre 35 e 44 anos. Os demais professores efetivos, 4,76% do total, declararam possuir entre 55 e 64 anos. Já os professores contratados são majoritariamente mais jovens: entre 25 e 34 anos, estão 47,37% do total de contratados, e 5,26% têm entre 18 e 24 anos, faixas etárias que não aparecem entre os professores respondentes do quadro efetivo. Os professores contratados na faixa entre 35 e 44 anos são expressivos, correspondendo a 36,84% do total. Completam essa porção os professores contratados que declararam ter entre 45 e 54 anos, com 10,53% do total.

Figura 02 – Proporção da faixa etária entre os professores



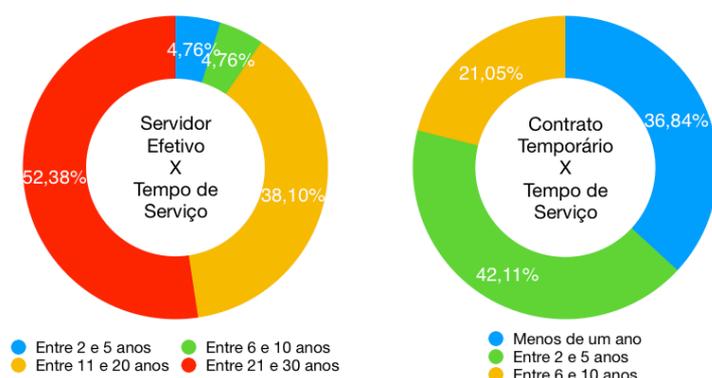
Fonte: dados do autor

Com relação ao tempo de serviço na prefeitura, 17,5% do total estão em exercício há menos de um ano; 22,5% estão entre 2 e 5 anos; 12,5% estão entre 6 e 10 anos; 20% estão entre 11 e 20 anos; e 27,5% estão entre 21 e 30 anos.

Percebemos, com base nos dados que, do total de servidores entre 11 e 30 anos de serviço, a porcentagem equivale a quase metade dos respondentes. Além dos professores efetivos estarem em grande parte com a idade no final da fase adulta, o tempo de serviço indica também que estão próximos da aposentadoria: 52,38% declararam ter entre 21 e 30 anos de tempo de serviço, seguido de 38,10% entre 11 e 20 anos; esses dois grupos têm correlação com os últimos concursos para professor no município. Completam os respondentes para tempo de serviço dos professores efetivos 4,76%, tanto para 2 e 5 anos quanto 6 e 10 anos, que fazem parte de casos específicos, a exemplo de uma coordenadora entrevistada informalmente, que conseguiu ser transferida para o município com fins de acompanhamento de cônjuge.

Por outro lado, os professores contratados são bem mais jovens em relação aos professores efetivos e possuem menos tempo de serviço. Isso é justificado pela natureza do vínculo empregatício com o município. A maioria declara estar trabalhando na prefeitura entre 2 e 5 anos, correspondendo a 42,11% dos respondentes; em seguida, 36,84% dos professores contratados estão há menos de um ano na rede no ano de 2017. O maior tempo de serviço declarado pelos professores contratados temporariamente é na faixa entre 6 e 10 anos, equivalendo a 21,05% do total.

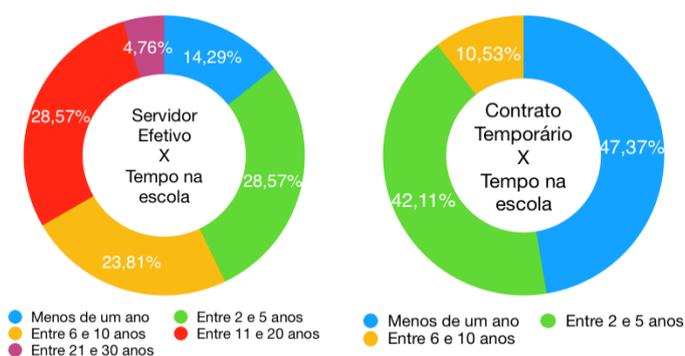
Figura 03 – Proporção do tempo de serviço dos professores efetivos e temporários na rede pública



