

VITOR HUGO RODRIGUES MANZKE

**FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES GENERALISTAS:
UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, sub-área Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

**FLORIANÓPOLIS – SC
2016**

M296f Manzke, Vitor Hugo Rodrigues
 Formação musical de professores generalistas: uma
 reflexão sobre os processos de formação continuada /
 Vitor Hugo Rodrigues Manzke. - 2016.
 157 p. il.; 29 cm

 Orientador: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
 Bibliografia: p. 115-121
 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de
 Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-
 Graduação em Música, Florianópolis, 2016.

 1. Música - Instrução e estudo. 2. Educação
 permanente. I. Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de.
 II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa
 de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 780.7 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

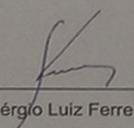
VITOR HUGO RODRIGUES MANZKE

**FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES GENERALISTAS: UMA REFLEXÃO
SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

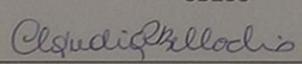
Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, sub-área Educação Musical.

Banca Examinadora

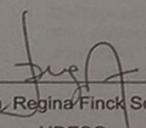
Orientadora: _____


Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Membro: _____


Profª. Drª. Cláudia Ribeiro Bellochio
UFSM

Membro: _____


Profa. Dra. Regina Finck Schambeck
UDESC

Florianópolis, 31 de março de 2016.

Dedico este trabalho a minha família, que me ensinou o real significado da palavra educação nos seus mais profundos e controversos conceitos e sentimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma geral a todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram com as mais diversas formas de apoio para que a conclusão desta etapa fosse conquistada.

Agradeço à Profa. Me. Isabel Bonat Hirsch, minha orientadora durante a graduação, que guiou meus primeiros passos na educação musical e sempre me incentivou ao máximo a seguir a vida acadêmica.

Agradeço ao colega, amigo, Prof. Rodrigo Madrid, que me acompanhou durante toda a seleção, principalmente na prova prática para ingresso no mestrado.

Agradeço à “Família Trá-lá-lá”, principalmente as primas Josi e Jacema, que me deram todo apoio possível, me abrigando durante os primeiros meses da nova fase em Florianópolis.

Agradeço ao Chefe IM Rubens Blank e sua esposa Lígia, por me acolherem da forma mais fraterna possível em seu lar durante o último ano de mestrado.

Agradeço aos professores do PPGMUS da UDESC pelos valiosos ensinamentos.

Agradeço à Profa. Dra. Regina Finck, que me acompanhou, me apoiou e muito me ensinou durante o mestrado, e a Profa. Dra. Cláudia Bellochio que, mesmo sem saber, me acompanha desde a graduação através da sua produção acadêmica. Obrigado às duas por aceitarem o convite de fazer parte da minha banca.

Agradeço aos meus sogros, Soldiney e Ângela pelo apoio a mim e aos meus quando da minha ausência.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Sérgio Figueiredo por ter me acolhido de maneira ímpar desde minha chegada em Florianópolis. Pelas conversas regadas a café que sem dúvida me proporcionaram grandes ensinamentos que levarei junto de mim por toda vida. Pela compreensão e o apoio incondicional em meio a quaisquer adversidades que surgiram ao longo da minha trajetória no PPGMUS. A palavra orientador é perfeita para descrever nosso convívio ao longo deste período. Saiba que suas atitudes, suas sugestões e sua compreensão foram fatores imprescindíveis para a manutenção da minha caminhada nesta etapa. Obrigado por tudo.

Agradeço aos meus irmãos Gabriela, Gabriel e ao meu cunhado Vagner pelo apoio e incentivo incondicionais, não só nesta etapa, mas em todos os momentos. Obrigado por me permitirem tal convivência.

Agradeço ao meu pai, um verdadeiro exemplo de vida, de ser humano e de profissional. Pelo apoio incondicional desde sempre. Saiba que sem o alicerce que lutastes para construir, e sem o exemplo que sempre me destes, eu não seria ninguém. Se meus filhos tiverem por mim a metade do respeito e admiração que sinto por ti, eu serei um pai extremamente realizado.

Agradeço à minha mãe, por ser a personificação do sentido mais amplo que esta palavra possa vir a ter. Obrigado por todos os momentos de carinho, incentivo e acalento. Exemplo de professora apaixonada pela educação, que me fez acreditar que é possível mudarmos o mundo através de uma educação de qualidade.

Agradeço aos meus filhos, Gabriel, Anita e Tito, pela compreensão por minha ausência em momentos importantes das nossas vidas nestes dois últimos anos. Por compreenderem e me acenarem com um sorriso de

incentivo e um “volta logo pai” a cada partida. Por me receberem de braços abertos e um beijo de saudade a cada chegada. Vocês foram meu combustível e a razão de todo o esforço ao longo desta trajetória.

À minha companheira, amiga, cúmplice e esposa Sabrina meu agradecimento mais do que especial. Minha principal incentivadora desde o início desta trajetória. Obrigado por fazer cada partida mais leve, por estar sempre ao meu lado mesmo que distante. Obrigado pelas noites de companhia virtual quando a distância aumentava a saudade de casa. Obrigado por proporcionar que eu pudesse realizar este sonho e galgar mais este degrau. Obrigado pelo apoio incondicional e pelo incentivo nos momentos de dificuldade. Sem dúvidas, se tu não estivesse ao meu lado todo este tempo, nada disso seria possível.

RESUMO

Esta dissertação busca compreender as possíveis contribuições do processo de formação continuada na qualificação do trabalho musical desenvolvido por professoras generalistas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Um estudo de caso, de orientação qualitativa, foi realizado a partir das ações da Oficina de Repertório Musical para Professores – ORMP, oferecida pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, às professoras generalistas da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas-RS. Para a investigação, o recorte feito foi com a turma que concluiu os três módulos da oficina entre os anos de 2013 e 2014. Os objetivos da pesquisa foram: analisar o projeto da oficina; conhecer o que as professoras compreenderam frente à experiência musical da oficina; compreender a perspectiva dos monitores em relação ao processo de formação continuada; e refletir sobre a proposta oferecida e o papel da formação continuada em educação musical para professores generalistas. Os dados foram coletados a partir de documentos, além de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora e com os monitores da oficina, e com professoras que concluíram os três módulos. Como embasamento teórico foram utilizados autores que discutem os processos de formação continuada na área da educação e autores que refletem sobre a formação musical continuada de professores generalistas. Os resultados apontam a importância da metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades frente ao conteúdo abordado. A priorização da vivência musical aliada à continuidade dos encontros, assim como o processo coletivo e contínuo de reflexão e (re)construção da oficina, foram fatores que contribuíram para a

compreensão e posterior adaptação das atividades musicais em sala de aula pelas professoras que participaram desta atividade de formação continuada.

Palavras-chave: Educação musical. Formação continuada. Professor generalista.

ABSTRACT

This dissertation seeks to understand the possible contributions of the continuing education process to the qualification of the musical work developed by generalist teachers in child education and in the early years of primary education. One case study of qualitative approach was conducted through the actions of the Oficina de Repertório Musical para Professores – ORMP, offered by the Universidade Federal de Pelotas – UFPEL to the generalist teachers from the municipal teaching network from the city of Pelotas-RS. For this investigation, the class which concluded the three modules of the workshop between the years of 2013 and 2014 was selected. The purposes of the research were: to analyze the workshop's project; to learn what the teachers have understood about the musical experience in the workshop; to understand the monitors perspective regarding the continuing education process; and to meditate about the proposal and the role of continuing education in musical education for generalist teachers. Data were obtained from documents, semistructured interviews carried out with the workshop coordinator and monitors, and from the teachers who had concluded the three modules. Theoretical background consisted on authors who discuss the continuing processes in the educational area and authors who deliberate about musical continuing education with generalist teachers. Results point out to the importance of the methodology used to developing the activities regarding the approached content. The prioritization of the musical experience allied to the continuing character of the meetings, as well as the collective and continuing process of thinking and (re)constructing the workshop, were factors that contributed to the understanding and

subsequent adaptation of the musical activities to the classroom, performed by the teachers who have participated in this continuing education activity.

Keywords: Musical education. Continuing education. Generalist teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho metodológico.....	56
Figura 2 – Etapas da pesquisa.....	62
Figura 3 – Módulos da ORMP.....	69
Figura 4 – Perfil dos Monitores.....	71
Figura 5 – Panorama geral da ORMP.....	76
Figura 6 – Experiência musical das professoras.....	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A FORMAÇÃO MUSICAL DO PROFESSOR GENERALISTA.....	25
2.1 ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ..	25
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA	35
2.3 FORMAÇÃO MUSICAL CONTINUADA.....	42
3 METODOLOGIA	53
3.1 ETAPAS DA PESQUISA.....	58
4 OFICINA DE REPERTÓRIO MUSICAL PARA PROFESSORES	63
4.1 “QUERÍAMOS PROPORCIONAR UMA OFICINA DIFERENTE...”	63
4.2 “NÃO TÍNHAMOS NEM ONDE COLOCAR A MATEIRA...”	77
4.3 “AGORA MAIS FRAQUINHO, ESCUTEM O PANDEIRO...”	89
5 CONSIDERAÇÕES.....	101
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORA	123
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORAS	125
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS 2ª.....	127
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA - MONITORES.....	128

APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA ..	130
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO	132
ANEXO A – APOSTILA ORMP MÓDULO I	133
ANEXO B – APOSTILA ORMP MÓDULO II	138

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial é uma etapa do desenvolvimento profissional em que é possível, e desejável, conhecer diferentes caminhos a serem seguidos dentro da grande área escolhida para estudos. Compreende-se esta diversificação de experiências como salutar para o desenvolvimento profissional, pois o cruzamento destes conhecimentos auxilia na escolha por possíveis temas para futura atuação profissional, bem como possibilidades de foco de futuras investigações.

Durante minha formação inicial no curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, tive oportunidade de conhecer diversas ramificações da educação musical. Por ser percussionista sem qualquer tipo de formação, formal ou não-formal, na área, busquei no início da graduação direcionar minhas ações aos tambores. O curso ofertava as habilitações em canto, violão e piano e assim era procurado por instrumentistas que se dedicassem aos instrumentos ofertados. O fato de ser naquele momento o único percussionista aluno do curso, fez com que alguns convites surgissem para participações em algumas atividades, principalmente de extensão.

A primeira oportunidade de atuação foi através da indicação de uma professora da UFPel para que fosse ministrada uma oficina de musicalização infantil para professores de música da Escola de Belas Artes de uma cidade próxima a Pelotas-RS. A oportunidade de falar e propor vivências em educação musical para professores que não tinham experiência em sala de aula da educação básica, foi despertando o interesse para o desenvolvimento de trabalhos com formadores.

Através de alguns trabalhos desenvolvidos, surgiu também um convite para atuação em um curso de

formação continuada para professores da educação infantil e séries iniciais da rede municipal da cidade de Canguçu-RS. Este curso foi promovido pelo Programa Núcleo de Estudos em Ciências e Matemática – PRONECIM, do Instituto Federal Sul-Riograndense – IFSul – Campus CaVG. O convite foi para que durante o curso de ciências, quando abordado o tema “os cinco sentidos”, a audição fosse trabalhada através de algumas propostas para educação musical na educação básica. Este trabalho, inicialmente de apoio e complementação às ciências, foi conquistando espaço e por solicitação das próprias professoras acabou se tornando um curso específico de formação continuada também em música, onde o foco eram as professoras das redes municipais de ensino.

Especial interesse foi sendo despertado pelo assunto e a formação continuada de professores generalistas¹ foi se tornando foco de estudos, atuações e investigações. Esta proximidade com o tema acabou por direcionar meu estágio final e o Trabalho de Conclusão de Curso para atuação com alunas do Curso de Magistério de uma escola municipal da cidade de Pelotas. Nesta ocasião foi possível propor e observar a atuação musical das alunas do curso durante seus estágios na educação infantil.

Durante o último ano de graduação, concomitante com a experiência no estágio com as alunas do Magistério, surgiu o convite para atuar como monitor voluntário em um curso de formação continuada ofertado pela UFPel, a Oficina de Repertório Musical para

¹ Professor generalista é o professor titular de turma da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Diversos autores se referem ainda a estes profissionais como professores unidocentes, regentes, professores pedagogos ou de Referência. Estes não são especialistas em música, mas sim se dedicam a formação integral dos alunos.

Professores – ORMP, que é dirigida às professoras generalistas da educação infantil e séries iniciais da rede municipal de ensino de Pelotas-RS.

A presença da música no contexto escolar é uma realidade apontada por diversas pesquisas na área de educação musical, principalmente em se tratando de educação infantil. Desde muito cedo a música está presente no cotidiano das crianças, seja nas brincadeiras infantis, na programação da televisão ou nos jogos como de vídeo game ou virtuais. Quando chegam à escola, esta realidade não é diferente, pois estão rodeados de brincadeiras musicais, jogos infantis além de CDs e DVDs utilizados em sala de aula.

Os grandes responsáveis pela presença da música na sala de aula da educação infantil são as professoras generalistas que, em muitos casos, para proporcionar uma formação ampla e integral, se utilizam também de elementos musicais para auxiliar no desenvolvimento dos alunos. Esta presença da música na educação infantil certamente contribui com a formação musical dos alunos, e nos casos estudados por esta pesquisa não são diferentes.

Pesquisas indicam que os cursos de formação inicial de pedagogos nem sempre incluem disciplinas referentes à educação musical no currículo. Figueiredo (2004) discute que, mesmo sem a presença de um professor especialista em música, vários espaços na escola poderiam estar preenchidos com práticas pedagógicas musicais ministradas pelos professores generalistas, o que indicaria a necessidade de preparação por parte destes professores para o desenvolvimento de atividades significativas. De acordo com Werle e Bellochio (2009), o professor de educação infantil tem papel fundamental para fazer com que a música seja uma realidade nas escolas. Para estas

autoras, o professor generalista pode contribuir com práticas e atividades musicais nas escolas, pois são especialistas no desenvolvimento de crianças.

Para que a prática musical do professor generalista em sala de aula seja significativa e consistente, faz-se necessário refletir constantemente sobre os processos formativos musicais em que estes professores estão inseridos, visto que poucas são as graduações em pedagogia que oferecem formação musical aos seus alunos. Entretanto, estes alunos quando assumem uma classe da educação infantil (EI) ou dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF) desenvolvem em sua sala de aula diversas atividades que contêm elementos musicais. Por mais que estas atividades não tenham o propósito inicial de desenvolver exclusivamente habilidades musicais, como por exemplo, as canções de formação de rotina (guarda, guarda; meu lanchinho), inevitavelmente, nestes casos, a criança está sendo submetida a uma atividade repleta de elementos musicais que poderiam ser explorados conscientemente pelo professor generalista caso este tivesse uma formação musical consistente.

