

JOSIANE PAULA MALTAURO LOPES

**O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS EM DUAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE VERA CRUZ DO OESTE- PR**

FLORIANÓPOLIS

2010

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – MESTRADO

JOSIANE PAULA MALTAURO LOPES

**O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS EM DUAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE VERA CRUZ DO OESTE– PR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música. Sub-área: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. José Soares

FLORIANÓPOLIS

2010

JOSIANE PAULA MALTAURO LOPES

**O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS EM DUAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE VERA CRUZ DO OESTE– PR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música. Sub-área: Educação Musical.

Banca examinadora

Orientador

Dr. José Soares
UDESC

Membros

Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza
UFMT

Florianópolis, 01 de Dezembro de 2010

AGRADECIMENTOS

Com muito carinho, quero agradecer a todas as pessoas que de diferentes formas colaboraram para que este trabalho se realizasse:

- A todos os professores do PPGMUS, em especial ao meu orientador José Soares.
- À Secretaria Municipal de Educação de Vera Cruz do Oeste, pela disponibilidade em participar da pesquisa.
- Às escolas, coordenadoras pedagógicas e professoras participantes desta pesquisa, pela disposição, paciência e compreensão.
- Aos meus colegas e, hoje, amigos, da turma de Educação Musical: Lucila, Bernardo, Gabriele e Maira, compartilhando idéias e sonhos. Especialmente à Maira pelo cuidado e carinho conosco.
- Aos meus pais: Ivanete e Ademir Maltauro e à minha irmã Raquel Maltauro, apoio e suporte em todos os momentos.
- Ao meu esposo: Márcio Lopes, incentivo para seguir em frente e companheiro de todas as horas.
- A todos os meus amigos, principalmente os que estiveram mais próximos durante esse período: Vanessa, Beatriz, Caroline, Anádia, Roberta, Cláudia, Mara, Rafaela compartilhando momentos.
- À Juciane Araldi pela paciência e atenção nas leituras de inúmeros textos e versões, por todos os conselhos e pela ajuda sempre de em prontidão.
- A todos os professores e alunos do Colégio Estadual Marques de Paranaguá pela compreensão e apoio nos momentos em que me ausentei, principalmente à Daiane Rovani.
- As colegas: Beatriz Alencar e Maria Marcos pela atenção na leitura e correção deste trabalho.

A todos minha gratidão e meu carinho!

RESUMO

Esta pesquisa estuda a atuação e a formação musical de duas professoras de música do sistema municipal de ensino de Vera Cruz do Oeste/PR. O referencial teórico deste estudo é Tardif e pesquisadores da área de Educação Musical que tratam dos saberes docentes de professores, professores generalistas e de professores de música. O objetivo principal desta pesquisa é entender a atuação de professoras generalistas que ministram a disciplina específica de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tentando compreender onde buscam formar-se ou informar sobre música, que objetivos acreditam que a música deve assumir na escola, quais são suas necessidades enquanto professoras desta disciplina específica e como se configuram as aulas de música nos anos iniciais no contexto pesquisado. Os objetivos específicos foram: compreender as concepções da Secretaria de Educação e dos coordenadores pedagógicos de cada escola sobre a música no currículo escolar dos anos iniciais; investigar a formação inicial e continuada das professoras que ministram a disciplina de música. A metodologia utilizada foi o estudo multicase com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semi-estruturadas e observações estruturadas não-participantes. Os resultados apontam para a complexidade na construção e mobilização dos conhecimentos pedagógicos e musicais durante a atuação das professoras generalistas. As considerações finais enfatizam a necessidade de investir em cursos de formação musical para professores generalistas a fim de que possam desenvolver propostas significativas de aulas de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental e destacam a importância de compreender a atuação de professores generalistas no papel de especialistas. Além disso, a implantação das aulas de música no currículo escolar dos anos iniciais do município de Vera Cruz do Oeste se constitui como um exemplo positivo para outras localidades. Outras pesquisas são sugeridas para aprofundamento do estudo sobre a atuação de professoras generalistas e sobre alternativas para implantar a música como disciplina curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação Musical; Anos Iniciais; Saberes; Atuação; Formação; Professores Generalistas.

ABSTRACT

This research studies the musical education and action of two music teachers in municipal teaching system in Vera Cruz do Oeste – Paraná, Brasil. The theoretical framework of the study is based on Tardif and researchers in musical education field who deal with the teaching knowledge of generalist teachers and music teachers. The main purpose of the study is to understand the action of the generalist teachers who teach music in primary school. Specifically, the study attempts to understand where they are being graduated and find out about music, that purposes they believe the music must take on at school, what are the necessities while teachers of this subject and how are these classes in the primary school. The specific purposes were: understanding the conception of the Education General Office and of the education coordinator of each school about it in the school curriculum; investigating the initial and continuous education of these teachers. The methodology adopted a multi-cases study with qualitative approach. A semi-structured interview and structured observation was used for data collection. The results showed the complexity in the construction and mobilization of educational and musical acquirements during the action of generalists teachers. The final considerations emphasize the necessity of investment in courses of continuous musical education for generalist teachers being able to develop meaningful musical activities in musical classes in the Primary School and to emphasize the importance to understand the action of generalists teachers as specialist part. Others research are suggested to deepen the study about generalists teachers and alternatives to establish music as curricular subject in the Primary School.

Key words: Music Education, Primary School, Music Teaching Generalists Teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Datas e duração das entrevistas.	29
Tabela 2. Datas de observações das aulas de música de cada professora.	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DA LITERATURA	13
2.1 A formação inicial do professor generalista	13
2.2 A atuação do professor generalista em relação à música	15
2.2.1 A formação continuada e a parceria com o professor especialista	16
2.3 Síntese	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1 Os saberes docentes	19
3.2 Síntese	23
4 METODOLOGIA.....	24
4.1 Abordagem.....	24
4.2 Contextualizando a pesquisa	25
4.3 Instrumentos de coleta de dados	27
4.3.1 Entrevistas	28
4.3.2 Observações.....	32
4.4 Procedimentos éticos	36
4.5 Registro e análise dos dados	37
5 A MÚSICA NA ESCOLA: VISÃO DA ADMINISTRAÇÃO	38
5.1 A inserção das aulas de música no currículo escolar dos anos iniciais	38
5.1.1 Organização do sistema municipal de ensino para inserção da música no currículo dos anos iniciais	40
5.1.2 Por que aula de música	41
5.2 Formação musical das professoras.....	42
5.3 O espaço da música nas escolas: além da sala de aula	48
6 AS PROFESSORAS DE MÚSICA DOS ANOS INICIAIS.....	51
6.1 Professora Áurea	51
6.1.1 Formação como professora de música.....	51

6.1.2	Formação continuada e atualização profissional	52
6.1.3	Funções e objetivos das aulas de música nos anos iniciais.....	54
6.2	Professora Laura	56
6.2.1	Formação como professora de música.....	56
6.2.2	Formação continuada e atualização profissional	58
6.2.3	Funções e objetivos das aulas de música nos anos iniciais.....	60
7	AS AULAS DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS	64
7.1	Professora Áurea	64
7.1.1	Preparação das aulas.....	64
7.1.2	Atuação.....	65
7.2	Professora Laura	69
7.2.1	Preparação das aulas.....	69
7.2.2	Atuação.....	71
7.3	A prática pedagógico-musical das professoras	75
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
9	REFERÊNCIAS	83
10	APÊNDICE	88
	Apêndice 1: Roteiro de entrevista – membro da Secretaria de Educação.....	89
	Apêndice 2: Roteiro de entrevista – coordenadoras pedagógicas.....	91
	Apêndice 3: Roteiro de entrevista – professoras.....	93
	Apêndice 4: Roteiro de observação.....	95

1 INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei 11.769/2008, que alterou o artigo nº 26 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando a música conteúdo obrigatório no currículo dos diversos níveis da educação básica, estimulou discussões por profissionais da área de educação musical sobre a formação musical de professores para atuar na educação básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto dos anos iniciais, o professor, geralmente formado nos cursos de pedagogia ou normal superior, ou ainda, de acordo com o artigo n. 62 da LDB 9394/96, em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996), exerce um tipo de docência denominado pelas Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica de “multidisciplinar” (BRASIL, CNE/CP 9/2001, p.10), isso significa trabalhar com as diversas disciplinas do currículo, o que inclui a música. Dessa forma, questiona-se como é a formação musical destes professores? Como estão sendo preparados para trabalhar com música nos anos iniciais? Que tipo de iniciativas as secretarias de educação estão tomando para inserir a música no currículo escolar? Como o professor que não é licenciado em música atua ministrando aulas dessa disciplina?

Para tentar responder a algumas destas questões busquei desenvolver esta pesquisa em um contexto em que a secretaria municipal de educação inseriu a disciplina de música no currículo escolar dos anos iniciais da educação básica. As professoras que ministram a disciplina já atuavam com a docência multidisciplinar nos anos iniciais e buscavam “formar-se” musicalmente através de cursos de formação continuada em música, pesquisas e conversas com outros profissionais.

Dessa forma, o foco desta pesquisa está centrado na atuação das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), que ministram a disciplina específica de música, em duas escolas no município de Vera Cruz do Oeste - PR. Essas professoras são denominadas por alguns pesquisadores pelos termos “unidocentes” (BELLOCHIO, 2001a) ou “generalistas” (FIGUEIREDO, 2004a). Além disso, segundo Figueiredo (2004a), os professores dos anos iniciais também são chamados de polivalentes, regentes de classe, entre outros. No município onde ocorreu a pesquisa, os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental são comumente denominados de regentes de classe, professor titular ou professores dos anos iniciais.

Neste trabalho optei por utilizar o termo generalista para facilitar uma diferenciação com o termo especialista. Sendo assim, o professor generalista é entendido como aquele que possui uma formação pedagógica em cursos com habilitação em educação infantil ou anos iniciais, permitindo a atuação multidisciplinar; já o especialista é o professor que tem uma formação específica em uma área e atua com uma determinada disciplina do currículo, normalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesta pesquisa, as professoras participantes são generalistas com formação para atuação multidisciplinar, porém, atuam com a disciplina específica de música nos anos iniciais, assumindo um papel de especialistas.

Vera Cruz do Oeste é um município localizado no interior oeste do Paraná, tem aproximadamente oito mil habitantes e sua economia depende, na maior parte, da agricultura. Eu resido neste município há 26 anos, estudei nas escolas em que se desenvolveu esta pesquisa, o que me motivou a querer investigar a situação das aulas de música nesta cidade.

O sistema municipal de ensino de Vera Cruz do Oeste conta com cinco escolas municipais que atendem crianças do pré até o 5º ano. Três destas escolas tem prédio próprio que pertence ao município, as outras duas funcionam no regime de dualidade, que quer dizer, as escolas municipais e estaduais dividem o mesmo prédio. O total de alunos matriculados nos anos iniciais, em 2010, é de 792. O quadro geral de professores conta com 80 profissionais para os anos iniciais do ensino fundamental (AIEF). São aproximadamente 50 turmas dos anos iniciais e todas têm mais de um professor. Em relação ao currículo, as aulas de música estão sendo inseridas no Projeto Político Pedagógico (PPP) este ano, por ser o ano das reformas curriculares dos PPP das escolas que fazem parte do Núcleo Regional de Educação de Cascavel/PR e da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná). Estes dois órgãos são responsáveis por toda a organização das escolas, cursos e programas curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental no oeste do Paraná, onde estão localizadas as escolas participantes desta pesquisa.

Além de ter sido aluna das escolas do município, após ter terminado a graduação em Licenciatura em Música, e retornado à minha cidade, estive em contato com os professores dos anos iniciais por várias vezes, ministrando cursos relacionados à música. Na época, todos os professores que atuavam nos anos iniciais participavam dos cursos de música, ou seja, a música não era uma disciplina separada, mas fazia parte dos

conhecimentos multidisciplinares a serem trabalhados neste nível de ensino. Porém, a partir de fevereiro de 2009, com uma nova gestão assumindo a administração municipal e, conseqüentemente, novos membros compondo o corpo administrativo da Secretaria de Educação, a música foi inserida como disciplina curricular dos anos iniciais, baseando-se na Lei 11.769/2008. E foi este fato que despertou meu interesse em realizar a pesquisa em Vera Cruz do Oeste. Outro ponto motivador para a realização da pesquisa neste município foi a tentativa de compreender o trabalho de professoras generalistas no papel de especialistas, visto que as professoras foram convidadas a atuar como professoras da disciplina específica de música, não havendo portanto, um concurso ou teste seletivo para contratá-las. Chama atenção, também, o fato de que as professoras que trabalham a disciplina de música têm uma formação docente de Pedagogia ou no curso Normal Superior, enquanto que para ministrar as disciplinas de educação física e educação ambiental são contratados professores formados nas respectivas áreas.

Mesmo não sendo o objetivo deste trabalho, a exigência de formação específica para outras áreas e não para artes e/ou música, permitiu levantar algumas questões quanto à contratação das professoras de música. Em conversas informais com professores da área e observando a formação de alguns deles que trabalham na rede estadual com aulas de artes, percebi que a contratação de professores sem formação específica para a área de artes e de música é uma prática comum, principalmente nas escolas públicas. Algumas pesquisas da área de educação musical, como as de Penna (2001, 2002, 2007) e de Figueiredo (2004, 2007), demonstraram que o ensino de arte e de música tem sido marcado por discursos ambíguos e indefinidos, o que leva cada sistema de ensino a enxergar a arte e a música de maneira fragmentada. Assim, pouca importância tem sido dada ao ensino de artes e de música nas escolas, bem como nos cursos que formam professores, o que resulta no desenvolvimento de trabalhos isolados ou superficiais e que não agregam conhecimentos específicos para o aluno.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo principal entender a configuração das aulas de música nos anos iniciais, tentando compreender a atuação das professoras, onde buscam formar-se ou informar-se sobre música, que objetivos acreditam que a música deve assumir na escola e quais são suas necessidades enquanto professoras desta disciplina específica. Os objetivos específicos foram: compreender as concepções da Secretaria de Educação e dos coordenadores pedagógicos de cada escola sobre a música no currículo escolar dos anos iniciais; investigar a formação inicial, continuada e a

atualização de conhecimentos musicais dos professores que ministram a disciplina de música; conhecer a prática pedagógica (atuação) dos professores nas aulas de música.

As pesquisas que já investigaram a presença da música nos anos iniciais, em sua maioria, não trataram a mesma como disciplina curricular, mas como uma área que faz parte do *rol* de conhecimentos gerais dos anos iniciais, tendo um único professor para ensinar todas as matérias, inclusive música. Assim, esta pesquisa contribui com a área de educação musical por estar investigando professoras generalistas ministrando a disciplina específica de música, destacando a sua atuação, como buscam adquirir ou atualizar seus conhecimentos musicais e o que pensam sobre a aula de música no currículo dos anos iniciais. Este fato pode demonstrar maneiras e sugestões para outros municípios implantarem a música como conteúdo obrigatório no currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo apresento a revisão de literatura, destacando pesquisas que tratam de professores generalistas trabalhando com música em sala de aula. No segundo capítulo destaco o referencial teórico, baseado em estudos sobre os saberes e a formação docente dos professores, fazendo uma ligação com a teoria estudada e o assunto da pesquisa. No terceiro capítulo apresento a abordagem metodológica na qual baseou-se esta pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o contexto em que ela se desenvolveu. No quarto capítulo descrevo como a música está inserida no currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental e no cronograma das escolas participantes da pesquisa, destacando as informações obtidas nas entrevistas com membro da Secretaria de Educação e com as coordenadoras pedagógicas de cada escola. No quinto capítulo apresento as professoras que ministram a disciplina de música, destacando a formação inicial e continuada delas, suas dificuldades, suas necessidades enquanto professoras de música. No sexto e último capítulo descrevo a preparação das aulas de música e a atuação das professoras de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 REVISÃO DA LITERATURA

As pesquisas e trabalhos apresentados na revisão de literatura tratam de questões relacionadas à atuação de professores generalistas com aulas de música, destacando os aspectos referentes à formação inicial do professor generalista, a formação continuada em música para professores dos anos iniciais, a atuação dos professores generalistas com música ressaltando os objetivos e funções que atribuem à música nos anos iniciais e também a parceria entre professores generalistas e especialistas na implementação de aulas de música nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 A formação inicial do professor generalista

Os cursos de formação inicial de professores que atuam nos anos iniciais têm como característica a preparação para o trabalho com todas as áreas do conhecimento escolar, como: matemática, geografia, português, história, ciências e artes. Particularmente, a área de artes possui uma carga horária reduzida dentro dos cursos, geralmente 60h/aula; e, além disso, em diversos contextos, um único professor trabalha todas as modalidades artísticas neste pequeno espaço de tempo que lhe é concedido (FIGUEIREDO, 2001, 2003, 2007). Esta situação acaba por deixar o professor inseguro em relação aos conteúdos artísticos e musicais, impedindo-o de realizar propostas significativas de educação musical no contexto escolar. Pesquisas de Diniz e Joly (2007) também demonstram que o conhecimento musical adquirido na formação inicial dos professores não parece ser suficiente para sua atuação em sala de aula nesta área.

Ainda que as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) para o ensino de arte nos anos iniciais, contemplem a linguagem musical como conteúdo a ser trabalhado com os alunos, bem como as outras linguagens artísticas, a carência de conhecimentos artísticos e musicais mais aprofundados na formação inicial dos professores que atuam com os AIEF se reflete na ausência da música no currículo escolar. Figueiredo enfatiza que a legislação “permite que cada sistema educacional decida sobre sua organização, o que pode significar a presença ou a ausência de várias linguagens artísticas, de acordo com a vocação, o interesse e a compreensão que se tem sobre o ensino das artes nas escolas” (FIGUEIREDO, 2005, p.24). Porém, com a aprovação da Lei 11.769/2008 que determina a inserção da música como conteúdo

obrigatório no currículo da educação básica, os sistemas de ensino terão que repensar sua organização curricular em relação à presença da música nas salas de aula.

A contratação de professores especialistas para trabalhar os conteúdos musicais nos anos iniciais não é comum. Assim, pesquisadores como Figueiredo (2001, 2004b, 2007), Spanavello e Bellochio (2005), Queiroz e Marinho (2006a, 2006b) argumentam que os professores generalistas poderiam desenvolver propostas significativas de ensino e aprendizagem musical em sala de aula, desde que tivessem formação inicial adequada e investimento na formação continuada. Isso não significa a “substituição do professor licenciado em música para as atividades musicais de todos os níveis da educação básica” (FIGUEIREDO e BELLOCHIO, 2009, p. 39), mas a necessidade de melhorar a qualidade do trabalho musical realizado por professores dos anos iniciais.

Para Bellochio (2002), a formação inicial é uma etapa importante do “Ser Professor”. Porém não é determinante, pois a pesquisadora entende que as experiências de vida, escolares e anteriores ao ingresso do professor num curso de formação pedagógica muitas vezes influencia mais seu trabalho do que a própria formação formal, por isso enfatiza a importância da formação continuada. Para que o professor possa trabalhar a música nos anos iniciais é necessário, de acordo com Bellochio (2003), que ele compreenda os processos de ensinar e aprender música equilibrando o domínio de conhecimentos musicais e pedagógicos. Porém, este trabalho equilibrado não vem acontecendo na maioria das universidades que oferecem cursos de formação de professores para atuar nos anos iniciais (BELLOCHIO, 2003; FIGUEIREDO, 2004b).

Diante disso, percebe-se que a falta de formação musical nos cursos que preparam o professor para trabalhar nos anos iniciais acaba impedindo-os de realizar um trabalho musical aprofundado em sala de aula. Bellochio (2003) explica que na maioria das vezes os cursos não preparam o professor de acordo com a realidade de sala de aula. Essa situação denota que as propostas de inserção da música nos anos iniciais requerem novos olhares e ações “sobre a formação musical oferecida aos profissionais que atuam neste nível de ensino” (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p.92). Além disso, a inserção de conteúdos musicais no currículo escolar chama atenção para a necessidade de melhoria da qualidade da atuação destes professores.

2.2 A atuação do professor generalista em relação à música

Pesquisas na área de educação musical demonstram que, de fato, o professor generalista utiliza atividades musicais no seu cotidiano escolar, mas essa utilização é, muitas vezes, apenas como um recurso na rotina escolar (BEAUMONT; ROSA, 2004, 2006). Souza e colaboradores (2002) explicam que, na escola, a música vem assumindo funções que não estão atreladas ao desenvolvimento de conhecimentos musicais. Por exemplo,

música como terapia; música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; música como mecanismo de controle; música como prazer divertimento e lazer; música como meio de transmissão de valores estéticos; música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos; e música como disciplina autônoma (SOUZA et. al, 2002, p.58).

