

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DE CONHECIMENTO DE ARTES E ARQUITETURA**

IAN SOARES GEREMIA

**O ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL: NECESSIDADES E
ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS EM
MÚSICA**

CAXIAS DO SUL

2020

IAN S SOARES GEREMIA

**O ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL: NECESSIDADES E
ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS EM
MÚSICA**

Trabalho de Conclusão do Curso Apresentado
como requisito parcial de obtenção do grau de
Licenciatura em Música da Universidade de
Caxias do Sul, Área de Conhecimento de Artes
e Arquitetura

Orientador Dra. Patrícia Pereira Porto

CAXIAS DO SUL

2020

IANS SOARES GEREMIA

**O ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL: NECESSIDADES E
ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS EM
MÚSICA**

Trabalho de Conclusão do Curso Apresentado
como requisito parcial de obtenção do grau de
Licenciatura em Música da Universidade de
Caxias do Sul, Área de Conhecimento de Artes
e Arquitetura

Aprovado em: __/__/____

Banca Examinadora

Prof. Dra. Patrícia Pereira Porto

Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof. Dr. Alexandre Fritzen da Rocha

Universidade de Caxias do Sul - UCS

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Mari Soares, que superou inúmeras dificuldades para me fornecer a melhor educação que pôde e por todo o amor e carinho;

Às minhas irmãs, Kiane, Manuela e Luiza, que me ensinaram muito conforme fomos crescendo juntos;

À minha orientadora Dra. Patrícia Pereira Porto, por todos os momentos de aprendizado, conversas e conselhos e por dedicar-se para que o curso de música fosse o mais acolhedor e proveitoso possível;

A todos os professores do curso, que contribuíram muito para ampliar meus horizontes enquanto ser humano, professor e profissional de música;

Aos meus colegas, pelos momentos de auxílio mútuo e companheirismo;

Aos professores entrevistados, que colaboraram com experiências, comentários e incentivos para a completude deste trabalho.

RESUMO

Apesar de que a legislação educacional tenha se aperfeiçoado ao longo do tempo no Brasil, algumas leis ainda podem ser consideradas multifacetadas, e suas formas de interpretação e cumprimento, substancialmente distintas. O ensino de música e a disciplina Arte sempre se encontraram imbricados nesse processo de mudanças constantes que envolve os diversos cenários políticos vivenciados ao longo da história do país. Desde o ano de 2008, começaram a surgir cada vez mais professores licenciados em música para atuar na disciplina Arte do ensino regular no país. Isto ocorreu em função da Lei 11.769/08, que tornou o ensino de música um componente curricular obrigatório na disciplina Arte, e, posteriormente, a Lei 13.278/16, que especificou as quatro linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro) presentes nesta disciplina. Os professores muitas vezes acabam tendo que abarcar, em sala de aula, conhecimentos de linguagens artísticas das quais não possuem formação. Este trabalho busca investigar quais as estratégias utilizadas pelos professores licenciados em música que atuam no município de Caxias do Sul, para ensinar os conhecimentos das linguagens de artes visuais, dança e teatro na disciplina Arte. A pesquisa teve enfoque qualitativo e foi realizada através de uma entrevista em formato semiestruturado com cada um desses professores. Este trabalho está dividido em quatro partes principais: a primeira estabelece uma análise do ensino de música no processo de institucionalização da educação no país. A segunda, também através de uma perspectiva histórica e de uma revisão bibliográfica, procura dissertar sobre o ensino de música na legislação brasileira e suas modificações, analisando inclusive a legislação vigente. A terceira parte, por sua vez, concebe uma postura crítica acerca de alguns aspectos contextuais da legislação vigente. Por último, a quarta parte disserta sobre os princípios metodológicos utilizados na entrevista, bem como os resultados obtidos.

Palavras-chave: educação musical em Caxias do Sul; legislação educacional na disciplina Arte; ensino de música na educação básica.

ABSTRACT

In spite of the improvement over the time of the educational legislation in Brazil, some laws can still be considered multifaceted, and its ways of interpretation and fulfillment, substantially distinct. Musical teaching and Art discipline have always found themselves imbricated in this process of constant modifications that involve the different political scenarios experienced throughout this country history. Since the year of 2008, more and more licensed in music teachers began to teach in Art discipline of the regular education. This occurred because of the Law 11.769/08, that made the musical knowledge an obligatory curricular component of the Art discipline and, posteriorly, the Law 12.278/16, which have specified the four artistic languages (visual arts, music, dance and theater) presents in this discipline. The teachers very often end up needing to cover, in the classroom, the knowledges of the artistic languages of which they don't have qualification. This work intends to investigate which are the utilized strategies of the teachers licensed in music who work in the city of Caxias do Sul to teach the knowledges of the visual arts, dance and theater languages in Art discipline. The research possessed qualitative focus and was accomplished through an interview in semi structured format with each one of these teachers. This work is divided in four main parts: the first one establishes an analysis of the musical teaching in the institutionalization process of the education of this country. The second one, also through a historic perspective and a literature review, intends to discourse about the music teaching in Brazilian legislation and its modifications, analyzing also the current legislation. The third part, in its turn, conceives a critical posture about some contextual aspects of the current legislation. Lastly, the fourth part discourses about the methodologic principles used in the interview, as well as the obtained results.

Keywords: musical education in Caxias do Sul; educational legislation in Art discipline; musical teaching in basic education.

LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
SMED	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Total de cursos de licenciatura a cada ano entre 2000 a 2015	18
Gráfico 1 – Professores que sentiram necessidade de educação formal continuada	23
Gráfico 2 – Existência de diálogo com a coordenação.....	27
Gráfico 3 – Existência de diálogo com profissionais da área que não são educadores	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O ENSINO DE MÚSICA NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	10
3 O ENSINO DE MÚSICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	12
3.1 O DECRETO IMPERIAL Nº 1.331, DE 1854	12
3.2 O DECRETO Nº 981, DE 1890	12
3.3 O CANTO ORFEÔNICO.....	13
3.4 LEIS DE DIRETRIZES E BASES DO PAÍS	15
3.5 A LEI 11.769/08 - OBRIGATORIEDADE DA MÚSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	16
3.6 A LEI 13.278/16 - ESPECIFICIDADE DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS.....	17
4 ALGUNS ASPECTOS CONTEXTUAIS DA LEGISLAÇÃO VIGENTE.....	18
5 MÉTODO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	20
5.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	20
5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	22
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE A - MODELO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	40
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	41
ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	42

1 INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro perdura até os dias atuais, sendo constantemente repensado, rediscutido e reestruturado. Mesmo que a legislação educacional tenha se aperfeiçoado ao longo do tempo no Brasil, suas especificidades podem ser consideradas multifacetadas e as realidades interpretativas para o seu cumprimento, portanto, distintas. Nesse processo, entram as diversas pesquisas que circundam o grande tema da educação e acabam por se delimitar a outros subtemas, mais específicos, com a preocupação de problematizar e melhor conhecer a realidade educacional, pelo ato de investigar, catalogar, inventariar, dentre muitos outros objetivos.

A disciplina Arte e o ensino de música fizeram e ainda fazem parte desse processo constante de mudanças envolvendo os diversos cenários políticos que transcorreram ao longo da história do país. Em virtude disso, muitas são as discussões e os questionamentos dos profissionais envolvidos, direta ou indiretamente, com a educação artística e o ensino de música. Sabe-se, portanto, que para que os pormenores da educação no país sejam identificados e problematizados em sua total dimensão, são necessários muitos estudos acadêmicos e pesquisas com os mais variados temas e assuntos.

Com este trabalho não é diferente. Após a aprovação da Lei 11.769/08, que tornou o ensino de música componente curricular obrigatório na disciplina Arte, e posteriormente da Lei 13.278/16, que especifica as quatro linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro) presentes nessa disciplina, começaram a surgir cada vez mais profissionais licenciados em música, dança ou teatro para assumir a disciplina Arte na educação básica. O profissional que assume essa disciplina, acaba muitas vezes tendo que abarcar conhecimentos de linguagens artísticas que não estudou.

Assim, o intuito deste trabalho é investigar quais as estratégias utilizadas pelos professores licenciados em música que atuam no município de Caxias do Sul, para ensinar os conhecimentos das linguagens de artes visuais, dança e teatro, na disciplina Arte, uma vez que tiveram formação em apenas uma dessas quatro linguagens artísticas.

A pesquisa teve enfoque qualitativo, caracterizando-se pela interpretação dos dados pesquisados. Iniciou-se, primeiramente, com uma breve retrospectiva histórica que abrangeu o processo de institucionalização da educação no país, bem como a trajetória dos conhecimentos de música e da disciplina Arte ao longo desse percurso. Essa retrospectiva foi fundamentada pela revisão bibliográfica dos trabalhos já publicados na área tema e buscando estabelecer um

diálogo entre suas perspectivas, informações principais e o tema proposto. Foram ainda identificadas quais as normativas vigentes para a disciplina Arte e o ensino de música, estabelecendo uma concepção crítica sobre suas especificidades e possibilidades de cumprimento.

O próximo passo para adentrar nessa investigação, foi a elaboração de perguntas que dialogassem com as hipóteses concebidas e identificassem o contexto das estratégias que facilitam ou não o processo de adaptação desses professores. As quatro hipóteses iniciais, engendradas com o intuito de desvelar essa realidade, foram de que os professores: buscaram formação continuada; articularam experiências com professores de Arte formados em outras linguagens artísticas, articularam experiências com professores com formação em outras disciplinas ou elaboraram projetos interdisciplinares ou transdisciplinares.

A seguir, foi realizada uma entrevista de caráter semiestruturado com cada um dos professores através da plataforma de videoconferência Google Meet. Optou-se por essa modalidade em função da característica descritiva que as perguntas em formato semiaberto permitem, abrindo a possibilidade de que o entrevistado responda às questões com mais detalhes e permitindo ao entrevistador direcionar novas perguntas ao assunto.

Uma vez concluída a etapa de entrevistas, foi realizada uma análise comparativa cruzando informações e elementos que se confirmaram, repetiram ou até que diferiram entre si. Em um momento posterior, estabeleceu-se uma confrontação entre as hipóteses, as respostas e o referencial teórico, através de um diálogo entre esses elementos pela busca de sentidos que solucionassem a questão problema. Neste momento também se realizou uma análise interpretativa desses dados. O último elemento da pesquisa, as considerações finais, constituem-se numa síntese que gera um desfecho das ideias centrais que compuseram o trabalho.