Baseado na fragilidade da formação inicial em música de muitos professores generalistas, faz-se necessária a complementação desta formação através de processos formativos que contribuam com a atuação destes professores em suas salas de aula. Uma das alternativas é a formação continuada, na qual o professor generalista poderá ter a oportunidade de vivenciar experiências musicais significativas para auxiliar no desenvolvimento de atividades musicais em sala de aula.

Com isso, faz-se necessário refletir sobre os processos de formação continuada de professoras generalistas, pois estes processos deveriam

proporcionar uma aprendizagem significativa para que elas possam se valer de conhecimentos, além de segurança para utilizá-los, para desenvolver conscientemente atividades musicais em sala de aula. Desta forma, estariam mais preparadas para proporcionar aos seus alunos aulas de música em que o conteúdo musical fosse o foco do trabalho.

A atuação como oficineiro na ORMP e a possibilidade de estágio curricular e desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, aliados às leituras e reflexões sobre o assunto, geraram diferentes sensações e vários questionamentos quanto ao processo de formação musical das professoras generalistas e o desenvolvimento musical de seus alunos. Tais inquietações geraram a proposta de investigação que resultou nesta dissertação.

Buscando compreender a atuação musical das professoras e os caminhos a serem seguidos em um processo de formação continuada, chegou-se à seguinte questão: Quais são as perspectivas formativas apresentadas pela ORMP e quais possíveis contribuições o curso proporciona aos professores generalistas? Tomando este questionamento como foco, pretende-se conhecer, compreender e refletir sobre processos de formação musical continuada de professores generalistas, a partir da ORMP, oferecida pela UFPel, nos anos 2013 e 2014 aos professores generalistas da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas-RS atuantes na EI e/ou nos AIEF.

Este trabalho tem como objetivo geral, conhecer como estes professores generalistas se apropriam dos conhecimentos musicais oferecidos na ORMP. Os objetivos específicos são: a) Descrever o projeto da ORMP, especialmente no que se refere aos conteúdos e metodologias; b) Conhecer o que os professores

generalistas levaram de experiência musical da ORMP para suas ações na escola; c) Compreender a perspectiva dos monitores frente ao processo de formação continuada; d) Refletir sobre a proposta oferecida e o papel da formação continuada em educação musical para professores generalistas.

A fim de alcançar os objetivos desta pesquisa, a investigação se constitui em um estudo de caso com uma abordagem qualitativa. Para coletar os dados que deram suporte a esta pesquisa foram utilizadas, como ferramentas, a análise documental, além de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora da oficina, com os monitores e com duas professoras que concluíram todos os módulos propostos.

O trabalho está organizado em 4 capítulos. O primeiro capítulo é esta introdução que traz parte do caminho percorrido até a escolha do tema da investigação. Apresenta também ao leitor os principais pontos abordados ao longo do texto. O segundo capítulo trata de questões referentes à formação continuada a partir da revisão de literatura, apresentando propostas e reflexões de autores da área da educação e de autores específicos da educação musical que se propõem a discutir questões sobre a formação musical de professores generalistas. O terceiro capítulo apresenta o desenho metodológico, assim como a descrição dos instrumentos de coleta e análise de dados utilizados a fim de cumprir com os objetivos propostos. No quarto capítulo os dados são analisados a partir da perspectiva dos documentos consultados, da perspectiva dos monitores, das professoras participantes e da coordenadora do curso. Ao final são apresentadas algumas considerações e reflexões sobre os dados coletados.

Conforme o relato das professoras interlocutoras deste trabalho é possível perceber que, apesar de suas atividades contribuírem na formação musical dos seus alunos, este é um tema que merece especial atenção, principalmente no que se refere à fase de formação das professoras que atuarão neste e nos demais níveis da Educação Básica, contribuindo para a formação musical nos espaços escolares. O caso destas professoras, como será apresentado ao longo desta dissertação, não foi diferente, pois conforme seus relatos, sua formação musical para atuarem como professoras generalistas foi inexistente ou insuficiente.

A importância e a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que reflitam sobre a atuação musical dos professores generalistas e as necessidades e possibilidades formativas veem sendo apontadas ao longo dos últimos anos em importantes pesquisas da educação musical. Com isso, este trabalho se alinha a estas pesquisas já realizadas, a partir do foco na formação continuada, buscando contribuir com a compreensão da atuação musical do professor generalista e seus processos formativos.

2 A FORMAÇÃO MUSICAL DO PROFESSOR GENERALISTA

2.1 ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O currículo da educação básica brasileira inclui o ensino de artes, que é previsto pela Lei 9394/96 – LDB em seu artigo 26:

§ 2º O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996, Art. 26, par. 2º, redação atualizada pela Lei 12.287/2010).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 prevê o ensino de arte nos diversos níveis de ensino, entretanto não determina nem especifica quais linguagens artísticas devem estar contempladas no currículo do componente curricular Arte. A lei também não especifica se cada uma das linguagens deveria ocupar espaço específico em todos os anos da vida escolar, indicando apenas que o ensino de arte deverá estar contemplado nos diversos níveis da educação básica, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

Um caminho possível para a compreensão do ensino de arte a ser desenvolvido na escola são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), que apresentam sugestões para o desenvolvimento de competências nas diversas áreas do conhecimento presentes na educação básica. Cabe destacar que “pela sua natureza, eles (PCN) não se impõe[m] como uma diretriz obrigatória” (BRASIL, 1997,

v. 1, p. 29), muito embora, apresentem propostas de constituição curricular sugerindo metodologias, conteúdos e avaliações que respeitem as características regionais e locais de cada sistema de ensino.

O volume 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) é dedicado especificamente ao ensino da Arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Este volume indica que o ensino de arte compreende os conteúdos das seguintes áreas: “Artes Visuais, Música, Teatro e Dança” (BRASIL, 1997, v. 6, p. 41). Este documento apresenta diversos aspectos referentes a cada área artística separadamente, sugerindo, de certa forma, que tais atividades escolares também deveriam acontecer separadamente. No entanto, os PCN não indicam de forma explícita como deve ser esta inclusão das artes na escola, deixando em aberto quem seria o profissional responsável pelo desenvolvimento destas áreas e qual a formação necessária a este profissional.

A lei 11769/08 estabelece que a música é conteúdo curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 2008). Esta lei alterou o artigo 26 da LDB de 1996, incluindo um novo parágrafo que indica a obrigatoriedade da música como conteúdo no currículo escolar. “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008, par. 6). Porém, esta lei, assim como grande parte dos documentos que regem a educação brasileira, não apresenta detalhamentos sobre como deveria ser o ensino musical na escola, deixando em aberto pontos importantes como, por exemplo, qual formação deveria ter o profissional para atuação na área de arte, e neste caso especificamente na música, nem quais conteúdos

deveriam ser contemplados, nem carga horária ou frequência deste ensino nos diversos níveis.

A liberdade e autonomia garantidas pela LDB de 1996, no parágrafo 2º do artigo 8º, permitem que os currículos sejam dimensionados a partir de conteúdos adequados à diversidade cultural e ainda às necessidades particulares de cada região, fazendo com que os diversos componentes curriculares sejam organizados a fim de valorizar a diversidade regional brasileira. Assim, com relação ao ensino de artes – onde a música deveria estar presente -, os sistemas educacionais de cada região do Brasil, amparados pela LDB, têm autonomia para estabelecer estratégias diferentes referentes às linguagens artísticas que serão oferecidas, aos níveis de ensino onde estas linguagens serão apresentadas, aos conteúdos musicais que serão contemplados em seus currículos escolares, e assim por diante. As possibilidades são diversas. A contratação de um profissional especialista em cada uma das linguagens artísticas seria uma das possibilidades para o ensino de arte, assumindo que cada uma delas possui conteúdos distintos que devem estar sob a responsabilidade de professores com formação específica em cada área. Outra possibilidade seria que o desenvolvimento artístico, nas quatro linguagens previstas, fosse orientado por um único profissional, reproduzindo o modelo da polivalência estabelecido na década de 1970 com o estabelecimento da Educação Artística (BRASIL, 1971). Os sistemas educacionais também poderiam contratar professores com experiências artísticas, mas não necessariamente com formação específica nas áreas de artes. Outros sistemas educacionais poderiam optar por atividades artísticas no contra turno escolar, de forma eventual e descontínua, desenvolvidas por profissionais com ou sem formação

específica para o magistério. E ainda, outra possibilidade, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, seria definir que a responsabilidade sobre o desenvolvimento destes conteúdos artísticos estariam a cargo do professor generalista, que pode ou não ter formação consistente no que diz respeito às quatro linguagens da arte previstas para a educação básica.

Os sistemas educacionais brasileiros, amparados pelos documentos legais, têm autonomia e liberdade para valorizar ou não o ensino das artes na escola. Esta valorização ou não das artes na escola depende de muitos fatores, que incluem, dentre outros, a compreensão sobre o papel das artes no desenvolvimento de uma educação integral.

Embora tanto na Educação Artística quanto no ensino de Arte devessem ser contempladas todas as linguagens artísticas, a realidade brasileira mostrou a predominância do conteúdo das Artes Visuais nesse componente curricular, ficando a Música marginalizada em muitos espaços educativos ou sobrevivendo, em muitas práticas escolares, através de objetivos extra pedagógicos. (BELLOCHIO, 2014, p. 146).

A hierarquia das áreas que compõem o currículo escolar é uma realidade presente ainda na educação brasileira. Nesse sentido, em diversos contextos, a música ainda não ocupa lugares de respeito e destaque na escola, sendo muitas vezes utilizada para momentos de recreação, homenagens e relaxamento do que propriamente como uma área do conhecimento com seus conteúdos, fundamentos e desenvolvimentos específicos.

Outro ponto que merece destaque refere-se à legislação que trata especificamente dos primeiros anos da vida escolar, que incluem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) estão organizados em três volumes de forma a contemplar possíveis caminhos para o desenvolvimento das áreas do conhecimento a serem abordadas na educação infantil. Da mesma forma que os PCN, os RCNEI não tem caráter de obrigatoriedade e funcionam como documento de orientação.

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 12).

Apesar de seu caráter não obrigatório, os RCNEI apresentam inúmeras propostas e diferentes possibilidades de desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento para a educação infantil. Ao longo do documento são encontradas propostas de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações para a sala de aula. Embora tenham algumas indicações bem objetivas, as propostas apresentadas são abertas e flexíveis,

permitindo que cada sistema educacional tenha autonomia e liberdade para a adequação, caso assim o deseje, das sugestões propostas.

Os RCNEI estão organizados em três volumes. O Volume 1 apresenta o documento através de uma introdução às propostas que serão apresentadas ao longo dos referenciais, incluindo a visão de educação e educação infantil. Traça o perfil do profissional, apresenta a organização dos RCNEI, sugere objetivos e discute sobre a instituição e o projeto educativo para a educação infantil. O Volume 2 dois é “relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças” (BRASIL, 1998b, v. 2, p. 9). O volume três dos RCNEI é dedicado ao ensino das artes na educação infantil, trazendo um capítulo referente ao ensino de música. Neste capítulo o documento apresenta sugestões específicas para os conteúdos musicais a serem desenvolvidos na educação infantil. Em 1998, os RCNEI já alertavam que,

Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música; reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva. (BRASIL, 1998C, v. 3, p. 66).

A necessidade de desenvolvimento de atividades musicais pelos professores generalistas vem sendo reforçada pelos documentos legais da educação brasileira. Além dos PCN e do RCNEI, como exposto anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, afirmam que as práticas pedagógicas para a EI devem garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o **progressivo domínio** por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e **musical**.” (BRASIL, 2010, p. 25, **Grifo meu**). Este domínio a que se refere o documento só é possível de ser proporcionado com a devida qualificação dos professores envolvidos no processo da educação básica, indicando claramente que esta formação musical deveria fazer parte do currículo dos cursos que preparam professores para a atuação na EI e nos AIEF.

Os documentos mencionados incluem diversos aspectos referentes às artes e seu ensino, indicando a relevância desta formação nos anos iniciais da escola. Como já discutido, os documentos permitem diversas interpretações, já que não possuem caráter prescritivo, cabendo aos diferentes sistemas educacionais a definição de seus projetos pedagógicos, onde as artes devem estar presentes. Cabe destacar nos documentos mencionados a questão do professor responsável pelo ensino das artes nestes níveis educacionais. Não existem indicações precisas com relação a este professor. O mais adequado seria um especialista em cada área artística, ou um professor de arte para todas as áreas, ou esta atividade estaria sob a responsabilidade do professor generalista? A partir do conteúdo destes documentos legais, uma interpretação possível seria que o professor generalista deveria ser o profissional responsável por todos os conteúdos

curriculares, portanto, deveria, também, lidar com conhecimentos relativos às linguagens artísticas. Esta interpretação não exclui a possibilidade de professores especialistas nas diferentes linguagens artísticas participarem de atividades nestes níveis escolares, atuando de forma integrada com os professores generalistas, como sugere a literatura da área (ver, por exemplo, BELLOCHIO, 2000 e FIGUEIREDO, 2005).

A legislação referente à formação do pedagogo pode ser também mais um indicativo da necessidade de preparação deste profissional para atuar também com a música e as demais linguagens artísticas. A Resolução CNE/CP Nº1 de 2006 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura, trata, entre outros assuntos, sobre as áreas de desenvolvimento em que o professor generalista deverá atuar. O Artigo 5º, em seu inciso VI, deixa claro que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a ensinar, dentre outras áreas, as Artes (BRASIL, 2006, p. 2).

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada as diferentes fases do desenvolvimento humano. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, 2006).

A possibilidade de atuação musical em sala de aula por parte do pedagogo é uma realidade discutida por alguns autores. Ao compreender que o pedagogo é responsável por uma formação integral, entendendo a música como parte integrante da formação dos anos iniciais da escola, Figueiredo (2005) considera que o

professor generalista deveria incluir a música em suas práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento musical das crianças. Esta inclusão de atividades musicais não significa que este profissional seria o único responsável pela formação musical dos estudantes, sendo importante que se considerasse a possibilidade de professores especialistas atuando, também, nas escolas de EI e AIEF. O professor generalista seria mais um profissional a colaborar no processo de formação musical escolar, o que implica, evidentemente, na necessidade de formação inicial e continuada em música.