Outros autores identificaram as seguintes funções: música para desenvolver atividades de expressão corporal, música a serviço de outras disciplinas, como atividade de entretenimento, música para os rituais cívicos e religiosos (HUMMES, 2003, 2004). Assim, a música serve para apresentações em datas especiais e para aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas, para momentos lúdicos, para atividades de expressão corporal (COELHO de SOUZA, 2008; TIAGO; CUNHA, 2006). Porém, a música como conhecimento em si, para desenvolver o aprendizado de conteúdos específicos da própria música, não tem sido valorizada nos contextos escolares pesquisados.

Uma pesquisa desenvolvida por Spanavello e Bellochio no contexto de Santa Maria, RS, procurou compreender as concepções e funções que permeiam o trabalho musical de professores não especialistas, e demonstraram que os professores não parecem reconhecer a música como algo importante para desenvolver conhecimentos de “elementos intrínsecos à prática musical, como criatividade, percepção, afinação, ritmo, entre outros” (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 97). Da mesma forma, pesquisas de Queiroz e Marinho (2006, 2007) no contexto de Cabedelo, Paraíba, apontam para o fato de que alguns professores ainda acreditam que “trabalhar a letra da música e realizar atividades de relaxamento, expressão corporal, etc., são práticas suficientes para uma proposta de ensino da música” (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p.75) de acordo com os autores, essa concepção precisa ser refletida e (re)definida pelos professores.

Em pesquisa desenvolvida por Diniz e Del Ben (2006), com professoras da educação infantil, no contexto de Porto Alegre, aponta-se as bases que sustentam a prática musical das docentes, que podem ser em propostas oficiais e em suas próprias experiências e concepções sobre o ensino da música. Além disso, esta pesquisa demonstra as necessidades apontadas pelas professoras para ampliar as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho musical mais amplo e diversificado. Essas necessidades dizem respeito à formação musical adequada, à parceria com professores especialistas e à disponibilidade de recursos instrumentais, financeiros e bibliográficos. A partir disso, pode-se inferir que as concepções e necessidades dos professores dos anos iniciais podem ser semelhantes a estas apontadas por docentes da educação infantil.

Neste sentido, a literatura vem tentando entender como a formação continuada e a parceria generalista/especialista contribuem para o aperfeiçoamento da formação e melhoria da qualidade da atuação do professor de música nos anos iniciais.

2.2.1 A formação continuada e a parceria com o professor especialista

No que se refere à formação continuada e oficinas de música como forma de contribuir para a formação musical de professores dos anos iniciais, pesquisas como a de Correa (2008) demonstram que estes cursos e oficinas podem auxiliar na formação pedagógico-musical do professor generalista permitindo, ainda, que complemente ou modifique as concepções de música construídas durante a graduação. As conclusões desta pesquisa reforçam a idéia de que os professores generalistas, desde que tenham uma formação inicial e/ou continuada com ênfase em música, podem realizar um trabalho musical significativo (SOUZA et al., 2002; FIGUEIREDO, 2004b, 2007; SPAVANELLO; BELLOCHIO, 2005; QUEIROZ; MARINHO, 2006b).

As pesquisas de Queiroz e Marinho, em Cabedelo, PB, apontaram as contribuições dos cursos e oficinas de formação continuada em música para professores dos anos iniciais para

ampliar as definições sobre o universo da música e da educação musical nas escolas, rompendo com preconceitos e despertando a percepção dos professores para as possibilidades que podem ser utilizadas para desenvolver

propostas de educação musical consistentes (QUEIROZ; MARINHO, 2006a, CD-ROM).

Além disso, pesquisas como as de Targas e Joly (2004), Tiago e Cunha (2006), Coelho de Souza (2008), Tillman e Santos (2008), consideram as possibilidades de mudanças nas concepções de aulas de música atribuídas por professores dos anos iniciais e a promoção de reflexão sobre suas próprias práticas a partir de cursos de formação continuada em música.

A literatura também sugere as contribuições que o trabalho colaborativo entre especialistas e generalistas pode trazer para o desenvolvimento de aulas de música no contexto escolar (ver, por exemplo, BELLOCHIO, 2001a, 2001b, 2002, 2004). Godoy e Figueiredo (2005), também demonstram que os professores dos anos iniciais, em Florianópolis, acreditam na importância de ter um professor especialista coordenando trabalhos musicais e contribuindo para aprofundar conhecimentos de professores e alunos. Da mesma forma, as pesquisas de Beaumont (2004) e de Beaumont e Rosa (2004, 2006) discutem as inter-relações entre saberes e práticas musicais de professores especialistas e unidocentes e a importância de que a formação musical esteja inserida no contexto da formação inicial e continuada dos professores.

Diante disso percebe-se que o professor especialista não está excluído do trabalho com os AIEF. Porém, como é mais comum que, neste nível de ensino, o generalista atue com todas as áreas do currículo e, considerando a escassa formação artística que recebe nos cursos de formação inicial, conclui-se que o contato e a troca de experiências entre estes dois profissionais podem contribuir para melhorar a qualidade da educação musical nas escolas.

2.3 Síntese

A literatura revisada denota que os cursos de formação inicial dos professores dos anos iniciais têm dado pouca ênfase ao desenvolvimento específico de conhecimentos musicais. Isso ocorre pela pouca carga horária destinada às aulas de artes e, conseqüentemente, à música no currículo dos cursos de formação de professores para atuar nos anos iniciais. Somado a escassez de professores, com habilitação específica na área de música e também nas outras áreas de artes, para dar aula para os futuros professores. Essa situação acaba levando o docente a conceber e a utilizar a

música na escola com funções que não proporcionam aos alunos conhecimentos específicos de elementos musicais. Por outro lado, as pesquisas também apontam que através de uma formação inicial mais comprometida com as linguagens artísticas, de cursos de formação continuada ou oficinas e de parcerias com especialistas da área, o professor generalista pode tornar a música mais presente na sua prática escolar. Além disso, pode refletir sobre sua prática, (re)definindo funções, objetivos, e concepções sobre a música nos anos iniciais.

No entanto, até o momento, não foram encontradas pesquisas que demonstrem a atuação de professores generalistas no papel de disciplinas específicas de música. Tão pouco como esses professores buscam formar-se musicalmente, o que pensam sobre dar aula de música, que funções atribuem à música no contexto em que atuam e que necessidades de conhecimentos musicais sentem para atuar nos anos iniciais. Portanto, esta pesquisa busca compreender esses aspectos que não foram amplamente abordados nas pesquisas encontradas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa tem como referencial teórico os saberes docentes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores, discutidos por Tardif (2002). Embora não trate especificamente de professores de música, as questões discutidas pelo autor podem ser transportadas para refletir sobre a atuação das professoras de música no contexto estudado. Além dos saberes docentes discutidos por Tardif, pesquisas da área de educação musical, como as de Bellochio (2003), Spanavello e Bellochio (2005), Souza e colaboradores (2002) e Figueiredo (2004, 2007), cujo foco está nos professores generalistas que trabalham com música na educação básica, foram fundamentais na construção deste referencial. Os resultados dessas pesquisas apontam que os professores generalistas podem trabalhar a música de forma significativa em sala de aula, defendendo que, para isso, é necessário rever as questões relacionadas com os saberes artísticos e musicais na formação destes professores. Neste capítulo, apresento as principais idéias de Tardif (2002) que discute os saberes necessários para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, idéias estas que auxiliarão a análise dos dados quando relacionadas com a atuação de professores generalistas trabalhando com aulas de música.

3.1 Os saberes docentes

Os conhecimentos, as competências e habilidades necessárias para a atuação do professor em sala de aula e adquiridos através da experiência pessoal e dos cursos de formação inicial e continuada, são definidos por Tardif (2002) como saberes da formação profissional, ou seja, os saberes docentes, os saberes dos professores. Esses saberes podem ser aplicados na prática docente. Os saberes docentes estão relacionados com os condicionantes e com o contexto de trabalho: “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2002, p. 11).

Tardif (2002) explica que o saber dos professores é social, porque é partilhado por todo um grupo de professores; porque faz parte de um sistema que os legitima e orienta; pois se manifesta através das relações entre professores e alunos; os saberes

evoluem com o tempo de acordo com as mudanças sociais e culturais; e, porque é adquirido no contexto da socialização profissional.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos definidos e estáticos, deve ser compreendido “em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2002, p.16-17). Está ligado a um processo de constante construção, ao longo da carreira profissional, na qual o professor aprende continuamente a dominar o ambiente de trabalho. Nesse sentido, Tardif destaca que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (Ibid., p.20).

O autor explica que “antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (Ibid., p.20). Essa experiência anterior, ou seja, a experiência escolar do professor influencia fortemente seu trabalho, persiste ao longo do tempo e, muitas vezes, a formação acadêmica não consegue transformá-lo.

De acordo com Tardif (2002), os saberes dos professores são definidos a partir de uma junção de saberes, que são os advindos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes profissionais são transmitidos pelas instituições de formação de professores. É no período de formação que os professores entram em contato com as ciências da educação e com os saberes pedagógicos, sendo, estes últimos, considerados como concepções, orientações e reflexões sobre a atividade educativa, que conduzem a uma prática mais ou menos coerente (TARDIF, 2002).

Os saberes disciplinares correspondem aos campos de conhecimento que, normalmente, são organizados em disciplinas escolares; eles advêm da tradição cultural e social e “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (Ibid., p. 38).

Os saberes curriculares, dizem respeito aos objetivos, conteúdos e métodos utilizados pelos programas escolares. A partir desses saberes, as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais definidos como modelos culturais (loc.Cit.).

E, os saberes experienciais se desenvolvem na prática, ou seja, no exercício da profissão do professor, são saberes específicos, que são adquiridos e baseados no

trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Tais saberes são formados a partir da experiência e através dela são validados (TARDIF, 2002). Os saberes experienciais são formados por todos os outros, os quais são “retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54). De acordo com Tardif, os saberes experienciais não provêm da formação universitária do professor, são saberes que se integram à prática docente e “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (Ibid., p.49). Além disso, os saberes que constituem essa prática docente se revelam através das relações que o professor estabelece com seus pares; do respeito às normas e obrigações de seu trabalho e à organização institucional em que atua.

Os saberes dos professores estão ligados ao trabalho docente e as suas interações sociais. Tardif (2002) argumenta que o saber, além de ser social, é plural, temporal e contextual, pois é partilhado coletivamente; pertence e está subordinado a um sistema; seus objetos são práticas sociais; está ligado a um processo histórico cultural e é adquirido num contexto onde há “socialização profissional”. Tardif (2002) explica que os saberes dos professores estão relacionados com as relações que estabelecem com outros professores e com os alunos, defendendo que todo saber é produzido socialmente. Pimenta (2002), também aponta as relações que os professores estabelecem com seus próprios professores como determinantes na construção dos saberes, ressaltando que “começamos a aprender a ser professor com o professor que temos, aprendemos a ser ou a não ser, o que queremos e o que não queremos. É um nível de saber que vai sendo depurado ao longo da vida” (PIMENTA, 2002, p.13). Isso explica o quanto são importantes os cursos de formação de professores e como a experiência de vida e as interações sociais influenciam o trabalho do professor.

O professor ideal, segundo Tardif é

alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Nunes (2001) explica que quando se reflete sobre um modelo de professor:

Deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais (NUNES, 2001, p.34).

A mesma autora destaca que pesquisas no contexto internacional e nacional “passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (Ibid., p. 32). Por isso, o contexto em que o professor atua, sua experiência profissional e os conhecimentos sobre o que pretende ensinar é determinante da prática pedagógica desse professor.

Algumas pesquisas da área de educação musical discutem a relação entre as aulas de música nos anos iniciais e os saberes necessários para que o professor generalista possa trabalhar conhecimentos musicais na sala de aula (BELLOCHIO, 2003; SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005). As discussões destas pesquisas estão relacionadas com o conceito de saberes discutido por Tardif (2002), por isso estão sendo mencionadas como parte deste referencial teórico.

Bellochio (2003) discute sobre a importância do conhecimento prático que o professor deve ter e acrescenta que, no caso da música,

Além das práticas pedagógicas dos professores das escolas, os formadores também precisam estar atentos às múltiplas formas de realização da música e da educação musical no espaço socialmente determinado, encarando a produção musical fora do espaço da escola e das academias (BELLOCHIO, 2003, p.19).

A autora explica que a prática musical do professor deve andar junto à sua formação pedagógica, que seria o saber disciplinar no campo da música e o saber da educação sendo vivenciados através da experiência durante a formação profissional (BELLOCHIO, 2003, p.20). Neste sentido, pode-se relacionar a pesquisa de Bellochio (2003) com os conceitos de saberes disciplinares de Tardif (2002), pois o professor deve manter um equilíbrio entre conhecimentos específicos da área musical e saberes relacionados à educação e pedagogia. Assim, para atuar na educação básica é necessário que o professor compreenda os processos de ensinar e aprender música mantendo o equilíbrio com os conhecimentos pedagógicos (BELLOCHIO, 2003).

Além disso, a formação do professor exerce implicações diretas na formação dos seus alunos. Assim, é importante que o professor busque uma formação continuada, que não seja centrada nos conhecimentos, mas que esteja atenta às mudanças ocorridas na sociedade em que atua. Dessa forma, o professor pode identificar e refletir sobre os saberes musicais específicos necessários para sua prática docente, saberes estes que devem estar ligados aos saberes do campo pedagógico, contribuindo para a qualidade de suas aulas.

3.2 Síntese

A partir do estudo dos saberes discutido por Tardif (2002) e das pesquisas na área de educação musical, pude concluir que o desenvolvimento do trabalho do professor em geral (e de música em particular), depende da união de diversos saberes que perpassam a formação deste professor, seus conhecimentos sobre a disciplina que está ministrando, os objetivos que deseja alcançar com determinados conteúdos e sua experiência profissional. Nenhum destes saberes é independente dos outros, mas sim complementares. O professor deve estar a cada dia se construindo, aperfeiçoando sua prática pedagógica e melhorando seu desempenho e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos seus alunos. Portanto, não é suficiente que o professor de música saiba muito sobre conteúdos musicais e um pouco sobre pedagogia e educação; é preciso que haja um equilíbrio de conhecimentos e de saberes que vão além do que é aprendido nos cursos de formação para professores e chega até o dia-a-dia do professor, fazendo-o refletir sobre sua prática e buscar novas alternativas de ensino de acordo com a realidade na qual atua.

4 METODOLOGIA

4.1 Abordagem

Para entender a configuração da música como disciplina nos anos iniciais, bem como a formação musical e a atuação dos professores que ministram as disciplinas de música no município de Vera Cruz do Oeste, PR, foi adotada a abordagem qualitativa. Na área de educação musical, podemos citar autores como Bellochio (2001a, 2001b, 2004), Figueiredo (2001, 2004, 2005, 2006, 2007), Hummes (2003) Diniz e Del Ben (2006) e Souza e colaboradores (2002), que utilizaram a abordagem qualitativa em suas pesquisas com professores generalistas e música.

A abordagem qualitativa possibilita uma maior flexibilidade em sua realização e permite ao pesquisador estar em contato com o campo de trabalho relacionando-se com o objeto de pesquisa. Nesta pesquisa o campo de trabalho foram duas escolas municipais que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este contato com o campo de trabalho é muito importante para que o pesquisador consiga desenvolver um nível de detalhamento sobre o local a ser pesquisado e envolver-se com as experiências reais dos participantes (CRESWELL, 2007). Bodgan e Biklen (1994) salientam a preocupação dos investigadores qualitativos com o contexto que estão estudando, por isso procuram freqüentar o local de estudo. Bresler (2007) destaca que o investigador precisa passar um tempo considerável no seu local de pesquisa, pois é neste espaço que se aprende “sobre o tópico investigado” (p. 14).

Outro aspecto a ser destacado na pesquisa qualitativa é a importância dos significados, visto que os pesquisadores estão interessados no modo como as pessoas, nesse caso, as professoras de música dos anos iniciais, o corpo administrativo da Secretaria de Educação e membros da equipe pedagógica dos anos iniciais de cada escola, dão sentido ao contexto em que estão inseridas, às suas perspectivas em relação à educação musical e às aulas de música nos anos iniciais.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994) “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (p. 51), ou seja, procuram perceber como

eles experimentam, interpretam e estruturam o mundo em que vivem. Triviños (1987) afirma que as estratégias de pesquisa procuram, portanto, detectar os significados que as pessoas dão aos acontecimentos que experienciam.

Para desenvolver esta pesquisa foi utilizada a metodologia do estudo multicase ou “casos múltiplos” (YIN, 2005, p.68), que se justifica pela possibilidade de compreender as experiências educacionais com música de maneira mais aprofundada, de cada professor e em cada escola e por proporcionar ao pesquisador um retrato das diferentes realidades, suas diversidades de interesse e de interpretações. Ao mesmo tempo, “possibilita traçar relações entre as várias unidades investigadas, permitindo identificar fatores, elementos ou dimensões presentes nos vários casos estudados” (SOUZA et al., 2002, p.15).

4.2 Contextualizando a pesquisa

Esta pesquisa se desenvolveu em duas escolas municipais de Vera Cruz do Oeste/PR que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental. As escolas municipais participantes da pesquisa funcionam em regime de dualidade, ou seja, instaladas no mesmo prédio da escola estadual, sendo a prefeitura responsável pelos anos iniciais e o estado pelos anos finais e pelo ensino médio. Para selecionar as escolas que fizeram parte do estudo, foram adotados os seguintes critérios:

- a) Número de alunos: as duas escolas selecionadas comportam um maior número de alunos, conseqüentemente atendem mais turmas por turno, o que facilitou o contato com a professora de música, bem como as observações.
- b) Disponibilidade: após conversa com o corpo administrativo das escolas que possuem maior número de alunos, ambas concordaram em participar da pesquisa, colocando-se prontamente à disposição para que se realizassem entrevistas, observações e consultas a documentos.

Atendendo aos procedimentos éticos de pesquisa, o nome das escolas foi preservado: elas serão chamadas de escola “A” e escola “B”.

A escola “A” possui aproximadamente 220 alunos matriculados nos AIEF, tendo 20 professores e uma coordenadora pedagógica para atender a esses alunos. O número de alunos por turma varia bastante; a coordenadora informou que tem turmas com menos de 20 alunos e algumas com mais de 30 por sala. Há somente uma professora de

música que atende essa escola (Professora Laura¹). As aulas de música acontecem uma vez por semana em cada turma e tem uma duração de 50 ou 60 minutos.

A escola “B” possui 306 alunos matriculados nos AIEF, contando com 24 professores e duas coordenadoras pedagógicas. O número de alunos por turma varia entre 20 e 30 alunos. Duas professoras de música atendem essa escola. Uma no período matutino (Professora Laura), que concilia seu horário atendendo, também, outras três escolas do município (incluindo a escola “A”), e outra no período vespertino (Professora Áurea) que atende somente essa escola com aulas de música. Do mesmo modo que na escola “A”, as aulas de música na escola “B” acontecem uma vez por semana em cada turma com duração de 50 ou 60 minutos.

As duas escolas participantes da pesquisa disponibilizam aparelho de som, TVs, DVD player, retroprojetor, datashow, TV-pendrivel (aparelho de televisão multimídia que funciona como leitor de pendrive, na qual é possível passar slides, vídeos e músicas), instrumentos para bandinha rítmica em cada escola, 30 clavas cada escola, 20 flautas-doce e instrumentos confeccionados pelas professoras com materiais recicláveis como chocalhos, reco-recos e tambores, para uso das professoras de música. Além disso, as professoras possuem CDs e alguns livros e apostilas de música fornecidos pela Secretaria de Educação.

A escola “A” é formada por duas construções separadas. Em uma delas se dividem salas entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e na outra atende somente a Educação Infantil e anos iniciais. Essa escola possui cerca de 20 salas de aula no bloco que é dividido com as turmas dos anos finais e Ensino Médio, e cerca de seis salas no bloco que é exclusivo para educação infantil e anos iniciais. Além disso, possui um salão de reuniões que funciona como um pequeno auditório, um saguão coberto amplo e pátio aberto com gramado ao redor de toda a construção, quadra coberta, oito banheiros para uso dos alunos (quatro masculinos e quatro femininos), cozinha, refeitório, sala dos professores, sala de direção, sala de serviços de orientação e supervisão educacional, dois banheiros para uso dos professores, secretaria, biblioteca, laboratório de ciências e sala de informática equipada com aproximadamente 20 computadores com acesso a internet.