2 O ENSINO DE MÚSICA NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A institucionalização da educação no país teve início com os jesuítas em seu processo de catequização dos índios realizado à serviço da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica, entre os anos de 1549 até 1759. Pautada nos costumes europeus, sua atuação estabeleceu-se a princípio com as crianças indígenas, pois eram mais acessíveis e menos hostis à sua presença. Com o ensino influenciado pelos costumes portugueses, os estudos envolveram inicialmente conhecimentos elementares, como as práticas de ler, escrever e contar. (HOLLER, 2010 apud MARTINEZ; PEDERIVA, 2013) Entretanto, inicialmente estes conhecimentos somente eram acessíveis aos homens, o que se modificou com a reivindicação das tribos indígenas de que as suas mulheres pudessem ter acesso a tais aprendizagens. (CARLI, 2013)

Progressivamente, estudos mais avançados de filosofia e teologia foram oferecidos em centros urbanos para os filhos dos colonos através da fundação dos primeiros colégios do país. (HOLLER, 2010 apud MARTINEZ; PEDERIVA, 2013) Limitando-se à finalidade de evangelizar, os jesuítas sobrepuseram a música europeia às práticas musicais indígenas, impactando fortemente sua cultura musical, extinguindo, pouco a pouco, as características da música nativa. (FUCCI-AMATO; 2012 apud MARTINEZ; PEDERIVA, 2013; LOUREIRO, 2001)

A partir de 1759, os jesuítas foram expulsos de seus trabalhos no Brasil pelas ordens de Marquês do Pombal, um político de inspiração iluminista que desejava descentralizar a educação dos dogmas eclesiásticos. (CARLI, 2013). Em lugar disto, implementou as Aulas Régias. Estas eram aulas avulsas às quais quem acreditasse se destacar em algum conhecimento e quisesse lecionar, como por exemplo latim, grego ou retórica, poderia solicitar ao Rei a licença de Lisboa para assumir a aula pretendida, em nível primário ou secundário. As aulas ocorriam em locais como sacristias de igrejas ou na casa do solicitante, cujo vencimento era financiado pelo governo português. (CARLI, 2013; MONLEVADE, 1997 apud LIMA, 2007) Entretanto, apesar de perdurarem até a chegada da Família Real portuguesa, estas aulas nunca conseguiram se elevar ao padrão de ensino dos métodos jesuíticos que “mantinham coerência, ordenação e visão de conjunto de estudos”. (BRZEZINSKI, 1987, p. 23 apud LIMA, 2007, p. 21)

Com a vinda da corte portuguesa, em 1808, em torno de quinze mil pessoas com diferentes aptidões se instauraram no país, dentre eles, diversos artistas visuais e músicos. Gradualmente, porém com determinada rapidez, foram sendo fundadas instituições culturais,

colégios, cursos superiores, bibliotecas, museus, academias militares e teatros. Entretanto, por essa época, ainda não havia se instaurado o ensino de música obrigatório nas escolas, o que acabou por aumentar a demanda dos professores particulares nas famílias abastadas. (LOUREIRO, 2003 apud MARTINEZ; PEDERIVA, 2013; LOUREIRO, 2001)

Em 1822 é proclamada a independência do Brasil e, logo no ano seguinte, uma constituinte é convocada pelo Imperador Pedro I. Nesta assembleia, a educação ocupa local de destaque. Entretanto, toda a proposta de um sistema de educação para o país necessitaria a criação de novas escolas e de formação de professores. Como resultado, em 1835 é fundada a primeira escola normal em Niterói, no Rio de Janeiro, e com isso são incluídas no currículo novas disciplinas, dentre elas, a música. (LOUREIRO, 2001)

Sobre este aspecto, importa ressaltar que foi através das escolas normais que foram sendo inauguradas no país, que a música passou posteriormente a fazer parte do currículo da escola pública (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013). Entretanto, o conhecimento musical nesta disciplina fugia de ser a principal razão de sua existência. Sobre isto, Alícia Loureiro referencia Fuks:

Trata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora da entrada, outro para a merenda, etc.). Isto integra a preparação da futura professora que as executará durante o período de estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças. (FUKS apud LOUREIRO, 2001, p. 50)

Para os padrões e valores sociais da classe econômica dominante, o desenvolvimento de conhecimentos musicais tinha grande valor, o que se repercutiu nas disciplinas de educação musical dos colégios masculinos e femininos, objetivando a “aquisição de hábitos sociais e [...] o preparo para a participação em cultos religiosos.” (LOUREIRO, 2001, p. 50).

Em decorrência dessa relevância aos interesses sociais da época, foi criado em 1841 o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, que segundo Loureiro, foi a “primeira grande escola de música do Brasil, hoje Escola de Música da UFRJ”. (LOUREIRO, 2001, p. 51) Apenas seis anos depois, em 1857, foi fundada a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional, objetivando a formação de músicos e apresentações de concertos, óperas nacionais e óperas estrangeiras. (LOUREIRO, 2001)

Somando-se a tudo isso, cabe dizer que é a partir desta época que a educação musical começou a aparecer nos documentos normativos da legislação brasileira para o ensino público, os quais, não poucas vezes, foram profundamente modificados ao longo da história do país. A seguir, será realizado um histórico da legislação em música na educação brasileira.

3 O ENSINO DE MÚSICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Para a compreensão da problemática analisada neste trabalho, torna-se importante conhecer as principais mudanças normativas que nortearam os caminhos do ensino de arte e do ensino de música no país. É possível afirmar que “a compreensão da escola pública brasileira atual exige o resgate de sua história, de seu percurso, de seu passado”. (FREIRE, 1961, p. 16 apud LIMA, 2007, p. 19)

Conforme Alícia Maria Almeida Loureiro, nas escolas destinadas às classes dominantes do país, o ensino de música sempre esteve presente, porém como possibilidade, e não obrigatoriedade. (LOUREIRO, 2007 apud LIMA; SOUZA, 2017). Decretos levantados por Luis Ricardo da Silva Queiroz, datados de 1854 e 1890, comprovam essa afirmação. (QUEIROZ, 2012, p. 26)

3.1 O DECRETO IMPERIAL Nº 1.331, DE 1854

No final do séc. XIX, o “sistema de ensino nacional” praticamente limitava-se à capital, ramificando-se com alguns polos em alguns outros centros urbanos do país. Neste período, um documento histórico pode ser considerado um dos marcos para o ensino de música no Brasil: o decreto imperial de fevereiro de 1854. Sobre seu conteúdo, Queiroz assim evidencia:

Nesse sentido, o texto do documento faz referência específica a conteúdos de música no artigo 47, ao enfatizar que: “O ensino primário nas escolas publicas compreende: [...] A instrução moral e religiosa, A leitura e escripta [...]. Póde compreender também: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas [...]. A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, *noções de musica e exercícios de canto* [...]”. (BRASIL, 1854, p. 55, apud QUEIROZ, 2012, p. 27, grifo do autor)

É possível observar que a normativa, que trazia algumas considerações sobre os conteúdos a serem abordados nas aulas dos colégios da capital, incluiu em suas indicações, ainda que de forma optativa, a música como objeto de conhecimento passível de ser ensinado nos colégios. (QUEIROZ, 2012)

3.2 O DECRETO Nº 981, DE 1890

O decreto nº 981 de 1890 trouxe novas definições com relação ao ensino de música do país. Uma das suas particularidades foi indicar o professor de música como parte obrigatória

do corpo docente das escolas, apesar de não trazer especificações sobre a formação deste professor. Queiroz comenta neste quesito que:

[...] as definições para a contratação de professores e para o seu reconhecimento profissional eram bastante distintas das que estão em voga atualmente. A concepção de que o profissional de ensino deve ser um professor formado em curso de licenciatura e, portanto, habilitado em nível superior para o exercício da docência nas distintas áreas de conhecimento [...] começaram a ser definidas somente a partir dos anos de 1930, consolidando-se na segunda metade do século XX. (QUEIROZ, 2012, p. 28)

O decreto trouxe ainda uma melhor definição nos conhecimentos musicais a serem abordados nas escolas para a educação primária e secundária do Distrito Federal, que na época ainda era o Rio de Janeiro. (QUEIROZ, 2012, p. 28) Martinez e Pederiva complementam a respeito que:

O documento trazia um anexo em que constavam os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina. No caso da música, os conteúdos foram mencionados em quase todas as etapas do ensino primário. A escola primária de 1º grau estava dividida em três partes: o curso elementar previa cânticos e leitura das notas; o médio, notas, compassos, claves, exercício de solfejo e cânticos; o superior continuou o solfejo e ditado. Na escola primária de 2º grau continuou o solfejo, ditado e coro. (MARTINEZ; PEDERIVA 2013, p. 17)

Constata-se que os conhecimentos musicais abordados nestes decretos possuíam forte influência do ensino tradicional dos conservatórios de música da época, influenciados por práticas de ensino eurocêntricas e eruditas, com ênfase na técnica, leitura e teoria musical. (QUEIROZ, 2012, p. 28; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 17) “A preocupação com a técnica estava associada ao interesse de perpetuar a tradição europeia e, assim, dar pouca visibilidade à musicalidade que afluía em meio à população brasileira.” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 17)

3.3 O CANTO ORFEÔNICO

A partir da virada do século XX, percorreu o mundo ocidental uma corrente de novas ideias de cunho intelectual, moral, social e artística. (FONTERRADA, 2008, p. 91; LOUREIRO, 2001, p. 54; QUEIROZ, 2012; FONTERRADA, 2008; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013) Isto acabou por remodelar também os conceitos na educação. A respeito da educação musical, Fonterrada comenta sobre o professor Anísio Teixeira, discípulo brasileiro de John Dewey, segundo o qual para esta época:

A arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino da música não deveria restringir-se a alguns

talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano. (FONTERRADA, 2008, p. 210)

Dentre os movimentos e ações ocorridos que se destacam, está o movimento artístico modernista. Com proclames e obras de artistas de renome no país, a Semana de Arte moderna de 1922 denunciou o conservadorismo europeu fortemente presente em todo o país até então, trazendo novas maneiras de entender o fazer artístico, com ênfase no nacionalismo. (LOUREIRO, 2001, p. 54) Mário de Andrade, um dos importantes porta-vozes do movimento, defendia “a função social da música e a importância e o valor do folclore e da música popular”. (FONTERRADA, 2008, p. 212)

Influenciado pelos ideais modernistas, de Teixeira e de Dewey, Heitor Villa-Lobos, que já incorporava em suas composições elementos do folclore brasileiro, juntamente com o então presidente da época Getúlio Vargas, pôs em prática o modelo de ensino musical chamado de Canto Orfeônico, em 1931, para as escolas de todo o país. (LOUREIRO, 2001; FONTERRADA, 2008) Esta proposta era em resumo “a prática do canto coletivo, que executava, além de canções folclóricas brasileiras, hinos de exaltação patriótica” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 18) Loureiro a este ponto também complementa que:

[...] quando introduziu na música as funções descritiva, folclórica e cívica, Villa-Lobos estaria, na verdade, fundamentando a prática educacional criada por ele, ou seja, a prática do Canto Orfeônico em todas as escolas públicas do país. (LOUREIRO, 2001, p. 54)

Sérgio Figueiredo afirma que a função objetiva do Canto Orfeônico foi “o civismo, a disciplina e a educação artística” e expõe que para a aplicabilidade deste projeto de ensino “foram produzidos materiais específicos e foram formados professores de música para a escola.” (FIGUEIREDO, 2011, p. 6) Martinez e Pederiva evidenciam ainda que:

Villa-Lobos expunha uma visão produtivista em relação à educação musical. Realizava apresentações grandiosas, demonstrando, assim, a sua preocupação com o produto final – fazer propaganda do Brasil, para si e para outros países. O canto orfeônico foi usado com uma função bem marcante – difundir o nacionalismo, por meio do “sentimento cívico”, “disciplina” e “responsabilidade”, oferecendo um ensino que buscava homogeneizar e moldar a população, pregando um ideal de nação. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 18)

Apesar de que, em termos de políticas públicas para a educação musical, o Canto Orfeônico tenha sido bem estruturado e tenha contribuído para a contratação de profissionais com formação específica e para a elaboração de materiais didáticos especializados ao ensino, o caráter propagandista desse modelo é evidente. Sua concepção e realização manteve afinidade política estreita com a ditadura nacionalista de Vargas. Na proposta, o ensino e os

conhecimentos da “própria música passaram a ser de cunho secundário, em favor do patriotismo, da formação moral e cívica”. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 18)

3.4 LEIS DE DIRETRIZES E BASES DO PAÍS

A proposta de Villa-Lobos se firmou até pouco antes do regime militar no Brasil, na década de 60, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases do país (LDB 4.024/1961), e assim, houve a substituição do canto orfeônico pela educação musical. Porém, como afirma Fonterrada, esta proposta não diferia muito da anterior e não foi constatado antagonismo exposto entre as duas. (FONTERRADA, 2008). Quanto ao ensino de Arte, foi incluído como “atividades artísticas” no currículo e era direcionado ao campo técnico, e por esse motivo, o professor transmitia conceitos e padrões estéticos para o aluno reproduzir. (SILVA; SILVA, 2019; LIMA; SOUZA, 2017). Durante esse período, haviam poucos cursos específicos de formação de educadores, e por isso, era comum docentes com formações distintas ou pessoas com habilidades nessa área, assumirem aulas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música (BRASIL, 1997 apud SILVA; SILVA 2019).

Em 1971 foi promulgada a segunda LDB do país com a lei n.5692/71, que incluiu Arte como disciplina obrigatória do currículo, porém, extinguindo a disciplina de educação musical do sistema educacional brasileiro, dando início à chamada polivalência, que obrigou professores a ensinarem diversas linguagens artísticas sem formação específica para tal. (FONTERRADA, 2008, p. 217; SILVA; SILVA, 2019; LIMA; SOUZA, 2017).

Esclarecem os autores que, como possuía uma formação frágil para abarcar esses conhecimentos, “esse professor polivalente não conseguia aprofundar de forma consistente nenhuma dessas áreas, o que resultava numa ‘diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem’” (PENNA, 2015, p. 125 apud OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 10). Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo afirma com relação a isso que “na prática, a Educação Artística nunca deu conta de todas as linguagens artísticas, mas isso nunca foi considerado um problema, pois o ensino das artes também não era considerado relevante no passado.” (FIGUEIREDO, 2005, p. 24).

Ainda sobre a LDB de 1971 e a trajetória das políticas educacionais sobre o ensino de música, Fonterrada expõe que:

Desde sua implantação, o ensino de música passou, e ainda vem passando, por inúmeras vicissitudes, perdendo seu espaço na escola, pois a citada lei extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade da educação artística. (FONTERRADA, 2008, p. 218)

Ao longo de duas décadas, críticas sobre a prática polivalente foram se somando pelos estudiosos e educadores da área por meio de trabalhos acadêmicos, congressos, pesquisas e encontros sobre os diversos campos da educação e da arte. Discutia-se a necessidade de retomar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, bem como se desenvolveu o repúdio à designação “educação artística” para a disciplina. (PENNA, 2004a, p. 22) Esta e outras discussões sobre a educação culminaram na aprovação, em 1996, da atual LDB de número 9.394/96. Figueiredo comenta que, a partir de então, esta nova lei:

[...] suprime a expressão Educação Artística, substituindo-a pelo ensino de arte, no seu artigo 26. Outros documentos posteriores a 1996 também excluíram a Educação Artística como terminologia e passaram a tratar de ensino de arte. (FIGUEIREDO, 2017, p. 83)

Além dessa modificação, outras mudanças expressivas ocorreram, como a garantia de autonomia a cada sistema educacional na organização de seus currículos, tornando obrigatórios apenas os conteúdos a serem ensinados. (FIGUEIREDO, 2011) Somando-se a isso, Figueiredo expõe que, sobre a disciplina Arte neste período, não houve “a indicação de que áreas deveriam ser incorporadas neste ensino, nem que tipo de profissional deveria ser responsável pelo ensino das linguagens artísticas.” (FIGUEIREDO, 2011, p. 6)

A resultância dessa autonomia concedida aos sistemas de ensino, somada à falta de definição com relação à formação de professores específicos para cada linguagem artística, fez com que muitos locais do país mantivessem as práticas da polivalência para o ensino de arte das décadas anteriores. Outros, inclusive, continuaram elaborando editais de concurso da disciplina Arte para professores com conhecimentos exclusivos de artes visuais. (FIGUEIREDO, 2011)

3.5 A LEI 11.769/08 - OBRIGATORIEDADE DA MÚSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Com o intuito de se obter uma maior especificidade na legislação educacional e ainda primar pela qualidade do ensino musical, no início do século XXI formou-se o Grupo de Participação Parlamentar Pró-Música, representando um amplo movimento nacional de educadores, músicos, músicos-educadores, dentre outros profissionais. Através da colhida de assinaturas deste movimento, o grupo conseguiu pautar e aprovar o Projeto de Lei nº 330/2006 que resultou na Lei 11.769/08. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013; QUEIROZ, 2012) Esta lei incluiu o parágrafo sexto do artigo 26 da vigente LDB nº 9.394/96, que contém informações

sobre o ensino de Arte na educação básica. O parágrafo especificou que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (Brasil, 2008).

Pode-se afirmar que esta lei registrou um avanço para a educação musical no ensino regular em termos de políticas públicas, entretanto, ela “apenas altera uma estrutura e normatização legal muito mais complexa e abrangente”. (QUEIROZ, 2012, p. 34) Martinez complementa que “a lei em si não é capaz de modificar o cenário da educação escolar” (MARTINEZ, 2012, p. 20 apud MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 21). Isto se deve aos múltiplos e complexos fatores que perpassam as práticas do ensino básico no país a nível de estrutura, como “a organização das diferentes secretarias de educação e dos diversos estabelecimentos de ensino, além da formação e atuação do professor.” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 21).

3.6 A LEI 13.278/16 - ESPECIFICIDADE DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

A lei da obrigatoriedade da música acabou por motivar a elaboração do Projeto de Lei nº 032/10, que tramitou no congresso durante seis anos até ser aprovado, transformando-se na Lei n. 13.278/16. (ALVARENGA, 2013) Esta lei alterou novamente o conteúdo do parágrafo sexto do artigo 26 da LDB da seguinte forma: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (Brasil, 2016).

É importante ressaltar que essa mudança é resultado de uma antiga requisição dos professores de Arte, associações de arte e dos cursos de licenciatura. (ALVARENGA; SILVA, 2018) Conforme Subtil, citado por Alvarenga e Silva, “já em finais da década de 1970, havia uma discussão a respeito da especificidade de cada área artística como campo de conhecimento instituído” (SUBTIL, 2009, p. 190 apud ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1014).

Esta lei, ainda enquanto projeto, foi problematizada por pesquisadores da área, tais como Alvarenga. Apesar de ser considerada um progresso, seu cumprimento e aplicabilidade foram questionados em relação ao nível de estrutura e organização educacional e também em relação ao tempo proporcionado para que as escolas e redes de ensino se adéquem. (ALVARENGA, 2013)

4 ALGUNS ASPECTOS CONTEXTUAIS DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

A Lei n. 13.278/16 buscou ser um avanço, entretanto, sua aplicabilidade é problemática por diversos motivos. (ALVARENGA, 2013) Primeiramente, na sua ementa existe a explicitação de que profissionais com “a necessária e adequada formação” deveriam assumir estas linguagens em um prazo de até cinco anos. (Brasil, 2016) Poderia ser questionado, então, se haverá professores com formação específica para atender essa demanda ou até cursos de formação em quantidade suficiente disponíveis para estas áreas. Sobre isto, o presidente da ABEM, Marcus Vinícius Medeiros Pereira comenta em entrevista ao portal de notícias G1:

[...] a ampliação proposta em 2016 foi importante para fortalecer a arte, [no entanto, continua existindo] o fato de a legislação ser “imprecisa e ambígua”, porque nela ainda há a figura do professor de educação artística polivalente. Teríamos quatro professores [de música, artes visuais, dança e teatro] trabalhando juntos, de forma interdisciplinar. Mas a formação de professores é um dos problemas, a única universidade que tem escolas específicas nas quatro linguagens é a Federal da Bahia.” (PEREIRA apud FAJARDO, 2018).

Alvarenga e Silva realizaram um estudo em 2018, em busca de obter dados objetivos sobre essa problemática. A imagem a seguir mostra o total dos cursos de Licenciatura existentes entre os anos de 2000 a 2015. Segundo os autores, foi possível constatar o crescimento de cursos disponíveis nessas linguagens ao redor do país:

Figura 1 – Total de cursos de licenciatura a cada ano entre 2000 a 2015

Ano	Artes (Educação Artística)	Artes Visuais	Música	Teatro	Dança	Total
2000	81	1	11	6	4	103
2001	79	2	12	4	3	100
2002	82	3	12	4	2	103
2003	78	7	16	4	2	107
2004	85	9	22	7	4	127
2005 ^a	86	24	1	1	5	117
2006	85	31	42	10	4	172
2007	80	42	51	16	4	193
2008	82	46	54	19	7	208
2009	48	56	75	31	11	221
2010	76	137	104	44	24	385
2011	86	137	110	46	24	403
2012	74	156	119	53	28	430
2013 ⁹	66	156	117	54	31	424
2014	58	152	120	53	31	414
2015	45	147	119	53	31	395

Fonte: Extraído de artigo de Alvarenga e Silva, 2018.