Os pontos trazidos até este momento poderiam ser assim sintetizados:

1- A lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seus artigos 62 e 62A, trata de temas referentes à formação de professores para atuação na educação básica. Desta forma, as atuais diretrizes asseguram a qualificação profissional exigida para a atuação de professores da educação básica, garantindo, inclusive, a formação continuada destes profissionais.

2- A legislação brasileira que se refere à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental inclui o ensino de artes e, neste ensino, a música é uma das áreas a ser contemplada nos currículos;

3- Os documentos legais sugerem que o desenvolvimento musical dos alunos é também parte da responsabilidade dos professores generalistas, não sugerindo explicitamente a presença de professores especialistas para todas as linguagens artísticas;

4- Conteúdos, metodologias, processos de avaliação, dentre outros elementos, são apresentados por estes documentos, e parte das orientações para a área de música poderia ser realizada, caso o professor

responsável tivesse formação específica; no entanto, os conteúdos tendem a uma complexidade que seria difícil imaginar o generalista apto para tudo isso; tais conteúdos são muito abrangentes, dificultando assim seu desenvolvimento por parte dos professores generalistas. “São necessárias alternativas de acompanhamento pedagógico e formação continuada, para apoiar o professor no aprimoramento de sua prática na escola” (PENNA, 2001, p. 133). Esta formação continuada sugerida passa a ser uma possibilidade de caminho para o desenvolvimento da própria musicalidade destes professores, a partir de formação específica e direcionada para a música. Nesta formação também deveria estar incluída a preparação pedagógica para a inserção da música na escola com segurança e competência por parte dos professores, elemento imprescindível para o desenvolvimento consciente de ações musicais na EI e nos AIEF.

5- O professor generalista deveria trabalhar com as artes na escola e está prevista a formação nestas áreas nas diretrizes específicas. Entretanto, a busca por qualificação a fim de cumprir com a orientação dos documentos legais deve ser composta por uma via onde os esforços sejam complementados entre instituições e professores. Ou seja, as instituições deveriam garantir a formação musical e artística, em geral, e o professor também deve ser ativo neste processo de aprimoramento de sua preparação para lidar com tais conteúdos na escola de forma consistente.

Em síntese, a legislação favorece a presença da música no currículo escolar. Além dos documentos oficiais que tratam da estruturação da educação básica, os documentos que regulamentam a formação do professor generalista também sugerem um trabalho pedagógico musical por parte destes professores.

Entretanto, o estudo da música ainda não é uma realidade comum em muitos cursos de Pedagogia no Brasil. Pesquisas como as de Figueiredo (2004) e Furquim e Bellochio (2010), apontam para a fragilidade ou inexistência de formação musical dos professores generalistas. Exceto em alguns poucos casos, os pedagogos saem dos cursos de graduação sem contato específico e direcionado para a sala de aula no que se refere à educação musical. Ou quando existe esta proposta no curso ela nem sempre é suficiente para trazer segurança a estes professores.

Um dos caminhos possíveis a serem seguidos na tentativa de suprir esta fragilidade na formação inicial seriam os cursos de formação continuada que visam não somente à atualização do professor, mas que poderiam proporcionar formação constante e reflexão sobre o fazer pedagógico nas diferentes áreas que compõem o currículo escolar. A música deveria fazer parte deste processo contínuo e permanente na formação e no aprimoramento dos professores que atuam na EI e nos AIEF.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação de professores é um processo constante, onde não é possível identificar seu início ou fim. Segundo Freire (2001, p. 245): “Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca”. Sendo a formação de professores uma ação permanente de qualificação, atualização e principalmente reflexão, toda a ação de busca ou construção do conhecimento deve ser interpretada como um processo contínuo de formação permanente ou continuada, envolvendo diferentes

processos, individuais ou coletivos. A formação continuada pode ocorrer em cursos específicos, na participação em atividades diversas que contribuem para a aquisição de novos conhecimentos, competências e habilidades, no desenvolvimento de pesquisas, na reflexão sobre experiências cotidianas, dentre outros.

Alguns pesquisadores dedicam suas investigações à reflexão sobre os processos de formação continuada. Na área da educação, autores como Behrens (1996), Imbernón (2000, 2009, 2010 e 2014), Falsarella (2004), Barreto (2006), Vasconcellos (2012), convergem suas ideias, indicando que a formação continuada é de extrema importância aos professores das mais diversas áreas do conhecimento, possibilitando o aprimoramento constante para o exercício profissional. FALSARELLA (2004, p. 48) chama a atenção aos processos de formação e suas significações, defendendo que o professor “na sua relação com as crianças e os jovens, [...] não é mero informante, mas um formador”. O professor não está em sala de aula para “transmitir” conhecimentos que “adquiriu” em sua graduação, mas sim, para mediar um processo de construção e descobertas. Este processo é contínuo e precisa constantemente de revisões e reflexões que aprimorem a atuação do professor, o que justifica, de forma indiscutível, a importância da formação continuada.

A literatura apresenta diversas perspectivas que confirmam a necessidade de um processo de formação continuada:

Proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa

de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (FALSARELLA, 2004, p. 50).

Nesta citação depreende-se a necessidade de um processo de formação que incentive os professores à continuidade da reflexão sobre seu fazer pedagógico, onde a formação assume o papel de um constante agente motivador para as atividades em sala de aula. Tratando-se do professor generalista, aquele profissional que atua nos anos iniciais da escola, tais atividades envolveriam as diversas áreas do conhecimento escolar. Segundo a resolução CNE/CP 01/2006,

O egresso deve estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (Brasil, 2006, p.2).

Sendo a música uma das linguagens que constitui a componente Arte, também deveria fazer parte das ações pedagógicas deste profissional, de acordo com as orientações legais sobre os conteúdos curriculares para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Barreto (2006) afirma que não devemos enxergar os educadores como meros reprodutores, multiplicadores ou simples executantes de receitas pedagógicas prontas que em determinada situação e lugar foram bem-sucedidas. O que se deve fazer é estimular os professores a serem autônomos, produtores e criadores de suas práticas pedagógicas. “O trabalho de formação exige que o educador se reconheça como detentor de certa teoria em relação ao trabalho que

desempenha” (BARRETO, 2006, p. 96). A partir desta afirmação de Barreto, entendendo que faz parte do trabalho deste educador a inclusão da música, a formação continuada pode – e deve – abranger também a música. O fato de muitos cursos de pedagogia não incluírem a formação musical em seus currículos, ou incluí-la de forma breve e superficial, seria um elemento fundamental a ser tratado para que tal formação fosse contemplada nos projetos de formação continuada para professores generalistas.

A oferta de formação continuada tem aumentado nos últimos anos, porém, Imbernón (2009) traz uma reflexão sobre os modelos dos cursos oferecidos. Segundo o autor, pode haver certa dose de inovação nestes cursos, entretanto, em muitos casos, esta ainda é pequena em relação à formação que é oferecida nos cursos universitários. Um dos fatores que provocam esta situação poderia estar relacionado à supremacia de uma formação com caráter transmissor, distante dos problemas reais dos professores e seus contextos, baseada em uma visão generalizada de que as dificuldades encontradas pelos professores são comuns em qualquer contexto ou situação (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Ainda segundo Imbernón (2009), pode-se pensar que a solução é simples e que bastaria rever os processos de formação que não proponham ou assumam inovação. Entretanto, compreende-se que a solução para esta prática que reforça a transmissão – sem, necessariamente, inovar -, passaria pela constituição de uma nova maneira de pensar a formação, onde os processos de ensinar e aprender deveriam ser mais contextualizados, considerando os ambientes onde serão desenvolvidos, buscando aproximar-se das necessidades locais.

A proposta de constituir ‘uma nova cultura formativa’ vem sendo sugerida por Imbernón há alguns anos. Já em 2000 o autor alertava para a necessidade da “recuperação, por parte dos professores e de qualquer agente educativo, do controle sobre seu processo de trabalho, desvalorizado em consequência da fragmentação organizativa e curricular” (IMBERNÓN, 2000, p. 80). O que Imbernón realça é que somente se o professor for autônomo na sua atuação pedagógica, será possível caminhar para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem onde a fragmentação curricular poderia ser superada e as particularidades e necessidades de cada ambiente educativo seriam levadas em consideração durante o processo.

Imbernón (2009, 2010) sugere mais explicitamente a necessidade do surgimento de uma nova cultura formativa ratificando a necessidade da revisão dos processos de formação continuada, onde estes não deveriam ser rasos e de cunho meramente reprodutor e informativo. Porém, a ação de rever os processos não deve ser isolada, devendo vir acompanhada de uma proposta de mudança na cultura de formação, onde então esta passaria a levar em consideração as necessidades e realidades de cada local.

Ampliando e reforçando esta proposta de uma nova cultura formativa, Imbernón (IMBERNÓN, 2014, p. 144)² considera que “o professorado deve ser sujeito ativo e protagonista desta”. Fazendo referência ao protagonismo na sua formação, o autor destaca que o professor deve ser o foco destes processos onde, no transcorrer da formação, sejam enfatizadas suas reais

² Texto original: “el professorado debe ser sujeto activo y protagonista de la misma”.

necessidades de sala de aula, buscando auxiliar, com qualidade, o desenvolvimento do aluno.

Somando-se à proposta de uma nova cultura formativa, está a questão da qualidade da formação. É necessário atentar para este fator como um ponto de extrema importância, visto que se busca uma qualificação para as ações dentro da sala de aula dos professores. Para o autor, “o conceito de qualidade não é estático[...] já que depende da concepção da escola, dos professores...” (IMBERNÓN, 2014, p. 16)³. Além disso, afirma o mesmo autor, “a qualidade de uma escola dependerá da qualidade dos alunos através de suas contribuições para a sociedade, da qualidade do que se aprende e a forma de aprender” (p. 20)⁴.

A partir destas concepções de cultura formativa apresentadas por Imbernón, é possível compreender a necessidade de revisões dos processos formativos, o que inclui a formação continuada. Novos formatos, ‘afinados’ com as necessidades de cada realidade, em busca de uma qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem, poderiam contribuir para a constituição de uma nova cultura formativa, que terá seus reflexos, como sugere Imbernón, no “que” e “como” o aluno absorve este processo.

A formação continuada é um processo de constante busca pelo conhecimento que não se resume a “um curso por ano” oferecido por uma determinada instituição. Segundo Vasconcelos (2012), a formação continuada representa um esforço constante e comum a todos os agentes envolvidos no processo educativo.

³ Texto original: “el concepto de calidad no es estático [...] ya que depende de la concepción de la escuela, del profesorado...”.

⁴ Texto original: “la calidad de una escuela dependerá de la calidad de los alumnos a través de sus contribuciones a la sociedad, a la calidad de lo que se há aprendido y la forma de aprenderlo”.

A formação continuada, também denominada educação permanente, traduz-se num esforço tanto pessoal, por parte de professor que busca melhorar a sua atuação profissional, como num esforço institucional, por parte do grupo gestor da escola, preocupado em favorecer a melhoria da qualidade da educação oferecida naquele espaço. (VASCONCELOS, 2012, p. 25).

Considerando esta noção de formação continuada apresentada por Vasconcelos, torna-se evidente a importância da iniciativa do professor com relação à busca por renovação, atualização, inovação e produção do conhecimento. Por outro lado, espera-se que instituições de ensino e poder público proporcionem este tipo de formação para professores, promovendo ações constantes, permanentes e continuadas, como forma de aprimorar os processos de ensinar e aprender nas escolas e outros espaços educativos.

Sendo assim, a formação continuada constitui-se em um processo que deve ser constantemente repensado e adaptado a cada situação em particular. Este processo, além de contínuo, prioritariamente deve buscar reflexões que unam a teoria à prática, visando sempre o fazer pedagógico local. Ao mesmo tempo, como discute Behrens (1996), este tipo de formação não garante a solução de todos os problemas que afetam o trabalho na área de educação. “A formação continuada não se apresenta por si só como a solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca da qualificação do trabalho docente” (BEHRENS, 1996, p. 139). Desta maneira, a formação continuada pode fomentar tais ações coletivas com a participação de

diversos profissionais em busca de solução de problemas diretamente ligados à atuação profissional.

2.3 FORMAÇÃO MUSICAL CONTINUADA

Os processos de formação continuada musical de professores generalistas, bem como a importância da música na prática pedagógica destes professores, tem sido objeto de pesquisas no Brasil. Autores como Bellochio (2000), Figueiredo (2003, 2004, 2007), Targas (2003), Queiroz e Marinho (2007), Adeodato et al. (2008), Werle e Bellochio (2009), Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009), Fernandes (2012), Mosca (2013), Vasconcelos (2013), Weber e Bellochio (2015) tem dedicado suas investigações a tal temática. Compreende-se, a partir destas pesquisas, que este professor tem um papel importante na formação ampla das crianças, inclusive na área musical.

A contribuição do professor generalista para o desenvolvimento musical das crianças passa primeiramente pela compreensão que este professor tem sobre música e artes na formação de indivíduos. Enquanto ele estiver vinculado aos paradigmas que colocam arte para poucos talentosos não haverá segurança nem confiança para desenvolver qualquer programa de música. É essencial que se repense a educação musical que pode ser administrada para este e por este professor generalista, respeitando o contexto onde tal educação está inserida. (FIGUEIREDO, 2003, p. 24).

Ainda que possa ser questionada a atuação musical dos professores generalistas em contraponto com a atuação de um professor licenciado em música,

pode-se considerar que o professor de música inclui vários conteúdos em diversas atividades, valendo-se de ferramentas específicas que podem compor a formação dos estudantes em diferentes contextos. Já quanto à atuação dos pedagogos, “é bom destacar que esse professor não é especialista em música e sim no desenvolvimento de crianças pequenas, é responsável pela educação da criança numa perspectiva integral” (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p. 106). Ou seja, o professor generalista não realiza o mesmo trabalho do professor especialista em música, porém, por utilizar a música em seu processo pedagógico, deveria ter uma formação adequada na área.