¹ Respeitando os procedimentos éticos de pesquisa, o nome das professoras também será preservado, sendo utilizado pseudônimos.

A escola “B” é formada por uma única construção dividida em oito blocos com três salas cada bloco, ou seja, 24 salas de aula. Essas salas são divididas entre a educação infantil, anos iniciais, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Possui também um amplo saguão coberto, pátio com gramado ao lado de um dos blocos, quadra coberta, cerca de 12 banheiros para uso dos alunos, sala da direção, sala dos professores, dois banheiros para uso dos professores, cozinha, refeitório, salão de reuniões, sala de orientação e supervisão educacional, sala de informática, biblioteca.

Diante do contexto da pesquisa, já exposto anteriormente, vale lembrar que não foi necessário selecionar as professoras participantes, visto que são duas professoras que atendem as cinco escolas municipais com aulas de música e ambas concordaram em participar da pesquisa.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para realizar esta pesquisa foram entrevistas semi-estruturadas e a observações estruturadas não participantes. Além disso, foram feitas consultas a documentos oficiais das escolas e da secretaria municipal de educação, a fim de saber como as aulas de música estão inseridas no currículo escolar dos anos iniciais. Essa consulta a documentos não se caracterizou como uma análise documental, mas sim como uma fase de complementação de informações obtidas nas entrevistas, sobre a inserção da música como disciplina curricular no município.

O primeiro contato com as professoras de música foi feito através de uma conversa explicando como era a pesquisa e quais eram os objetivos da mesma, solicitando a disponibilidade em participar. Após a autorização das professoras para que fossem feitas entrevistas e observações de suas aulas, seguindo todos os procedimentos éticos necessários, a pesquisa com as professoras entrou em andamento. Dessa forma, foram feitas entrevistas e observações das aulas de música, bem como contatos para esclarecer pontos obscuros, sempre que necessário. Ambas mostraram-se muito dispostas em todos os momentos em que foram contatadas, sempre fornecendo explicações e informações necessárias.

4.3.1 Entrevistas

A primeira etapa da coleta de dados contou com entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Flick, a utilização de entrevistas semi-estruturadas tem despertado interesse dos pesquisadores por acreditarem que

é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2004, p.89).

Este tipo de entrevista, segundo Moreira e Caleffe, permite que o entrevistador exerça certo controle sobre a situação e também dá ao entrevistado alguma liberdade para responder às perguntas, ou seja, “o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.169).

A entrevista semi-estruturada pode ser entendida como

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVINÓS, 1987, p.146).

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista semi-estruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p.34), ou seja, de acordo com a resposta do entrevistado, o pesquisador pode reformular ou acrescentar questionamentos à entrevista.

Uma das vantagens da entrevista semi-estruturada é que podem ser feitos esclarecimentos de qualquer tipo de resposta quando for necessário (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Além disso, este tipo de entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Porém, a utilização de entrevistas para coletar dados em uma pesquisa, exige muitos cuidados, desde o respeito ao horário e local marcados até as opiniões de quem fornece a informação. O entrevistador deve ter muito cuidado para não impor uma problemática, o que poderia

induzir o entrevistado a dar respostas que confirmem as expectativas do questionador, mas que nada tem a ver com seu universo (Ibid., p. 35).

Para testar os roteiros de entrevista com o membro da Secretaria de Educação (apêndice 1), coordenadoras (apêndice 2) e professoras (apêndice 3), foi realizado um estudo piloto. O estudo piloto contou com a participação de uma professora que já ministrou aulas de música nos anos iniciais no município, com uma coordenadora pedagógica que trabalha com anos finais do ensino fundamental, e com um membro da Secretaria de Educação de outra gestão administrativa. O estudo piloto teve como objetivo testar a clareza e objetividade das questões colocadas em cada roteiro, verificando se o instrumento levantaria as informações as quais se propunha. Além disso, através do estudo piloto foi possível verificar o comportamento da própria pesquisadora no papel de entrevistadora. Após proceder as entrevistas com os participantes do estudo piloto, os mesmos sugeriram algumas alterações nas questões, essas alterações foram feitas nos roteiros de entrevista, melhorando o instrumento de coleta de dados.

Após o estudo piloto e a reformulação de algumas questões nos roteiros, iniciaram as entrevistas. Foram realizadas sete entrevistas, conforme descritas na tabela 1.

Tabela 1. Datas e duração das entrevistas.

Entrevista	Função profissional	Nome²	Escola	Data	Tempo
1	Coordenadora Pedagógica	Maria	A	12/04/2010	Aprox. 15min
2	Coordenadoras Pedagógicas	Lucia e Joana	B	15/04/2010	Aprox. 20min
3	Membro da Secretaria de Educação	Lorena	_____	16/04/2010	Aprox. 45min
4	Professora	Áurea	B	26/04/2010	Aprox. 20min
5	Professora	Laura	A	27/04/2010	Aprox. 25min
6	Professora	Laura	A	13/07/2010	Aprox. 10min
7	Professora	Áurea	B	14/07/2010	Aprox. 15min

² Todos os nomes citados na pesquisa são pseudônimos, preservando a identidade dos participantes.

De acordo com a tabela 1, as entrevistas foram realizadas primeiramente com as coordenadoras pedagógicas das duas escolas municipais participantes da pesquisa. Na escola A, a entrevista com a coordenadora Maria foi realizada no dia 12 de abril de 2010 e na escola B as coordenadoras Lucia e Joana foram entrevistadas no dia 15 de abril de 2010. A escola B possui duas coordenadoras dos anos iniciais por causa do elevado número de alunos matriculados e ambas participaram da entrevista. Os objetivos das entrevistas com as coordenadoras das escolas foram compreender como era a organização da música do cronograma das escolas e também o que elas pensavam sobre a inserção da música no currículo escolar dos anos iniciais.

A entrevista com a coordenadora Maria, da escola A, foi realizada no período matutino, conforme disponibilidade da coordenadora. Maria mostrou-se atenciosa com as questões respondendo-as com clareza; sua entrevista durou aproximadamente 15 minutos.

A entrevista com as coordenadoras Lucia e Joana ocorreu no período vespertino. As duas participaram juntas da entrevista. Lucia e Joana apresentaram uma convergência de idéias e opiniões sobre as aulas de música. Porém Lucia sempre solicitava que Joana respondesse primeiro às questões relacionadas aos objetivos e funções da música nos anos iniciais, alegando que Joana saberia responder essas questões com mais propriedade, pois sabe tocar teclado e participou dos cursos de formação continuada em música oferecidos no ano de 2009. Por outro lado, Lucia sempre complementava as respostas fazendo algumas observações. Essa entrevista durou aproximadamente 20 minutos.

A terceira entrevista foi realizada com Lorena, membro do corpo administrativo da Secretaria de Educação do município, no dia 16 de abril de 2010, tendo como objetivo conhecer as suas concepções sobre aulas de música nos anos iniciais, desde quando inseriram música ou conteúdos musicais no currículo deste nível de ensino e os motivos que influenciaram essa iniciativa. Essa entrevista foi realizada no início da manhã em uma sala dentro do espaço da Secretaria de Educação, com duração de 45 minutos. Lorena mostrou-se disponível para responder todas as questões, fornecendo as informações solicitadas.

Após, foram realizadas as entrevistas com as professoras que ministram a disciplina de música. A professora Áurea foi entrevistada no dia 26 de abril de 2010 no período da manhã, e a professora Laura no dia 27 de abril de 2010 no período da tarde.

Os objetivos dessas entrevistas foram investigar a formação inicial dessas professoras e, também, se tiveram alguma formação musical, seja em contextos formais ou não formais; entender que objetivos elas acreditam que a música deve assumir na escola e onde buscam os conhecimentos musicais de que necessitam para atuar como professoras de música. As entrevistas com ambas as professoras foram realizadas conforme a disponibilidade delas.

A professora Áurea só atende as turmas da tarde, na escola B, por isso sua entrevista foi realizada pela manhã numa sala da “Casa da Cultura” do município, onde a professora trabalha nesse turno. Sua entrevista durou aproximadamente 20 minutos. A professora mostrou disponibilidade para responder às questões e ao final da entrevista convidou a pesquisadora para olhar seu caderno de planejamento, comentando sobre algumas atividades que havia pesquisado na internet.

A entrevista com a professora Laura ocorreu em uma sala da escola A, em um espaço de “hora atividade³” da professora. A professora Laura, atende todas as escolas do município nos período matutino e vespertino, por esse motivo ela possui poucos horários disponíveis. Mesmo assim, a professora tomou uma postura de disponibilidade para responder às questões da entrevista. A entrevista com a professora Laura durou aproximadamente 25 minutos.

Quanto aos objetivos das entrevistas com as professoras, percebeu-se, ao analisar as transcrições, que alguns pontos relacionados à formação musical delas precisavam ser melhor esclarecidos. Sendo assim, foram marcados novos horários com as professoras esclarecendo esses pontos. Esse segundo contato com a professora Laura, aconteceu no dia 13 de julho de 2010 e durou 10 minutos. Com a professora Áurea, foi no dia 14 de julho de 2010 com duração de aproximadamente 15 minutos. Nessa conversa, as professoras falaram sobre sua formação musical formal, dentro do ambiente escolar e no período de formação docente. E também sobre a formação informal, os contatos com a música fora da escola, onde e como aprenderam música, se aprenderam ou não e como foi o contato com a música ao longo de sua carreira profissional e de sua vida.

³ Hora atividade: horário reservado dentro da carga horária do professor para que ele estude e planeje suas aulas.

Após a transcrição das entrevistas, as mesmas foram entregues para cada entrevistado que puderam fazer observações, comentários e revisões do texto. As coordenadoras e Lorena (membro da Secretaria de Educação) não fizeram observações quanto aos assuntos abordados, apenas corrigiram palavras de conclusão de frases como “né” e “então”. A professora Áurea, fez somente uma correção do nome de sua cidade de origem que estava digitado incorretamente e a professora Laura, corrigiu alguns pontos relacionados às questões sobre o apoio recebido para ministrar as aulas de música e sobre a sua opinião sobre a inserção da música no currículo dos anos iniciais. As revisões e correções foram feitas conforme solicitadas pelos participantes da pesquisa e após procedeu-se as análises preliminares das entrevistas.

4.3.2 Observações

A segunda etapa da coleta de dados foi realizada através de observações não participantes das aulas das professoras de música do município estudado, pretendendo relacionar as informações obtidas nas entrevistas com a atuação dessas professoras. Nas observações não participantes, “o observador não se torna um componente do campo observado” (FLICK, 2004, p. 147), ou seja, ele deve ser o mais discreto possível e não interferir na ação observada. De acordo com Bell (2008), as observações estruturadas ou semi-estruturadas exigem que haja um roteiro de observação que vai auxiliar o pesquisador na manutenção do foco do que quer observar e no registro das informações.

Um dos primeiros passos para realizar uma observação é selecionar o que deve ser observado, quais são as áreas de interesse do observador em determinado ambiente, “a observação pode ser útil para descobrir se as pessoas fazem o que dizem que fazem ou comportam-se da maneira como declaram” (BELL, 2008, p. 158). Ao utilizar a observação o pesquisador deve ficar muito atento à sua função como observador, ao seu papel de neutralidade diante dos fatos observados (TRIVIÑOS, 1987) e, “fazer o máximo para eliminar idéias preconcebidas e preconceitos” (BELL, 2008, p.160); esses cuidados evitam que a pesquisa seja tendenciosa ou apresente sinais de viés.

Para observar as aulas de música foi utilizado o método de observação não participante e estruturada, com o objetivo de constatar o que acontece nas aulas de música dos anos iniciais do município pesquisado. Após cada observação foi feita uma

discussão reflexiva com a professora de música, sobre a aula assistida e sobre os dados anotados.

Na observação não-participante, o pesquisador mantém certa distância do objeto observado, procurando não influenciá-lo sendo o mais discreto possível. A observação estruturada exige que se tenha um roteiro ou um protocolo de observação,

este protocolo pode ser uma única página com uma linha divisória no meio para separar notas descritivas (descrição dos participantes, uma reconstrução de diálogo, uma descrição do cenário físico, relato de determinados eventos ou atividades) das notas reflexivas (as considerações pessoais do pesquisador, como especulação, sentimentos, problemas, idéias, pressentimentos, impressões e preconceitos) (CRESWELL, 2007, p.193-194).

A observação não-participante permite um contato direto do observador com o contexto estudado. A utilização de observação nesta pesquisa foi escolhida pela possibilidade de confrontar os dados das entrevistas com os dados das observações.

A observação estruturada possibilita que o pesquisador defina um foco de observação e minimize as variações surgidas pelas percepções pessoais dos eventos e situações. Assim, buscando um melhor aproveitamento da coleta de dados nas observações, foi elaborado um roteiro de observação (apêndice 4) em que estabeleceram-se previamente as categorias a serem analisadas em determinadas situações.

Para validar o roteiro de observação foi solicitado para um pesquisador experiente da área de música e que já investigou temática semelhante a da pesquisa presente, que fizesse críticas e comentários do roteiro. Sendo assim, o primeiro roteiro proposto foi alterado em alguns itens e acrescentado elementos em relação ao contexto.

Foram realizadas 17 observações durante o primeiro semestre de 2010, nos meses de junho e julho, duas ou três aulas em cada turma, conforme a Tabela 2. Cada aula teve duração de 50 ou 60 minutos.

Tabela 2. Datas de observações das aulas de música de cada professora.

Professora Áurea			
<i>Turmas</i>	<i>Datas</i>	<i>Horários</i>	<i>Total de aulas assistidas na turma</i>
1º ano B	22/06/2010	16h15 – 17h05	3 aulas
	29/06/2010	16h15 – 17h05	
	06/07/2010	16h15 – 17h05	
2º ano B	24/06/2010	14h15 – 15h05	2aulas
	01/07/2010	14h15 – 15h05	
2º ano C	24/06/2010	16h15 – 17h05	2 aulas
	01/07/2010	16h15 – 17h05	
Total de aulas observadas = 7 aulas			
Professora Laura			
<i>Turmas</i>	<i>Datas</i>	<i>Horários</i>	<i>Total de aulas assistidas na turma</i>
2º ano A	23/06/2010	10h10 – 11h	2 aulas
	30/06/2010	10h10 – 11h	
2º ano B	23/06/2010	13h10 – 14h	2 aulas
	30/06/2010	13h10 – 14h	
3º ano A	24/06/2010	10h10 – 11h	2 aulas
	01/07/2010	10h10 – 11h	
3ª série A	24/06/2010	7h45 – 8h40	2 aulas
	01/07/2010	7h45 – 8h40	
4ª série A	29/06/2010	8h50 – 9h45	1 aula
4ª série B	29/06/2010	14h10 – 15h	1 aula
Total de aulas observadas = 10 aulas			

Por incompatibilidade de horário as turmas de 4ª série (professora Laura) foram observadas somente uma vez. As turmas da professora Laura observadas foram 2º ano,

3º ano, 3ª série e 4ª série. Nota-se que existem turmas de 3º ano e de 3ª série, pois nem todas as turmas entraram no sistema de ensino de nove anos, ou seja, ainda tem alunos que estudam no sistema de oito anos no Ensino Fundamental. As turmas da professora Áurea observadas foram 1º ano e 2º ano, todas já do sistema de nove anos do ensino fundamental. A observação de aulas em semanas seguidas nas mesmas turmas permitiu analisar a continuidade do conteúdo trabalhado.

Quanto às salas de aula, observou-se que a professora Áurea, na escola “B”, costuma levar os alunos para o “Salão de Reuniões” para ministrar as aulas de música. A professora prefere trabalhar no Salão, pois tem mais espaço para desenvolver as atividades que exigem movimentação corporal. Porém, em algumas aulas observadas o Salão estava ocupado, o que fez com que a professora optasse por permanecer nas respectivas salas de aula. Quando trabalha no Salão, Áurea dispõe os alunos, ora sentados, ora em pé, em semicírculo. Já nas salas de aula, trabalha como as carteiras e cadeiras estão, geralmente dispostas na sala uma atrás da outra. As salas observadas da escola “B” são amplas, arejadas, ventiladas (possuem um ventilador por sala) e bem iluminadas. Não há muita interferência sonora externa, a não ser o ruído das outras salas. Todas as salas de aula possuem carteiras e cadeiras escolares padronizadas pelo estado do Paraná, são de madeira pintadas com verniz escuro e com os pés de ferro, pintados de verde escuro. Todas as salas possuem quadro-negro. O Salão também é bem iluminado, arejado, bem ventilado por seis janelas grandes, dois ventiladores e duas portas. Não possui carteiras escolares e as cadeiras são brancas de plástico. No salão também há um quadro-negro.

Na escola “A”, a professora Laura geralmente trabalha na sala de aula de cada turma. Ela costuma dispor os alunos, ora sentados, ora em pé, em semicírculo. Ela acredita que dispor os alunos em semicírculo facilita visualização de todos, bem como a integração do grupo. As salas são amplas, arejadas, bem iluminadas e ventiladas (todas possuem ventilador). Não há muita interferência sonora externa, a não ser os ruídos das salas próximas. Todas as salas de aula possuem carteiras e cadeiras escolares padronizadas pelo estado do Paraná, são de madeira pintadas com verniz escuro e com os pés de ferro, pintados de verde escuro. Algumas salas possuem quadro-negro e outras possuem quadro-branco. As salas que possuem quadro-branco são as que fizeram parte da última reforma escolar, no ano de 2009. As que não foram reformadas são salas que tinham sido construídas há pouco tempo em relação às outras.

4.4 Procedimentos éticos

Os procedimentos éticos são fundamentais para a realização de uma pesquisa. Por isso, muitos foram levados em conta durante a pesquisa, como: “a obrigação de respeitar direitos, necessidades, valores e desejos do(s) informante(s)” (CRESWELL, 2007, p. 205). Nesse sentido, Bodgan e Biklen (1994) salientam que “ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos de acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo” (p. 77).

Para tanto foi entregue a cada participante, professoras, coordenação das escolas e membro da Secretaria de Educação, um documento explicando o objetivo da pesquisa e solicitando a disponibilidade de participação da mesma. Além disso, foi entregue para a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte e para a coordenação dos anos iniciais das escolas um termo de consentimento, solicitando autorização para realizar a pesquisa nas escolas do município. Para cada entrevistado, um termo de autorização de utilização das informações obtidas para fins de publicação em eventos acadêmico-científicos. E para cada professor foi entregue um termo solicitando autorização para fazer as observações de suas aulas e publicação das informações obtidas em eventos acadêmico-científicos.

Creswell (2007) e Bodgan e Biklen (1994) relacionam alguns princípios éticos que orientam a análise e disseminação dos resultados. São eles: o tratamento respeitoso para com os participantes, obtendo sua colaboração na investigação; a autenticidade do investigador ao escrever os resultados, mesmo que as conclusões não agradem, ideologicamente, o pesquisador, ou que haja pressões de terceiros para que apresente resultados que não foram contemplados na coleta de dados, considerando que “a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.77); a comunicação, ao participante, sobre todos os procedimentos e atividades de coleta de dados; a disponibilidade das transcrições literais, interpretações escritas e relatórios para o participante, considerando seus direitos e desejos quando for necessário escolher informações que serão postas no relato de dados (CRESWELL, 2007).

Como já observado anteriormente, pseudônimos estão sendo utilizados para preservar as identidades das professoras e coordenadoras. Os pseudônimos foram escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora, visto que os participantes não

manifestaram o desejo de escolher seus nomes para a pesquisa. As escolas estão identificadas com as letras A e B, preservando também a identificação das mesmas.

4.5 Registro e análise dos dados

De acordo com Bodgan e Biklen (1994) a análise é o momento de organização e sistematização dos dados que permite compreender os materiais coletados e apresentar aos outros, aquilo que encontrou.

Sendo assim, para compreender e analisar os dados coletados, as entrevistas foram gravadas e transcritas. Após a transcrição foram feitas muitas leituras das mesmas a fim de identificar palavras, frases ou idéias de temas que se repetissem no discurso dos participantes. Primeiramente, essas palavras foram destacadas nas falas de cada um, depois foram identificadas as que mais se repetiam nas falas de todos os entrevistados, estabelecendo relações entre o discurso de um e de outro respondente. Então, as entrevistas foram separadas por categorias, não pré-estabelecidas, mas identificadas a partir das falas dos entrevistados. O discurso foi analisado com base no referencial teórico e em pesquisas da área de educação musical.