É possível observar, através do quadro acima, a disparidade a nível de formação profissional entre as quatro linguagens da Arte. Consoante a isto, está o fato de que muitas redes de ensino continuam elaborando processos seletivos com conhecimentos específicos somente

na área de artes visuais, o que acaba por não testar os conhecimentos de professores com licenciatura em outras linguagens e perpetuar o fato de que os professores concursados em Arte na educação básica sejam majoritariamente formados em Artes Visuais. Conforme corrobora Pereira:

Isso ainda é muito presente na cabeça dos secretários e diretores de escola. A lei fala de arte como componente curricular, mas não disciplina. A disciplina pode ser de música, artes visuais, teatro ou dança. O ensino das artes [visuais] em geral está mais consolidado, tanto que os concursos cobram mais conteúdo em artes visuais e faz com que os professores específicos de outras linguagens tenham mais dificuldade em ser aprovados. (PEREIRA apud FAJARDO, 2018)

Um outro questionamento a respeito da referida lei está na carga horária: como seria possível quatro educadores com formação específica ministrarem suas aulas em uma disciplina com carga horária de uma hora por semana? Ou, em outra alternativa, como seria possível que um único educador, com formação continuada, pudesse ensinar os conhecimentos de dança, música, teatro e artes visuais de forma a aprofundar esses conhecimentos específicos neste período de tempo?

Sabe-se que, historicamente, a disciplina Arte não é valorizada no país. Com relação a isso, Fonterrada comenta:

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado *o festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas "importantes". Ele é um professor que tem de abrir seu espaço na comunidade escolar *a cotoveladas*, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual valor ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento. A maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma "visão de mundo" que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo. (FONTERRADA, 2008, p. 229, grifos da autora)

Dessa forma, a visão das redes de ensino com relação a fomentar e incentivar a formação continuada de professores de Arte em outras linguagens está longe de ser uma realidade. O mesmo se pode dizer com relação à ampliação do quadro docente com profissionais formados em diferentes linguagens artísticas. Os gestores tendem a enxergar essas possibilidades como onerosas e desnecessárias.

A referida lei, portanto, apesar de ser considerada um avanço, possui uma flexibilização interpretativa, que resulta no ensino mesclado das quatro linguagens. Cumprida de uma maneira rasa, pode ainda ser associada às antigas práticas de ensino polivalente de Arte da década de setenta no país. Conforme Alvarenga e Silva, esta subjetividade:

[...] ainda permite que as equipes pedagógicas das escolas exijam que o professor de Arte ensine as quatro linguagens artísticas, mesmo que ele tenha formação específica

(em Música, por exemplo) e sob o argumento de que não há outros professores e que os alunos têm direito a acessar todas as linguagens artísticas. (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1013)

Sobre isso, Roéfero complementa que:

[...] o professor responsável pela disciplina acaba tendo que selecionar, dentre os conteúdos disponíveis no PPP, os que ele considera mais relevantes, ou aqueles que ele acredita ter mais domínio – em especial das áreas artísticas para as quais não foi habilitado. Assim, de um lado temos um professor sendo, muitas vezes, obrigado a ensinar aquilo que não compete à sua formação, de outro temos estudantes que acabam por não receber uma formação artística de qualidade/integral, em todas as áreas de conhecimento da Arte. (ROÉFERO, 2018, p. 63)

A flexibilização das normativas é multifacetada. Por um lado, em alguns pontos, abre margem a viciações interpretativas e leituras divergentes pelos órgãos, instituições e profissionais da educação. Por outro, a liberdade dos sistemas de ensino e das escolas para a organização do currículo, concedida pela LDB nº 9.394/96, acaba por possibilitar a sua autonomia, adequando-se perante às diferentes realidades educacionais de cada região do país, realidades estas que orbitam pelos campos político, social, econômico, de infraestrutura material, geográfica, dentre outros.

Dessa forma, esse ensino mesclado das quatro linguagens acaba por ser ainda uma opção recorrente a curto e médio prazo, em função da complexa solução das questões expostas. Cabe a colocação de que, para que os sistemas de ensino realmente cumpram a legislação, deve ser oportunizada a formação continuada dos professores concursados nas demais linguagens artísticas, ou então, efetuada a contratação de profissionais com formação específica nestas linguagens, reestruturando a disciplina para que os alunos consigam experienciar com profundidade os conhecimentos destas artes.

5 MÉTODO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Considerando a discussão acima, este trabalho buscou investigar quais as estratégias de adaptação construídas pelos professores licenciados em música e concursados no município de Caxias do Sul para lecionar as demais linguagens artísticas na disciplina Arte. A pesquisa teve caráter qualitativo, ou seja, direcionou seu foco para a interpretação de questões subjetivas, conduzidas pelo pensamento dialético e fenomenológico. Em um primeiro momento, foi realizado um apanhado teórico que buscou identificar quais as normativas vigentes para o

ensino de Arte no país e suas definições para o ensino de música. Concebeu-se também uma concepção crítica a respeito das leis atuais.

Para a coleta de informações, optou-se por utilizar a metodologia de entrevista em formato semiestruturado com os referidos professores. De acordo com Boni e Quaresma:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

Disponha-se, antecipadamente, em função de uma pesquisa realizada no semestre anterior com o mesmo corpo de entrevistados e outra problemática, da informação do número total de profissionais enquadrados nos requisitos que compõem o recorte deste trabalho, que foi fornecida através de contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Possuía-se também, de antemão, os seus números de contato de WhatsApp, fornecidos por um destes professores que já era conhecido. Do total de nove professores do município, foi possível entrar em contato via WhatsApp com oito, sendo que sete tiveram a disponibilidade de realizar as entrevistas, que ocorreram através da plataforma de videoconferência Google Meet.

É possível verificar o roteiro utilizado na entrevista semiestruturada no Apêndice A, ao final deste trabalho. Cada pergunta foi elaborada com o intuito de identificar a presença (ou não) de uma estratégia que facilitou a adaptação destes educadores, ou de especificar um aspecto das realidades vivenciadas. Todas elas derivaram das hipóteses do projeto de pesquisa. A primeira buscou identificar se os professores sentiram necessidade de uma formação continuada e foi elaborada justamente com intuito de compreender se os professores tiveram facilidade em abarcar os conhecimentos de outras linguagens artísticas que eram requisitados assim que chegaram na escola e se, para isso, necessitaram ampliar seus estudos de maneira formal, de forma acadêmica.

A pergunta de número dois, adentrando um pouco mais na investigação, buscou identificar se houve diálogo com outros professores de Arte atuantes no município. Essa pergunta foi elaborada pelo entendimento de que o professor da disciplina Arte já possui experiência em ensinar os conhecimentos da disciplina e pode possuir formação diferente, em alguma das três outras áreas, facilitando o processo de adaptação desses professores

entrevistados. A terceira pergunta, similar à anterior, indagou se estes professores buscaram os outros professores de música do município que passaram pela mesma situação, com o entendimento de que eles experienciaram dificuldades similares e poderiam compartilhar experiências.

A pergunta seguinte buscou identificar qual o papel da coordenação pedagógica no processo de adaptação desses professores. A questão foi elaborada com o entendimento de que a coordenação possui uma importante função de apoio pedagógico nas escolas, atuando em muitos cenários da rotina de ensino e aprendizagem. A quinta pergunta, por sua vez, buscou identificar se a aprendizagem por projetos, envolvendo ou não outros educadores, mas com mescla de saberes, pudesse facilitar o ensino de artes visuais, dança e teatro.

Abordando outra hipótese, a pergunta de número seis tentou identificar se profissionais com conhecimentos pertinentes à disciplina Arte, mas sem atuarem na área da educação, participaram do processo de adaptação dos entrevistados. A sétima pergunta objetivou conhecer as principais dificuldades e necessidades percebidas por esses educadores para ensinar conhecimentos que não tiveram formação específica. Essa questão foi elaborada para que se pudesse analisar melhor as respostas das outras perguntas, com maior profundidade e qualidade ao interpretá-las.

Complementarmente a isso, com a pergunta número oito, os entrevistados expuseram estratégias adicionais utilizadas em seu processo de adaptação. Essa questão teve o propósito de englobar qualquer outra situação não prevista nos outros questionamentos. Por último, a nona questão teve o fim de expor se houve ou não eficácia nas estratégias utilizadas, se elas conseguiram atenuar ou sanar completamente alguma dificuldade, e também, qual das situações relatadas teve o papel mais importante nesse processo adaptativo.

Em um momento posterior da pesquisa, foi realizada uma análise comparativa entre as respostas de todos os professores entrevistados, na tentativa de reconhecer as respostas que se confirmavam, repetiam ou até que destoavam entre si. A partir deste ponto, foi estabelecida uma confrontação entre as respostas e o referencial teórico, estabelecendo uma análise dialética com os resultados obtidos.

5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

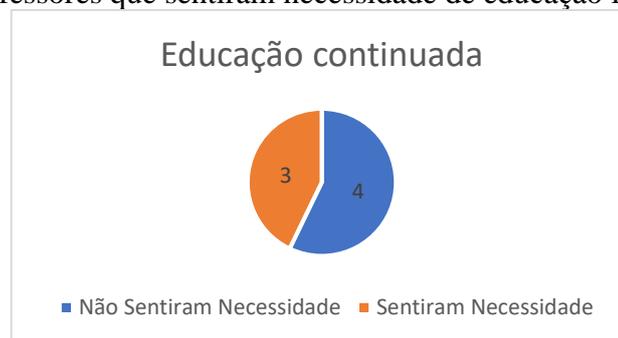
A presença de professores licenciados em música atuando na disciplina Arte no município de Caxias do Sul é uma situação consideravelmente recente. O entrevistado

concurado há mais tempo está nomeado há seis anos. Desta forma, além do número total de possíveis entrevistados ser bem pequeno, é importante lembrar que, de certa forma, todos esses professores ainda estão em processo de adaptação no município, e esta perspectiva foi considerada na análise de resultados.

A fim de preservar o anonimato perante as informações concedidas, optou-se por utilizar nomes fictícios para representar os professores. Além disso, foi disponibilizado um termo de confidencialidade para cada entrevistado (vide Anexo A), bem como um termo de consentimento para a utilização das informações concedidas neste trabalho (vide Anexo B). Ambos os termos foram devidamente assinados.

A primeira questão do roteiro da entrevista semiestruturada, que pode ser encontrado no Apêndice A, ao final deste trabalho, buscou identificar a percepção, por parte dos entrevistados, sobre a necessidade de alguma formação continuada. As respostas foram bem diversas em suas especificidades, entretanto, é possível perceber que, de maneira geral, os professores não sentem necessidade de uma educação continuada estruturada, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Professores que sentiram necessidade de educação formal continuada



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Foi possível constatar que na disciplina Arte, por costume, os conhecimentos das linguagens de dança, música e teatro não são solicitados ou reivindicados pela comunidade escolar, que abrange alunos, corpo docente e gestores. Apesar disso, são bem recebidos quando incorporados por iniciativa do professor.