Referindo-se aos cursos de licenciatura em música e em pedagogia, Bellochio (2000) afirma não haver, “na maioria das vezes, um diálogo, aberto, crítico e conjunto sobre alguns encaminhamentos, mais sólidos, que poderiam ser realizados entre os dois cursos” (BELLOCHIO, 2000, p. 125). Este diálogo poderia trazer grandes benefícios para a sala de aula da educação básica, pois um trabalho conjunto entre generalistas e especialistas poderia resultar em aprofundamento do desenvolvimento musical dos alunos. Quanto a este diálogo e aprofundamento, Figueiredo (2007) sugere que:

Generalistas e especialistas desempenham papéis diferentes na escola e antes de dizer que professores generalistas não possuem as condições adequadas para incluírem música na sua prática escolar, é preciso definir o que cada tipo de profissional deve fazer na escola. [...] A presença do especialista em música poderia contribuir para o aprofundamento de atividades musicais, mas o professor generalista é aquele que

está com as crianças a maior parte do tempo e poderia aproveitar muitas situações para incluir música no cotidiano escolar. (FIGUEIREDO, 2007, p. 34).

Para que o professor generalista possa desenvolver com qualidade um trabalho musical, ainda que dentro das limitações de um profissional que não é especialista nesta área, é preciso que este tenha em seu processo formativo alternativas que lhe proporcionem estudos em música. Uma das possibilidades seria inserir música na formação inicial dos professores generalistas, como é apresentado na literatura específica. Entretanto, ainda são poucos os cursos de graduação em pedagogia que oferecem a música em sua estrutura curricular, como demonstrado em alguns resultados de pesquisa. Um exemplo desta situação é apresentado pela pesquisa de Figueiredo (2004) realizada em 19 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil acerca da formação musical oferecida nos cursos de pedagogia. A situação descrita naquele momento ainda se configura da mesma maneira nos dias de hoje, demonstrando que ainda é preciso discutir e agir em nome desta formação musical para os professores nos cursos de pedagogia.

A formação musical de professores generalistas na maioria dos cursos de pedagogia se mostrou extremamente frágil nas instituições pesquisadas. A carga horária insuficiente e a falta de profissionais habilitados em diferentes áreas artísticas podem ser vistos como os maiores impedimentos para uma formação mais adequada dos professores generalistas. Tal formação insuficiente não permite que os professores generalistas incluam em suas práticas pedagógicas atividades significativas em termos de

música e artes. (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

Para compreender a formação musical de professores generalistas buscou-se na literatura publicações que abordassem o assunto principalmente em dois formatos: formação inicial e formação continuada. Como ponto de partida, foi utilizada a publicação de Werle e Bellochio (2009), que apresenta resultados de um mapeamento de 63 trabalhos em anais dos encontros nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM e 11 artigos publicados nas revistas da mesma associação entre os anos de 2001 e 2008. Com relação à formação continuada, 25 textos foram encontrados. A leitura destes textos estimulou importantes reflexões frente ao processo de formação musical de professores generalistas. Algumas publicações propuseram discussões e reflexões sobre os processos de formação continuada.

Autores de trabalhos presentes no levantamento de Werle e Bellochio (2009) trazem relatos de cursos e oficinas musicais para professores generalistas. Targas (2003) relata:

Optamos por trabalhar com canções infantis brasileiras devido ao diálogo estabelecido com as professoras, no qual elas afirmam que gostariam de conhecer mais canções que tivessem como tema “animais” e “natureza”, pois o projeto da escola para aquele ano (2002) estava relacionado à natureza. Diante dessa proposta, foram escolhidas canções infantis brasileiras que contemplassem tais temas e permitissem que, a partir delas, propuséssemos atividades de expressão vocal e corporal, de preparação auditiva e rítmica. (TARGAS, 2003, p. 42).

A utilização de canções com temas específicos, que estavam relacionados aos interesses das professoras participantes do curso oferecido, indica parte dos materiais que foram utilizados para o desenvolvimento do trabalho. Targas (2003) faz uma detalhada descrição das atividades desenvolvidas durante sua investigação, sugerindo algumas possibilidades de desenvolvimento musical para professoras generalistas.

Ainda na mesma linha de apresentação das atividades, trazendo aspectos referentes aos conteúdos e metodologias, outro relato pode ser destacado:

Era objetivo lançar luzes sobre esses elementos intrínsecos da “linguagem musical”, com o objetivo de “tornar visíveis” os *fundamentos da música* – o ritmo, a melodia, a harmonia e a estrutura do discurso musical, bem como as variações de andamento, intensidade e timbre – e as *habilidades musicais* – criação (composição e arranjo) e interpretação. (ADEODATO et al., 2008, p. 5).

Nesta citação é possível destacar conteúdos musicais que fizeram parte das atividades deste curso (ritmo, melodia e harmonia), assim como questões metodológicas (criação e interpretação). O desenvolvimento de habilidades musicais é também realçado pelos autores, demonstrando preocupação com aspectos essenciais para a realização de atividades musicais, ou seja, para se desenvolver musicalmente é preciso desenvolver habilidades musicais específicas.

O trabalho de Queiroz e Marinho (2007) traz elementos referentes à metodologia e aos conteúdos do

processo de formação musical continuada de professores generalistas.

Para realizarmos o trabalho desenvolvemos duas ações fundamentais que alicerçaram o projeto de formação continuada: 1) elaboramos uma proposta didático-pedagógica de educação musical para o ensino fundamental; 2) oferecemos um curso de formação para os professores, com o intuito de desenvolver conhecimentos e habilidades que julgamos necessárias para realizarem um trabalho de educação musical nas escolas. (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 72).

Neste caso, os autores assumem a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para a realização do trabalho com música. Mesmo sem conhecermos os detalhes referentes a tais conhecimentos e habilidades mencionados no texto, é evidente a preocupação dos autores com uma proposta didático-pedagógica para a educação musical, reforçando a necessidade de organização e seleção de materiais que sejam adequados para o ensino fundamental. Ainda no mesmo trabalho, podem ser destacadas as seguintes considerações:

Existe ainda, por parte desses professores, a busca das “receitas” ideais para se aplicar em sala de aula e, muitas vezes, preferem exercícios prontos a concepções mais abrangentes para elaborarem as suas propostas de educação musical. É importante destacar que, de acordo com os resultados obtidos, ficou evidente que os professores sentem falta de uma formação musical mais consistente e apontam esse aspecto como o principal

empecilho para desenvolverem propostas significativas de ensino da música nas suas aulas. (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 75).

Os resultados da proposta desenvolvida por Queiroz e Marinho (2007) apontam para a necessidade de uma 'formação musical mais consistente' por parte dos professores participantes. A insegurança destes sugere a preferência por exercícios prontos ou 'receitas', como dizem os autores, pois não se sentem preparados para o desenvolvimento de atividades musicais de forma autônoma. Queiroz e Marinho propõem o desenvolvimento de metodologias que propiciem aos professores generalistas a possibilidade de se apropriarem do conhecimento musical a fim de que possam superar a ideia de que um repertório de atividades prontas seria suficiente para a prática educativa com música na escola.

Em um levantamento, inspirado no mapeamento apresentado por Werle e Bellochio (2009), realizado pelo autor desta dissertação, buscaram-se trabalhos publicados entre os anos de 2009 e 2013. Em um universo de 789 trabalhos publicados nos anais de congressos e revistas da ABEM, 31 estavam relacionados à atuação musical em sala de aula de professores generalistas. Assim como no mapeamento de Werle e Bellochio (2009), neste período não foi encontrado um número expressivo de trabalhos que aprofundassem a discussão referente à metodologia e aos conteúdos de que tratam tais processos de formação continuada. Grande parte dos textos descreve atividades realizadas em cursos e oficinas para pedagogos em formação na universidade ou atuantes em escolas de educação infantil ou de ensino fundamental.

Dentre os trabalhos mapeados, três deles apontam, de alguma forma, para uma discussão sobre conteúdos e metodologias de maneira específica. Cunha, Lombardi e Ciszevski (2009) apresentam uma proposta de formação, onde descrevem princípios baseados nos quatro pilares da educação, segundo Jacques Delors.

Para facilitar o entendimento, estabeleceram-se alguns princípios importantes para a formação musical dos professores, a partir de cada um dos pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. É importante salientar que a divisão desses princípios tem caráter didático, uma vez que são praticamente indissociáveis. (CUNHA, LOMBARDI, CISZEVSKI, 2009, p. 46).

A fundamentação nos quatro pilares da educação, a partir de Delors, sugere uma proposta de educação musical abrangente, que leva em consideração princípios norteadores que promoveriam autonomia dos participantes. Como salientado pelos autores, os princípios que são sugeridos nesta perspectiva são integrados, evidenciando a complexidade e a abrangência de elementos que compõem um processo formativo.

Mosca (2013) descreve uma proposta baseada nas ideias de Carl Orff, trazendo informações básicas referentes às atividades desenvolvidas no curso.

O curso, de 180 horas/aula, tem como objetivo a formação musical inicial de professores da Educação Infantil, bem como divulgar, a partir da vivência musical, as ideias pedagógico-musicais do

compositor alemão Carl Orff – por meio da expressão vocal, instrumental e corporal. (MOSCA, 2013, p. 959).

A utilização de metodologias consagradas para o desenvolvimento de propostas de educação musical é uma possibilidade para a formação de professores. Materiais prontos, amplamente difundidos e utilizados em muitas partes do mundo, auxiliam no processo de formação. Ao mesmo tempo, a repetição de exercícios criados em outros contextos pode inibir o desenvolvimento de práticas autônomas, configurando uma ideia de que os materiais prontos seriam o melhor caminho para o desenvolvimento de propostas de educação musical.

Vasconcelos (2013) faz uma reflexão formulando hipóteses para um possível apontamento de caminhos para os processos de formação musical de professores generalistas.

[...] o processo de aquisição da linguagem musical se dá através da fase de exploração do som, da reprodução, criação e reconhecimento de forma organizada. Tais percepções, explorações e descobertas, podem construir hipóteses de reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento e consciência do fazer musical. (VASCONCELOS, 2013, p. 494).

Processos formativos que incluam as fases sugeridas por Vasconcelos (2013) podem contribuir para a construção de significados musicais por parte dos professores generalistas. Os conteúdos musicais não estão completamente delineados no texto, que teve

como propósito abordar aspectos metodológicos que poderiam ser utilizados na formação dos professores.

Em sequência ao mapeamento realizado por Werle e Bellochio (2009), Weber e Bellochio (2015) mapearam as publicações das revistas da ABEM publicadas entre os anos de 2009 e 2014, obtendo resultados semelhantes aos já encontrados nos dois levantamentos mencionados. As autoras consideram “importante o aprofundamento de pesquisas a respeito tanto da formação continuada quanto das práticas em educação musical do pedagogo” (WEBER; BELLOCHIO, 2015, p. 9).

A publicação de Fernandes (2012), referente à formação musical de professores não especialistas em música, é destacada por Weber e Bellochio (2015) no mapeamento. Aquela autora relata a experiência em um curso de formação continuada onde faz referência à pouca produção da área de educação sobre o assunto. Fernandes (2012) sugere alguns aspectos a serem considerados quando se trata de formação continuada para generalistas, como por exemplo o “trabalho com linguagem musical que faça sentido e envolva professores e alunos” (FERNANDES, 2012, p. 2). A autora sugere, ainda, que a metodologia de trabalho deve ser “ativa e crítico reflexiva” (FERNANDES, 2012, p.3).

Nesta revisão da literatura que trata da formação musical de professores generalistas é evidente a ideia de que tal formação é possível. Os autores relatam experiências que foram efetivamente realizadas, o que por si só já representa uma postura com relação à educação musical que poderia ser compartilhada pelos profissionais da escola, tanto especialistas quanto generalistas. Os cursos relatados inserem-se na perspectiva da formação continuada e se mostram como

possibilidades formativas em música para professores. A descrição dos cursos apresentados, de forma geral, não aprofunda questões de conteúdos musicais e metodologias, trazendo elementos que demonstram resultados positivos e desafios a serem enfrentados. Há, portanto, uma lacuna na literatura com relação a este aprofundamento que poderia dimensionar de forma mais objetiva o que se poderia assumir como formação musical para professores generalistas em diferentes contextos.

Esta dissertação, ao focalizar a formação musical continuada de professores generalistas, busca fomentar a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem presentes nos cursos de formação continuada, ainda pouco explorados na literatura da área. É inquestionável que os resultados de cursos apresentados pela literatura são positivos, e a compreensão mais aprofundada sobre os elementos constitutivos das propostas de educação musical para generalistas poderá ampliar o debate sobre a possibilidade de formação musical destes profissionais da educação.

3 METODOLOGIA

A partir da questão de pesquisa e dos objetivos já apresentados anteriormente, buscou-se uma abordagem que permitisse aproximação intensa e construtiva com os indivíduos envolvidos na pesquisa, possibilitando uma análise mais profunda e uma interpretação de dados tanto concretos quanto subjetivos. Quanto à compreensão em profundidade dos fenômenos educativos, Esteban (2012) considera que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN, 2010, p. 127).

De acordo com Creswell (2014), a escolha pela pesquisa qualitativa implica na produção de um relatório que apresente descrição, análise e interpretação das vozes dos participantes, associadas à reflexão do pesquisador sobre a temática estudada, assim como a explicitação da “contribuição para a literatura ou um chamado a mudança” (CRESWELL, 2014, p. 50). Considerando estes pressupostos, a abordagem qualitativa se torna adequada para o estudo em questão. Esta abordagem permite maior maleabilidade durante o processo no que se refere tanto a instrumentos de coleta de dados quanto a mecanismos para análise dos mesmos.

O estudo de caso, através da abordagem qualitativa, apresenta-se como a opção mais adequada aos objetivos pretendidos para esta dissertação. Este, de

acordo com Gil (2010), se constitui como um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2010, p. 37).

De acordo com Creswell (2014),

A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um **caso**) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo **múltiplas fontes de informação** (p. ex., observações, entrevistas, material áudio visual e documentos e relatórios) e relata uma **descrição do caso e temas do caso**. (CRESWELL, 2014. p. 86. Grifos do autor).

Tendo em vista diferentes fontes de informação, optamos por ter como ferramentas de coleta de dados, em princípio, duas formas: pesquisa documental (incluindo documentos referentes à oficina, como o texto do projeto e apostilas produzidas durante as oficinas) e entrevistas, sendo realizadas com a coordenadora da ORMP, os monitores do curso e com duas professoras generalistas que concluíram do curso.

O caso estudado foi a Oficina de Repertório Musical para Professores – *ORMP*, oferecida pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Quanto à escolha dos sujeitos envolvidos diretamente com a pesquisa, buscou-se selecionar aqueles que foram considerados, na visão do pesquisador, de suma importância à coleta de informações relevantes ao desenvolvimento do trabalho. Referente a esta delimitação dos selecionados, Triviños (2015) sugere que:

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam intencionais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.). (TRIVIÑOS, 2015, p. 132).