As observações foram registradas em um roteiro, onde já haviam categorias pré-estabelecidas que, posteriormente, foram utilizadas no processo de análise. Os dados das observações foram descritos em um caderno de observação organizado por aula, destacando-se os pontos principais da atuação e da prática pedagógica das professoras. Para analisar os dados obtidos nas observações estabeleceram-se alguns aspectos das aulas de acordo com as categorias existentes no roteiro e buscando uma relação entre o aporte teórico, os dados levantados e o próprio discurso das professoras nas entrevistas.

O tratamento qualitativo dos dados permitiu conhecer e compreender a atuação e a prática pedagógico-musical das professoras de música e como a música está situada no currículo dos anos iniciais do município de Vera Cruz do Oeste/PR.

5 A MÚSICA NA ESCOLA: VISÃO DA ADMINISTRAÇÃO

Neste capítulo apresento os dados das entrevistas com o membro da Secretaria de Educação e com as coordenadoras pedagógicas das escolas participantes da pesquisa, buscando esclarecer como a música está inserida no sistema municipal de ensino, no currículo e no cotidiano das escolas participantes.

5.1 A inserção das aulas de música no currículo escolar dos anos iniciais

Lorena (membro da Secretaria de Educação) relatou na entrevista que as aulas de música foram implantadas em fevereiro de 2009, e a partir de 2010 está sendo inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas como parte do currículo escolar em todas as etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental deste município. A importância dessa inserção foi destacada pelas coordenadoras pedagógicas das duas escolas participantes como forma de garantir o ensino musical, independente da administração municipal. Isso fica claro na fala de Maria (coordenadora da escola A): “inserir a música no PPP é uma forma de garantir que, mesmo que mude a administração municipal, a musicalização continue a ser oferecida para as crianças como disciplina” (Entrevista. Coordenadora Maria, 12/04/2010). E também na fala da coordenadora Lúcia (coordenadora da escola B):

Nós vamos ter que estar inserindo no PPP essa parte de musicalização como uma matéria, na verdade, uma disciplina pro aluno, até para garantir que no ano que vem, caso mude o secretário, mude a gestão, então ele tenha essa garantia de que ele vai ter essa disciplina ano que vem (Entrevista. Coordenadora Lucia, 15/04/2010).

Nessas falas enfatiza-se a valorização atribuída às aulas de música como disciplina curricular dos anos iniciais, e também o desejo de que haja uma continuidade e uma permanência dessa disciplina nas escolas. Essa valorização da música no ambiente escolar tem sido tema de pesquisas como as de Queiroz e Marinho (2007) no contexto de Cabedelo/PB, em que os pesquisadores desenvolveram cursos de formação continuada para os professores contribuindo com melhores propostas de ensino de música no contexto escolar. Os autores destacam que ao trabalhar com as oficinas de música para professores da educação básica “foi possível fomentar uma práxis de ensino

da música que, mesmo considerando a falta de uma formação musical ‘regular’ dos professores, pode apresentar uma relevante contribuição para a educação musical nas escolas” (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 75).

As aulas de música no currículo escolar dos anos iniciais fazem parte de um grupo de disciplinas chamadas de “áreas abertas” (Entrevista. Lorena, 16/04/2010), que são: Educação Física, Educação Ambiental e Musicalização. Essas disciplinas são organizadas dentro do período de “hora atividade” do professor regente, ou seja, o período que o professor fica na escola, porém fora da sala de aula, preparando suas aulas. Por exemplo: nas quartas-feiras de manhã a professora regente da 3ª série tem “hora atividade”, logo, os alunos terão aula de musicalização, aula de educação física e de educação ambiental nessa manhã, distribuídas conforme a organização de cada escola.

Um ponto importante a ser discutido é o fato do professor regente não acompanhar as aulas de música de sua turma. Se o professor regente ficasse na sala de aula durante as aulas específicas de música, poderia compartilhar dos conhecimentos musicais passados para os alunos, bem como dar continuidade ao trabalho musical realizado pela professora de música. Bellochio (2001) defende o trabalho colaborativo entre generalistas e especialistas, a autora explica que “o professor dos anos iniciais de escolarização precisa compreender as estratégias cognitivas pelas quais passam seus alunos” (BELLOCHIO, 2001, p.42). A mesma autora ressalta que uma das maiores perdas na atuação em ensino de música somente por especialistas é que o professor regente não dá prosseguimento aos minutos que o especialista trabalhou com os alunos. Assim, se o professor regente não acompanha as aulas e não compreende como o aluno aprendeu determinado conteúdo, se torna ainda mais difícil para esse professor entender e valorizar a música como um campo de conhecimento, tão importante quanto às outras matérias que leciona.

As coordenadoras da escola “B”, Lucia e Joana, explicam que as áreas abertas também são uma forma de suprir o horário em que a professora de classe está preparando suas aulas, como ilustra o depoimento de Joana a seguir:

A professora titular está em hora atividade, então necessitamos de uma outra professora, outras disciplinas para repor estas quatro horas. Então daí onde entra a musicalização, a educação física, a educação ambiental, pra repor, pra

suprir estas aulas para a professora (Entrevista. Coordenadora Joana, 15/04/2010).

Quando Joana fala de “outras disciplinas para repor estas quatro horas”, pode-se refletir sobre o papel das aulas de música nessa escola, que pode estar mais associado à necessidade de ter outros professores para suprir o tempo de hora atividade da professora do que a do aluno estar contato com outras áreas do conhecimento. Além disso, questiona-se a possível fragmentação das aulas de música no currículo escolar, visto que a professora regente de classe não acompanha as aulas. Por outro lado, na fala das coordenadoras percebe-se uma valorização destas áreas abertas, inclusive da música, para o desenvolvimento escolar do aluno, o que viria a somar no processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais:

Eu vejo assim, que a musicalização na escola é um apoio maior pra que a criança se desenvolva como um todo. (...) Que a criança tenha acesso aos conteúdos de música, de instrumentos, possibilitando a incorporação dos conhecimentos até na vida do dia-a-dia (Entrevista. Coordenadora Maria, 12/04/2010).

5.1.1 Organização do sistema municipal de ensino para inserção da música no currículo dos anos iniciais

Em relação ao embasamento curricular para as aulas de música, Lorena explicou que: “nós estamos embasados no currículo do Paraná, dentro do currículo do Paraná não tem uma disciplina de música, mas dentro de artes tem os conteúdos de música” (Entrevista. Lorena, 16/04/2010). Também disse que, dentro do currículo básico do Paraná, cada município pode fazer suas adaptações, no caso do oeste do Paraná, existe a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), que tem sua Secretaria de Educação vinculada ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel, que por sua vez faz parte da Secretaria Estadual de Educação. A AMOP faz reuniões com representantes de cada município para decidir questões relacionadas à educação e, recentemente, reformulou seu currículo. Segundo Lorena “o currículo é fundamentado dentro do materialismo dialético, que é trabalhar envolvendo a prática social” (Entrevista. Lorena, 16/04/2010). Lorena explica que, dentro do currículo da AMOP, existem os conteúdos mínimos a serem trabalhados por série, e que os municípios vão fazendo as adaptações

sempre mantendo a “base comum”. Os referenciais da “base comum”, citados por Lorena, são aqueles contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que devem ser contemplados em cada série. A partir da base comum cada município ou estabelecimento de ensino pode fazer adaptações acrescentando conteúdos, mas nunca diminuindo.

Como se trata da inserção de aulas de música no currículo escolar do ensino regular, vale lembrar o que diz Romanelli (2008) sobre o planejamento curricular. O autor explica que “no caso do ensino regular esse planejamento deve ainda ser coerente com a legislação em vigor, com as diretrizes curriculares do Município e do Estado e, finalmente com o projeto pedagógico e a matriz curricular da escola” (ROMANELLI, 2008, p.130).

Portanto, o sistema municipal de ensino está organizado a partir da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que passa pelo Núcleo Regional de Educação de Cascavel, pela AMOP e pela Secretaria Municipal de Educação. A música está incluída no currículo escolar a partir da inserção no PPP de cada escola e sua orientação de conteúdos tem como base os documentos oficiais nacionais como a LDEBN.

5.1.2 Por que aula de música

Quanto à justificativa para a implantação das aulas de música no currículo escolar dos AIEF, Lorena explicou que a inserção das aulas de música no currículo não foi, necessariamente, em função da lei 11.769/2008. Ela ressalta que as aulas de música tiveram início em fevereiro de 2009 e a Secretaria recebeu o documento sobre a aprovação da lei depois dessa data: “nós sabíamos que estava uma lei em trâmite, (...) Nós recebemos depois. Foi em função da necessidade dentro do ambiente escolar” (Entrevista. Lorena, 16/04/2010).

Lorena comenta que a Secretaria de Educação já vinha refletindo sobre a necessidade de haver atividades lúdicas no ambiente escolar, sempre associadas com as atividades pedagógicas, e viram na música a oportunidade de trazer esta “ludicidade” para as crianças dos anos iniciais, que, com o ensino de nove anos, tem vindo mais cedo pra escola. Por isso, implantaram as aulas de música: “a gente colocou daí como um programa municipal, então é um projeto em nível de secretaria e atendendo todas as

turmas” (Entrevista. Lorena, 16/04/2010). Lima e Stencel compartilham a idéia da aprendizagem de forma lúdica que as aulas de música podem proporcionar; as autoras entendem que “musicalizar é permitir que a criança seja sensibilizada pela música de forma dinâmica e lúdica” (LIMA; STENCEL, 2010, p.91). Por outro lado, é preciso ressaltar que essa “ludicidade”, não deve ser entendida apenas como atividades recreativas, divertimento e lazer. A aula de música deve ter conteúdos próprios a serem desenvolvidos; se a música for concebida somente como recreação, acaba não havendo ensino e aprendizagem musical (SOUZA et al., 2002).

5.2 Formação musical das professoras

Ao abordar o tema sobre a formação das professoras de música dos anos iniciais do município, Lorena ressaltou repetidas vezes que as professoras não têm formação específica na área de música: “as professoras não são formadas na área, mas elas são pedagogas, elas trabalham no ambiente escolar e tinham aptidão, dom, seja lá como é o nome que eles usam aí né, pra música” (Entrevista. Lorena, 16/04/2010). Pode-se perceber, através desse depoimento, que a formação pedagógica, associada à idéia de aptidão (ou dom), seria suficiente para que as professoras pudessem ministrar aulas de música nos anos iniciais. A palavra “dom” geralmente se associa a algo que não necessariamente seja aprendido ou ensinado. Souza e colaboradores (2002) explicam que a idéia de talento ou “dom” musical está associada a modelos aprioristas, empiristas e relacionais, em que a interação entre professor e aluno não é necessária, pois o aluno aprende sozinho ou a partir de suas relações sociais e o professor só precisa descobrir seu talento musical. Os autores questionam esse posicionamento, e cabe este questionamento aqui também, se essa aprendizagem do aluno acontece por si só ou pelo meio social, a música perderia sua função na escola (ver SOUZA et al. 2002, p. 84-87). Vários autores, entre eles, Reimer (1989) e Elliot (1995), criticam essa idéia; ou seja, defendem que o conhecimento musical é adquirido em contextos formais e informais de ensino e aprendizagem.

Quanto aos critérios de contratação das professoras de música, Lorena mais uma vez enfatiza a indicação de pessoas que possuem algum conhecimento musical sem preocupar-se com o contexto em que as professoras adquiriram esse conhecimento, mas denotando a importância de que as pessoas indicadas para trabalhar música tenham

alguma experiência nessa área. Nesse caso, o membro da secretaria enfatiza o canto, convidando professoras que já cantavam em festivais do município ou mesmo que já vinham trabalhando o canto na sala de aula.

Apesar de dar mais ênfase ao canto, em detrimento de outros conhecimentos musicais que também são importantes, o fato de selecionar professoras que já tem alguma experiência musical pode ser visto como um ponto positivo, pois demonstra que há um cuidado ao selecionar o professor de música. Podemos observar esse critério na fala:

Olha, a contratação a gente pega dentro do quadro dos professores que são concursados e a gente foi vendo por aptidão (...) que tocava violão e que cantava (...). Ela já cantava em festivais, então a gente convidou a Laura pra fazer parte (...). E aí a gente chamou a professora Áurea que ela tinha disponibilidade e também canta. (...). Então são pegadas pessoas que a gente acredita que tem alguma vocação né, afinidade com a parte de música, que são aquelas pessoas que cantam também, né. E que a gente observa que canta no ambiente escolar, que canta em festivais do município, então foi feito dentro dessas aptidões (Entrevista. Lorena, 16/04/2010).

Em se tratando da educação básica, parece ser comum escolher para determinada atividade pedagógica pessoas que já tenham uma vivência com aquele assunto. No caso, convidar professoras que já tenham alguma experiência musical para ministrar as aulas de música. Como apontam Godoy e Figueiredo, no contexto de Florianópolis/SC: “acredita-se que, para iniciar o ensino de música, o professor não precisa ser, necessariamente, um músico. Basta que possua uma vivência com os aspectos musicais e um conhecimento básico dos conteúdos a introduzir em suas aulas” (GODOY; FIGUEIREDO, 2005, CD-ROM).

Quanto à formação continuada das professoras de música, Lorena explicou que existe o incentivo municipal para que as professoras participem de cursos de formação musical, enfatizando, inclusive, cursos específicos de música que a própria Secretaria de Educação tem oferecido às professoras de música.

Essa preocupação com uma formação específica para as professoras de música parece estar associada à necessidade de que essas professoras desenvolvam, em sala de aula, atividades relacionadas especificamente à música. Isto é, na concepção da Secretaria de Educação, o canto e a atividade de executar algum instrumento melódico ou de percussão.

Este ano eles estão fazendo um curso à parte, aonde que somente os professores de musicalização fazem. Porque quando você coloca junto com os professores de turma, todos levam a novidade pra sala de aula e aí deixa de ser uma novidade pra área de música. Então este ano eles fizeram o curso, também, deu 20 horas de estudo, vão estar fazendo mais estudos a parte, pra fazer algo diferente (Entrevista. Lorena, 16/04/2010).

Nessa fala, percebe-se que a administração entende que, aula *de* música como uma área de conhecimento, uma linguagem específica a ser trabalhada em sala de aula é diferente de aula *com* música, ou seja, utilizando a música apenas como recurso didático. Essa compreensão é importante, pois contribui para o entendimento das funções que a música pode desempenhar na escola e da necessidade de ter aulas específicas que tratem da linguagem musical em si, e não apenas de projetos interdisciplinares. Bellochio e Figueiredo explicam que

A música na escola pode adquirir um papel relevante se tratada como uma área do conhecimento que requer estudo, diversidade, prática e reflexão, de forma que esteja inserida nos planejamentos e no cotidiano escolar de maneira significativa, compondo com as demais áreas um conjunto de saberes fundamentais para o desenvolvimento sociocognitivo e humano dos alunos (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.37).

Lorena também mencionou que, nos anos anteriores, os professores de música participavam de cursos juntamente com os outros professores, tratando de temas gerais dos anos iniciais. Porém, ao oferecer cursos específicos de música para os professores, espera-se que eles adquiram conhecimentos mais específicos da área, que desenvolvam atividades para aplicar em sala de aula. Isso pode ser percebido na fala: “E agora eles tem que aprofundar os conteúdos que eles querem desenvolver dentro dessa área. Então eles vão estar estudando, conhecendo, pra daí estar aplicando” (Entrevista. Lorena, 16/04/2010).

Sobre a formação musical específica, autores da área de educação musical refletem que os professores necessitam não só de formação musical, mas também, de formação pedagógico-musical, ou seja, além das experiências musicais de cantar, tocar, percutir, o professor precisa “estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido” (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.40). Essas relações entre o conhecimento musical e as formas de ensinar e aprender música combinam com o pensamento de Tardif (2002) sobre os saberes necessários para ser professor. O autor explica que o saber do professor envolve seu

conhecimento sobre o que vai ensinar, no caso a música, e sobre como vai ensinar, o que envolve o conhecimento pedagógico.

Lorena explicou que as próprias professoras têm demonstrado interesse e iniciativa para aprender música, isso porque, elas solicitam que a secretaria lhes disponibilize cursos de instrumentos musicais, como violão e flauta doce. A secretaria acredita que esse interesse das professoras também contribui para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula:

Elas querem trabalhar flauta, elas querem aprender tocar flauta, elas vem pedir pra secretaria né, elas querem tocar violão, elas vem pedir pra secretaria, elas querem teclado, elas vem pedir pra secretaria, ou seja, elas também estão estudando pra isso. (Entrevista. Lorena, 16/04/2010).

Outro ponto que pode ser destacado na fala acima é a importância dada ao saber tocar um instrumento musical, o que parece estar associado ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula. A importância de tocar um instrumento parece ser mais uma necessidade apresentada pelo professor do que pela secretaria, o que pode despertar o interesse em saber até que ponto o saber ou não tocar um instrumento musical interfere no trabalho do professor de música. As coordenadoras das duas escolas mencionam a contribuição da Secretaria de Educação no oferecimento de cursos de formação continuada para as professoras de música e também enfatizam o trabalho com instrumentos musicais como facilitador da prática pedagógico-musical em sala de aula.

A coordenadora da escola A ressalta que as professoras “estão sendo incentivadas a participar de cursos de música, de violão, outros instrumentos (...) que daí facilita ele trabalhar em sala de aula, ele toca o instrumento, canta, mostra” (Entrevista. Coordenadora Maria, 12/04/2010). Essa fala reflete a importância dada ao tocar um instrumento musical para dar aula de música; essa valorização no tocar também foi destacada na fala de Lorena, dando a entender que tocar um instrumento musical é muito importante para o desempenho do professor de música em sala de aula. Acredita-se que saber tocar pode facilitar a explicação de conceitos musicais, já que o professor pode mostrar para o aluno o que ele está falando.

Penna (2007), no artigo “Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical”, discute sobre o conhecimento prático (de saber tocar) do professor de música para atuar na escola regular. Ela explica que “a idéia de que, para ensinar, basta tocar é corretamente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música”

(PENNA, 2007, p.51). Porém, destaca que para a atuação do professor em uma sala de aula de educação básica, é necessário, além do domínio da linguagem musical, “uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas” (Ibid., p.53).

Portanto, pode-se concluir que saber tocar interfere no trabalho do professor de música e, que esse conhecimento prático da linguagem musical é um elemento importante para sua atuação docente. Porém, só saber tocar não basta, é preciso que haja um equilíbrio entre conhecimentos musicais e pedagógicos para um bom funcionamento das aulas de música nos anos iniciais do ensino regular.

Nas entrevistas com as coordenadoras das escolas A e B, destacaram-se pontos referentes aos cursos de formação continuada em música, enfatizando as contribuições dos cursos específicos de música dos quais as professoras tem participado. A coordenadora Lucia da escola B menciona que os cursos que a Secretaria de Educação do município tem oferecido às professoras, são oportunidades de aperfeiçoamento e de preparação para as aulas de música que ministram: “as professoras também se aperfeiçoam através de cursos” (Entrevista. Coordenadora Lucia, 15/04/2010).

Além do aperfeiçoamento profissional, os cursos de formação continuada visam à atualização de conhecimentos e até mesmo a aprendizagem de novos conceitos. Tardif explica que

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (TARDIF, 2002, p. 14).

Além disso, no caso dessas professoras generalistas que estão atuando com a disciplina de música, muitas vezes os cursos de formação continuada são oportunidades de entrar em contato pela primeira vez com conceitos específicos da área musical. O que também vem a somar na sua atuação associando com suas competências pedagógicas adquiridas durante sua formação inicial e sua experiência profissional.

As coordenadoras das duas escolas apontam diferenças no trabalho realizado pelas professoras do ano anterior e deste ano:

Este ano, apesar de mudar a professora, que não é a mesma, mas ela já tem assim, mais aperfeiçoamento, momentos de estudo, de preparação, junto com os demais professores, isso possibilita que se prepare melhor e que ela tenha uma atividade diferenciada na sala de aula (Entrevista. Coordenadora Maria, 12/04/2010).

Analisando esta fala de Maria, pode concluir que a partir dos cursos que as professoras fizeram, elas desenvolveram atividades diferenciadas nas aulas de música. Acredito que a palavra “diferenciada” na fala da coordenadora, se refere a algo diferente do que foi feito no ano anterior, em que a maioria das atividades, segundo Maria, eram relacionadas ao canto.

Lucia, da escola B, também aponta diferenças entre o trabalho deste ano e do ano anterior:

Nós percebíamos que no ano passado elas trabalhavam mais a questão do vocal, mais o canto, mais esse lado. Mas hoje elas estão buscando mais experiências (...), estão aplicando, construindo esse material (Entrevista. Coordenadora Lucia, 15/04/2010).