O mesmo não ocorre com a linguagem de artes visuais, em que é esperado que se tenham atividades e a apropriação de conhecimento. Pode-se pensar que isso se deve ao fato que os conhecimentos de artes visuais se sobrepuseram ao de outras linguagens na maioria das reelaborações de currículo e estabelecimento de normativas da história do país. E também porque, conforme constatado na perspectiva histórica do capítulo anterior, a formação predominante dos professores da disciplina sempre tenha sido em artes visuais. Mas ao mesmo

tempo, essa exigência pelos conhecimentos de artes visuais ocorre de forma não aprofundada, em atividades isoladas. O professor Da Capo explica bem essa realidade:

Eu fui cobrado minimamente de que os meus alunos não ficassem sem atividades de artes visuais [mas não uma] educação aprofundada a nível de artes visuais, porque tem uma visão bem clara dentro da escola onde artes e educação física tão lá como uma maneira de que os alunos tenham um espaço mais relaxado, um espaço mais leve de ensino e que possam se divertir um pouco dentro da escola. Existe essa mentalidade, ela é bem clara. Dentro do conselho de classe isso aparece. Acho que a pesquisa e o estudo pessoal, aquele estudo que a gente faz por conta, já dão conta disso tudo.

Este e mais três dos sete entrevistados declararam que não sentiram maiores dificuldades, buscando conhecimentos apenas de forma informal, através da pesquisa autodidata, com leituras pela internet ou por meio de livros físicos, não recorrendo à formação formal no sentido habitual do termo. Esses outros três já possuíam conhecimentos em outras linguagens artísticas, especialmente em artes visuais. O professor Fortíssimo, por exemplo, havia realizado metade do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Para os dois professores restantes, seu conhecimento prévio existia pela realização de pesquisas anteriores, de trocas de experiência com outros profissionais ou até de cursos pequenos. Um deles, o professor Tercina sintetiza bem esta ideia, afirmando:

[...] quando tu entras no município, tu caís em uma realidade onde a aula de arte é baseada em artes visuais, tem aquela cultura das artes visuais. [...] Isso varia de escola pra escola, direção, de quadro de professores e alunos, mas geralmente isso acontece. [...] Eu tive uma certa facilidade porque eu sempre gostei muito de desenho, sempre gostei muito de teatro, sempre pesquisei muito dessas outras áreas, então eu uso isso nas aulas inserindo a música dentro do contexto do desenho e do teatro ou vice-versa.

Este mesmo entrevistado afirma que, apesar disto, realizou uma especialização em Metodologias do Ensino da Arte e um curso de desenho para aprimorar seus conhecimentos. Para os três professores que cogitaram a realização de, ou uma segunda graduação, ou uma pós-graduação, seus caminhos foram bem distintos. O primeiro, Andante, fez uma pós em Artes, mas afirma que esta não ajudou muito em seus conhecimentos. O segundo, Crescendo, cogitou realizar uma segunda licenciatura em Artes Visuais, porém, com o fato de as aulas não serem presenciais em função da pandemia¹, acabou por optar em realizar um mestrado em educação, que, segundo ele, não possui relação com estes conhecimentos. O terceiro, o professor Diminuendo, afirmou que buscou cursos dentro da área de educação musical, mas que integrassem outras linguagens artísticas em suas atividades, segundo ele:

¹ No ano de 2020, ocorreu a pandemia do Coronavírus e o ensino da educação básica e superior ocorreu quase totalmente de forma remota, em virtude da quarentena da população, recomendada pelos principais Órgãos de Saúde do mundo.

[...] a música naturalmente é uma arte integrativa. A música sempre está criando conexões com outras linguagens, ela é muito tranquila de estar fazendo esta transição pra outras linguagens, [nesse sentido] de a gente conseguir explorar tudo o que a música pode gerar. Por exemplo, estou fazendo agora cursos online. Fiz muitos cursos desses de educação musical, Orff, da UCS, de outras locais que sempre vão estar integrando um pouco essas artes, esses ramos da arte. Agora estou fazendo aquele curso Educando Pela Brincadeira do Estevão Marques. Ele já sempre está buscando isso aí, até usa um termo “radobe”, que toda música pode gerar uma história, artes visuais, dança, gestos, instrumentos brinquedos. É só uma estratégia para ver como a partir de uma música há ramificações.

Compreende-se, então, que o fato de metade dos entrevistados não sentir necessidade de buscar formação formal em artes visuais possui relação com o nível de complexidade dos conhecimentos abordados em sala de aula e a realização de atividades de uma forma não encadeada, livre. Esse nível de complexidade, por sua vez, associa-se à renitente mentalidade sobre a não importância das artes na formação do indivíduo. Esse cenário de não valorização da arte, no que lhe diz respeito, coincide com a breve recapitulação histórica, em que foi verificado o desinteresse para com os conhecimentos das artes e a sua implementação prática no currículo escolar.

Dos entrevistados que perceberam essa carência, um acabou por não concretizar estudos que permeassem esse viés, outro realizou formações principalmente na área da música, buscando abranger esses conhecimentos, e o último buscou uma pós com especificidades em Artes Visuais, mas acreditou não ter sido muito útil para sanar essa lacuna formativa e que outras estratégias empregadas foram mais proveitosas.

Outro fator ressaltado nas respostas é a falta de tempo para que estes conhecimentos sejam abordados em sala de aula. Conforme o professor Da Capo:

[...] se eu conseguisse entrar em todo aquele conteúdo que eu posso e que seria legal eu entregar também pra eles, aí eu iria estar correndo muito atrás de uma formação mais completa a nível de artes visuais, mas sinceramente não dá tempo. No tempo que eu tenho com eles em sala de aula não dá tempo de trabalhar tudo isso, então o pouco que é possível de se trabalhar dentro de sala de aula eu consegui dar conta com o estudo pessoal e não com o estudo acadêmico.

Essa acaba sendo uma dimensão muito importante das respostas obtidas, pois evidencia em que aspecto o ensino das diferentes linguagens pode ou não ser aplicável da melhor maneira possível, mesmo se o professor possuir a “necessária e adequada formação” para essas quatro linguagens, em conformidade com a Lei 13.278/16, já comentada anteriormente neste trabalho. Em outras palavras, o diálogo com os resultados evidencia que, mesmo se o profissional possuir adequada formação em todas as linguagens da disciplina Arte, não possuirá tempo hábil para ensinar de forma apropriada os conhecimentos e habilidades previstos para a disciplina. (Brasil, 2016). Em conformidade com a afirmação de Roéfero, os professores entrevistados acabam por

“selecionar [...] os conteúdos [...] que ele considera mais relevantes, ou aqueles que ele acredita ter mais domínio, em especial, das áreas artísticas para as quais não foi habilitado.” (ROÉFERO, 2018, p. 63)

As perguntas seguintes procuraram identificar quais estratégias não-formais foram utilizadas e qual a sua relevância para o processo de adaptação desses professores. Na segunda questão da entrevista, foi perguntado sobre a existência ou não do diálogo e troca de experiências com professores licenciados em Artes Visuais já atuantes na área. Todos os professores afirmaram enfaticamente que sim. O professor Andante, por exemplo, afirmou que:

[...] foi e é fundamental. É bem indispensável. Na verdade, é isso que dá uma luz pra gente buscar esse material de outras linguagens. [...] Essa troca de informações e conteúdos e de estratégias de ensino. Então, nisso eu acabei ampliando bastante o meu leque de possibilidades.

Ainda sobre a importância dessas trocas de experiência é possível citar a fala do professor Crescendo:

Sim, na mesma escola eu tinha duas colegas que eram professoras de arte e a gente trocava material. Teve uma que literalmente ela trouxe caixas de materiais pra eu ver ideias dela, ela estava atuando na informática na época e ela era de artes [visuais]. E a outra estava na coordenação pedagógica e era de artes [visuais] também. A questão dos colegas é muito importante.

Por meio das respostas foi possível observar que nas escolas existe, geralmente, a tendência dos professores de Arte se auxiliarem mutuamente de uma forma espontânea. O acolhimento dos profissionais que já trabalham na escola, então, é essencial. Essas trocas ocorreram principalmente com professores das próprias escolas em que os educadores estavam trabalhando, assim como em casos em que o professor já possui conhecidos que atuam na disciplina e buscou conversas com eles fora do ambiente escolar, pedindo, inclusive, sugestões de livros para pesquisa.

A pergunta seguinte, similar à anterior, procurou identificar se esses nove professores trocavam experiências e sugestões pedagógicas entre si. As respostas foram quase unânimes em declarar que eles têm pouco contato entre si. As suas principais trocas ocorreram por meio de um grupo de WhatsApp que todos os professores participam ou por se encontrarem nas escolas, como é o caso de uma escola de período integral de Caxias do Sul com disciplina específica de música, em que dois destes professores trabalham. Conforme o professor Diminuendo: “esse com certeza é um dos pontos que a gente tem que melhorar mais, essa conexão entre os professores licenciados em música no município.”

A exceção é do professor Da Capo, um dos mais novos no município, que afirma que:

Aconteceu fortemente, especialmente com dois colegas do município. Foi muito frutífero pois eles sabiam exatamente o que eu estava procurando, então eles me deram muito atalho de como trabalhar essas coisas que não são da nossa área dentro da sala de aula.

Estes momentos foram principalmente através dos encontros trimestrais de professores que a SMED promove com os professores da área, em que os seus horários acabam por coincidir para que possam se encontrar. Concebe-se, a partir disso, um entendimento subliminar às respostas obtidas nessas duas perguntas, que é o escasso tempo para que estes profissionais possam dialogar e trocar experiências entre si e que esta troca, quando ocorre, se dá principalmente nos entretempos da programação escolar, com professores da mesma escola.

É possível, com esta constatação, compreender o porquê de os professores formados em música possuírem poucas trocas de experiências entre si em comparação com seu diálogo com os professores formados em outras linguagens e disciplinas. Conforme analisado na perspectiva histórica, apenas em 2008 os professores com formação específica em música começaram a ser aceitos nos concursos para a disciplina Arte da Educação Básica. Também se evidencia, conforme já ressaltado nesta pesquisa, o fato de a predominância formativa de profissionais da educação artística no país ser em Artes Visuais. Esse fator influencia a realidade educacional vivenciada em uma grande parte das cidades do país, e neste caso, também do município de Caxias do Sul, que possui apenas nove profissionais com formação inicial em música e cuja presença na rede de ensino é bastante recente em comparação com os professores de Artes Visuais.