Com isso, optou-se nesta pesquisa por compreender a visão de pessoas que estivessem envolvidas no curso com diferentes atribuições ao longo dos três módulos oferecidos na ORMP. Foram enviados convites para a participação na pesquisa para a professora coordenadora, 04 monitores da ORMP e 08 professoras generalistas que concluíram os três módulos da ORMP entre os anos 2013 e 2014. A coordenadora prontamente aceitou participar da pesquisa e duas professoras generalistas, dentre as oito convidadas, aceitaram participar do trabalho.

A coleta de dados incluiu diferentes fontes de informação. Uma destas fontes foi documental. “O que geralmente se recomenda é que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização...” (GIL, 2010, p. 31). Os documentos analisados nesta pesquisa são parte do projeto de extensão da UFPel, ou seja, o próprio projeto da ORMP

e as apostilas desenvolvidas pelos monitores e utilizadas no curso.

A pesquisa documental colabora com importantes informações que muitas vezes não são possíveis de coletar com as demais ferramentas.

Para a condução de um Estudo de Caso a realização de pesquisa documental é necessária para o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulação de dados e de resultados. (MARTINS, 2008, p. 46).

Compreende-se, pelo exposto, que a pesquisa documental é uma importante ferramenta para a coleta de dados visto que proporciona informação que por vezes pode passar despercebida nas falas dos colaboradores. Além disso, é possível confrontar as informações encontradas a fim de que seja possível ratificar, retificar ou até mesmo instigar maior reflexão durante o processo de entrevista.

Optou-se pela entrevista como outro instrumento de coleta de dados para esta pesquisa, buscando interação entre pesquisador e pesquisado. Rosa e Arnoldi (2008, p. 16) afirmam que devemos optar pela entrevista quando buscamos respostas mais profundas, a fim de que nossas pesquisas tenham resultados que sejam alcançados de forma fidedigna.

A entrevista se caracteriza pelo encontro de duas pessoas, onde, segundo Szymanski (2004), elas se encontram a fim de que uma obtenha informações referentes a um determinado assunto através de conversas profissionais. E por mais que possa existir uma relação de poder entre os agentes, esta, se bem conduzida pode chegar ao desejado, que é uma relação

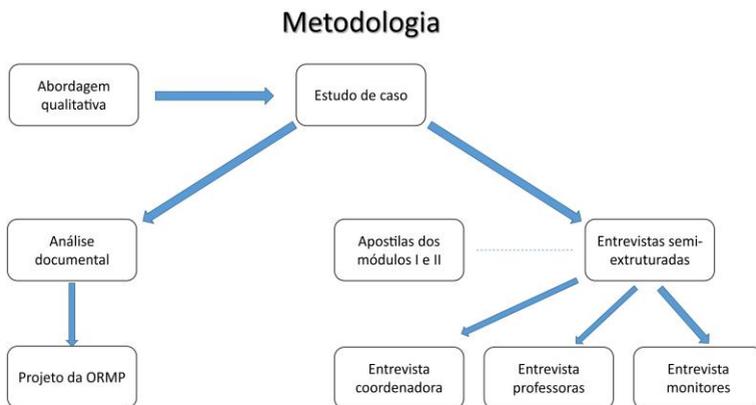
de igualdade: enquanto o entrevistador tem o controle da entrevista, o entrevistado é detentor de um conhecimento que interessa ao entrevistador. Quando bem conduzida, esta técnica proporciona uma situação de confiabilidade entre ambos, o que facilita tanto a condução da entrevista quanto a abertura do entrevistado para responder às questões feitas.

As entrevistas podem ser classificadas de acordo com o nível de estrutura e roteiro a ser utilizado. Neste caso foram utilizados roteiros que continham ao mesmo tempo características de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas. De acordo com Rosa e Arnoldi (2008, p.29) a entrevista estruturada estabelece questões formalmente elaboradas que seguem uma sequência organizada, com linguagem sistematizada e com respostas fechadas e exatas. Já na entrevista semi-estruturada se organizam questões mais amplas, mais contextualizadas e mais profundas, permitindo, ou até mesmo solicitando, que o entrevistado discorra, verbalize e reflita mais sobre os temas abordados, possibilitando, assim, respostas mais reflexivas e subjetivas.

A técnica de entrevista utilizada nesta pesquisa se trata de uma soma dos dois tipos de entrevistas expostos, buscando coletar informações concretas e diretas, como dados pessoais e profissionais dos entrevistados, assim como fomentar discussões e reflexões mais profundas e subjetivas que os entrevistados estiverem dispostos a fazer. Por ter um caráter aparentemente menos “engessado”, acredita-se ser possível aproximar-se das reflexões sugeridas, pois “na entrevista semi-estruturada o entrevistador pode introduzir novas questões durante a entrevista. [...] assemelha-se muito à conversa cotidiana” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 168).

Para melhor compreensão do processo proposto e percorrido para o desenvolvimento desta investigação, a seguir é possível conferir o desenho metodológico através da Figura 1.

Figura 1 – Desenho metodológico



Fonte: produção do autor, 2016.

3.1 ETAPAS DA PESQUISA

Foram definidas 4 etapas para o desenvolvimento da pesquisa. A etapa 1, realizada entre março e maio de 2015, consistiu no contato com a coordenadora do projeto para apresentação da proposta desta pesquisa de mestrado. Ao concordar em participar do projeto, foi solicitado à coordenadora acesso aos documentos oficiais do curso. Os documentos disponibilizados foram: o projeto do curso, a lista de alunos que concluíram os três módulos e as apostilas elaboradas pelos monitores. Ainda nesta primeira etapa a professora coordenadora foi entrevistada.

Na etapa 2, realizada no mês de junho de 2015, de posse da lista de alunas que concluíram os três

módulos do curso, foi enviada uma primeira mensagem por correio eletrônico, ainda com caráter informal, convidando as professoras a colaborarem com o projeto. Neste primeiro convite, duas professoras responderam positivamente. Novos contatos, através de redes sociais e e-mail, foram feitos com as demais professoras, sendo que outras três professoras manifestaram interesse na participação. Ainda assim, a Apresentação da Pesquisa (Apêndice 1) e o Termo de Consentimento (Apêndice 2) foram enviados a todas as professoras, agora acompanhados de uma mensagem com o convite formal para participarem da investigação; ao final, as mesmas duas professoras confirmaram a participação.

Na etapa 3, logo após as confirmações, as entrevistas foram individualmente marcadas. As entrevistas aconteceram em contextos completamente diferentes. A primeira professora respondeu à entrevista em sua residência ao final de um dia de trabalho. Já a segunda participou da entrevista em seu ambiente de trabalho, na escola, na sala da coordenação pedagógica no início de uma manhã de um dia letivo. As professoras foram convidadas a conversar sobre vários assuntos, dentre eles as metodologias e conteúdos utilizados durante o processo de formação continuada na ORMP, assim como o que utilizam em suas atividades escolares que deriva das experiências oferecidas durante aquela formação continuada. Após as transcrições e uma análise inicial dos dados, percebeu-se que alguns pontos necessitavam de maior detalhamento, pois não tinham ficado claros nas entrevistas. Assim, as professoras foram novamente contatadas e novas entrevistas foram marcadas. Coincidentemente as situações das entrevistas, no que se refere a ambiente e horários, foram exatamente os mesmos das primeiras conversas.

As quatro entrevistas com as professoras tiveram durações aproximadas, entre 1h20min e 1h40min.

Na segunda entrevista com as professoras, o foco foi o detalhamento principalmente de algumas atividades, impressões e sensações percebidas e vivenciadas durante a participação na ORMP. Outra atividade desta etapa foi a entrevista com a coordenadora da oficina. A conversa com a coordenadora teve duração de 1h52min.

Ainda nesta etapa da pesquisa foram entrevistados dois monitores da ORMP. A oficina contou, durante a execução dos três módulos analisados, com cinco alunos do curso de licenciatura em música da UFPel que atuaram como monitores. Destes monitores, dois eram voluntários e três eram bolsistas selecionados através de um processo interno, da UFPel, de seleção de bolsistas de extensão. A delimitação para a escolha dos monitores à colaborarem com esta dissertação se deu pelo vínculo oficial com o projeto como bolsistas. Sendo assim, foi feito contato com os três monitores bolsistas através de e-mail, redes sociais e telefone a fim de explicar a proposta da investigação e convidá-los à que colaborassem concedendo entrevistas. No primeiro momento os três monitores concordaram em colaborar, entretanto, um deles já não morava mais em Pelotas-RS, o que dificultaria a entrevista através de um encontro pessoal. Ainda assim, foram feitas três tentativas de entrevista virtual através de softwares de conversação por áudio e vídeo. Entretanto, em função das condições da conexão de internet da cidade em que o monitor está residindo atualmente, não foi possível realizar a entrevista com ele. Sendo assim, foram feitas entrevistas com dois monitores bolsistas da ORMP. Estas conversas foram individuais e também em lugares bem distintos. O primeiro monitor solicitou que a entrevista fosse

realizada em uma cafeteria próxima à UFPel após uma manhã de aulas. A entrevista teve duração de 1h45min. Já o segundo monitor preferiu ser entrevistado em sua casa, onde durante 1h54min de conversa discorreu sobre sua experiência na ORMP.

Na etapa 4, os dados coletados foram organizados para análise. As entrevistas foram transcritas e impressas para facilitar a visualização e categorização dos dados. Além das transcrições, os áudios das entrevistas foram constantemente revisitados no intuito de, através da intencionalidade de algumas falas, auxiliar na interpretação dos dados.

Em respeito às questões éticas será mantido em anonimato a identidade dos interlocutores que se dispuseram a colaborar com esta investigação. Para tanto, as professoras serão mencionadas aqui como professora 1 e professora 2, e os monitores como monitor 1 e monitor 2. Estas identificações não fazem nenhum tipo de menção à ordem em que foram entrevistados, nem estabelecem qualquer grau de importância para a pesquisa. A professora responsável pela ORMP que foi entrevistada será tratada neste texto por coordenadora.

Figura 2 – Etapas da pesquisa

Etapas da pesquisa

Etapa 1

Contato com a coordenadora;
Coleta dos documentos do projeto;

Etapa 2

Contato com as professoras;

Etapa 3

Entrevistas: coordenadora,
professoras e monitores;

Etapa 4

Análise dos dados.

Fonte: produção do autor, 2016.

4 OFICINA DE REPERTÓRIO MUSICAL PARA PROFESSORES

4.1 “QUERÍAMOS PROPORCIONAR UMA OFICINA DIFERENTE...”

“Quando pensamos na oficina, pensamos em fazer muita música. Queríamos proporcionar uma oficina diferente, um espaço em que pudessem vivenciar música” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015).

A Oficina de Repertório Musical para Professores – ORMP, foi idealizada em 2009 como um curso de formação continuada para professores de arte, atuantes na disciplina de Artes (ou Educação Artística) da educação infantil ao ensino fundamental, nas escolas da rede municipal de Pelotas. Até 2012 esta oficina foi oferecida semestralmente, buscando suprir uma demanda pela formação musical de professores de arte da educação básica no município de Pelotas-RS, que embora tenha em seu quadro docente alguns poucos professores que atuem diretamente com o conteúdo musical, historicamente não conta com a disciplina ou o conteúdo música na matriz curricular da totalidade das escolas municipais.

O primeiro formato da ORMP buscava dar suporte musical a estes professores através de oficinas específicas de violão, canto coral e flauta doce, para que de alguma forma fosse inserido o conteúdo musical em suas aulas. Assim como indica Bellochio (2014, p. 146), o foco predominante ainda hoje nas aulas de Artes (ou Educação Artística) são os conteúdos das artes visuais.

Entretanto, ao longo dos encontros, os professores generalistas da rede municipal, ao tomarem conhecimento da oficina, começaram a procurar a coordenação do curso para solicitar inscrições. Baseada nesta nova demanda, “queríamos proporcionar uma oficina diferente, um espaço em que pudessem (as professoras) vivenciar música” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). Assim, a ORMP foi proposta à Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SMED como um curso onde o público alvo seriam os professores generalistas, visto que estes professores desenvolvem, de alguma maneira, trabalhos musicais em suas salas de aula. Neste novo formato, a oficina adotou como “foco a formação musical das professoras generalistas, visando qualificar seu trabalho com música em sala de aula” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). A necessidade desta qualificação é reforçada pelo fato de que ainda hoje a formação em música nas graduações em pedagogia não seja, de modo geral, consistente ou ainda em alguns casos tão pouco exista, conforme aponta Figueiredo (2004) em pesquisa realizada em 19 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil onde o autor constata que, de acordo com a amostra estudada, a formação musical nestes cursos é frágil ou inexistente. No período de realização da pesquisa, assim como nos anos anteriores, a UFPel não oferecia formação musical em seu curso de pedagogia.

O relato das professoras entrevistadas quanto à presença da música em sua formação inicial vai ao encontro do que indica grande parte da literatura que discute a formação musical de professores generalistas. “Não tive na faculdade de pedagogia, nem na especialização em educação infantil nenhuma disciplina que abordasse música” (PROFESSORA 2, entrevista em

09/06/2015). Já a outra professora comenta que teve uma disciplina de música durante os dois anos e meio de sua formação no curso Normal com ênfase em educação infantil. Entretanto, relata que a disciplina “não foi muito boa, porque não tinha relação direta com a sala de aula” (PROFESSORA 1, entrevista em 08/06/2015). Isso corrobora a lacuna apontada na formação musical do pedagogo no que diz respeito à formação musical, sugerindo assim que, quando existentes, os processos formativos devem levar em consideração a realidade e as particularidades de cada ambiente em que o conhecimento será trabalhado.

O novo formato do projeto da ORMP apresentado em 2012 buscou, através de processos de formação continuada, suprir parte da lacuna apontada nos estudos da área no que se refere à formação musical dos professores generalistas. Referente a estes processos, a Coordenadora da ORMP sugere que “a formação continuada deva ser um processo verdadeiramente contínuo, com uma periodicidade mínima e com objetivos a serem alcançados”. (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015).

Os cursos de formação continuada não devem se limitar a encontros de um turno ou um dia, mas sim devem ser processos que deem tempo ao aluno para se apropriar do conhecimento a fim de que tenha condições de levar a essência dos conteúdos à sua sala de aula. (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015).