A ênfase no canto, dada no ano anterior, como colocam as coordenadoras, pode estar associada às experiências musicais das professoras que ministravam as aulas de música e também com a própria visão do corpo administrativo da Secretaria de Educação, que vê o canto como uma atividade simples e supostamente fácil de trabalhar. Lúcia e Joana ao falar do material, explicam que as professoras estão construindo instrumentos musicais com materiais recicláveis e que isto tem gerado atividades diferentes em sala de aula. Romanelli (2008) explica que a fabricação de instrumentos com materiais variados é uma alternativa importante para proporcionar aos alunos experiências de exploração sonora, de execução musical em conjunto e de criação musical. O autor ressalta ainda que

Deve-se lembrar que instrumentos musicais não se limitam ao piano, violão, flauta doce e instrumental Orff, pois deve-se considerar também o corpo e a voz como instrumentos ao inteiro dispor do professor de música e de seus alunos (ROMANELLI, 2008, p.141).

As coordenadoras da escola B explicam que as professoras estão colocando em prática com os alunos aquilo que aprenderam nos cursos que a Secretaria de Educação do município oferece para as professoras. Essa atitude é avaliada por Joana como positiva: “É o que está acontecendo na nossa escola, estão buscando através de cursos e

depois já estão colocando em prática o que estão aprendendo nos cursos” (Entrevista. Coordenadora Joana, 15/04/2010).

De acordo com Araldi (2009), os cursos de formação continuada podem aproximar a realidade do professor e a música, fazendo com que apliquem em sala de aula os conteúdos trabalhados nos cursos. Uma pesquisa desenvolvida por Targas e Joly (2004) demonstrou o quanto os cursos de formação continuada podem contribuir para o trabalho do professor generalista. As autoras relatam as mudanças nas aulas de música das professoras que participaram de uma oficina de música:

As experiências vivenciadas com as professoras parecem haver provocado também uma nova maneira de encarar o ensino musical. Por meio da oficina as professoras puderam experimentar novas possibilidades de trabalho com música, inovar a partir dessas experiências, aplicar tais inovações no dia-a-dia da sala de aula e refletir sobre esse processo (TARGAS; JOLY, 2004, p. 555-556. CD-ROM).

Assim, a formação continuada para as professoras generalistas que atuam com a disciplina de música, além de proporcionar o aprendizado de conceitos específicos, vem deixando de se configurar como reciclagem “para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as [próprias] práticas pedagógicas” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 28).

5.3 O espaço da música nas escolas: além da sala de aula

A música, além de estar presente no currículo dos AIEF, possui um espaço exclusivo em cada escola. Uma vez por ano cada escola organiza seu festival de interpretação vocal. Todos os alunos podem participar como calouros interpretando músicas de diversos estilos. Geralmente existe uma banca de jurados que dão notas classificando os melhores alunos para receber um troféu. O evento não é exclusivo para os alunos da escola que o promove, ou seja, alunos das outras escolas municipais e estaduais podem participar. As coordenadoras pedagógicas das escolas salientaram que as aulas de música nos AIEF são, também, formas de incentivar os alunos desse nível de ensino a participar dos festivais. Lúcia, da escola “B” explica que como os alunos cantam em sala de aula, se sentem mais seguros para cantar nos festivais das escolas: “Nós percebemos, pois nós temos todo o ano o projeto do festival da canção do colégio,

que a musicalização vem justamente pra incentivar, inclusive com um número maior de inscritos este ano” (Entrevista. Coordenadora Lúcia, 15/04/2010).

Além disso, as escolas organizam apresentações internas dos alunos, como teatros, jograis, músicas, entre outras. Como não possuem auditório, os salões de reunião são utilizados como espaço para essas apresentações.

Na escola “A” acontece mensalmente o “Momento Cultural”, em que os alunos se apresentam com músicas, oratória, teatros e jograis, lembrando as principais datas comemorativas do mês. As turmas que se apresentam são sorteadas no início do ano letivo. São duas ou três turmas por mês. Geralmente se apresenta uma turma do Ensino Médio ou dos anos finais e uma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A coordenadora pedagógica dos anos iniciais da escola “A”, Maria, nos explicou que as aulas de música no currículo dos AIEF, não são específicas para este “Momento Cultural” e que, normalmente, quem prepara os alunos para se apresentar são as professoras regentes de sala, por estarem mais tempo em sala com os alunos. Porém, algumas vezes a professora de música também prepara algo com os alunos para apresentar, pois acredita que é uma forma de incentivar a participação de todos e, também, de mostrar o que estão aprendendo nas aulas de música: “Neste momento cultural ele [o professor de música] também se faz presente, também mostra a sua marca na música, na participação. Acho que isso é importante na vida escolar, estar juntos, socializar, mais no coletivo...” (Entrevista. Coordenadora Maria, 12/04/2010).

Na escola “B” esse tipo de apresentação está ligada às datas comemorativas e, geralmente, acontecem no dia das mães, dia dos pais, dia do índio, início da primavera, Páscoa e Natal. Geralmente as apresentações musicais dessas datas acontecem com as turmas cantando alguma música preparada pela professora de música em conjunto com as professoras regentes de classe. Os ensaios são feitos nas salas de aula nos dias das aulas de música.

Acredito que esses festivais e apresentações sejam fatores de motivação para alguns alunos que talvez não tivessem outra oportunidade de se desenvolver musicalmente fora da escola. Isso também pode contribuir com as vivências musicais na escola, visto que enriquece a experiência musical de cada aluno, não só daquele que participa, mas também daqueles que assistem.

Finalizando este capítulo, é importante enfatizar os esforços da Secretaria de Educação, da coordenação das escolas e das professoras, em tentar especializar a

educação musical na escola. Especializar no sentido de ter uma professora só para ministrar as aulas de música e de estar inserindo a música como disciplina. O primeiro passo foi a iniciativa de implantar as aulas de música na escola; o segundo foi incluir a música como disciplina e garantir a sua permanência nas escolas através do PPP; o terceiro passo, que já está acontecendo, mas seu resultado é a longo prazo, deve se configurar com ações permanentes, são os cursos de formação continuada em música para as professoras dessa disciplina. Vale lembrar que a inserção da música no currículo escolar em Vera Cruz do Oeste ainda é recente e necessita de aperfeiçoamentos constantes, porém destaco o exemplo dessa ação para outras localidades que pretendem implantar a música nas escolas de Educação Básica.

6 AS PROFESSORAS DE MÚSICA DOS ANOS INICIAIS

6.1 Professora Áurea

6.1.1 Formação como professora de música

A professora Áurea, 55 anos, possui formação em nível médio no curso de Magistério e, em nível superior, no curso de Pedagogia. Está cursando especialização em Educação à Distância. Ela concluiu o curso de Magistério em 1973 e, a partir daí, já começou a dar aulas no município de Florestópolis/PR, onde morava. Quando a família mudou-se para Vera Cruz do Oeste/PR, trabalhou 10 anos como professora. Porém, durante a entrevista, ela explicou que ficou 15 anos afastada das salas de aula, pois teve um filho com deficiência e também teve que cuidar da mãe que ficou doente e veio a falecer. Faz 11 anos que ela voltou a dar aulas, já morando no município de Vera Cruz do Oeste. Nesse período Áurea fez o curso superior de Pedagogia, concluído em 2005, e a pós-graduação em Educação à Distância que está concluindo em 2010. Descontando o período que ficou afastada, a experiência de Áurea nos anos iniciais totaliza aproximadamente 23 anos. Este ano é sua primeira experiência como professora de música.

Ao falar de sua formação musical, a professora Áurea revelou que nunca fez aulas de música, sua aprendizagem musical foi “de ouvido” e mais relacionada ao hábito de cantar: “eu aprendi desde a infância, eu cantava muito quando era pequena, só que eu não toco nenhum instrumento musical” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010). A professora explica que, quando criança, teve algum contato com instrumentos musicais, pois seu pai, embora não fosse músico, consertava instrumentos musicais. Ele tocava algumas músicas de ouvido, enquanto seus filhos ouviam e cantavam. Os instrumentos que a professora mais recorda são: acordeão, gaita de boca e flauta. Áurea afirma que, por causa deste trabalho do pai, ela desenvolveu muito a percepção auditiva para a música, o que justifica sua afirmação de que não sabe tocar nenhum instrumento musical, mas “quando alguém toca um instrumento eu consigo te dizer se está desafinado, eu não sei que nota que é, mas sei que não era aquela assim” (Entrevista. Professora Áurea, 14/07/2010). Áurea também afirma que seu pai não

permitia que seus filhos tocassem os instrumentos musicais que consertava. Dessa forma, a professora nunca aprendeu a tocar um instrumento.

A professora revelou que teve contato com a música no contexto escolar. Quando criança, nos anos iniciais, todos os dias, antes de entrar na sala de aula cantavam uma música folclórica: “quando eu estudava, todos os dias, na entrada da aula, nós tínhamos que cantar uma música folclórica” (Entrevista. Professora Áurea, 14/07/2010).

Além disso, no último ano do curso de Magistério, teve aulas de música:

A professora tinha um piano na sala e ela dava aula, ela fazia o coral com a gente, separando as vozes. E a gente tinha um caderno de música, tinha prova de música escrita, a gente não tocava, só a professora (Entrevista. Professora Áurea, 14/07/2010).

A professora explicou que no curso de Pedagogia teve dentro da disciplina de Artes, algumas aulas que incluíam música, mas nada que desse subsídio para trabalhar essa linguagem em sala de aula. Essas aulas, segundo Áurea, enfatizavam cantigas e brincadeiras de roda e músicas para cantar com os alunos em datas comemorativas. Nesse sentido, ressalto a necessidade de que os cursos de formação de professores dos anos iniciais reflitam e repensem seu trabalho com a área musical, a fim de que possam preparar melhor o professor para atuar com todas as áreas do conhecimento de maneira equilibrada, o que inclui a área de artes e a música.

6.1.2 Formação continuada e atualização profissional

Em relação à formação continuada e à atualização dos conhecimentos musicais, Áurea comentou que, além dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, busca informações através de pesquisas na internet, revistas e em reportagens na TV. Ela demonstrou preocupação com a quantidade de atividades musicais que conhece, explicando que precisava dar continuidade aos conhecimentos que obteve nos cursos de formação musical: “eu sempre to procurando me informar. Porque eu não posso ficar parada só no que eu aprendi no meu conhecimento, porque vai chegar um bimestre ou outro que já terminou tudo” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010).

A professora também se refere à mudança de concepção das aulas de música, após ter participado de cursos, ela explica: “Porque eu, de musicalização, eu só sabia cantar, colocar o CD no aparelho e fazer os alunos serem igual papagaio, né, e agora eu vejo a coisa com outros olhos” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010). Essa mudança de concepção em relação às aulas de música no contexto escolar, também foi observada por Queiroz e Marinho (2006a) no contexto de Cabedelo/PB. Os autores explicam que após o curso ministrado, as professoras puderam refletir sobre suas práticas e repensar suas concepções e funções atribuídas à música em sala de aula:

O trabalho realizado nas oficinas pôde contribuir para ampliar as definições sobre o universo da música e da educação musical nas escolas, rompendo com preconceitos e despertando a percepção dos professores para as possibilidades que podem ser utilizadas para desenvolver propostas de educação musical consistentes (QUEIROZ; MARINHO, 2006a, CD-ROM).

A professora Áurea destacou várias vezes a palavra “adaptações”, referindo-se ao que pode realizar em sala de aulas com músicas conhecidas dos alunos e também com os instrumentos musicais:

Porque eu posso fazer as adaptações de músicas em cima desse material reciclado, usando ritmos, até mesmo de músicas sertanejas do conhecimento do aluno, que está na altura do vocabulário deles, pra eles verem o som que tem bateria, violão, se é um piano. Então eu faço essa adaptação (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010).

Ao falar em adaptação, a professora que possui conhecimentos pedagógicos e experiência profissional, se utiliza de conhecimentos que já domina para adaptar conteúdos musicais de forma que possa sentir-se mais segura para falar de elementos musicais com os alunos. Isso demonstra que a professora se preocupa em dialogar com o universo musical dos seus alunos e do seu próprio conhecimento musical. Joly ressalta a importância de “que o professor seja capaz de observar as necessidades de seus alunos e identificar, dentro de uma programação de atividades, aquelas que realmente poderão suprir as necessidades de formação desses alunos” (JOLY, 2003, p.118).

Além disso, a professora disse que procura partir de atividades que os alunos conhecem, o que facilita sua prática em sala de aula e, também, incentiva a participação de todos. O fato do professor propor atividades ou músicas que os alunos já conhecem,

é importante “pois isso cria um clima de segurança e relaxamento, já que as crianças estão participando de uma atividade familiar” (Ibid., p. 124).

Porém, vale lembrar que as atividades musicais também devem ter o propósito de “expandir o universo musical do aluno” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.181), proporcionando o conhecimento de diversos gêneros musicais dentro da cultura na qual estão inseridos e também conhecer outras culturas.

6.1.3 Funções e objetivos das aulas de música nos anos iniciais

Ao falar sobre os objetivos e funções da música nos anos iniciais, a professora enfatiza que “não é só ensinar a criança cantar” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010). Ao dizer isso, a professora se refere ao trabalho que foi realizado no ano anterior, que enfatizava muito o canto em detrimento de outras atividades. Essa referência ao canto combina com o que Souza e colaboradores (2002) dizem sobre a forte associação entre a atividade de cantar e o ensino de música na escola. As autoras mencionam que ao desenvolver uma pesquisa com professores do ensino fundamental, o canto foi uma das atividades mencionadas com maior frequência. Souza e colaboradores explicam que “a voz parece ser vista como um elemento comum a todos os alunos e professores, ao contrário dos instrumentos musicais. O uso da voz, assim, viabiliza o trabalho com música em sala de aula” (SOUZA et al., 2002, p.88).

Na fala da professora Áurea, ela aponta outras atividades que desenvolve com seus alunos, como a execução de instrumentos de percussão acompanhando músicas e a apreciação musical: “pra eles verem o som que tem bateria, violão, se é um piano” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010).

A apreciação musical é uma das atividades propostas pela “educação musical contemporânea” (SOUZA et al., 2002, p.101). Souza e colaboradores (2002) identificaram, em sua pesquisa, uma carência de atividades relacionadas à apreciação no trabalho das professoras que estudaram e explicam que isso se deve a uma carência de atividades de apreciação durante a formação docente das professoras. No caso da professora Áurea, mesmo com carências na sua formação docente, vem tentando desenvolver atividades de apreciação musical com seus alunos, mesmo que seja, no nível de discriminação sonora, que é considerada uma atividade de envolvimento

complementar e não diretamente ligada à música (SWANWICK, 1979 apud SOUZA et al., 2002, p. 106).

Ao mesmo tempo em que aponta alguns conhecimentos específicos de música, Áurea coloca algumas funções da música que não estão atreladas ao desenvolvimento de conhecimentos musicais. Estas funções também foram apontadas em outras pesquisas da área de educação musical como Souza e colaboradores (2002), que coloca entre as funções da música “a música como mecanismo de controle” (p. 65). Essa justificativa para o ensino da música é encontrada no discurso da professora Áurea: “Eles estão mais comportados (...), eles estão assim, mais se policiando em termos de educação” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010). Dessa forma, o controle é entendido como uma maneira de manter a disciplina na sala de aula, utilizando-se de comandos contidos na letra de algumas músicas.

Outro ponto importante apontado no discurso da professora Áurea é a ênfase na performance, ou seja, a visão de que aula de música serve para aprender a tocar um instrumento musical. A professora diz que a música “pode formar futuros cantores, e despertar a criança pra tocar um instrumento musical” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010). Essa concepção de ensino de música voltado para a aprendizagem de um instrumento parece tomar como base a experiência pessoal da professora, visto que sua aprendizagem musical informal foi baseada no cantar durante a infância, como forma de divertimento, e também seu desejo de saber tocar um instrumento, demonstrando que seus alunos estão tendo uma oportunidade que ela gostaria de ter tido.

Ao ser questionada sobre as dificuldades que enfrenta para ministrar as aulas de música, a professora Áurea apontou a falta de formação musical, ou seja, ela está aprendendo (através dos cursos de formação continuada e das pesquisas individuais) para ensinar : “eu sempre digo pra elas, que o que eu estou ensinando eu tive que aprender.” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010). Em tom de desabafo a professora aponta a dificuldade de não saber tocar um instrumento musical, explicando que isso poderia auxiliar ao apresentar alguns conceitos musicais “se eu tocasse pelo menos violão, as aulas minhas seriam melhores” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010). Professores participantes da pesquisa de Souza e colaboradores também apontaram o instrumento musical como um ideal e o canto como a realidade, ou seja, “aquilo que é possível trabalhar com os alunos da escola fundamental” (SOUZA et al., 2002, p.88).

Outra dificuldade da professora é quanto às dúvidas que surgem ao preparar as aulas de música e também no cotidiano da sala de aula; ela acredita que ter dúvidas “está sendo normal diante da novidade que eu peguei e para transmitir pra eles” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010). Áurea explicou que, às vezes, busca orientação de algum profissional da área “eu tenho que procurar um profissional que possa me orientar” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010). Essa busca de orientação partindo do próprio interesse da professora, pode ser considerada parte da formação do professor, pois o mesmo também se forma a partir dos interesses e buscas pessoais.

Além disso, a professora Áurea apontou uma dificuldade em relação ao material disponibilizado para as aulas de música, que é a disponibilidade do aparelho de som: “sempre tem aquela dificuldade do aparelho, que nunca está disponível” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010). A Secretaria de Educação foi questionada em relação a esse tipo de material e informou que sabe dessa dificuldade dos professores e que aos poucos estará adquirindo mais aparelhos.

6.2 Professora Laura

6.2.1 Formação como professora de música

Professora Laura, 31 anos de idade, cursou o Normal Superior à distância e fez pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagogia; formou-se no início do ano de 2008 e nesse mesmo ano começou a atuar como professora regente de sala do pré-escolar na Educação Infantil. Sua experiência profissional completou 3 anos em maio de 2010 e, antes de ser professora de música, atuou mais com o pré-escolar e com os anos iniciais.

Quanto à sua formação musical, Laura relatou que nunca teve uma professora que trabalhasse com música nos anos iniciais. Ela explicou que não cursou o pré-escolar, embora acreditasse que a música e as atividades que envolviam música eram mais utilizadas no pré do que nos anos iniciais. Já no período dos anos finais do Ensino Fundamental, a professora disse que somente quando estava na 5ª série participou de um coral organizado pela professora de Português e outro organizado pelo professor de Educação Física, quando cantou músicas folclóricas e música brasileira:

Na 5ª série a professora fez uma apresentação muito linda com a gente de folclore brasileiro, a gente cantou ‘Periquito Maracanã’, ‘Peixe Vivo’, e todas essas músicas relacionadas, fizemos um trabalho e depois apresentamos uma espécie de coral, só com as vozes assim, mas foi dentro da disciplina de Português. Depois com Educação Física a gente apresentou a música ‘Oh meu Brasil’ sabe. Em Educação Artística a gente fazia teatro, sonoplastia, luzes, efeitos especiais, dentro do teatro mesmo, música não (Entrevista. Professora Laura, 13/07/2010).

No curso Normal Superior, a professora Laura explicou que teve uma disciplina chamada “Jogos, Recreação e Lazer” e dentro dessa disciplina tinha um pouco de jogos e brincadeiras que envolviam música. Porém, ressaltou que eram atividades nas quais a música era utilizada para realizar atividades motoras, gestos que faziam parte das brincadeiras, mas que não tinha nada que pudesse levá-la a entender a música como linguagem a ser trabalhada em sala de aula.

No que diz respeito às aulas de artes do curso Normal Superior, Laura afirmou que teve várias aulas na disciplina de artes, que incluía teatro, dança e artes visuais. Neste momento da entrevista, a professora apontou uma lacuna na formação, levantando a questão de que, mesmo a música sendo parte da disciplina de arte, ela não teve nenhuma aula de artes que focasse a música; isso pode ser percebido na seguinte fala:

Mesmo fazendo parte da disciplina de artes, mas não teve nada focado assim, falando da música não, tinha a música dentro da dança, algumas músicas nordestinas, mas pra mostrar a dança. Música mesmo que eu me lembre nada, nem história da música nada. Então ficou falho assim na formação (Entrevista. Professora Laura, 13/07/2010).