A quarta questão, por sua vez, buscou identificar se ocorreu diálogo com as coordenações pedagógicas das escolas e que contribuições daí decorreram. As informações obtidas foram que apenas dois destes professores não conseguiram estabelecer esse diálogo, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Existência de diálogo com a coordenação



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Destes dois professores com respostas destoantes, o primeiro, Andante, estava atuando na rede pública de Farroupilha e apenas começou a atuar no município de Caxias há dois anos, sendo que cabe lembrar que neste ano as aulas do município ocorreram de forma virtual, o que, segundo ele, dificultou uma interação maior com a coordenação e a comunidade escolar. Na escola anterior, segundo ele, havia um entrosamento bastante consistente.

O segundo, Ritornelo, afirma que após o terceiro ano em que foi nomeado, quando passou do período de experiência, acabou nunca mais permanecendo por muito tempo em uma escola, pois ocupa vagas pela ampliação de jornada de trabalho. Este ano está dividido entre três escolas. Segundo ele: “uma das coordenadoras tem mais contato comigo e olha meus trabalhos. As outras eu acho que não olham”.

Para os cinco professores restantes, que responderam afirmativamente à pergunta, três afirmam que a coordenação escolar tem influência direta no seu trabalho, propondo atividades, ideias de como associar a música às outras linguagens e contextos, indicações de livros, sites e discussões sobre propostas viáveis dentro do que era previamente trazido por esses educadores.

Ainda com relação à ocorrência ou não de diálogo com as coordenações pedagógicas e as contribuições daí decorridas, um quarto professor, Crescendo, afirmou que sim. Entretanto, o professor reitera que isso ocorreu somente com a escola atual, e que conversou especificamente sobre como avaliar trabalhos e alunos com especificidades na disciplina. O último professor, Fortíssimo, afirmou que o diálogo ocorreu somente para que a coordenação opinasse, segundo a sua experiência, o que poderia funcionar ou não com os alunos.

A respeito da importância destas trocas, as falas do professor Diminuendo se destacam:

Normalmente a coordenação pedagógica é uma professora que já teve anos de experiência como professora e agora está ali na coordenação. Temos que estar abertos ao diálogo, ver o que elas estão propondo, já que elas às vezes têm muito mais experiência [...] e construir uma coisa juntos. É uma soma entre as propostas.

Já o professor Tercina complementa um aspecto interessante, relevante para o entendimento desse processo de adaptação dos professores:

Eu tive muita sorte nas escolas que passei e nas escolas que estou agora. A ideia de entrar com música nas escolas sempre foi muito bem aceita, mas com a sugestão de outras linguagens: trabalha música em tal contexto. Então a coordenação pedagógica é essencial pra quem estiver começando. Ela vai te dar caminhos se você tiver sorte de pegar uma coordenadora que tenha uma mente aberta.

A quinta pergunta buscou identificar se, ao longo da trajetória destes educadores, foram elaborados projetos integrados interdisciplinares ou transdisciplinares que realmente facilitaram as suas práticas de ensino nestas três linguagens artísticas. Seis dos sete respondentes afirmaram que ocorreram atividades nesse âmbito, sendo que, destes seis, o

professor Andante afirma que, apesar de considerar tais atividades importantes para o desenvolvimento de práticas diferenciadas para os alunos, estas não facilitam o ensino de outras linguagens artísticas que não a de sua formação. Outro professor, Ritornelo, afirmou que participou da elaboração de projetos neste sentido, mas não os considera eficazes. Para ele:

Essa questão interdisciplinar ou transdisciplinar, mesmo que queira, onde eu passei eu vi que não junta de verdade, poderia funcionar, mas exige mais planejamento, bem mais, e os professores não tem o tempo junto para realmente fazerem as coisas mais integradas. Geralmente não tem esse tempo. A gente tem intervalos e horas de planejamento e poucas vezes esses intervalos coincidem para que se possa fazer coisas assim.

A critério de expor muitos dos diversos cenários em que os projetos interdisciplinares foram considerados eficazes pelos outros quatro professores, é importante analisar suas falas. O professor Da Capo, por exemplo, afirmou que:

[...] ocorreram dois trabalhos interdisciplinares com português que foram muito legais e que funcionaram super bem. Um bem legal foi no ano passado em que ia acontecer uma amostra na escola e conversei com a professora de português que estava trabalhando um assunto de racialidade, alguns textos a nível de racismo, racialidade, tom de pele e a gente fez um auto retrato com eles, usando um tipo de giz especial que tem diversos tons de pele [...] muito específicos, então pelo próprio desenho deles dava pra saber quem que era ali, fizeram um cartaz bem bonito [...], conectado com os textos que ela estava trabalhando. Esse ano a gente está fazendo uma história em quadrinhos nas atividades, unindo as mesmas duas disciplinas. No geral, eu gosto de usar a interdisciplinaridade sozinho, também, dentro da minha capacidade, porque eu sinto essa necessidade mesmo de ser interdisciplinar na sala de aula o tempo todo.

Percebe-se pela fala do professor, que não somente a realização de projetos com outros professores foi eficaz para o ensino de artes visuais, como este professor também possui o costume de elaborar atividades que vinculem linguagens artísticas em sua disciplina. Seu entendimento vai de acordo com o pensamento de Cunha e Lima sobre a polivalência, que buscam desconstruir a sua conotação negativa, contrapondo a maioria dos pesquisadores da área e associando seu entendimento ao de interdisciplinaridade. Segundo eles:

A Arte por si só é polivalente, apresenta-se por meio de diferentes signos, matérias, técnicas, poéticas. Do tempo ao espaço, do som à cor, do ponto ao movimento, do corpo à tecnologia digital. Porém, em suas trajetórias, os elementos artísticos foram sendo classificados e dicotomizados, apesar de se constituírem em uma única área do conhecimento humano - Arte, seja ela visível, audível, tátil ou sinestésica. Música é arte, dança é arte, teatro é arte, escultura, pintura, cinema, instalação também o são. (CUNHA; LIMA, 2020, p. 99)

Esses dois autores complementam sua fala citando Cartaxo:

[...] O importante nessa revisão do conceito de polivalência é que sejamos críticos no sentido mais amplo possível. Se há resistência em aceitar a denominação polivalência que se busque outro nome, que seja hibridismo, concomitância, interface, multiculturalidade etc. A questão é: as expressões artísticas não acontecem, nem são criadas isoladamente, logo também não devem ser tratadas pedagogicamente de forma

que fortaleça o isolacionismo de conteúdos (CARTAXO, 2015, p. 233 apud CUNHA; LIMA, 2020, p. 101).

Entretanto, os autores ainda afirmam:

Um ensino artístico polivalente sob a perspectiva interdisciplinar, não exige o professor de se especializar em uma determinada linguagem, mas prioriza a necessidade de desenvolver com os alunos uma abordagem artística mais integrativa e a continuidade no estudo das diversas linguagens artísticas. (CUNHA; LIMA, 2020, p. 117)

Essa prática de vincular as linguagens artísticas por meio de projetos interdisciplinares foi verificada nas falas de outros professores ao longo das entrevistas. Com o professor Crescendo, por exemplo, isto também se verifica:

Eu particularmente acho legal, pois consigo vincular [as linguagens artísticas]. O ano passado eu fiz relacionado às artes e deu bem certo, eu consegui poder vincular num trabalho só, música, artes visuais e expressão. [Foi] um trabalho com arte urbana, sobre as diferentes linguagens. Neste ano, toda a área dois fez um projeto junto, todas as matérias, disciplinas, e é difícil, mas eu acho muito válido. [...] é um trabalho sobre empreendedorismo, [...] na parte de anúncio de um produto, como montar o anúncio. A música entrou na questão de jingle e as artes visuais entraram na questão de montar um logo.

O professor Diminuendo, por sua vez, trouxe uma resposta que dialoga com as falas anteriores:

[...] ano passado a gente fez uma atividade interdisciplinar com a temática do filme O Menino Que Descobriu o Vento. Eu e a professora do segundo ano, a gente bolou que a gente devia trabalhar com brinquedos antigos, brincadeiras antigas, de poucos recursos. Mas tem muita resistência no município de atividades interdisciplinares. Normalmente é uma coisa imposta, não é ainda uma coisa muito espontânea, aí tem que desenvolver estratégias pra integrar.

Constatou-se, através dos relatos trazidos, que para a maioria dos professores os projetos interdisciplinares são bem proveitosos, enriquecendo o aprendizado dos alunos e facilitando o trânsito entre as diferentes linguagens artísticas, entretanto, demandam um trabalho e organização muito maiores para sua efetivação, permeados pela presença de diálogo constante com os professores de outras disciplinas.

Por outro lado, um dos professores entrevistados comentou que muitas vezes a elaboração de tais projetos é uma atividade forçada ou imposta, uma vez que, conforme já explicitado, demandam um desgaste ainda maior dos professores, que já padecem com outras sobrecargas em função das adversidades em sua profissão. Essa problemática da falta de tempo se destaca na fala de outros entrevistados, conforme já ressaltado nas análises anteriores e também na problemática levantada no capítulo anterior sobre a aplicabilidade da legislação vigente.

Entende-se, então, de maneira resumida, que o projeto interdisciplinar nesse contexto é uma mescla entre, de um lado, uma maior facilidade na transição dos conhecimentos das quatro linguagens, e de outro, maiores dificuldades de elaboração e efetivação de um projeto de trabalho coletivo.

Ainda nesta pergunta, uma última informação pôs-se em evidência por apontar outro motivo concomitante aos já expostos anteriormente, que esclarecem como os projetos interdisciplinares podem facilitar o processo de adaptação no ensino dessas três linguagens. Esta informação está no seguinte relato do professor Fortíssimo:

O ano passado a gente teve na escola algumas ideias de projeto, que a gente trabalhou com outras áreas e com outros professores, que facilitaram para este estudo com outras linguagens, porque os outros professores também já direcionavam a temática. Com as professoras da área 1 da escola, a gente fez um projeto sobre meio ambiente, sobre a reciclagem, cuidado com a natureza e tudo isso. Então, algumas delas, que são da pedagogia, já trazem algum material, filmes e outros materiais para fundamentar.

Compreende-se a partir disso uma outra possibilidade, que deriva das perguntas anteriores sobre o diálogo com outros professores da disciplina Arte licenciados em Artes Visuais ou Música: o diálogo e a busca de material com professores com outras formações, responsáveis por outras disciplinas do currículo da educação básica. Essa possibilidade pode ser riquíssima quando consideradas as experiências distintas e enriquecedoras e os materiais didáticos que estes profissionais podem compartilhar.