Estas palavras da coordenadora estão em sintonia com o que indicam Imbernón (2009) e Vasconcelos (2012), por exemplo, com relação a este tema, quando ambos sustentam a ideia de que o processo de formação

de um professor não se esgota em uma tarde de curso. Compreende-se formação continuada como uma ação de constante estudo e atualização. Com isso, os cursos de formação continuada deveriam propor, de certa forma, a continuidade do trabalho, buscando sempre proporcionar ao professor cada vez mais autonomia e segurança a fim de que desenvolva com qualidade o trabalho em sala de aula.

Considerando a necessidade de um processo contínuo de formação somado ao foco na formação musical do professor generalista, o novo projeto da ORMP foi apresentado à SMED, que de imediato foi aceito e logo divulgado nas escolas. De acordo com a coordenadora, “a Secretaria é sedenta por cursos de formação para os professores” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). A partir desta ação, a primeira turma da ORMP oferecida para professores generalistas foi constituída de 20 vagas que, de acordo com o projeto, era a quantidade máxima que possibilitaria a execução do trabalho com a qualidade desejada.

A ORMP passa a ter, em sua nova proposta, o objetivo de “qualificar o trabalho musical desenvolvido nas escolas” (UFPEL, 2012, p. 01), tendo em vista que, segundo a coordenadora, os professores pedagogos desenvolvem naturalmente atividades musicais em suas salas de aula, mesmo não possuindo formação musical para trabalhar com estes conteúdos. “Sabemos que os cursos de pedagogia não oferecem formação em música. Ao menos aqui na Faculdade de Educação da UFPel, não” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015).

De 2012 até hoje, a ORMP segue sendo um projeto de extensão oferecido pelo Centro de Artes da UFPel através do curso de Música – Licenciatura, para

os professores generalistas da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas-RS que atuam na EI e nos AIEF. A ORMP tem como “público alvo principal professores de Pré-Escola e público alvo secundários Professores da rede municipal e Professores de Ensino Fundamental” (UFPEL, 2012, p. 01). A delimitação deste público alvo busca contribuir na qualificação do trabalho musical que as professoras generalistas já desenvolvem em sala de aula, entretanto, não exclui os demais professores dos outros níveis do ensino, nem tão pouco das outras áreas. Porém, faz-se necessário salientar que o tema foco da oficina é música na educação infantil e séries iniciais para professores generalistas.

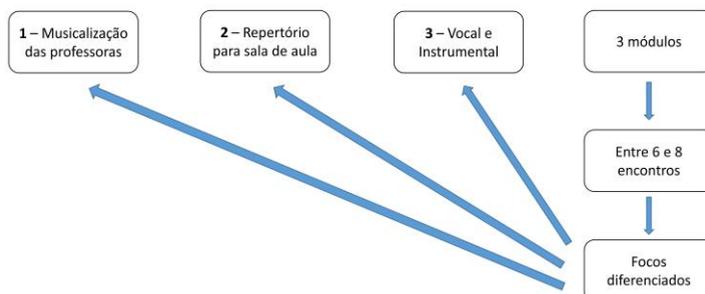
A ORMP está organizada em “oficinas semanais regulares divididas em 3 módulos de 8 encontros de 2 horas cada” (UFPEL, 2012, p. 01). Os 3 módulos da oficina “estão organizados de forma progressiva facilitando a preparação das professoras para o desenvolvimento de um trabalho musical de qualidade em sala de aula” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015) (vide Figura 3). O primeiro módulo foi dedicado à musicalização, onde “buscamos proporcionar vivências significativas para que elas se apropriem do conhecimento para depois então poderem aplicar em sala de aula” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). Assim, no Módulo 1 as professoras vivenciaram diversas experiências musicais para que tivessem contato significativo com elementos musicais básicos que seriam tratados com mais profundidade nos módulos seguintes.

O Módulo 2 foi dedicado à aplicação nas salas de aula, da EI e dos AIEF, dos conhecimentos vivenciados no primeiro módulo, onde foram “trabalhados jogos musicais que são passíveis de aplicação na sala de aula delas” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015).

Todas as vivências foram direcionadas para proporcionar a efetivação de um trabalho satisfatório destas professoras com seus alunos, através de “brincadeiras musicais, atividades de percussão corporal e percepção” (UFPEL, 2012, p. 01). Neste segundo módulo, assim como no primeiro, buscou-se fazer com que as professoras vivenciassem as atividades com a finalidade de que, ao absorverem estes conhecimentos, fossem estimuladas a transformar, adaptar e ressignificar as suas experiências em seus contextos escolares. Ao final de cada encontro eram dedicados de 15 a 20 minutos para conversas com a turma sobre todas as atividades realizadas no dia, seus conceitos e desdobramentos. “Neste momento as professoras relacionavam o que tinha sido feito no dia com suas atividades em sala de aula. [...] elas sempre acabavam relacionando com uma atividade que já tinham feito” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015).

O Módulo 3 foi dedicado ao estudo do “uso saudável da voz e aos instrumentos musicais” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). Estes assuntos também permeiam os demais módulos, porém a ênfase se deu no terceiro, pois segundo a Coordenadora da ORMP, as professoras precisavam primeiro ter uma vivência mínima musical, de forma dirigida, para que fosse possível a compreensão dos temas seguintes que seriam abordados. Desta forma, “os dois módulos anteriores preparam as professoras para que este trabalho tão importante com a voz e com os instrumentos tenha realmente uma eficácia que auxilie o trabalho delas em suas salas de aula” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015).

Figura 3 – Módulos da ORMP



Fonte: produção do autor, 2016.

Através desta estrutura proposta, a ORMP pretende dar subsídios aos professores que atuam na EI e nos AIEF a fim de que tenham condições de desenvolver um trabalho musical com qualidade. Acredita-se que, percorrendo este caminho, as professoras serão musicalizadas, vivenciando atividades musicais que poderão ser adaptadas e aplicadas em seus contextos escolares, desenvolvendo, também, habilidades para a utilização saudável da voz e de instrumentos. Desta forma, as professoras generalistas estariam adquirindo conhecimento musicais e segurança para desenvolverem atividades que tragam a música como parte de suas práticas pedagógicas. O que se espera é o desenvolvimento consciente destes conhecimentos musicais a serem compartilhados com seus alunos.

Os monitores responsáveis pelas aulas nos 3 módulos da ORMP eram alunos do curso de Música - Licenciatura da UFPel, com a supervisão da professora coordenadora da oficina. Estes alunos foram

selecionados através de processo seletivo de bolsas de extensão onde, além de uma carta de intenções, foram avaliados seus históricos curriculares e realizada uma entrevista com a coordenação do projeto. Além dos bolsistas selecionados, outros alunos foram convidados a participar para atuarem como voluntários. Bolsistas e voluntários eram denominados monitores, que juntamente com a coordenação da oficina tiveram a tarefa de organizar e dar andamento à ORMP.

No período estudado nesta pesquisa de mestrado, atuaram 5 estudantes da licenciatura em Música como monitores. Quatro destes estudantes permaneceram no projeto nos 3 módulos. Um deles foi substituído no 3º módulo. É importante ressaltar que durante todos os encontros estiveram presentes todos os monitores atuando em conjunto no desenvolvimento das atividades propostas, contando com a participação da coordenadora em diversos momentos. A aplicação das atividades durante as aulas acontecia de forma revezada, onde os monitores atuavam em duplas ou individualmente. Apesar do projeto prever a realização da oficina em encontros semanais de duas horas, na prática estes encontros tiveram duração de 3 horas e meia. Segundo relatou um monitor, o horário foi estendido em comum acordo entre todos os envolvidos na ORMP.

Todos os módulos têm como “conteúdos chave” os parâmetros do som, pois “se as professoras tiverem consciência e conhecimento de como se trabalham os parâmetros, acreditamos que o desenvolvimento das atividades musicais será de qualidade” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). Esta é a única referência encontrada no projeto quando se trata do conteúdo a ser trabalhado durante os 3 módulos da oficina, o que significa, de certa forma, que diferentes

caminhos metodológicos poderiam ser definidos a partir dos grupos inscritos e das atividades definidas pela equipe de monitores, responsável pelo planejamento e realização das aulas.

Segundo a Coordenadora, a ausência de detalhamento dos conteúdos foi proposital, pois ao elaborar o projeto ela ainda não conhecia os monitores que efetivamente atuariam nas oficinas. A coordenadora considerou importante que os alunos selecionados para serem monitores trouxessem suas experiências individuais para a formulação de atividades nas aulas. A partir dessa orientação do projeto, os conteúdos das aulas foram sendo detalhados de acordo com as características de trabalho e interesse de cada um dos monitores. “Esta mistura de características dos alunos foi o que deu o diferencial do curso, fazendo com que a proposta fosse bastante diversificada, sem perder o foco inicial”. (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). Através da Figura 4 é possível compreender a diversidade de características dos monitores, quanto a sua atuação, em virtude de seus instrumentos principais.

Figura 4 – Perfil dos monitores

Diversidade de perfil dos monitores:

Canto;

Violão;

Flauta;

Percussão;

Piano.



Fonte: produção do autor, 2016.

Para compreender o aporte a tal contexto, buscou-se conhecer a bibliografia apresentada no projeto da ORMP, onde foi constatado que consta de um título: “Lenga La Lenga: Jogos de Mãos e Copos” (BEINEKE; FREITAS, 2006). As demais indicações são sites que disponibilizam materiais referentes à educação musical como: “milongamusic.com; musique-education.com; amazona.de; stretta-music.com”. Segundo a coordenadora, a bibliografia apresentada no projeto foi apenas um aporte inicial, pois “o embasamento e a fundamentação ao trabalho foi construída em conjunto com os monitores” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015).

Além da bibliografia citada, durante as reuniões dos monitores com a coordenadora, outros materiais eram trazidos e discutidos semanalmente. “Os monitores eram livres para trazer sugestões de autores e atividades a todo momento” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). Assim, também foram incluídos e utilizados textos de autoras como Beatriz Ilari e Teca de Alencar Brito.

O que mais os monitores traziam como propostas eram materiais de grupos musicais como o Grupo Triii, Palavra Cantada, Barbatuques e Stomp. [...] Os monitores costumavam ainda fazer muitos cursos e oficinas fora da universidade, o que proporcionava uma diversidade ainda maior de propostas. (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015).

A constante busca por materiais e propostas diferenciadas de trabalho por parte dos monitores corrobora a estratégia adotada pela coordenadora quando deixa em aberto alguns pontos do projeto como

conteúdos, metodologias e bibliografias. A partir dos elementos básicos apresentados no projeto, os monitores tinham liberdade para criar e experimentar ações com a finalidade de proporcionar experiências significativas para as professoras.

Assim como os conteúdos estão apresentados de forma genérica no projeto da ORMP, a metodologia também indica genericamente apenas que as atividades serão realizadas sob a forma de “oficinas semanais regulares divididas em 3 módulos de 8 encontros de 2h cada” (UFPEL, 2012, p. 01). Assim, cada monitor, além de estar responsável pela escolha e desenvolvimento dos conteúdos específicos, deveria também eleger as metodologias a serem utilizadas para a aplicação das atividades propostas. Dessa forma, uma variedade de propostas metodológicas era apresentada em cada encontro, proporcionando às alunas diferentes possibilidades de se apropriarem de vários conhecimentos relacionados aos conteúdos estudados. Segundo a Coordenadora, a estratégia adotada proporcionou, também, maior segurança aos monitores, que em sua maioria tiveram na ORMP sua primeira oportunidade de atuação como professores de música para turmas que não tinham como objetivo o ensino específico de um único instrumento musical.

Por mais que a metodologia de trabalho não estivesse explícita no projeto da ORMP, fica claro na entrevista com a coordenadora responsável que se optou por proporcionar, às professoras generalistas, vivências onde “elas primeiramente tivessem que fazer, sem que se preocupassem com o que estariam fazendo” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). A conceitualização do que estava sendo trabalhado não era o foco principal, pois o “importante era fazer e

compreender no corpo o que estavam realizando” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015).

Um dos desafios analíticos está na questão do planejamento das atividades. Este planejamento foi realizado pelo grupo de monitores, sob a supervisão da coordenadora, que decidiam semanalmente o que seria aplicado no encontro seguinte, levando em consideração os resultados das atividades realizadas com o grupo. Esta situação conduz à reflexão sobre a liberdade, já mencionada pela coordenação da ORMP, que tiveram os monitores, possibilitando o desenvolvimento de atividades enriquecidas pelas características de trabalho de cada um. Esta liberdade para a especificação e para a escolha das formas que viriam a ser desenvolvidas no curso foi acompanhada pela Coordenadora através de reuniões semanais com os monitores, onde eram feitas avaliações dos trabalhos realizados na semana e projeções para os próximos encontros. É possível compreender a positividade desta diversificação advinda dos monitores através das diferentes possibilidades e formas de trabalhar determinado tema que foram surgindo. Tanto os conteúdos abordados quanto as metodologias utilizadas nas atividades eram tratados de acordo com as experiências musicais do monitor responsável, sempre seguindo as orientações genéricas do projeto. Por exemplo, no Módulo 1, as orientações gerais indicavam as propriedades do som e os monitores se organizavam semanalmente para desenvolverem atividades relativas a estas propriedades, cada um escolhendo e/ou criando seu foco de atuação. Estas escolhas eram realizadas nas reuniões semanais, onde todos participavam deste processo de organização das aulas subsequentes.

Uma das formas utilizadas na busca da compreensão dos conteúdos e metodologias presentes

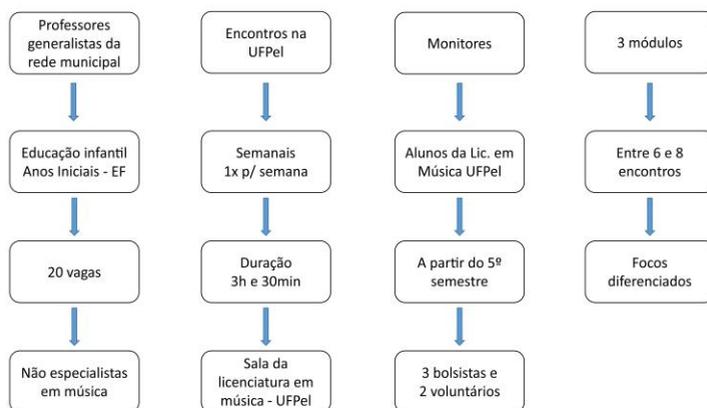
na ORMP, foi a análise das apostilas disponibilizadas pela coordenação da oficina. “As apostilas não eram produzidas antes de cada módulo. Na verdade elas eram apenas um apanhado das atividades desenvolvidas” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). Estas apostilas era entregues ao final de cada módulo às professoras, nelas estavam descritas as atividades que foram desenvolvidas no decorrer da oficina. Este material foi desenvolvido apenas nos módulos 1 e 2, segundo a coordenadora ao “final do módulo 3 foram encerradas as bolsas dos monitores, como não era um objetivo da oficina, acabamos não fazendo a do 3” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). Fazendo assim com que apenas os módulos 1 e 2 fossem contemplados com este registro.