Fora do contexto escolar, Laura participou (e ainda participa) de um grupo vocal da igreja há 10 anos. Ela apontou esse grupo como o principal local de aprendizagem musical, em que adquiriu experiência com música e aprendeu conceitos musicais que dizem respeito a ritmo, duração do som, afinação, tonalidade, entre outros: “Eu entendo um pouco de tom assim, essas coisas, de ritmo, mas por cantar na igreja mesmo, então a gente canta com instrumento e vai pegando alguma coisa” (Entrevista. Professora Laura, 27/04/2010).

Além do grupo da igreja, Laura costumava participar como cantora nos festivais de interpretação vocal no município e na região. Ela explicou que através da participação nesses festivais, teve a oportunidade de fazer cursos de técnica vocal. Laura comentou que por ter sido classificada no festival “Valores da Terra” no município de Vera Cruz do Oeste, a prefeitura ofereceu um curso com um professor de Curitiba: “a

prefeitura deu este curso pra gente de técnica vocal. Veio um professor de Curitiba, muito bom, foi uma semana, todas as noites. Foi bem técnica vocal mesmo, trabalhou o timbre, afinação, etc” (Entrevista. Professora Laura, 13/07/2010).

Devido ao trabalho e a necessidade de tempo para estudar e preparar as aulas de música, Laura não tem participado dos festivais. Porém, está fazendo um curso de violão, instrumento que a professora utiliza nas aulas de música. Além disso, explica que os cursos de formação continuada específicos para os professores de música que a Secretaria de Educação do município ofereceu, no início deste ano, com noções de musicalização e, também, no meio do ano, com noções de flauta doce, contribuíram para melhorar sua atuação em sala.

Nesse ponto, é interessante destacar o empenho da professora para aprender música, ela participa de cursos, solicita formação continuada para a Secretaria de Educação, pesquisa na internet, faz cursos particulares. Essa dedicação da professora é muito importante para o desenvolvimento de suas aulas. Além disso, acredita-se que deve fazer parte da rotina de um professor buscar aperfeiçoamento profissional. Nesse sentido, Spanavello e Bellochio ressaltam que

O educador pode (e deve) buscar novas alternativas de trabalho que ultrapassem sua formação, de modo que seja capaz de construir novos conhecimentos a partir do seu próprio trabalho e das reflexões que giram em torno deste (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p.93).

6.2.2 Formação continuada e atualização profissional

No que diz respeito à formação continuada e à atualização profissional, a professora explicou que busca muita informação na internet: “a hora que olho no computador só me vem música na cabeça, aí eu procuro ir atrás de música infantil, música pra ter mais repertório e tal” (Entrevista. Professora Laura, 27/04/2010). Essa busca de informações na internet é uma prática comum entre as duas professoras de música do município. Essas informações parecem contribuir para a prática docente das professoras, através de atividades musicais que podem ser desenvolvidas em sala de aula auxiliando-as a trabalhar: conceitos musicais, repertório e explicações teóricas sobre música em geral que informam e tiram dúvidas que as professoras têm sobre assuntos específicos de música.

Laura também mencionou os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação. Ela observou que há aproximadamente três anos, a secretaria ofereceu cursos de música para todos os professores dos anos iniciais, mas que agora, com a inserção da música como disciplina curricular, os cursos de música tem sido exclusivos para os professores de música. A professora acha isso importante para que as atividades musicais que o professor regente realiza em sala não venham a coincidir com as atividades propostas nas aulas de música:

Isso que é importante. Até porque eu penso assim, se o professor fica trabalhando muita música com as crianças em sala e se ele for lá aprender a mesma coisa que a gente, o que vai acontecer, ele vai começar a trabalhar a mesma coisa que a gente (...) (Entrevista. Professora Laura, 27/04/2010).

Essa fala da professora Laura aponta para o fato de que todos os professores podem e devem trabalhar utilizando a música, mas ressalta a necessidade de cursos específicos para os professores de música, para que esses possam trabalhar conceitos musicais, possam desenvolver o conhecimento da música como disciplina curricular para a sala de aula. Através dos cursos específicos para as professoras de música, elas podem ultrapassar aquilo que é feito pelo professor de sala e, não só utilizar a música, como trabalhar com conceitos musicais de modo significativo e agregando conhecimentos musicais para os alunos.

Laura revela que começou a fazer aulas particulares de violão, pois, assim como a outra professora, ela acredita que saber tocar um instrumento pode facilitar o ensino e aprendizagem musical em sala de aula, contribuindo com sua atuação docente, ela explica: “to querendo aprender pra levar pra sala, pra trabalhar com as crianças” (Entrevista. Professora Laura, 27/04/2010).

Uma pesquisa desenvolvida por Diniz e Del Ben com professoras da Educação Infantil, no contexto de Porto Alegre, destacou que as professoras ressaltaram em seus depoimentos que “necessitam, além dos conhecimentos musicais, de recursos para a realização do ensino de música. Dentre eles, foram citados instrumentos musicais” (DINIZ; DEL BEN, 2006, p.33). Assim, ampliando seus conhecimentos musicais, as professoras acreditam que podem melhorar suas práticas musicais em sala de aula.

6.2.3 Funções e objetivos das aulas de música nos anos iniciais

Quanto às funções e objetivos que a música assume nos anos iniciais, a professora Laura entende que a música pode contribuir para o desenvolvimento de algumas habilidades das crianças. Ao falar dos objetivos da música na escola, ela não diferencia os aspectos que poderiam ser específicos da aula de música e os aspectos do desenvolvimento geral da criança, que podem ser trabalhados na aula de música e, também, em outras disciplinas: “acredito que ela só tem a somar, para o desenvolvimento motor, trabalhando com o ritmo, trabalhando com a lateralidade, com a concentração, com a percepção” (Entrevista. Professora Laura, 27/04/2010). Isso demonstra a insegurança da professora ao falar de aspectos musicais. Muitas vezes a professora sabe e desenvolve atividades musicais específicas, porém sente dificuldade em apontá-las.

Além disso, Laura destaca muitas vezes, em outras falas, as palavras “ritmo, lateralidade, concentração e percepção” (Entrevista. Professora Laura, 27/04/2010). Esses aspectos podem ser desenvolvidos na aula de música, mas também podem ser trabalhados numa aula de educação física. Porém, a partir das observações foi possível perceber que a professora, ao planejar a aula, tem como objetivo o desenvolvimento específico de conceitos musicais; o ritmo e a percepção sonora foram elementos trabalhados em algumas de suas aulas. Assim, a fala citada pode demonstrar apenas uma dificuldade da professora de colocar com mais segurança os conteúdos e objetivos da música nos anos iniciais, principalmente pelo fato de estar respondendo a uma pessoa que é da área musical.

Essa insegurança e dificuldade em apontar conteúdos e objetivos específicos da área musical é uma realidade encontrada em outras pesquisas. Diniz e Del Ben (2006) explicam que “a falta de conhecimento musical sistematizado faz com que as professoras encontrem dificuldades para estabelecer conteúdos e objetivos musicais e, assim, ampliar e diversificar as atividades que realizam” (p.33). Spanavello e Bellochio (2005) também apontam essa dificuldade, afirmando que “os professores unidocentes possuem uma opinião formada sobre a importância da educação musical no espaço da escola, mas tem dificuldade em definir especificamente os objetivos desse trabalho” (p. 90).

A professora também explica que o critério utilizado para selecionar o repertório está baseado nos conteúdos. Ela diz: “pegar a música que tinha a ver com o tema trabalhado.” (Entrevista. Professora Laura, 27/04/2010). Os temas trabalhados a que ela está se referindo são o esquema corporal e a lateralidade, que ela usou como exemplo ao falar. Porém, ao observar seu planejamento e as aulas ministradas por Laura, pude perceber que também faz parte dos temas trabalhados conteúdos como: ritmo, pulsação, andamento, timbre, duração, altura e intensidade, ou seja, conteúdos específicos da área de música.

Em relação às dificuldades encontradas pela professora, Laura apontou principalmente a frustração, quando, na sua auto-avaliação, o trabalho não dá certo: “não dá nada certo aquilo que você queria e você sai de lá assim frustrada.” (Entrevista. Professora Laura, 27/04/2010). Para ela, muitas vezes o trabalho não dá certo por causa do cansaço. Ela enfatizou na entrevista que o trabalho de professora de música é muito cansativo, pois ela tem que trabalhar em várias escolas num mesmo dia e também porque ela não tem um dia específico para a hora atividade:

Porque você trabalha assim, sem parar, você tá numa sala, entra na outra, sai de uma sala e entra na outra e vai, vai, vai, e minha hora atividade é toda picadinha né, 1 hora, 45 minutos, e aí você usa mais pra descansar do que pra elaborar atividade, porque nem dá tempo (Entrevista. Professora Laura, 26/04/2010).

Laura acredita que isso acaba atrapalhando a preparação das aulas e, conseqüentemente, a atuação da professora em sala.

Essa frustração apresentada pela professora, também pode estar relacionada com a falta de conhecimentos específicos para atuar como professora de música. Ou seja, muitas vezes, o professor que trabalha nos anos iniciais, seja com música ou como regente de sala, possui um conhecimento relacionado à parte pedagógica. Laura teve, na sua formação inicial, didática da matemática, didática do português, e de outras disciplinas que fazem parte do currículo dos anos iniciais, porém, sabe-se do escasso conhecimento específico relacionado às artes e, principalmente, à música nos cursos de formação inicial de professores generalistas (FIGUEIREDO, 2001, 2003, 2004b, 2007). Sendo assim, muitas vezes, quando a atividade não dá certo na sala de aula, a professora fica sem saber o que fazer e saindo frustrada.

Nesse caso, percebe-se que a formação é um elemento importante para o desenvolvimento de um trabalho musical mais consistente e condizente com a área. Como as professoras tiveram pouco ou nenhum contato com conhecimentos musicais durante sua formação inicial, muitas vezes, se torna difícil lidar com situações e questionamentos no momento da aula. Nesse sentido, podemos retomar os saberes disciplinares e curriculares de Tardif (2002). Segundo o autor, os saberes disciplinares são aqueles, normalmente organizados em disciplinas escolares e os saberes curriculares são os que dizem respeito aos objetivos, conteúdos e métodos contidos nos programas escolares. No caso, a lacuna deixada pela formação inicial da professora lhe privou de desenvolver os saberes disciplinares e curriculares no campo da música e, além disso, os cursos de formação continuada dos quais participou ainda não lhe deram subsídios suficientes para desenvolver um trabalho musical autônomo em sala de aula.

Isso também explica a dificuldade ocasionada pela falta de formação, também apontada pela professora Laura: “outra dificuldade é a falta de formação mesmo.” (Entrevista. Professora Laura, 27/04/2010). Queiroz e Marinho concluem, após ministrar um curso de formação continuada para professores do município de Cabedelo/PB, que os professores sentem falta de uma formação musical mais consistente e que “essa carência os impede de desenvolver propostas significativas de ensino de música” (QUEIROZ e MARINHO, 2006a, CD-ROM).

Além disso, Laura não teve muitos anos de experiência em sala de aula antes de assumir as aulas de música. Ela atuou durante dois anos como professora regente de sala dos anos iniciais e logo foi convidada para trabalhar com a disciplina de música. Tardif (2002) enfatiza a contribuição dos saberes experienciais na prática pedagógica dos professores. De acordo com o autor os saberes experienciais são formados pela junção dos outros saberes, que são saberes disciplinares, curriculares e profissionais. Dessa forma, mesmo que Laura tenha alguns conhecimentos musicais, muitas vezes a falta de experiência a impede de desenvolver a aula de música de forma que ela mesma fique satisfeita e também os alunos. Do mesmo modo, a falta de qualquer um dos três tipos de saberes elencados por Tardif (2002) ocasiona uma lacuna na prática pedagógica da professora. Isso acontece porque um saber não existe independente de outro, ou seja, o bom desempenho do professor depende da união de diversos saberes que perpassam a formação desse professor, seus conhecimentos sobre a disciplina que está ministrando,

os objetivos que deseja alcançar com determinados conteúdos e sua experiência profissional.

7 AS AULAS DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS

Neste capítulo são descritas e refletidas a atuação das professoras Áurea e Laura. No intuito detalhá-las, cada atuação será apresentada separadamente.

7.1 Professora Áurea

7.1.1 *Preparação das aulas*

A preparação da aula é um dos momentos mais importantes da própria aula, e “é, muitas vezes, considerado o primeiro passo da atividade docente” (ROMANELLI, 2008, p. 131). É nesse momento que o professor vai refletir sobre cada turma, analisar seu desenvolvimento e as necessidades da turma como grupo e de cada aluno individualmente, vai traçar objetivos e pensar em formas variadas de atingir esses objetivos. O planejamento contribui para o bom desenvolvimento da aula, pois ele é “uma projeção daquilo que queremos, daquilo que pretendemos em relação ao ensino e de como ele será realizado em sala de aula” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.178).

Para planejar suas aulas a professora Áurea possui um caderno, que ela chama de “diário de classe” (Caderno de Observação, p. 1), em que anota os seus planos de aula⁴ por turma. Esse plano de aula contém: conteúdos, objetivos, metodologia, atividades e repertório utilizado para cada aula com cada turma.

Apesar de não ser especialista em música, percebeu-se que, nos planos de aula, Áurea lista alguns conteúdos musicais para desenvolver seu trabalho. Dentre eles destacaram-se: a pulsação trabalhada com atividades que utilizam instrumentos de percussão como clavas e reco-reco e atividades de percussão corporal; e a prática de canto, trabalhada com acompanhamento de CD. Segundo Souza e colaboradores (2002) “a educação musical contemporânea enfatiza três formas de se relacionar com a música – através de atividades de composição, execução e apreciação” (p. 101). Porém, essa

⁴ Existem variadas nomenclaturas para designer o processo de planejamento. O planejamento pode ser mais amplo, contemplando um “plano geral” do município. Pode ser elaborado por disciplina dentro de cada escola, o que é entendido por Romanelli (2008) como “plano de ensino”. E, pode ser a elaboração das aulas de cada professor, como é o caso desta parte do trabalho, que será chamado de “plano de aula”, ou seja, “representa a sistematização de cada aula” (ROMANELLI, 2008, p.132).

noção parece não ter sido desenvolvida na formação musical da professora. Dessa forma, o fato de não desenvolver alguma das atividades listadas acima, está relacionada à sua formação musical: as aulas de música do antigo Magistério, que enfatizavam atividades de canto. E mais, os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação enfatizaram atividades de execução e apreciação musical. A professora salientou, numa conversa após a observação de uma aula, a necessidade de mais cursos específicos de música: “a gente precisa aprender mais, pra poder dar conta dessas aulas com os alunos” (Caderno de observação, p. 3).

Ao ser questionada sobre a rigidez ou a abertura do planejamento, Áurea explicou que tanto o plano de ensino das escolas, como o plano de aula de cada turma é passível de modificação, ou seja, “às vezes você planeja uma coisa, mas aí chega na sala e a turma não corresponde à atividade proposta. Então você precisa modificar a metodologia de ensinar algum conteúdo ou até mudar de assunto mesmo” (Entrevista. Professora Áurea, 26/04/2010). Isto demonstra que a professora entende o planejamento e a preparação da aula como um direcionamento para o que deve ser feito em sala, e não como uma lei a ser cumprida do início ao fim.

A forma de entender a flexibilidade do planejamento pela professora Áurea, é confirmada por Hentschke e Del Ben; as autoras afirmam que “é preciso ter em mente que, embora o plano oriente a ação de ensinar, definindo um caminho para sua realização, isso não significa que essa ação possa ser determinada previamente em todos os seus detalhes” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 178).

Os planos de aula da professora Áurea demonstraram sua organização e compromisso com as aulas de música, o que contribui para o desenvolvimento das mesmas e para o desempenho em sala de aula.

7.1.2 Atuação

As aulas da professora Áurea apresentaram uma estrutura direta, que era a prática de cantar uma música de boas vindas e de cantar acompanhando o CD. Após a aula, ao ser questionado o porquê dessa música, ela disse que cantar a música de boas vindas já é um hábito com o qual os alunos se acostumaram: “Essa canção de boas vindas pode contribuir para o desenvolvimento da noção de tempo dos alunos, ou seja,

cantar esse tipo de música sinaliza o início da aula de música, independente da hora-relógio em que ela acontece” (Caderno de Observação, p.1). Áurea explicou que além da prática do canto, presente em todas as aulas observadas, se destacaram as atividades relacionadas à pulsação e ritmo com percussão corporal, todas associados ao canto.

Na observação de aula, no dia 22 de junho, após a música de boas vindas, a professora Áurea trabalhou parlendas e músicas folclóricas com os alunos do 1º ano B. As músicas trabalhadas nessa turma foram: “1, 2 feijão com arroz”; “Se você está contente”; “A galinha do vizinho” e “Boi da cara preta”. A professora colocava o CD para as crianças ouvirem, depois cantavam junto com o CD. Nas músicas “Se você está contente” e “Boi da cara preta”, as crianças faziam os gestos sugeridos pela letra das canções trabalhadas imitando os mesmos gestos feitos pela professora. Entretanto, nas canções “1,2 feijão com arroz” e “A galinha do vizinho” os alunos foram orientados pela professora a tocar clavas acompanhando a pulsação das canções ouvindo-as no aparelho de som. Durante toda a aula, as crianças cantaram as músicas com o acompanhamento do CD. De um modo geral, os alunos conseguiram desempenhar a atividade sem dificuldade. Alguns alunos não conseguiram bater a percussão fazendo a pulsação correta, porém não houve intervenção da professora no momento da atividade. Áurea enfatizou, somente antes de iniciar a atividade de pulsação com clavas, que eles deveriam “seguir o ‘coração da música’, igual a gente já fez na outra aula” (Caderno de Observação, p.1).

Na segunda aula assistida com o 1º ano B, no dia 29 de junho, a professora propôs o trabalho com um ritmo de catira com palmas e batidas dos pés no chão, cantando uma música folclórica: “João de Barro”, junto com o CD. A estrutura dessa aula não ficou muito clara, pois, depois de colocar uma vez o CD para os alunos ouvirem a música, a professora convidou uma aluna de uma turma de 3º ano para ensinar os alunos como eram as batidas de palmas e pés. Áurea explicou que a menina tinha sido transferida de uma cidade vizinha e ensinado os colegas da própria sala o ritmo de percussão corporal, por conseguinte, a professora achou interessante ensinar para os alunos das outras turmas a mesma batida. Porém, Áurea teve dificuldade de ensinar sozinha a parte de percussão corporal para seus alunos, por isso convidou a aluna para demonstrar como fazer as batidas. Ao final dessa aula, os alunos do 1º ano B não conseguiram entender como fazer a percussão corporal. O tempo acabou e Áurea

combinou com os alunos que na próxima aula iriam trabalhar essa mesma música novamente.

Na outra aula dessa turma, dia 06 de julho, a professora colocou a música para eles cantarem junto com o CD. No entanto, na metade da audição o CD começou a falhar, os alunos pararam de cantar até que a professora conseguiu solucionar o problema. Enquanto mexia no aparelho de som para fazê-lo voltar a funcionar; a professora relatou que o aparelho sempre apresenta problemas. Assim que o aparelho voltou a funcionar, as crianças cantaram junto com o CD, depois tentaram cantar e, ao mesmo tempo, fazer a percussão corporal, porém tiveram muita dificuldade de coordenar as batidas de mãos e pés. A aula terminou sem que eles conseguissem realizar a percussão corretamente.

Nas aulas assistidas da turma de 2º ano B, a professora Áurea trabalhou a música: “Passe a Bola” e fez a brincadeira: “Vivo-Morto” com as crianças. Na aula do dia 24 de junho, após cantar a música de boas vindas: “Boa tarde coleguinha”, Áurea colocou o CD para as crianças ouvirem a música: “Passe a Bola” e depois, com acompanhamento do CD, cantou com as crianças que deveriam, em círculo, passar um reco-reco para o colega. Na segunda vez que os alunos foram passar o instrumento para o colega, a professora explicou que deveriam passar seguindo a pulsação da música. As crianças não tiveram dificuldade para realizar essa atividade. Depois a professora brincou de “Vivo-Morto” com os alunos, nessa brincadeira os alunos deveriam ficar de pé quando a professora falasse “Vivo” e abaixar-se quando a professora falasse “Morto”. A professora explicou que os objetivos dessas atividades foram trabalhar a pulsação, a lateralidade e a concentração.