Fonte: dados do autor

No que diz respeito ao tempo de serviço na mesma escola, os dados apontam para mobilidade dos professores. Do total, 30,0% declararam estar há menos de um ano na escola atual; 35,0% declararam estar entre 2 e 5 anos; 17,5% declararam estar entre 6 e 10 anos; 15,0% declararam estar entre 11 e 20 anos; e 2,5% declararam estar entre 21 e 30 anos. Os professores efetivos que estão na mesma escola entre 11 e 20 anos correspondem a 28,57%, assim como os que estão entre 2 e 5 anos, proporções bem diferentes, se comparados ao tempo de serviço total declarado por esses profissionais. Outros 23,81% dos professores, estão na mesma escola entre 6 e 10 anos. Os que declararam estar há menos de um ano na mesma escola é equivalente a 14,29% dos professores efetivos, enquanto que só 4,76% dessa categoria declarou estar na mesma escola entre 21 e 30 anos. No caso dos professores contratados, os percentuais permanecem estáveis quando comparados ao tempo de serviço declarado: 42,11% estão entre 2 e 5 anos na mesma escola; 47,37% estão há menos de um ano; e os que declararam estar na mesma escola entre 6 e 10 anos equivale a 10,53%.

Figura 04 – Proporção do tempo de serviço na mesma escola entre os professores



Fonte: dados do autor

Quanto aos dados sobre formação profissional, 22,5% declararam possuir o ensino superior completo, 72,5% a especialização e 5,0% o mestrado. Constatamos uma variedade de áreas de formação, ressaltando que nenhum dos respondentes que lecionam a disciplina de arte possui formação específica em uma linguagem artística. O que encontramos, portanto, foram professores

que complementam sua carga horária nessa disciplina, exceto em duas das dez escolas pesquisadas, onde as professoras (ambas mulheres) lecionam apenas a disciplina de arte, apesar de não possuírem formação na área. Dos professores respondentes que estão efetivamente em sala de aula – excetuando-se gestores e coordenadores –, identificamos as graduações em Letras (46%), Biologia (23%), Matemática (15%), História (8%) e Geografia (8%).

Figura 05 – A graduação dos professores de arte



Fonte: dados do autor

A normativa anexa à Matriz Curricular, encontrada nos diários de classe dos professores, recomenda que os professores com formação em língua portuguesa assumam a disciplina. Os diários de classe foram gentilmente disponibilizados para rápida análise por parte de um grupo de professores que estavam no horário de intervalo de aulas, momento este que foi possível conversar informalmente sobre o sistema de ensino do município e os anseios e expectativas dos professores para com a gestão municipal, que acabara de mudar devido às eleições municipais. Nos diários de classe, foram encontradas anexadas a matriz curricular de todas as séries dos anos finais do ensino fundamental, além de portarias normativas expedidas pelo município. Esses documentos intentam embasar legalmente aos professores e coordenadores acerca dos objetivos, deveres e procedimentos para a gestão de atividades docentes e administrativas nas escolas públicas do município.

No entanto, a normativa que recomenda aos professores de língua portuguesa assumirem a disciplina de arte é seguida parcialmente, conforme constatamos neste levantamento. O percentual elevado de professores com formação na área de biologia lecionando a disciplina de arte é um dado que chamou a atenção, talvez correlacionando-se com a carga horária curricular menor desses professores na disciplina de ciências, quando comparadas à língua portuguesa: no sexto e no sétimo ano, a disciplina de ciências possui 4 horas semanais, sendo reduzida para 3 horas no oitavo e nono ano. Dessa forma, muitas das escolas dispõem de mais de um professor de ciências, mas estes acabam não completando sua jornada em sala de aula somente com essa disciplina, levando-os a assumir as aulas de arte.