As apostilas, conforme pode ser conferido nos anexos A e B, não fazem menção as propostas de desenvolvimento de cada atividade. Não foi encontrado durante a análise destes documentos registros de melodias ou células rítmicas, nem em grafia tradicional nem em grafia alternativa. Os documentos apresentam as letras das canções e em alguns casos específicos, sugerem algumas possibilidades de desenvolvimento das atividades. Entretanto, tais sugestões fazem pouca referência a elementos musicais que pudessem auxiliar as professoras no futuro a recordar da atividade, dedicam-se mais a elementos coreográficos e possibilidades de desdobramentos nas execuções. Ainda assim, devem ser considerados importantes documentos, pois por mais que não apresentem muitos elementos musicais, torna-se um instrumento de recordação das experiências vividas, proporcionando assim que as professoras possam recordar das atividades a fim de proporcionar a seus alunos desdobramentos das atividades.

Ainda que as apostilas não tenham fornecido informações suficientes e concretas quanto aos elementos musicais presentes no desenvolvimento das atividades, é necessário considerar a importância da análise destes documentos para compreender o processo ao qual as professoras estavam inseridas.

Na Figura 5, é possível ter um panorama geral da organização e operacionalização da ORMP, facilitando assim a compreensão do processo de formação continuada em que as professoras estavam inseridas.

Figura 5 – Panorama geral da ORMP



Fonte: produção do autor, 2016.

Conhecendo a estrutura e o funcionamento da ORMP, o trecho a seguir apresenta considerações gerais, analisando aspectos específicos do processo de realização da oficina. Neste item serão apresentadas as perspectivas da coordenadora, dos monitores e das professoras em relação às aulas da oficina.

4.2 “NÃO TÍNHAMOS NEM ONDE COLOCAR A MATEIRA⁵...”

“Saí de casa pensando: ‘se for mais um daqueles cursos chatos, não vou durar nem dois dias’. Mas não. Quando chegamos na sala, de cara vimos que tinha algo diferente, que não seria mais um daqueles cursos que ficamos sentados e um professor falando. As cadeiras estavam todas amontoadas em um canto, não tínhamos nem onde colocar a mateira e nem onde sentar” (PROFESSORA 2, entrevista em 20/08/2015).

A Oficina de Repertório Musical para Professores – ORMP foi concebida no formato descrito no item anterior principalmente levando em consideração dois pontos importantes, já apontados anteriormente pela coordenadora. São eles: a) a demanda detectada através de solicitações da SMED de Pelotas-RS; b) o perfil e as características de cada um dos monitores. Este último, sem dúvida, foi essencial para que as aulas da oficina fossem tão diversificadas, tanto no que se refere às metodologias empregadas, quanto ao elemento surpresa que por vezes era lançado em aula com a intenção de dinamizar os encontros, não deixando que estes caíssem na rotina. Entretanto, uma das grandes preocupações em relação a este turbilhão de ideias vindo de cinco monitores era o fato de estes também estarem em formação e neste momento serem responsáveis por formação de formadores.

⁵ Espécie de bolsa que serve para carregar o mate ou chimarrão. Também conhecida por “chimarreira”.

Ambos os monitores entrevistados para esta pesquisa, até serem selecionados para a ORMP, tinham atuado apenas como professores específicos de instrumento, tanto em aulas particulares como em escolas específicas de música. Enxergaram então, na oficina, a possibilidade de uma nova experiência docente, tanto quanto ao formato, por ser oficina em grupo, quanto ao público alvo e as metodologias e conteúdos a serem abordados. Por mais que esta nova experiência fosse bastante desafiadora, existia um fator que os preocupava mais: o fato de estarem sendo corresponsáveis pela formação de formadores. “No início nós estávamos bem preocupados, pois estaríamos dando aula para professoras muito mais experientes que nós, mas elas nos deixaram bem à vontade” (MONITOR 1, entrevista em 19/08/2015). É perceptível o peso do fator experiência nesta relação com as professoras, entretanto é possível perceber, também, o quanto essa experiência desafiadora foi extremamente positiva, pois a responsabilidade e os retornos recebidos ao longo do processo proporcionaram uma ampliação da experiência destes monitores. Os desafios e as novas possibilidades que tinham à disposição foram os principais fatores que motivaram os monitores a buscar constantemente elementos que se constituíam como experiência docente, mesmo que ainda estivessem em processo de formação.

Ainda que se compreenda a importância e os cuidados necessários a um processo de formação conduzido por alunos de graduação, vale lembrar que todas as ações antes de serem levadas aos encontros da ORMP passaram pelo crivo da coordenação, que salientou como ponto positivo o trabalho com alunos de graduação como monitores. Estes monitores sempre demonstraram interesse em novidades, buscando

complementar sua formação também em cursos e espaços fora da universidade.

De acordo com as diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura em qualquer que seja a área, a principal atribuição de um licenciado é a atuação direta na sala de aula da educação básica em seus diversos níveis de ensino. Porém, por este ser o principal foco de atuação destes profissionais, não se pode simplesmente ignorar as demais possibilidades existentes no mercado de trabalho. Com o licenciado em música não é diferente, assim como nos mostra Souza (2009). Além do estabelecido pelas diretrizes nacionais, o educador musical tem diversas possibilidades de atuação profissional como os projetos sociais, as escolas específicas de música, aulas particulares, entre outros. Por mais que não seja o principal objetivo de uma licenciatura em música, esta deve, ainda que em menor grau, contemplar em seu currículo oportunidades de qualificação dos seus alunos para que possam atuar nestas áreas.

A preparação dos encontros da ORMP foi feita em conjunto entre os monitores e a coordenadora durante os 3 módulos da oficina. “A intenção era que sempre tivesse algum diferencial, desde a primeira aula, porque por ser um curso relativamente longo, não poderíamos deixar cair na mesmice” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). Assim, um certo impacto foi causado já na primeira aula, conforme relata uma das professoras participantes durante entrevista:

Quando chegamos na sala, de cara vimos que tinha algo diferente, que não seria mais um daqueles cursos que ficamos sentados e um professor falando. As cadeiras estavam todas amontoadas em um canto, não tínhamos nem onde colocar a madeira e nem onde sentar

(PROFESSORA 2, entrevista em 20/08/2015).

O fato da professora ter mencionado a falta de lugar no primeiro dia de aula para deixar a mateira, já pressupõe a expectativa em relação ao curso que encontraria, ou seja, um curso tradicional onde os alunos ficam sentados e o professor expondo as propostas. Porém, não foi este o cenário encontrado e quando a professora 2 faz esse relato, ela deixa claro em suas expressões e entonações a positividade de sua surpresa, pois “certamente seria um curso diferente” (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2015). Pode chamar atenção o fato de uma professora de educação infantil surpreender-se com um formato e posicionamento de cadeiras diferenciado em sala de aula, ou ainda neste caso, a ausência de cadeiras. Porém a professora faz questão de concluir: “nós estamos mais do que acostumadas a mudar o formato da sala a todo instante, mas em um curso de formação continuada, nunca tinha visto. Isso foi o primeiro fator que me segurou no curso” (PROFESSORA 2, entrevista em 20/08/2015).

A diferenciação das propostas da ORMP passa por diferentes pontos, dentre eles os conteúdos. Baseados no projeto que traz como indicação de conteúdos apenas “parâmetros do som”, conforme já exposto, aliado com os interesses, experiências e escolhas dos monitores em sua formação paralela, é possível perceber a diversificação das propostas de trabalho a fim de cumprir com os objetivos da oficina. Conforme relata um dos monitores, “os diferentes perfis possibilitaram que trabalhássemos o mesmo ponto de diferentes formas e assim se elas não conseguiam aprender de um jeito, aprendiam de outro” (MONITOR 2, entrevista em 21/08/2015). Sendo assim os parâmetros

do som foram trabalhados das mais diversas formas, o que se pode compreender como ponto positivo deste processo de formação, pois foram proporcionados às professoras diferentes formatos para a compreensão dos pontos trabalhados.

“Os conteúdos eram sempre os mesmos: pulso, duração, ritmo, altura, timbre, intensidade. E dentro disso íamos trabalhando de formas diferentes” (MONITOR 2, entrevista em 21/08/2015). É perceptível na fala deste monitor, quando perguntado sobre os conteúdos trabalhados, que todos os elementos se enquadram nos parâmetros do som, conforme consta no projeto. É possível detectar a ênfase dada ao desenvolvimento de tais conteúdos de diversas formas, fazendo com que o processo de aprendizagem fosse de certa forma facilitado, pois ao se utilizarem de variadas estratégias a fim de que os alunos absorvessem o conteúdo trabalhado, buscavam fazer com que as diversas formas de aprendizagem fossem contempladas.

Essa possibilidade de versatilidade já tão mencionada tanto pela coordenadora quanto pelos monitores, era traduzida na prática em atividades que possibilitassem a compressão dos conteúdos a partir de diferentes formas. Um exemplo foi já na primeira aula onde após um breve aquecimento foi proposta a dinâmica da “flecha”, ou simplesmente “a flecha”, como mencionado tanto por monitores quanto pelas professoras. Esta dinâmica consiste inicialmente tão somente em organizados em uma grande roda, com todos voltados para o centro da roda; um componente inicia o jogo da seguinte forma, sem mencionar nenhuma palavra: fixa o olhar em um colega e, com uma palma fazendo movimento de flecha, passa a flecha imaginária para o colega. Quem recebeu a ‘flechada’ deve repetir o procedimento, e assim sucessivamente até que acaba

promovendo a participação de todos os que estão na roda, sendo a continuidade mantida através de uma pulsação estabelecida. “No início da primeira aula não entendemos muito bem o que um joguinho de passar uma palma tinha a ver com aula de música, mas aos poucos fomos compreendendo que estávamos trabalhando pulso” (PROFESSORA 1, entrevista em 10/09/2015). Além do pulso que estava sendo trabalhado, conforme mencionado pela professora, outros elementos como aspectos rítmicos, intensidade e timbre também faziam parte desta vivência, que envolvia atenção, escuta, imitação e invenção. Esta atividade foi utilizada em muitos encontros durante os três módulos e, de forma gradativa, ela foi propondo desafios cada vez mais complexos.

A gente percebeu que elas ficaram meio desconfiadas no início com a flecha, mas sabíamos o que vinha pela frente. Tínhamos a consciência, pelos desdobramentos da atividade, de que era um importante exercício para desenvolvimento de pulso e rítmica (MONITOR 1, entrevista em 19/08/2015).

Não por acaso esta atividade foi escolhida não só como a primeira, mas como uma atividade que estaria presente em vários momentos ao longo da oficina. Nesse caso foi possível identificar o gradativo desenvolvimento das professoras, pois passos importantes foram dados, como o passar a flecha em um pulso estabelecido, utilização de som vocal junto com o corporal, utilização de mãos e pés de formas alternadas e juntas, até a constituição e execução de uma célula rítmica com estes elementos, e a partir desta célula foi proposta uma composição de percussão corporal com parte A, B e momento de improviso para cada membro

da roda. “Além do desenvolvimento rítmico, cada vez que aumentava a complexidade, a flecha nos proporcionava trabalhar outros parâmetros como andamento, intensidade, timbres e alturas” (MONITOR 1, entrevista em 19/08/2015). Esta foi uma das atividades escolhida como base para o desenvolvimento rítmico, porém, gradativamente foram exploradas outras possibilidades musicais, promovendo a realização e a compreensão de possíveis desdobramentos de uma proposta que a princípio foi utilizada como uma dinâmica de atenção para um início de aula.

Outras atividades foram utilizadas para a compreensão de pulso e ritmo. Seguindo a diversidade de características dos monitores, pode ser citada outra dinâmica aplicada por um deles. “Aiê Mido Culo”, ou simplesmente “Aiê” como era chamada por todos, é uma brincadeira de roda de origem africana onde, dispostos em roda, voltados para o centro da roda e de mão dadas, os brincantes cantam a canção e andam para o lado caminhando, com o pé marcando o pulso. Esta atividade também possui vários desdobramentos, onde de uma caminhada para um lado marcando o pulso com o pé, se passa a caminhar para um lado e para outro, trabalha-se contratempo entre pés e mãos, inversões de membros para marcar tempo e contratempo e cânones. O primeiro objetivo desta brincadeira de roda era reforçar a compreensão de tempo, de pulso, porém através de outra estratégia que não necessariamente uma atividade, aparentemente, puramente rítmica, e desta vez, sempre acompanhada da canção. Entretanto, ao longo dos encontros, com o aumento da complexidade no desenvolvimento da brincadeira, percebeu-se uma gama grande de desenvolvimento de outros elementos musicais, como

andamento, melodia e afinação, além dos elementos já citados na atividade anterior.

A descrição destas duas atividades distintas, porém com focos de desenvolvimentos semelhantes, exemplifica um pouco da diversidade de atividades propostas para o desenvolvimento dos elementos musicais. O que se pode verificar é que gradativamente diversos elementos musicais foram sendo inseridos nas atividades, a partir de diferentes vivências, promovendo, também gradualmente, consciência sobre tais elementos que poderiam ser incorporados pelas professoras e aplicados em seus contextos de trabalho.

Por mais que as atividades fossem sempre ministradas por duplas ou individualmente, via de regra estavam os cinco monitores sempre participando de todas as atividades. Conforme relatam as professoras, este foi um fator importante no processo de aprendizagem, pois “como eles eram cinco, tinha sempre um próximo de nós para nos auxiliar quando tínhamos dificuldades” (PROFESSORA 1, entrevista em 08/06/2015). O fato de, matematicamente, ter um monitor para cada quatro alunos da oficina durante o desenvolvimento das atividades, pode ser compreendido com um ponto positivo a ser apontado pela investigação, considerando que, por mais que a responsabilidade da atividade fosse de um ou dois monitores, todos tinham conhecimento para auxiliar as professoras quando fosse necessário. Desta forma, as dificuldades encontradas por cada uma das professoras eram tratadas de forma particularizada no decorrer do trabalho.