A pergunta de número seis buscou identificar se foi possível (ou não) estabelecer diálogo e busca de informações com profissionais não educadores que tivessem experiência nestas linguagens e, inclusive, se houve convites para que viessem compartilhar conhecimentos com os alunos. Dos sete entrevistados, cinco disseram que não, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Existência de diálogo com profissionais da área que não são educadores



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa

Entretanto, desses cinco professores com afirmações negativas, o professor Tercina, afirmou que, antes de tomar posse no município, teve experiências nesse sentido com dois colegas de oficinas em projetos sociais: um trabalhava com grafite e uma possuía experiência com arte circense.

Os últimos dois entrevistados relataram experiências distintas, sendo que o professor Diminuendo possui um ou outro amigo que são da área da pintura, para quem solicitou informações sobre como trabalhar tinta e cores. Já o professor Fortíssimo afirma que sim, com sua amiga atriz e a esposa, que é fotógrafa. Constata-se com essas respostas, que a alternativa de buscar informações com indivíduos com domínio de saber nessas três linguagens artísticas acaba por não ser uma opção recorrente para estes professores, e mesmo quando ocorrem, acabam por ser de maneira pontual, sobre algum conhecimento bem específico.

A sétima pergunta procurou ampliar a investigação, indagando aos entrevistados se, em sua trajetória profissional, utilizaram alguma outra estratégia que não foi prevista nas perguntas anteriores. Das respostas obtidas, duas apontam estratégias de pesquisa. A primeira, do professor Fortíssimo, que afirma:

O que eu fiz bastante foi pesquisa em livros e materiais das outras linguagens. Tem os livros didáticos que as escolas recebem, que tem muitas informações e muitas coisas. Claro que eu, por exemplo, não uso o livro didático em si na aula, mas os subsídios. De vez em quando eu consigo dar uma lida nestes livros didáticos e tirar ideias, tirar uma imagem. uma proposta, um filme... Eu acho que, apesar de os livros didáticos serem meio engessados, eles ajudam, então eu não uso a atividade que está lá, mas a ideia eu consigo transportar.

Já o professor Ritornelo declara que utiliza estratégias digitais:

Utilizei vídeos que tinham o passo a passo no desenho, por exemplo. Utilizava pra mim e pra eles. Às vezes eu decorava as técnicas e passava pros alunos, ou quando consigo usar a questão digital com os alunos, utilizo, mas tem vezes que não dá, pelas limitações tecnológicas da escola (problemas de informática diversos). Em coisas que eu não tenho tanto conhecimento, facilita um pouco.

Compreende-se então, como possibilidades utilizadas pelos professores, dois meios distintos de aquisição de subsídios, antagônicos em sua forma de existência, justamente por um existir e ser acessível de forma física e outro não, mas que não são excludentes. Pelo contrário, estas possibilidades podem ser complementares entre si, somando-se aos recursos já evidenciados anteriormente nesta análise.

Na esfera de atitudes e posturas para com os alunos, destaca-se uma conduta relatada pelo professor Da Capo, por meio da seguinte explanação:

Eu acho que a minha estratégia é de focar no conhecimento que eu tenho e de deixar claro. Eu acho que a melhor estratégia é essa. Deixar claro para os alunos o que tu sabes e o que tu não sabes, não fingir que tipo, ah eu sei um monte sobre isso.

Não, eu estou dando aula sobre isso, mas eu pesquisei pra passar isso pra vocês. [Sobre o aluno], eu tento me conectar com ele, entendendo o que ele está esperando de mim, e deixar claro o que eu posso entregar pra ele, E isso meio que resolve as coisas. sabe? Os alunos não esperam que eu desenhe para eles como as professoras de arte que eu tinha desenhavam pra mim pois percebiam que eu não tinha habilidade pra desenhar, então elas me ajudavam, desenhando na folha. Às vezes, um professor que não tem todo o contexto consegue dizer: olha isso é difícil pra mim, também, mas vamos tentar, e se não ficar bom, tudo bem. Tu não vais ser uma pessoa frustrada na vida e um “perdedor” porque não consegue fazer um desenho realista. Vamos só experimentar. O ensino fundamental é uma introdução a todos os assuntos, então se eu vou trabalhar desenho com uma turma, eu não preciso ser um desenhista, eu preciso pegar uma técnica específica e fazer.

A oitava pergunta indagou aos professores sobre quais as necessidades e dificuldades percebidas ao ter que ensinar conhecimentos para os quais não tiveram formação específica. O tópico mais comentado na grande maioria das respostas está na visão de plano de ensino e de uma continuidade deste, bem como o embasamento e fundamentação das atividades em outras linguagens artísticas. Conforme o professor Da Capo, “o professor de artes visuais tem todo um embasamento, um porquê, um porém, ele sabe de onde ele vem e pra onde ele quer chegar, então tudo isso é o estudo que está por trás”. O professor Diminuendo complementa:

A gente tem que ter sempre na mente, aonde eu vou chegar com essa brincadeira, o que que a gente está aprendendo e coisa assim, e a gente consegue fazer essas perguntas só porque a tem profundidade na linguagem, por exemplo, a atividade de ponto e linha parece eu fiz só por fazer, porque me pediram.

A atividade de ponto e linha que o professor se refere diz respeito à uma requisição da coordenação da escola de uma atividade específica contendo esses conhecimentos de artes visuais. Esses dados ressaltam a ideia de que as atividades planejadas, para serem proveitosas em sua total dimensão, devem possuir “unidade e coerência na condução do trabalho docente” e também relacionar “as exigências educacionais com a realidade dos alunos”. (ROMANELLI, 2009, p. 134) O professor com formação inicial em música, sem a devida formação continuada, pode, portanto, não se encontrar seguro para aplicar essas atividades com a coesão devida e isso pode acabar comprometendo, em alguns casos, aprendizados importantes para os alunos.

Já os professores Andante e Fortíssimo indicam outras duas dificuldades que se encontram em partes distintas do processo de ensino e aprendizagem. Enquanto o primeiro afirma ter possuído dificuldade em encontrar materiais, o segundo expõe outro lado do planejamento, a aplicação prática:

[...] quando eu preciso de algum conteúdo ou alguma técnica, eu vou atrás, eu dou uma lida, eu vejo colegas e aí eu consigo entender minimamente o conteúdo que eu preciso passar. O grande problema é a prática, né, por exemplo pra questões de teatro, eu tenho uma amiga que é atriz e que dá pra conversar com ela, mas na hora de fazer a abordagem prática é que fica um pouquinho mais travada. Por exemplo, no teatro de bonecos, a técnica e a movimentação é uma, mas na hora de fazer é que eu tenho dificuldade.

Na última pergunta buscou-se constatar se as dificuldades encontradas foram atenuadas ou até vencidas com o passar do tempo e também quais de todas as estratégias discutidas surtiu mais efeito para que isso ocorresse. Todos os educadores relataram que atenuadas elas até foram, porém, nenhuma dificuldade até então foi sanada de maneira definitiva. Três considerações se repetiram em várias das respostas obtidas como as proposições mais eficazes em suas experiências. A primeira, seria de estabelecer um vínculo com os alunos e elaborar o planejamento a partir dos conhecimentos sobre eles. O segundo ponto, seria de o professor aproximar as aulas e atividades a outras linguagens que façam parte de suas habilidades. A fala do professor Crescendo ilustra bem esses primeiros dois pontos:

[...] tu vais conhecendo teu público e tu vai criando tuas estratégias e elas tendem a dar certo, e o que mais deu certo foi a estratégias de aproximar as aulas das minhas habilidades. Dentro das artes visuais, eu entendo de fotografia, eu consegui fazer um trabalho de fotografia que foi bem legal. Quanto mais próximo tu consegues trazer da tua experiencia e formação, mais fácil fica, porque tu tens mais domínio pra trabalhar as aulas. [...] Tu erras né, mas tu também acertas e os projetos que eu acertei foram os que eu vinculei as áreas que eu conheço, tipo, eu trabalhei com arte urbana, com fotografia, quadrinhos, cinema e essas áreas que eu conheço deram super certo, foi muito legal.

Essas ideias podem ser associadas às trazidas por Cunha e Lima, que abordam sobre os *interterritórios* e *entrelugares* perante as muitas formas artísticas, as quais podem se relacionar ao comentário do professor Crescendo sobre o uso do cinema, por exemplo, que relaciona mais de uma linguagem artística.

Na atualidade, pode-se observar a coexistência de todas as modalidades de estéticas, poéticas e técnicas artísticas. Há lugares e territórios pré-estabelecidos e extremamente limitadores que reafirmam a independência das linguagens artísticas nos consolidados sistemas das artes visuais, da música, da dança e do teatro, ao mesmo tempo em que há os *entrelugares*, conforme denomina Silvano Santiago (2000), os *interterritórios*, que se caracterizam pela procura por compostos expressivos multimídias na reunião de diferentes linguagens artísticas em forma de expressão, nas quais interagem aspectos sonoros, verbais, corporais e visuais. (CUNHA; LIMA, 2020, p. 111, grifo do autor)

O professor Andante possui uma fala similar ao professor Crescendo:

[...] tudo está relacionado a estabelecer ou não vínculo com os alunos. A partir do momento que tu crias vínculo e conhece os alunos, tu elaboras os teus objetivos a partir da realidade deles, acho que esse é o grande diferencial, para além de qualquer linguagem que se vá trabalhar ou disciplina.

O terceiro e último ponto, que se destacou nas explicações destes educadores, se dá com relação à troca de experiências com professores com formação e experiência nas outras linguagens, e mais especificamente, os professores de artes visuais. Entretanto, segundo alguns relatos, não somente o diálogo com os professores dessas linguagens artísticas é importante, mas também o diálogo com professores com formações em outras áreas do conhecimento.

Somando-se a isso, há o comentário do professor Fortíssimo, o único entrevistado que informou que dialoga de forma mais aprofundada com profissionais não educadores. Ele explica:

[...] a conversa e a discussão com os pares é o que vai ter mais resultado, tanto pra mim, quanto para os alunos. Se eu fizer projetos com os outros professores das outras áreas, português e matemática, por exemplo, os alunos vão estar entendendo o conteúdo de uma maneira mais ampla. Então, até o que eu for expor sobre artes visuais ou teatro, vai chegar ao aluno de uma maneira mais fácil, porque ele já viu em outra matéria. [...] Essa discussão e conversa não necessariamente passa pelo professor em artes visuais ou formado em dança ou teatro, mas as pessoas que tem a expertise nessa área, porque daqui há pouco a pessoa trabalhou nessa área a vida inteira e só não deu aula, o que leva ela a ter muito mais conhecimento do que eu.