Na segunda aula assistida da turma do 2ª ano B, no dia 01 de julho, a professora repetiu a atividade de passar a bola, porém mudando a estratégia de passar o instrumento para o colega, pois ora as crianças estavam dispostas em círculo e ora em cadeiras dispostas em fila. Ao passar o instrumento para os colegas, em fila, sentadas nas cadeiras, as crianças tiveram dificuldade em saber a direção, ou seja, se deveriam passar o instrumento para frente ou para trás. A professora os ajudava, mas concluiu que a atividade em círculo foi mais adequada para a faixa etária.

Na outra sala de 2º ano, a turma C, a primeira aula observada foi no dia 24 de junho. Nessa aula, Áurea trabalhou a atividade de passar o instrumento para o colega, acompanhando a pulsação da música “Passe a bola”. Após a música de boas vindas, a

professora dispôs os alunos em círculo, colocou o CD com a música no aparelho de som e as crianças passaram um reco-reco para o colega da direita, depois para o colega da esquerda e depois passaram dois reco-recos, um para a esquerda do círculo e outro para a direita. Áurea trabalhou com dois instrumentos nessa turma, pois já havia realizado essa atividade em aulas anteriores com o grupo. Analisando o desempenho dos alunos, de modo geral, a maioria conseguiu passar o instrumento de acordo com a pulsação. Apenas alguns alunos ficavam confusos quando chegavam dois reco-recos, um vindo da esquerda e outro da direita do círculo, mas a professora orientava qual instrumento ia para cada um dos lados através da cor do reco-reco.

Na segunda aula observada dessa turma, dia 01 de julho, a proposta era trabalhar o ritmo de “catira”, segundo Áurea, com a música “João de Barro”, mesma atividade trabalhada no 1º ano B. A justificativa para trabalhar essa atividade também no 2º ano, é que a professora pretendia fazer uma apresentação com todos os seus alunos cantando a canção. A professora trabalhou da mesma forma que no 1º ano, cantou a música de boas vindas e convidou a aluna do 3º ano para explicar como eram as palmas e as batidas de pés no chão. A aula teve a mesma estrutura que a aula do 1º ano B, quando trabalhou essa atividade, porém os alunos do 2º ano conseguiram entender com mais facilidade o ritmo das palmas. Já para fazer o ritmo das batidas de pés no chão tiveram dificuldade, então a professora trabalhou separadamente as palmas e as batidas dos pés. A aula terminou quando os alunos estavam trabalhando a percussão corporal separadamente. Áurea combinou com eles que na próxima aula daria continuidade a esse trabalho.

Em relação ao relacionamento com os alunos, percebeu-se que é amigável e de respeito, tanto por parte da professora quanto dos alunos com a mesma. Foi possível constatar que Áurea preza sempre pela disciplina, atenção e participação de todos os alunos nas atividades propostas. Por isso, sempre que algum aluno está conversando ou não está participando de alguma atividade, a professora chama a atenção falando ou cantando alguma música de comando, cuja letra enfatize a importância do bom comportamento.

Souza e colaboradores também constataram, em sua pesquisa com professores do ensino fundamental, que a música na escola, muitas vezes, assume uma concepção disciplinadora, ou seja, “a música é utilizada como meio para controlar comportamentos” (SOUZA et al., 2002, p.65). Se a música for somente utilizada em

sala de aula, com esse caráter funcional, pouco as crianças aprenderão sobre música. Esse tratamento utilitarista da música, também está relacionado com a formação da professora. No curso de Magistério que Áurea fez, ela relata que havia uma professora que trabalhava música. Porém, no relato de Áurea, fica explícito que a professora tocava piano e as alunas cantavam. Numa conversa com a professora após a observação de uma aula, ela revelou que o repertório tinha a ver com a organização e disciplina na escola, como músicas para hora do lanche, músicas para fazer fila, etc. Assim, fica evidente que o investimento na atualização profissional dessa professora poderia contribuir para que ela possa (re) pensar sua prática pedagógico-musical.

7.2 Professora Laura

7.2.1 Preparação das aulas

Como já citado anteriormente, a preparação da aula é um momento importante da própria aula e contribui para o bom desenvolvimento da mesma. Romanelli explica que “é fundamental que o planejamento apresente os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos do ensino relacionando as exigências educacionais com a realidade dos alunos” (ROMANELLI, 2008, p.131). Esses elementos foram observados no planejamento da professora Laura. Percebeu-se que Laura aponta, em seu caderno de planejamento, conteúdos, objetivos, metodologia, atividades e repertório que vai utilizar nas suas aulas.

Mesmo sem ter uma formação musical específica, os planos de aula de Laura contemplam a linguagem musical ao elencar conteúdos como altura (grave/agudo); duração (curto/longo); andamento (rápido/lento); pulsação com percussão corporal e com instrumentos de percussão (clavas, tambor); e atividades que envolvem o canto. Hentschke e Del Ben (2003) explicam que os parâmetros do som são uma parte do que constitui o discurso musical da educação musical contemporânea. As autoras apontam que “o som é condição mínima, embora não suficiente, para que algo seja considerado música” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.179). Porém, elas enfatizam que, para delimitar os conteúdos musicais que farão parte das aulas de música

O importante é ter consciência de que, para ensinar música, precisamos ter claro o que entendemos como sendo música, precisamos definir quais são os elementos ou dimensões que a constituem e quais são as formas de vivenciá-la (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 178).

Dessa forma, podemos dizer que os conteúdos listados pela professora Laura, não estão longe do que se espera da educação musical na escola, porém seu trabalho pode se aperfeiçoar através do aprofundamento de seus conhecimentos e de suas experiências musicais.

Os planos de aula da professora Laura são elaborados por série, pois ela tem mais do que uma turma de cada série e tenta seguir os mesmos conteúdos com as turmas que estão no mesmo nível escolar. Laura explicou, em conversa após a observação de uma aula, que ela vai anotando, no cabeçalho de cada plano de aula, as turmas e as datas com as quais já trabalhou determinado conteúdo e, assim, se organiza para saber o que tem que fazer na aula seguinte. A professora também faz anotações nos seus planos de aula sobre os conteúdos e atividades que vai repetir com determinadas turmas, isso facilita seu trabalho e também otimiza seu tempo, pois como trabalha em todas as escolas do município a administração ainda não conseguiu organizar um período inteiro (uma manhã ou uma tarde) para que ela possa preparar as suas aulas: “então, planejando dessa maneira consigo ter mais tempo para pensar em cada turma” (Caderno de Observação, p.4).

Laura também foi questionada quanto à flexibilidade do planejamento, e explicou que utiliza o plano como uma direção para sua aula, mas entende que nem sempre é possível fazer tudo o que está planejado: “cada turma vai ter um desenvolvimento na atividade, umas pegam mais rápido, outras você tem que repetir mais vezes, isso é normal” (Caderno de Observação, p.5). Isto demonstra que a professora Laura, assim como Áurea, entende o planejamento como um direcionamento para o que deve ser feito em sala, passível de alterações sempre que necessário.

Sobre a flexibilidade do planejamento, Hentschke e Del Ben explicam que

isso ocorre porque o ensino é uma atividade complexa, que envolve várias pessoas, várias coisas a fazer simultaneamente e, por isso, sempre terá um grau de imprevisibilidade, já que não é possível prever como os alunos, individualmente ou em grupo, estarão interagindo com os acontecimentos da sala de aula e com o contexto da prática. Por isso, o plano poderá (e, em alguns casos, deverá) ser transformado, recriado e até mesmo abandonado e substituído durante a sua implantação (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 178).

Os planos de aula demonstram que existe uma padronização na estrutura das aulas de cada professora. Dessa forma, o plano se torna um elemento importante para direcionar cada aula, bem como para que a professora possa avaliar cada turma e, também, se auto-avaliar.

7.2.2 Atuação

As aulas da professora Laura apresentaram um padrão. Em todas as turmas observadas, após a música de boas vindas, fazia uma revisão oral do conteúdo trabalhado na aula anterior, depois explicava o que iriam fazer nesta aula e colocava no quadro-negro a data e o conteúdo da aula para os alunos copiarem em seus cadernos. Todos os alunos tinham um caderno, sem pentagrama, específico para a disciplina de música. Laura explicou, no momento de reflexão sobre as aulas, que essa prática de cantar uma música de boas vindas no início da aula só não funciona, para ela, com as 4^a séries, pois, segundo a professora, eles acham essas músicas muito infantis e preferem começar a aula cumprimentando-se com “bom dia” ou “boa tarde”, sem cantar. Dessa forma, nas 4^a séries, a professora entrava nas salas cumprimentava os alunos e seguia os procedimentos de revisão da aula anterior. Os alunos, de todas as turmas, respondiam oralmente a revisão da aula anterior, lembrando os conteúdos e o repertório que haviam aprendido, anotavam o que a professora passava no quadro e a maioria participou de todas as atividades propostas pela professora. Os conteúdos que a professora trabalhou nas aulas observadas foram: altura (grave/agudo); duração (curto/longo); pulsação com clavas e palmas acompanhando o canto e a prática de canto em grupo.

Nas duas turmas de 2º ano observadas no dia 23 de junho, 2º ano A de manhã e 2º ano B à tarde, Laura trabalhou a pulsação com a música “Indiozinhos”. Primeiramente, ela cantou com alunos até a maioria decorar a letra, depois, trabalhou a pulsação batendo as duas mãos nos joelhos e cantando; e finalizou cantando e alternando as mãos nos joelhos. A turma do 2º ano A, respondeu à atividade proposta com facilidade, inclusive cantando e fazendo a pulsação concomitantemente. Já a turma do 2º ano B, levou mais tempo para conseguir cantar e fazer a percussão corporal dentro da pulsação. A professora explicou que acredita que a turma da manhã trabalha com

mais rapidez por ter menos alunos em sala, o que possibilita que ela tenha uma atenção quase que individualizada para cada aluno. O mesmo não acontece com a turma da tarde que é mais numerosa. Na segunda aula das turmas de 2º ano, dia 30 de junho, após a música de boas vindas e revisão da aula anterior, Laura trabalhou com o conceito de duração, enfatizando o som longo e o som curto. Os alunos imitaram animais que produzem sons longos e curtos e com um gesto manual “mediam” o tamanho do som que estavam emitindo. Após, trabalhou também o andamento rápido e lento. Para isso, a professora ensinou a música “Trenzinho”, cantando para os alunos repetirem. Depois que aprenderam a cantar, os alunos fizeram uma fila e, orientados pela professora, marchavam seguindo o andamento tocado no tambor por Laura. Ao terminar o tempo, Laura explicou que na próxima aula iriam continuar trabalhando duração e andamento. Quanto ao desempenho das turmas, não foram observadas divergências significativas, as duas turmas conseguiram realizar as atividades propostas.

Na turma do 3º ano A, dia 24 de junho, Laura iniciou a aula com o mesmo procedimento, cantando a música de boas vindas e fazendo uma revisão oral do conteúdo da aula anterior. Como era época da copa do mundo, Laura trabalhou a música “Comemorar”, relacionada ao futebol. A proposta era que os alunos cantassem e tocassem as clavas fazendo a pulsação. Para isso, Laura colocou o CD da música para os alunos ouvirem e na segunda audição cantaram acompanhando o CD. Depois cantaram à capela. Os alunos cantaram a música batendo o pulso com as clavas. Na segunda aula, observada no 3º ano, no dia 01 de julho, a professora trabalhou a proposta do conteúdo de duração, da mesma forma que trabalhou nas turmas de 2º ano.

Com a turma de 3º ano, a atividade com a música do Trenzinho foi desenvolvida da mesma maneira que no 2º ano. Porém, observou-se que eles conseguiram realizar a atividade com mais rapidez e ao final cada aluno tocava o tambor dando o andamento para os outros marcharem. Ao conversar com a professora, ela justificou a repetição das atividades de um nível anterior, dizendo que esses alunos não tiveram esses conteúdos no ano anterior e, por isso, algumas atividades são as mesmas de outras séries. A professora explicou que “até que as turmas que estão hoje no 2º ano cheguem ao 5º ano, haverá essa mescla de atividades para que todos tenham um mínimo de conteúdos musicais ao passar para o 6º ano” (Caderno de Observação, p.6). Essa explicação dada pela professora ressalta sua preocupação com os conhecimentos musicais que seus alunos vão aprender, demonstrando que ela conhece o

desenvolvimento cognitivo dos alunos e por isso desenvolve atividades similares com alunos que estão em etapas diferentes, mas com a mesma idade.

Nas aulas da professora Laura, observou-se que existem turmas de 2º ano e 2ª série, 3º ano e 3ª série. Isso ocorre porque, nas escolas participantes da pesquisa, coexiste o ensino fundamental de oito e de nove anos, pois quando foi implantado o ensino de nove anos, as turmas que já estavam matriculadas continuaram no sistema antigo, de oito anos.

Na primeira aula da turma da 3ª série A, no dia 24 de junho, a professora trabalhou a música “Comemorar” da mesma maneira que na sala do 3º ano, por isso o encaminhamento metodológico não será relatado novamente. O que se diferenciou nessa turma é que os alunos aprenderam a letra com mais facilidade, pois já tem leitura mais fluente. Isso facilitou o desempenho ao cantar e tocar clavos concomitantemente. Na segunda aula observada dessa turma, dia 01 de julho, Laura iniciou a aula como de costume, e trabalhou os conteúdos: Duração (longo/curto) e Andamento (rápido/lento). Para desenvolver esse conteúdo levou a história e a música: A lebre e a tartaruga. Primeiramente, Laura demonstrou no violão a diferença entre som longo e curto, ela tocou uma corda e deixou soando por um tempo para mostrar som longo e depois tocou e abafou em seguida o som da corda para mostrar o som curto. Ainda explicou para os alunos que o som curto representava a lebre na história e o som longo a tartaruga. Com os alunos sentados em círculo (como sempre costuma trabalhar), Laura conta a história fazendo a sonoplastia, no violão, da lebre (som curto) e da tartaruga (som longo). Na sequência, ela explica que o som rápido da lebre poderia ser feito com outro instrumento que é o reco-reco. Então, dois alunos fizeram a sonoplastia enquanto ela contava a história, um representando a lebre com o reco-reco, e outro representando a tartaruga com o violão. Os outros alunos fizeram outros sons que havia na história, mas utilizando sons do corpo como estalos de língua e batidas de palmas. Depois, Laura colocou a música de mesmo nome da história, para os alunos ouvirem e cantarem junto com o CD. Ela dividiu a sala em dois grupos para fazerem com batidas das mãos nas pernas os andamentos da lebre e da tartaruga. Demonstrou separadamente para cada grupo o que deveriam fazer e os grupos tentaram acompanhar a música no CD e fazer a percussão corporal correspondente a cada personagem. Porém, o tempo da aula acabou e Laura combinou com os alunos que na próxima aula continuariam a atividade.

Nas turmas de 4ª série, observadas no dia 29 de junho, 4ª série A de manhã e 4ª série B à tarde, não há a música de boas vindas, mas a estrutura de revisão oral da aula anterior e a colocação dos conteúdos no quadro permanecem na prática pedagógica de Laura. Na aula observada, Laura trabalhou o conceito de duração (longo/curto) e andamento (rápido/lento) - com a história e a música “A lebre e a tartaruga”. O procedimento de explicação foi semelhante ao realizado com a turma de 3º ano. Na turma da manhã, 4ª série A, os alunos conseguiram realizar todas as atividades de sonoplastia, fazendo os sons enquanto a professora contava a história. O trabalho com a percussão corporal fazendo o som da lebre com batidas rápidas de uma das mãos no joelho e o som da tartaruga com batidas mais lentas (4 da lebre para 1 da tartaruga) no outro joelho foi somente iniciado, por falta de tempo a professora combinou com os alunos de continuar essa atividade na aula seguinte. Na turma da tarde, 4ª série B, os alunos estavam muito agitados no dia dessa aula e levaram o tempo todo da aula para o trabalho de sonoplastia, pois Laura teve que parar diversas vezes sua explicação para chamar a atenção dos alunos. A professora combinou com a turma a retomada da atividade na aula seguinte. Ao conversar com a professora, após essas aulas ela explicou que a 4ª série B é sempre mais agitada e que normalmente precisa de mais tempo para concluir as atividades com esta turma do que com a da manhã. Porém, a professora disse que consegue administrar bem essas divergências entre uma turma e outra e não se preocupa só com a quantidade de conteúdos, mas também com a qualidade de aprendizagem dos alunos.

Em relação ao relacionamento professor x aluno, observou-se que é amigável e de respeito, tanto por parte da professora quanto dos alunos com ela. Foi possível constatar que, sempre que a professora solicitava algo para os alunos, mesmo que estivessem conversando, eles atendiam aos pedidos da professora. A professora demonstrou, através da fala e de atitudes, a importância de prestar atenção para desenvolver as atividades que eram propostas. No entanto, alguns alunos demoravam em assumir o comportamento exigido pela professora em sala de aula. Isso atrapalhou o desenvolvimento de algumas aulas observadas, pois a professora perdeu muito tempo chamando a atenção desses alunos.

7.3 A prática pedagógico-musical das professoras

Nessa sessão são apresentados e refletidos elementos que constituem a prática pedagógico-musical das professoras Áurea e Laura, buscando interpretar os dados e discuti-los com base no referencial teórico e na literatura da educação musical.

A prática pedagógica das professoras está relacionada a diversos fatores, dentre eles: a história de vida pessoal de cada uma delas; a formação docente e musical; a experiência profissional; e a formação continuada. Para Tardif (2002) o estudo da prática do professor está diretamente relacionado ao estudo do saber dos professores, do saber ensinar. O autor ressalta que

o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2002, p. 11).

No caso da professora Áurea, observei que ela possui uma experiência pedagógica de 23 anos. Porém, este é o primeiro ano que trabalha com música. Tardif (2002) explica que os saberes dos professores carregam uma forte dimensão temporal, visto que são construídos, também ao longo de sua carreira no ensino. O autor explica que a base dos saberes se constrói nos primeiros anos de trabalho, e que esta fase também é muito crítica, pois o professor precisa reajustar sua experiência como estudante à realidade do trabalho como professor. Depois o professor passa pela fase de estabilização e consolidação profissional, quando sente-se mais seguro e já tem domínio de diversos aspectos do trabalho pedagógico (Ibid., p. 82-85).

Pode-se dizer que, na parte pedagógica, Áurea já passou pela fase de consolidação e estabilização profissional. Porém, isso não significa que ela possa continuar trabalhando como no início de sua carreira, pois ela precisou adaptar-se ao sistema de ensino do município; às propostas pedagógicas das escolas, que de tempos em tempos são reformuladas; e, principalmente, agora no papel de professora de música, Áurea teve que repensar muitos pressupostos que para ela já eram estáveis e, reiniciar a construção de saberes relacionados ao conhecimento musical e ao como ensinar música.

Já a professora Laura, iniciou sua carreira há dois anos e seis meses. Na visão de Tardif ela está passando pela primeira fase da formação profissional, na qual “o

professor escolhe provisoriamente sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (...) e experimenta diferentes papéis” (TARDIF, 2002, p.84). Esse período da carreira é considerado muito importante, pois pode levar o professor a questionar a escolha da profissão.

Para Laura, a adaptação da sua prática para trabalhar com as aulas de música parece não ter sido muito difícil. Isso pode se justificar pelo fato de que, como está iniciando sua carreira e passando por esse período de adaptação, a professora não teve que desfazer muitos pressupostos pedagógicos já estabelecidos, ela apenas está alimentando sua construção profissional com sua experiência como professora de música. Além disso, por estar iniciando sua carreira docente, a transposição de conhecimentos aprendidos recentemente em cursos de formação continuada parece ser mais fácil.

Nesse caso, as observações reforçaram as falas das professoras nas entrevistas, principalmente em relação à necessidade de aprender para ensinar, como nos depoimentos:

Foi tudo muito novo pra mim, como também está sendo para as crianças. Então eu sempre digo pra elas, que o que eu estou ensinando eu tive que aprender. [...] Porque eu jamais vou passar um conhecimento pro meu aluno, que eu não tenha certeza daquilo (Entrevista. Professora Áurea, 27/04/2010).

A musicalização tem que estar sempre, não é só a musicalização claro, mas você tem que estar sempre buscando coisas novas, pra nunca deixar cair na rotina, pras crianças estarem sempre interessadas, então uma necessidade que eu acho é isso aí, é a formação (Entrevista. Professora Laura, 26/04/2010).

Outro ponto importante que influencia a prática pedagógica das professoras é sua experiência de vida. Pimenta (2002) ressalta que “começamos a aprender a ser professor com o professor que temos, aprendemos a ser ou a não ser, o que queremos e o que não queremos. É um nível de saber que vai sendo depurado ao longo da vida” (p.13). Além disso, segundo Tardif (2002), os objetivos do processo pedagógico são definidos coletivamente e, como o professor lida com pessoas, seus objetivos estão em constante mudança.