Em suma, este levantamento revela algumas particularidades dos professores de arte da rede pública municipal. A prática de complemento de carga horária na disciplina por parte de professores de outras áreas de conhecimento mostra que pouco se avançou na rede pública do município desde a aprovação da legislação sobre a obrigatoriedade do ensino de música, em 2008 com a Lei nº 11.769 do mesmo ano, e demais alterações, como a Lei nº 13.278/2016. A normativa encontrada em diários de classe, que recomenda aos professores de língua portuguesa que assumam a disciplina, também não é estritamente seguida, uma vez que o complemento de carga horária é notório entre os professores da área de biologia. Não obstante, a faixa etária avançada dos professores efetivos, aliada ao grande quantitativo de professores temporários presentes na rede, contribui para um quadro de instabilidade nessa categoria profissional do município. Atrela-se a isso o fato de que a constante mobilidade dos docentes entre as escolas dificulta a consolidação de práticas pedagógicas nesses ambientes.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA DE PETROLINA-PE

A consolidação do ensino de música no ensino fundamental da rede pública municipal de Petrolina-PE requer ações mais concretas, conforme identificado nos dados do campo estudado. A concepção e planejamento da música no ensino fundamental reflete, em geral, na prática docente da rede, tendo como base os documentos norteadores, especialmente o Descritor de Disciplina. Apesar das mudanças na legislação para o ensino das áreas artísticas na última década, a operacionalização dessas legislações na rede ainda é realizada de maneira tímida, conforme percebemos no tempo destinado às áreas artísticas na carga horária da Matriz Curricular.

Na forma como está consolidada a Matriz Curricular dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas de Petrolina-PE, os professores específicos para as áreas artísticas precisariam completar sua jornada de trabalho desenvolvendo atividades em mais de uma escola, tendo em vista a carga horária semanal da disciplina de arte, que é de apenas cinquenta minutos. Além disso, outras particularidades foram identificadas, as quais contribuem para constatar a dificuldade na contratação de professores específicos de arte. Uma delas é a quantidade de turmas ofertadas por série que muda de acordo com o número de alunos matriculados em cada escola. Conforme depoimento informal de um coordenador, o número de alunos varia entre trinta e cinco e quarenta por turma; assim, a quantidade de turmas por série é diferente até mesmo em uma única escola.

Os professores da rede pública municipal de ensino atuam em sala de aula geralmente na totalidade da carga horária destinada a esse fim, que é de dois terços das horas do contrato do professor, conforme previsto na Lei nº 11.738/2008 – que estabelece o piso salarial nacional dos professores; o outro terço é utilizado para as aulas-atividade, ou seja, planejamento, correção de

exercícios, atendimento de pais de alunos e demais atividades que não envolvem diretamente o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Portanto, a promoção de outras atividades extracurriculares fica praticamente inviabilizada. Nas conversas informais com gestores e professores de muitas das escolas visitadas, foi relatado que é de interesse da secretaria de educação que os professores sejam aproveitados prioritariamente em sala de aula; quando as escolas da rede atendem a essa demanda, inicia-se timidamente projetos extracurriculares, no intuito de desenvolver atividades que ampliem e diversifiquem a prática pedagógica e a relação dos sujeitos com as diversas áreas de conhecimento.

Além disso, foi observado que a maior parte dos professores municipais lecionam na mesma escola e geralmente em dois turnos. Essa permanência dos professores em mais de um turno é vista como algo positivo, de acordo com as entrevistas formais realizadas com duas professoras da disciplina, pois o engajamento com a dinâmica escolar é reforçado, oportunizando o contato com a comunidade escolar e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, essa permanência só é possível porque os professores conseguem preencher sua carga horária no mesmo ambiente escolar. Mesmo assim, há casos de professores que precisam lecionar em mais de uma escola para que sua jornada de trabalho seja completada.

São situações como essa que endossam as justificativas percebidas para não haver contratações de professores com formação específica nas áreas artísticas. Apesar de a região contar com a oferta de dois cursos nessas áreas, a licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal do Vale do São Francisco do *campus* Juazeiro–BA, e a licenciatura em Música, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano do *campus* Petrolina–PE, a aproximação entre a rede pública de ensino e essas instituições de ensino superior poderiam contribuir para mudanças nesse cenário. Considerando que no ano de 2008 já havia a expectativa para a

aprovação da Lei nº 11.769/2008, que tornaria obrigatório o ensino de música na educação básica brasileira, o que se observa é que, já passados mais de uma década desde a legislação de 2008 – com a posterior reformulação abrangendo as demais áreas artísticas em 2016, segundo a Lei nº 13.278/2016 –, pouca coisa mudou, pelo menos na rede pública de ensino de Petrolina–PE. Penna, desde 2008, já considerava que situações como a identificada no campo estudado poderiam ocorrer, tendo em vista a necessária relação entre formação de professores, abertura do espaço escolar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e a correlação com os documentos legais:

Isso indica que, pelo menos até o momento, qualquer determinação de obrigatoriedade em nível nacional do ensino de música nas escolas de educação básica **seria simplesmente inócua** – ou até mesmo nociva, **na medida em que poderia incentivar práticas voltadas apenas para atender formalmente às exigências legais, como já ocorre nas aulas de arte.** [...] O fato parece ser que, se há falta de profissionais com formação adequada em determinada região ou localidade, os conteúdos curriculares obrigatórios seriam oferecidos na medida das possibilidades, e muitas vezes de modo até mesmo contraproducente. Nessas circunstâncias, **as exigências legais a respeito da formação dos professores simplesmente caíram no vazio** (PENNA, 2008, p. 60, grifo nosso).

A autora assinala que as legislações não necessariamente vêm acompanhadas de políticas para formação de professores, imprescindíveis para as várias realidades do Brasil. Há de se considerar que ações são mais eficazes e produtivas quando refletem as possibilidades locais, através da articulação entre a universidade, a comunidade e “[...] com as instâncias onde seus graduados irão atuar” (PENNA, 2008, p. 62). É nesse cenário que a música busca se consolidar na rede pública de ensino de Petrolina–PE, em constante disputa por valorização da formação dos docentes. As legislações a esse respeito nos últimos dez anos não obtiveram respaldos nas ações práticas da rede, pois além de não haver professores no quadro de profissionais das áreas específicas para as linguagens artísticas, a prática de complemento de carga horária gera entraves na implementação de mudanças.

Diante dessas questões, reavaliar o espaço das áreas artísticas depende não apenas das instâncias gestoras da educação pública do município,

mas da relação dos docentes com essas áreas, assim como dos sujeitos em formação nesses espaços. Em outras palavras, ter o apoio da comunidade e dos grupos sociais, a fim de que efetivamente o ensino de música e das outras áreas artísticas sejam vistas sob o aspecto da contribuição para uma formação humana, não reduzindo às obrigações legais que essa área de conhecimento hoje se respalda para existir na Matriz Curricular.

Portanto, enquanto novas ações para as áreas artísticas não forem realizadas, sejam elas na ampliação do tempo e do espaço no currículo, na contratação de professores específicos ou na formação continuada dos professores que hoje lecionam a disciplina, provavelmente o quadro atual pouco mudará. Iniciativas individuais, realizadas por algumas escolas, são indícios de que os docentes, em conjunto com os alunos, ambos apoiados pelos gestores, compreendem que a situação atual do ensino de música no currículo é insuficiente, considerando os trabalhos desenvolvidos e o potencial que a área possui para contribuir com a formação dos sujeitos. Considera-se a necessidade de continuar as investigações sobre os caminhos percorridos pelas comunidades escolares onde foram identificadas iniciativas de ampliação das atividades do ensino de música, visto que essas ações possam chamar a atenção da gestão municipal para esse aspecto.

Em uma região como a do município de Petrolina–PE, com potencial de crescimento ordenado e de qualidade de vida, as reflexões acerca da temática aqui presente demandam um olhar mais acurado para os pontos discutidos, visando que novas gerações de indivíduos – especialmente os atendidos pela rede pública municipal de ensino – tenham condições mais efetivas de exercer sua cidadania, além de terem o direito a um ensino de qualidade, conforme o previsto nas legislações da educação básica brasileira.

Referências

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.

19, n. 2, p. 467-474, maio/ago. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 maio 2018.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 118-130, 2012.

Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/108>>. Acesso em: 28 maio 2018.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/259>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013. Disponível em:

<<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

Petrolina-PE. Secretaria de Educação. **Descritores de Disciplina**. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/89>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

VIANNA FILHO, Hermeto Marques. **A adaptação curricular do ensino de música em escolas públicas de Pelotas a partir da implantação da Lei 11.769/2008**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclus>>



e-ISSN: 2177-8183

[ao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=528182](#)>. Acesso em: 7 jan. 2017.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 24. p. 73-80, set. 2010. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/205>>. Acesso em: 12 abr. 2018.