Concebe-se relacionando essa resposta com a sexta pergunta, que a troca de experiências com profissionais não educadores, mas com domínio de saber na área, pode ser muito proveitosa, entretanto, a maioria dos professores não possui essa prática atrelada ao seu trabalho e nem mesmo já vivenciou tal experiência, limitando essa possibilidade.

A análise das respostas obtidas proporcionou diversas considerações sobre as estratégias de adaptação e a realidade vivenciada pelos professores na rede de ensino. Estes, na sua maioria, buscam conhecimentos de forma informal, compreendendo principalmente atividades relacionadas às artes visuais e música, buscando integrá-los na medida do possível. Em ocasiões bem mais raras, ensinam conhecimentos de teatro e dança. Em função do escasso tempo, acabam por trocar experiências com professores das próprias escolas em que atuam, em especial com os professores com formação em artes visuais, nos intervalos das aulas ou da rotina escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi possível observar, a legislação educacional e o ensino de Arte no país sofreram constantes modificações, evoluindo em seu nível organizacional ao longo de cinco séculos. O ensino foi se instituindo em diversos formatos: perpassou os métodos jesuítcos, as aulas régias, a vinda da corte portuguesa, a Proclamação de Independência do Brasil, o estabelecimento das escolas normais, a promulgação de decretos, a era Vargas e as três Leis de Diretrizes e Bases do país.

De todas essas mudanças, ficou evidente a não especificidade e a flexibilização das normativas em diferentes aspectos, tais como a formação do professor e os conteúdos a serem ensinados na disciplina Arte. A música, ao longo deste tempo, perdeu e ganhou espaço frente às mudanças de currículo, sendo substituída frequentemente por outros conhecimentos, como

o de artes visuais. Entretanto, acabou por nunca atingir, ao longo de todos esses anos, todas as proposições e críticas do quórum de profissionais e pesquisadores da área.

Consolidou-se, a partir da década de setenta, o ensino polivalente do ensino de Arte, que apesar de deixar de estar formalizado a partir da aprovação da LDB atual, continuou nas práticas de muitos sistemas de ensino, instituições e educadores. A partir de diversas críticas educacionais, a atual Lei de Diretrizes e Bases conseguiu atenuar diversos problemas existentes no país. Para a disciplina Arte, entretanto, muitos dos problemas de indefinição ou de diferenças interpretativas ainda não foram sanados.

A lei da obrigatoriedade da música, por exemplo, foi elaborada com o intuito de melhorar o ensino dos conhecimentos musicais na educação básica, mas nem chegou a ter impacto significativo nas discussões docentes quanto à sua aplicação, uma vez que logo foi substituída pela lei da definição das quatro linguagens artísticas. Esta última, tem possibilitado uma maior abertura para que profissionais de outras linguagens artísticas que não a de artes visuais possam assumir a disciplina Arte. Entretanto, esse progresso é lento e muitas são as indagações em aberto quanto à sua aplicação.

O trabalho proposto buscou investigar a realidade dos professores de música que estão ministrando a disciplina Arte no município de Caxias do Sul, perscrutando as estratégias utilizadas por estes em seu processo de adaptação para o ensino de outras linguagens artísticas. Nas respostas obtidas, foi possível constatar o hábito comum de que, nas escolas, os conhecimentos de artes visuais se sobreponham aos de outras linguagens artísticas, entretanto, de maneira não aprofundada, muitas vezes com atividades “soltas”. Outro fator percebido é a visão dos docentes de que a disciplina Arte seja um momento de lazer, uma forma de os alunos se desestressarem com relação à atenção e o comprometimento que eles devem ter com outras disciplinas.

Compreendeu-se que em função disso, muitos educadores não buscaram conhecimentos formais e que a sua principal estratégia tem sido através do diálogo com outros professores, em especial, os que tem formação em artes visuais nas escolas em que estes professores trabalham, realizados nos intervalos da rotina de sala de aula. Outra forma de adaptação interessante ocorreu pelos projetos interdisciplinares, que integram professores de várias áreas, e possuem como fator favorável o fato de que há uma maior troca de conhecimentos e atividades. Os projetos “interlinguagens” artísticas também se mostraram como uma estratégia importante, por possibilitarem o contato com diversas “artes” através de alguma atividade ou conjunto de atividades.

Com relação às estratégias não previstas nas perguntas, as respostas permearam tanto questões atitudinais quanto questões envolvendo meios de pesquisa, sejam eles livros ou meios eletrônicos. Na esfera atitudinal estabeleceu-se o argumento de que é preciso conhecer os alunos e estabelecer um vínculo com eles para que o ensino se efetive da melhor maneira, independentemente de qualquer conhecimento ou linguagem artística a ser ensinada. Também foi constatado neste trabalho que as estratégias que menos influem, por não serem habituais às práticas desses professores, mas que poderiam ser opções bem úteis, são o contato com os outros professores com formação em música do município e a troca de experiências com profissionais não educadores com domínio de saber nessas três linguagens.

As duas principais dificuldades encontradas por esses educadores, segundo eles, estão primeiramente na fundamentação, encadeamento, sequenciação e coerência das atividades elaboradas para outras linguagens artísticas, visto que não possuem conhecimento aprofundado, e também na aplicação destas atividades, quando já estão bem estudadas e planejadas. Por último, observou-se a questão de falta de tempo como fator de dificuldade, tanto para o ensino aprofundado de conhecimentos que envolvam as quatro linguagens artísticas, quanto para buscar novos estudos e atividades, quer pela formação continuada, quer por outros meios.

Este trabalho pretende contribuir com as discussões acadêmicas na área de ensino de música no país, entretanto, as respostas obtidas abrem campo para diversos outros questionamentos, desdobrados por essa problemática. Soma-se, portanto, esta publicação, às tantas outras que já abordam problemas similares, envolvendo o mesmo tema, desenvolvendo pesquisas que possam servir de suporte para um entendimento mais aprofundado do panorama educacional em que vivemos sobre a disciplina Arte e o ensino de música.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Valéria Metroski de. O PROJETO DE LEI 7032/10 PREVÊ LINGUAGENS ARTÍSTICAS SEPARADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SERÁ O FIM DA POLIVALÊNCIA?. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 7, n. 3, p. 261-275, 2013.
- ALVARENGA, Valéria Metroski de; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, 2018.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a LDB nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 25 out. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 26 out. 2020.
- CARLI, Ranieri. **Educação e cultura na história do Brasil**. Editora Ibplex, 2010.
- CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da; LIMA, Sonia Albano de. A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes. **Revista Música**, v. 20, n. 1, p. 97-120, 2020.
- FAJARDO, Vanessa. **Lei que torna o ensino de música obrigatório na rede pública completa dez anos, mas não é implementada**. Reportagem 13 de out. 2018, G1 – São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/10/13/lei-que-torna-o-ensino-de-musica-obrigatorio-na-rede-publica-completa-dez-anos-mas-nao-e-implementada.ghtml>>. Acesso em 29 de out. 2020.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 12, 2005.
- FIGUEIREDO, Sérgio LF. Educação Musical Escolar. **Revista UNIVILLE**, 2011.
- FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade?. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017.
- FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. Unesp, 2008.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo.

LIMA, Rogério Mendes de; SOUZA, Shirley Goes de Oliveira. O ensino de Música na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro: Interdisciplinaridade ou polivalência?. In: **XXIII Congresso Nacional da ABEM**. 2017.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. **Belo Horizonte: Mestrado em Educação da PUC/Minas**, p. 19, 2001.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 31, 2013.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, v. 7, n. 2, 2019.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I–analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2004.

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**, v. 20, n. 29, 2012.

ROÉFERO, Mileni Vanalli. Benefícios da formação continuada em Artes. **Revista NUPEART**, v. 20, n. 20, p. 47-60, 2018.

ROMANELLI, Guilherme GB. Planejamento de aulas de estágio. **MATEIRO, Teresa**, 2009.

SILVA, Maxwell Ferreira; SILVA, Gabriela Lelis Euzito. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO. **InterSciencePlace**, v. 14, n. 4, 2019.

APÊNDICE A - MODELO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Sobre o ensino de outras linguagens na disciplina Arte:

- Sentiu necessidade de alguma formação adicional continuada? Se sim, onde procuraste essas formações? Em forma de cursos? Segunda licenciatura?

- Nesse percurso, foi possível ou necessário estabelecer diálogo com professores de outras escolas que estivessem atuando na disciplina Arte para trocar experiências?

- Da mesma forma, foi possível ou necessário estabelecer diálogo e busca de informações com professores da disciplina Arte licenciados em música?

- Foi possível estabelecer diálogo com a coordenação pedagógica da escola para o melhoramento do trabalho?

- Foram elaborados projetos integrados interdisciplinares ou transdisciplinares que facilitaram essas práticas de ensino?

- Foi possível ou necessário estabelecer diálogo e busca de informações com profissionais não educadores com experiência na área ou até convites para que viessem compartilhar conhecimentos com os alunos?

- De maneira geral, quais as necessidades e dificuldades percebidas ao ter que ensinar conhecimentos para os quais não tiveste formação específica?

- Em tua trajetória profissional, foram utilizadas outras estratégias de ensino para ensinar outras linguagens artísticas que ainda não foram comentadas nesta conversa?

- As dificuldades encontradas para o ensino de outras linguagens artísticas foram atenuadas ou até mesmo vencidas com o passar do tempo de prática docente? Se sim, quais destas estratégias que mais facilitaram para que isto ocorresse?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO**ÁREA DE ARTES E ARQUITETURA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA****Termo de Consentimento**

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participar na referida pesquisa e a participar da entrevista proposta.

Assinatura do participante:

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo do estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios deste junto ao participante. Penso que todas as informações necessárias lhes foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível, e que o participante compreendeu do que a pesquisa se trata. Por fim, me comprometo a garantir integridade do conteúdo e anonimato do autor.

Endereços para contato:

E-mail:

Fone:

Pesquisador responsável:

Nome legível: Ians Soares Geremia

Assinatura: _____

ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**ÁREA DE ARTES E ARQUITETURA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA****Termo de Confidencialidade**

Eu, Ians Soares Geremia, brasileiro, portador da carteira de identidade n.º (nº), expedida pelo (órgão expedidor), e do CPF n.º (nº), residente e domiciliado na (endereço), (Bairro), (CEP), Caxias do Sul – RS, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações adquiridas através do depoimento concedido gratuitamente pelo(a) entrevistado(a) como subsídio à construção de meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado O ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL: NECESSIDADES E ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS EM MÚSICA, sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Porto.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa, por meio deste termo, só poderá ser quebrada mediante autorização por escrito, concedida à minha pessoa.

Ians Soares Geremia

Assinatura

Caxias do Sul, XX de XXXX de 2020