Sobre a formação das professoras, Áurea relatou que suas experiências musicais, foram, na maioria, relacionadas ao canto, desde quando era aluna nos primeiros anos escolares, até em sua casa e na vida social, quando cantava com os irmãos enquanto o

pai tocava instrumentos musicais por ele consertados e também, quando participava de corais na igreja. E mais, durante o curso de Magistério, Áurea teve aulas de música com uma professora que trabalhou música para cantar em sala de aula. Isso pode justificar a ênfase dada ao canto nas aulas de música que ministra. Tardif (2002) explica que o saber ensinar origina-se “na história de vida escolar e familiar dos professores” (p.79).

As experiências musicais de Laura também foram marcadas pela prática de cantar em grupo, principalmente na igreja e em festivais de interpretação no município de Vera Cruz do Oeste. Porém, a professora também está aprendendo a tocar violão e sua experiência musical é mais recente. Durante sua vida escolar, Laura relatou que teve algumas experiências musicais relacionadas ao canto nos anos finais do ensino fundamental. Já na formação docente, no curso de Pedagogia, Laura afirma não ter tido contato com a linguagem musical. Laura também trabalha muitas atividades nas quais os alunos cantam. Porém, pude perceber ao observar suas aulas, que na prática pedagógico-musical de Laura há mais variedades de atividades, e estas estão mais relacionadas ao desenvolvimento de alguns elementos específicos da linguagem musical, como os aspectos das propriedades do som, trabalhados em algumas das aulas observadas.

Em relação aos cursos de formação continuada em música, ambas as professoras acreditam na contribuição desses cursos para sua prática pedagógica. Porém, ressaltam que ainda não se sentem totalmente seguras em relação aos saberes específicos da linguagem musical e isso, muitas vezes, impede que elas desenvolvam um trabalho mais autônomo em sala de aula. Neste sentido, Tardif resalta que o professor e o sistema educacional como um todo, precisa investir constantemente na sua formação, pois “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (TARDIF, 2002, p.249). O autor também resalta que a formação continuada deve estar diretamente ligada à prática, às necessidades e às situações vividas pelos professores.

No caso da atuação, da experiência profissional das professoras, o fato de haver um padrão nas práticas pedagógico-musicais de ambas, como música de boas vindas, revisão da aula anterior e exposição dos objetivos e conteúdos da aula, confirmam o que Tardif expõe sobre a dimensão sociotemporal do ensino: “as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, ‘maneira de ser’ do professor, seu ‘estilo’, sua ‘personalidade profissional” (TARDIF, 2002, p. 216). Nesse

caso, a rotina é vista de forma positiva, denotando uma regularidade na atuação das professoras.

Cada professora apresentou na sua prática pedagógica um modo de ensinar música, carregado daquilo que constituiu cada uma delas: professoras e, agora professoras de música. Elas reconhecem que ainda tem muito a aprender no que diz respeito à especificidade da música como saber disciplinar e curricular. Essa aprendizagem vai acontecer a partir dos cursos de formação continuada e da busca individual de cada uma para uma formação musical mais consistente. Porém, vale lembrar que enquanto Áurea está praticamente finalizando o processo de construção do conhecimento, Laura está iniciando sua carreira docente. Esses fatores também influenciam a iniciativa do profissional para buscar informações e conhecimentos específicos da área em que atua.

Em relação aos saberes docentes mobilizados pelas professoras em suas aulas de música, percebemos que existem limitações, principalmente no que diz respeito aos saberes disciplinares e curriculares. As professoras ainda têm muitas dúvidas quanto aos conteúdos musicais e as formas de abordá-los em sala de aula. No entanto, ao observar as definições de saberes discutidas por Tardif (2002), entendemos a complexidade e a quantidade de elementos que envolvem a prática pedagógica dos professores e como sua formação precisa estar mais próxima da prática. Além disso, outros saberes, que não foram analisados aqui, fazem parte da prática pedagógico-musical das professoras, como o uso da tecnologia, no caso da internet, para localizar informações, o que se torna uma ferramenta de ampliação dos seus conhecimentos musicais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo entender a atuação de professoras generalistas que ministram a disciplina específica de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tentando compreender onde buscam formar-se ou informar-se sobre música, que objetivos acreditam que a música deve assumir na escola, quais são suas necessidades enquanto professoras dessa disciplina específica e como se configuram as aulas de música nos anos iniciais no contexto estudado. A partir do desenvolvimento da pesquisa foi possível ter acesso à atuação de professoras generalistas no papel de especialistas com a disciplina de música.

Conforme dito na revisão de literatura, as pesquisas encontradas até o momento, não abordaram amplamente aspectos da atuação de professores generalistas no papel de disciplinas específicas de música. A maioria das pesquisas encontradas relatou a música fazendo parte do *rol* de conhecimentos curriculares dos anos iniciais tendo o professor regente de sala como responsável, também, pelo trabalho musical. Nesse sentido, a realização dessa pesquisa possibilitou analisar a situação da música como disciplina do currículo dos AIEF no município de Vera Cruz do Oeste - PR.

Diante dos dados relatados no decorrer desse trabalho, a aula de música nos anos iniciais, ministrada por professores que já fazem parte do corpo docente das escolas, desde que sejam oferecidos cursos específicos da área, mostrou-se como uma possibilidade de viabilização para a implantação de aulas de música nos anos iniciais da educação básica. Mesmo tendo uma formação musical que apresente algumas lacunas, a prática pedagógico-musical das professoras de música indicou que é possível que o professor generalista desenvolva atividades musicais consistentes e significativas no papel de professor de música, desde que tenha uma formação musical e pedagógica continuada, atualizando os conhecimentos que já possui, bem como acrescentando saberes ainda não desenvolvidos.

As funções da música na escola apresentadas pelas professoras, bem como pela administração escolar, parecem estar mais relacionadas ao desenvolvimento geral do aluno do que ao conhecimento musical específico. Isso está relacionado com suas vivências musicais ao longo da vida dentro e fora da escola. Entretanto, foi possível verificar, no momento das observações da atuação das professoras, o desenvolvimento de alguns conteúdos musicais específicos, o que pode ser considerado um ponto

positivo. Considerando que a implantação das aulas de música no currículo escolar dos AIEF em Vera Cruz do Oeste é recente, penso que essa inserção é um dos primeiros passos em um processo de construção que é contínuo, em que muitos pontos poderão ser refletidos e modificados a partir dessas experiências iniciais.

As professoras de música participantes dessa pesquisa relataram que seu contato com a música foi muito maior no nível informal, ou seja, nas atividades fora da escola, que no nível formal, dentro do ambiente escolar. Essa falta de vivência musical no papel de alunas provoca certa insegurança no trabalho com essa área, já que no decorrer de sua vida escolar tiveram aulas de português, matemática, ciências, geografia, história, entre outras, o que lhes permitiu organizar o pensamento pedagógico acerca dessas áreas. O caso da música se torna diferente porque não fez parte da vida escolar das professoras. Além disso, a formação pedagógica também proporcionou pouco ou nenhum contato com a linguagem musical. Porém, as experiências musicais que tiveram durante sua trajetória de vida contribuíram para facilitar o desenvolvimento das aulas de música e, também, a própria aprendizagem musical das professoras ao participar da formação continuada em música.

A falta de formação musical durante a trajetória escolar e o curso de formação docente das professoras, indica a necessidade de repensar a formação musical nos cursos que formam professores para os anos iniciais.

A formação continuada representa uma das alternativas para que as professoras possam desenvolver saberes disciplinares e curriculares específicos da área musical, visto que poderá contribuir para o desenvolvimento de aulas de música nas escolas de educação básica no sentido de tornar a prática pedagógico-musical dos professores mais autônoma e significativa. Por isso, ressalto a necessidade de haver um planejamento sistematizado e comprometido com a formação continuada em música para as professoras de música do município. Cabe às professoras de música e à administração escolar do município a busca da transformação de sua realidade, oferecendo um ensino de qualidade tanto para os alunos quanto para seus professores.

O referencial teórico foi importante para o entendimento da atuação das professoras de música. A partir dele, foi possível verificar como os saberes disciplinares, curriculares e a experiência contribuem para a prática pedagógica de ambas e, principalmente, a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre o

conhecimento pedagógico, os saberes experienciais e os saberes específicos musicais, imprescindíveis para a atuação de professores em qualquer nível de ensino.

Reconheço a amplitude e a complexidade do tema desse trabalho, por isso, não abordei algumas questões nessa pesquisa, como, por exemplo, as escolhas de repertório e as avaliações. Isso ocorreu em função do tempo e das escolhas feitas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Porém, destaco uma situação que merece a atenção da administração escolar do município, que é a sobrecarga de trabalho das professoras de música. Ambas trabalham sem um horário exclusivo para preparar as aulas, pois, geralmente, sua “hora atividade” é fragmentada entre as aulas e, com pouca ou nenhuma possibilidade de terem um horário de estudo em comum, quando poderiam dialogar sobre conteúdos e metodologia trabalhados, sanar dúvidas e dificuldades e trocar informações. Essa situação acaba comprometendo a qualidade do ensino de música, portanto acredito que deveria ser repensada, valorizando as professoras de música e tentando estabelecer melhores condições de trabalho, visto que elas não permanecem somente em uma ou duas salas de aula, mas atendem de quatro a oito turmas por dia.

A metodologia de abordagem qualitativa foi adequada, pois permitiu uma aproximação da pesquisadora com o contexto estudado e o alcance dos objetivos propostos. Este estudo não se encerra aqui, pois muitas pesquisas poderão ser realizadas com novas óticas sobre este tema. Além disso, muitos aspectos aqui levantados poderão estabelecer paralelos com outras práticas e outros estudos.

Para a área de educação musical, a pesquisa contribuiu por permitir avaliar a atuação de professores generalistas como professores da disciplina específica de música nas séries iniciais. Além disso, a implantação das aulas de música no município de Vera Cruz do Oeste, apesar de não ter sido diretamente influenciada pela Lei 11.769/2008, apresenta uma alternativa para viabilização dessa lei. A realização dessa pesquisa também disponibiliza informações sobre o ensino de música nos AIEF e representa uma possibilidade para que outros professores confrontem e reflitam suas práticas e concepções sobre a educação musical.

Outras pesquisas poderão aprofundar o estudo sobre o trabalho de professores generalistas atuando com aulas de música, tendo como foco os cursos de formação continuada em música, oferecidos pelos sistemas educacionais, como secretarias de educação estaduais ou pelo governo federal para professores dos anos iniciais da

educação básica. Outros estudos poderiam verificar os processos de implantação da Lei 11.769/2008 nas escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

9 REFERÊNCIAS

- ARALDI, Juciane. Políticas Públicas do Paraná: o PDE e a educação musical nas escolas. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM e 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009. CD-ROM. p. 1498-1503.
- BELL, Judith. Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução de Magda França Lopes.
- BELLOCHIO, Cláudia R. O espaço da música nos cursos de Pedagogia: demandas na formação do educador. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2001a. p. 13-25.
- _____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.6, p. 41-47, set. 2001b.
- _____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.7, p. 41-48, set. 2002.
- _____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- _____. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS, 2004, Rio de Janeiro. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.
- BELLOCHIO, Cláudia R.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. Cai, cai balão... Entre a formação e a práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. In: **Revista Música na Educação Básica**. Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009.
- BEAUMONT, Maria T. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.11, p. 47-54, set. 2004.
- BEAUMONT, Maria T.; ROSA, Antonio C. Aprendendo e ensinando música na sala de aula. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.
- BEAUMONT, Maria T.; ROSA, Antonio C. Repercussões de um curso de formação musical sobre concepções e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, 2006, João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** João Pessoa, 2006. CD-ROM.

BODGAN, Rorbet; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Lei nº. 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

BRASIL. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. PCN – 1ª a 4ª Séries - Volume 6 - Arte/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 2001.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 7-16, mar. 2007.

COELHO de SOUZA, Cássia V.. Música na escola: o subsídio de um curso de formação musical de professoras. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008. CD-ROM.

CORREA, Aruna N. O processo músico-formativo do unidocente na Pedagogia/UFSM. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008. CD-ROM.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha.

DINIZ, Lélia N.; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 15, p. 27-38, set. 2006.

DINIZ, Juliane A. R.; JOLY, Ilza Z. L. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 65-73, mar. 2007.

ELLIOT, David J. *Music matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Professores generalistas e a educação musical. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2001. p. 26-37.

_____. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM e I COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2003. CD-ROM.

_____. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004a. CD-ROM.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.11, p.55-61, set. 2004b.

_____. Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.12, p.21-29, mar. 2005.

_____. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v.18. n.31, p. 31-50, jan./jun. 2007.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. Tradução de Sandra Nertz.

GODOY, Vanilda L. F. M.; FIGUEIREDO, Sérgio. L. F. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar?, 2005, Belo Horizonte. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** Belo Horizonte, 2005. CD-ROM.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HUMMES, Júlia M. As funções do ensino da música da escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro, 2003, Florianópolis. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM e I COLÓQUIO DO NEM. **Anais...** Florianópolis, 2003. CD-ROM.

_____. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 11, p. 17-24, set. 2004.

Joly, Ilza Zenker L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p.113 -126.

LIMA, Ailen Rose B. de; STENCEL, Ellen A. B. Vivência musical no contexto escolar. In: **Revista Música na Educação Básica**. Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 88-103, set. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: em breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 27 – 42, abr. 2001.

PENNA, Maura (coord.) *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PIMENTA, Selma G. De professores, pesquisa e didática. Campinas, SP: Papirus, 2002.

QUEIROZ, Luiz R.; MARINHO, Vanildo M. Oficinas de educação musical para a formação continuada de professores do ensino fundamental, 2006, João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** João Pessoa, 2006a. Pôster. CD-ROM.

_____. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical, 2006, João Pessoa. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** João Pessoa, 2006b. 373 – 379. CD-ROM.

_____. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 17, p.69-76, set. 2007.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. 2ª ed. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aulas de estágio. In: *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Teresa Mateiro e Jusamara Souza (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 130-142.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do Ensino Fundamental*. Série Estudos: n. 6, nov. 2002. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música-Mestrado e Doutorado, Porto Alegre, 2002.

SPANAVELLO, C. S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 89-97, mar. 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARGAS, Keila de M.; JOLY, Ilza Z. L. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionado a prática pedagógica, 2004, Rio de Janeiro. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM, p. 552 - 559.

TIAGO, Roberta A.; CUNHA, Myrtes D. Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2006. CD-ROM, p.386-391.

TILLMAN, Morgana; SANTOS, Silvia O. C dos. A sensibilização musical dos educadores em busca da musicalidade nos centros de educação infantil da cidade de Blumenau. In: XVII ENCONTRO ANUAL da ABEM, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008. CD-ROM.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Tradução de Daniel Grassi

10 APÊNDICE

Apêndice 1: Roteiro de entrevista – membro da Secretaria de Educação.



Programa de Pós-Graduação em Música/Mestrado

Projeto de Pesquisa

**A MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE MUSICA
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VERA CRUZ DO OESTE- PR**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Nome:

1. Qual é a sua formação docente?
2. Quantas escolas municipais de séries iniciais Vera Cruz do Oeste atende?
3. Quantos professores atuam na rede municipal com as séries iniciais?
4. Quantos alunos são atendidos nas séries iniciais do município?
5. Há quanto tempo as aulas de música foram implantadas no currículo das séries iniciais deste município?
6. A inserção das aulas de música no currículo das séries iniciais, em Vera Cruz, teve relação com a Lei 11.769/2008 que alterou o artigo nº 26 da LDBEN 9394/96 tornando obrigatório o ensino de conteúdos musicais na educação básica?
7. O município adota um currículo base para as aulas de música?
8. Em caso de resposta afirmativa: Como foi feita a construção deste currículo?
 - 8.1 Em caso de resposta negativa: Em que os professores se baseiam para selecionar os conteúdos musicais trabalhados?
9. Quais são os objetivos esperados ao inserir as aulas de música no currículo das séries iniciais?
10. Como é feita a seleção e a contratação dos professores de música?
 - 10.1 Caso o município contrate professor formado em musica: Quais são os requisitos?
 - 10.2 Caso o município contrate professores formados em outras disciplinas:
 - a) como é feita a seleção destes professores?
 - b) existe alguma legislação que ampare este modelo de contratação?
11. Como o município incentiva a formação continuada ou cursos de aperfeiçoamento para os professores de música?
12. Existe uma verba destinada à compra de instrumentos musicais e de outros recursos materiais para as aulas de música?

Apêndice 2: Roteiro de entrevista – coordenadoras pedagógicas.



Programa de Pós-Graduação em Música/Mestrado

Projeto de Pesquisa

**A MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE MUSICA
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VERA CRUZ DO OESTE- PR**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Coordenadores pedagógicos

Nome:

Escola:

1. Qual é a sua formação docente?
2. Quantos alunos das séries iniciais são atendidos nesta escola?
3. Quantos professores das séries iniciais trabalham nesta escola?
4. Como é a organização das aulas de música no cronograma desta escola?
5. Você conhece a lei 11.769/2008 que alterou o artigo nº 26 da LDBEN 9394/96 tornando o ensino de música obrigatório na educação básica a partir de 2011?
- 5.1. Caso a resposta seja negativa, qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica?
- 5.2. Caso a resposta seja positiva, qual a sua opinião sobre esta lei?
6. Como é feita a inserção da música no PPP da escola?
7. Quais são os objetivos das aulas de música na escola?
8. Você costuma acompanhar as aulas de música?
9. Qual a sua opinião sobre as aulas de música que estão acontecendo nesta escola?
10. Você alteraria alguma coisa nas aulas de musica? O quê?
11. Como a escola colabora com as aulas de música em relação a materiais e recursos didáticos?
12. A professora de música, junto a coordenação, realiza uma adequação dos conteúdos musicais trabalhados de acordo com o desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças?
13. Existe algum incentivo para formação complementar ou continuada dos professores de música? Como acontece essa formação?

Apêndice 3: Roteiro de entrevista – professoras.



Programa de Pós-Graduação em Música/Mestrado

Projeto de Pesquisa

**A MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE MUSICA
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VERA CRUZ DO OESTE- PR**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professores

Nome:

Escola:

1. Como se iniciou sua formação docente?
2. Você tem formação superior? Qual curso?
3. Possui algum curso de especialização ou pós-graduação (mestrado//doutorado)?
4. Há quanto tempo atua na educação básica? Com quais séries?
5. Como se deu sua formação musical?
 - se necessário exemplificar: em curso superior, técnico, informalmente, de ouvido...?
 - se pertinente questionar sobre deslocamento de função, se sente preparada...
6. Quais são as escolas e as séries em que você atua como professora de música?
7. Você já ouviu falar sobre a Lei 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino de música no currículo da educação básica?
8. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica?
9. Você participou da construção do currículo de música na escola em que trabalha? De que forma?
10. Qual a sua opinião sobre a inserção da música no currículo das séries iniciais?
11. Como você acha que a música pode contribuir para a educação de seus alunos?
12. Que objetivos você acha que a música deve assumir na escola?
13. Que critérios você adotou para selecionar os conteúdos musicais trabalhados?
14. Quais são as dificuldades que você enfrenta como professora de música?
15. Quais são os recursos materiais disponibilizados pela escola ou pela Secretaria de Educação para as aulas de música?
16. Como é o apoio pedagógico e material dado pelas escolas para o desenvolvimento das aulas de música?
17. Como ocorre a atualização dos seus conhecimentos musicais?
18. A secretaria costuma oferecer cursos específicos de música para os professores?
19. Você recebe orientações de outros profissionais para atuar como professora de música?

Apêndice 4: Roteiro de observação.

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO

Escola:	
Data:	Hora:
Professor:	Série:
Descrição do espaço da aula (número de alunos na turma, luminosidade, ventilação, tipo de cadeira, interferências sonoras, localização na escola, outros)	
Foco: Atuação do professor	Comentários
a) Organização/plano de aula (objetivos, atividades propostas)	
b) Didática (estratégias utilizadas na abordagem dos conteúdos)	
c) Adaptação de linguagem de acordo com a faixa etária dos alunos	
d) Reação dos alunos diante da abordagem	
e) Intervenções dos alunos durante as aulas	
f) Feedback do professor em relação às dúvidas dos alunos	
g) Relação professor-aluno	
h) Materiais e instrumentos utilizados	
i) Repertório utilizado	
j) Resultados da aula (avaliação do professor e da pesquisadora)	
k) Outros comentários	