A diversidade de formatos no desenvolvimento dos conteúdos da oficina, priorizando sempre a vivência prática e corporal por parte dos alunos, fez com que se buscassem alternativas para a avaliação das professoras. “Por mais que não fosse nossa intenção

avaliar com notas ou conceitos, precisávamos ter um retorno sobre nosso trabalho, pra saber se estava sendo útil pra elas” (MONITOR 2, entrevista em 21/08/2015). A ORMP não tem como critério aprovação para passar de um módulo para outro; o único requisito é ter 75% de frequência. Sendo assim, a forma encontrada para avaliar, ainda que de forma subjetiva, foram as conversas ao final das aulas, onde as professoras tinham a oportunidade de expor suas dúvidas, suas dificuldades e seus relatos das experimentações em sala de aula.

Nossas conversas ao final de cada encontro eram sempre esclarecedoras, pois além de conversamos sobre o que tínhamos feito no dia, podíamos expor o que tínhamos experimentado em sala de aula, o que tinha dado certo e o que tivemos dificuldade de desenvolver com nossos alunos. Assim os monitores sempre nos ajudavam a melhorar nosso desenvolvimento das atividades de música com nossos alunos. (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2015).

Era então nestes momentos que, através do retorno trazido pelas professoras, a avaliação era feita pelos monitores, em conjunto com a coordenadora. Esta avaliação era feita não somente pelo desempenho das professoras durante os encontros da ORMP, mas principalmente referente às “contribuições que nossos encontros estavam dando para elas (professoras) em suas salas de aula” (COORDENADORA entrevista em 11/06/2015).

Segundo ambos os monitores entrevistados, o fato de terem a possibilidade de fazer avaliação com as professoras foi de extrema importância, pois era

exatamente esta dinâmica, aliada a suas percepções, que proporcionavam elementos de discussão para suas reuniões que tinham a finalidade de estar em constante reformulação e adaptação a fim de melhorar o processo. É possível identificar neste formato de avaliação um ponto positivo, pois de acordo com Imbernón (2015), os professores devem ser agentes ativos em seu processo de formação, fazendo com que suas reais necessidades estejam também contidas nos programas de formação continuada. Assim, acredita-se que a alternativa adotada pela ORMP com relação a este formato de avaliação continuada e dialogada foi positiva e eficaz.

Percebe-se que a proximidade entre monitores e professoras proporcionada pela dinâmica adotada na ORMP foi um elemento facilitador, tanto para o aprendizado das professoras quanto para o desempenho dos monitores. Ainda que tenha sido a primeira oportunidade de atuar como professores neste formato de turmas de musicalização e formação continuada para professores generalistas, é possível destacar resultados positivos.

Em todos os encontros tínhamos dúvidas pra tentar esclarecer, elas sempre tinham uma história pra contar das atividades que tinham tentado fazer em sala de aula. Isso pra nós era muito importante, porque fazia com que estivéssemos sempre muito atentos ao caminho que deveríamos seguir (MONITOR 1, entrevista em 19/08/2015).

Foi através destes momentos de diálogo do primeiro ao último módulo que os monitores puderam se perceber como formadores ainda em formação, refletindo constantemente sobre a importância do trabalho que estavam desenvolvendo. A responsabilidade com o trabalho foi outro aspecto

importante para os monitores. A relação estabelecida entre monitores e professoras, aliada a esta dinâmica de proximidade durante a execução das aulas, mais as conversas ao final de cada dia, proporcionaram a confiança necessária para que fosse possível desenvolver um trabalho de qualidade e com responsabilidade, ainda que os monitores estivessem em formação.

Por ainda estarem cursando a graduação, tanto no período analisado quanto durante as entrevistas para esta pesquisa, foi possível perceber uma dose de receio por parte dos monitores quando o assunto em pauta era a avaliação e os resultados atingidos ao final dos três módulos. Porém, a partir dos depoimentos é possível depreender que a oportunidade de participar ativamente de um processo de avaliação contínua, onde a cada semana foi possível rever, discutir e reprogramar a oficina em função dos relatos trazidos pelas professoras, tenha sido de extrema importância para que os monitores tivessem a tranquilidade de fazer com que a ORMP se tornasse um campo importante para a formação tanto deles mesmos quanto das professoras participantes, sempre auxiliados pela coordenadora.

É possível ratificar, através da fala dos monitores, o que já foi exposto quando da análise do projeto da ORMP. O projeto da oficina apresentou o conteúdo de forma sintética (parâmetros do som), servindo como base para a preparação das atividades. Identifica-se também a priorização da vivência musical como foco principal dos encontros que, segundo os Monitores 1 e 2, foi o grande diferencial da ORMP, pois ela não tinha como foco “transmitir” conceitos e teorias, mas sim fazer com que estes fossem compreendidos através da prática. “Nós estávamos preocupados em fazer elas fazerem as atividades e só depois de um resultado legal

é que falávamos tecnicamente o que estava sendo trabalhado” (MONITOR 1, entrevista em 19/08/2015). Através deste formato foi possível identificar, na fala das professoras, maior facilidade em compreender o que estava sendo trabalhado, pois elas já tinham executado corporalmente na prática; depois era só explicar o que já tinham feito com termos técnicos.

A aproximação das professoras com o universo da educação musical através da ORMP se deu de tal forma que durante os três módulos elas eram incentivadas a participar de outras atividades, como cursos e oficinas ligadas a música. “Os monitores nos fizeram tomar um gosto pela música que acabamos participando de cursos junto com eles, onde o foco era professores de música e boa parte do curso eu consegui acompanhar” (PROFESSORA 2, entrevista em 20/08/2015). Relatos como este sugerem o interesse despertado nas professoras no que se refere ao desenvolvimento musical na sala de aula. O fato de terem seguido buscando formação musical, não só com foco em generalistas, indica a possibilidade de desenvolvimento musical com qualidade na sala de aula por parte das professoras generalistas. Deve-se ponderar que o fato por si só de participar destes cursos não garante a qualidade da aula, entretanto, é um possível indicador de busca pela qualificação.

Percebe-se, pelo exposto, a importância da participação neste processo de formação continuada na formação dos monitores, que são professores em fase de constituição de uma identidade pedagógica. Destaca-se, ainda a relação de cumplicidade estabelecida entre os monitores, professoras e coordenação da ORMP. A troca de experiências, o constante processo de avaliação e adaptação dos caminhos a serem percorridos foi o que, na visão dos monitores, proporcionou uma

formação continuada que tivesse reflexos positivos na sala de aula da educação básica.

4.3 “AGORA MAIS FRAQUINHO, ESCUTEM O PANDEIRO...”

“Eu tenho na sala praticamente um instrumento para cada aluno. A maioria construímos em aula com material reciclado. Aí eu peço pra todos tocarem juntos um ritmo que eu proponho, bem simples, e vou comandando: ‘agora mais forte, agora mais fraquinho, escutem o pandeiro, escutem o chocalho. E assim eles vão aprendendo a diferenciar o som de cada instrumento que tem em uma música” (PROFESORA 1).

A formação continuada, no caso das áreas presentes na educação básica, visa contribuir para o aprimoramento dos profissionais da educação, e o que se espera é que os cursos oferecidos nesta perspectiva auxiliem os professores em suas atividades pedagógicas em sala de aula. Esta dissertação buscou conhecer, compreender e refletir sobre as possíveis contribuições proporcionadas pela experiência das professoras generalistas na ORMP. Para tanto, faz-se necessário conhecer o histórico musical das professoras que participaram do processo, pois diante destas informações é possível uma compreensão aproximada das necessidades e das particularidades de cada realidade apresentada pelas professoras.

A professora 1 não teve, em nenhum momento durante a sua formação na educação básica, alguma

disciplina que contemplasse o estudo da música. Porém, ao cursar o Normal com ênfase em Educação Infantil, na modalidade pós-médio, com duração de dois anos e meio, a música esteve presente como disciplina curricular obrigatória durante todo o curso. Além desta experiência durante sua formação no Curso Normal, em meados da década de 1990, a professora 1 conta ainda com uma vida dedicada à música na igreja que frequenta, onde desde criança participa de coral e bandas como cantora.

Ao referir-se à disciplina de música em sua formação no curso Normal, a professora 1 relata: “essa disciplina não ajudou muito, porque era pouco prática. Não relacionava muito com a sala de aula” (PROFESSORA 1, entrevista em 08/06/2015). A professora 1 refere-se à realização de diversas atividades que não estavam conectadas com uma possível utilização na sala de aula da educação infantil. Para esta professora, a atividade desenvolvida no processo de formação deveria estar conectada com o que poderia ser realizado na escola, tornando a aprendizagem mais significativa. Vasconcelos (2013) discute esta questão, considerando que o processo de ensino e aprendizagem será significativo se houver oportunidades que possibilitem vivências que possam ser aplicadas no contexto de trabalho das professoras. Esta prática se tornará uma aprendizagem significativa quando as atividades desenvolvidas tenham relação com o cotidiano de sala de aula, o que, segundo seus relatos, não foi vivenciado pela professora 1 em sua formação no curso Normal.

Ainda sobre a desconexão das atividades com a sala de aula, a professora justifica que tal falta de conexão poderia estar relacionada com a pouca experiência do professor no curso Normal e com as

atividades em sala de aula neste nível escolar. Uma das razões para esta falta de conexão poderia estar relacionada ao fato deste professor “nunca ter entrado em uma sala de aula da Educação Infantil” (PROFESSORA 1, entrevista em 08/06/2015). Esta falta de relação, segundo a professora, não estava nos conteúdos abordados, mas sim na metodologia utilizada, pois várias atividades eram desenvolvidas, como “construção de instrumentos, leitura de partitura e história da música, mas era tudo muito teórico. Não tinha relação com a sala de aula de educação infantil” (PROFESSORA 1, entrevista em 08/06/2015). Percebe-se nesta fala uma lacuna na formação, onde havia uma preocupação com a conceitualização dos temas abordados, mas não com sua aplicação em sala de aula. Por vezes eram feitas algumas atividades práticas sem que as mesmas fossem discutidas e analisadas entre a turma e o professor do curso Normal para posterior utilização na sala de aula.

A professora 2 não teve durante sua vida escolar na educação básica qualquer tipo de formação musical. Não teve também qualquer tipo de contato com a música além da escuta cotidiana. Durante sua graduação em pedagogia e sua especialização em educação infantil, a formação musical também esteve ausente. Esta não é uma situação incomum, como demonstra Figueiredo (2004) ao analisar currículos de cursos de pedagogia, que pouco incluíam a música como parte da formação oferecida.

Figura 6 – Experiência musical das professoras



Fonte: produção do autor, 2016.

Ao ter suas primeiras experiências em sala de aula na educação infantil, a professora 2 sentiu necessidade de adquirir conhecimentos musicais, pois desde aquele momento acreditava que “o conhecimento musical é de extrema importância para o desenvolvimento geral da criança” (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2015). Esta fala da professora 2 encontra eco nas pesquisas referentes à formação musical dos professores generalistas, corroborando, assim, a necessidade de reflexão constante dos processos de formação dos professores, tanto inicial quanto continuada.

Por mais que a Lei 11.769/2008 tenha estabelecido a obrigatoriedade da música enquanto conteúdo nas salas da educação básica, a realidade encontrada, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, é de professores generalistas tentando dar conta desta imposição da lei. Ainda que as professoras entrevistadas acreditem na importância da presença da música na sala de EI e AIEF, elas têm plena consciência da lacuna existente na

sua formação, fator este que, aliado às atividades que já desenvolvem em sala mesmo sem formação consistente, fizeram com que fossem buscar novas oportunidades de qualificação em cursos de formação continuada. Mesmo que tenham consciência que um curso isolado não resolverá todos os problemas referentes à formação em uma área específica, a formação continuada pode contribuir para o aprimoramento do trabalho das professoras generalistas.

Sobre a ORMP, tanto a professora 1 quanto a professora 2, comentaram em suas falas sobre o caminho percorrido até que os conteúdos fossem trabalhados. Segundo as professoras, o fato de vivenciarem experiências práticas em educação musical, experimentando diferentes possibilidades de desenvolvimento dos elementos trabalhados e fazendo conexões com as possibilidades de desdobramentos e adaptações em suas salas de aula, foi decisivo para a permanência até o último módulo do curso.

Quando participamos de um curso em que a gente realmente faz música, às vezes sem se dar conta, aí a gente vê que é possível trabalhar música com qualidade em sala de aula. E este curso [ORMP] fez isso. Quando nos demos conta já estávamos fazendo coisas que eu achei que nunca teria condições de fazer, como tocar os xilofones, por exemplo. (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2015).

Percebe-se na fala da professora 2 que o caminho percorrido para o desenvolvimento das atividades, fazendo com que as vivências fossem privilegiadas, é um caminho possível para chegarmos a um ponto onde os professores generalistas tenham condições de

desenvolver um trabalho musical de qualidade em sala de aula. Quando a professora menciona “fazer música sem se dar conta”, pode-se inferir que a metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades possibilitou que a proposta fosse compreendida e executada. A fala da professora indica que ela se sentiu fazendo música e que a atividade foi naturalmente realizada por ela. O fato de conseguir executar as propostas dos exercícios pode ser compreendido como um fator importante na continuidade das professoras ao longo dos três módulos da oficina.

Dedicar-se a um processo de formação continuada não é tarefa das mais fáceis. Esta é uma afirmativa constante na fala das professoras. Alta carga horária em sala de aula, falta de professores substitutos e acordo com a direção da escola, são apenas alguns dos motivos que dificultam a participação efetiva e contínua em processos de formação continuada que são oferecidos nas mais diversas áreas do conhecimento. Entretanto, “quando conseguimos participar destes cursos, por mais chato que alguns sejam, alguma coisa de bom sempre conseguimos trazer para a sala de aula” (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2015). O desejo de estar em constante atualização fica claro na fala da professora, porém os desafios também são grandes. Ainda assim é evidenciada a contribuição que cada oportunidade de participação em cursos de formação continuada traz à sala de aula da educação básica.

É possível destacar na fala da professora 2 no parágrafo anterior a falta de atrativos em alguns processos de formação continuada. Um possível entendimento para a fala é o fato de alguns destes processos serem essencialmente teóricos e por vezes sem relação com a sala de aula da educação básica, distante, portanto, da realidade do cotidiano escolar.

Assim, vale recordar Imbernón (2009), quando afirma que os cursos de formação continuada devem se atualizar, devem inovar em seus formatos e propostas a fim de atender as necessidades particulares de cada situação em especial. Com isso, tendo como foco principal as necessidades de cada grupo a ser trabalhado, a probabilidade de eficácia dos temas abordados quanto à sua contribuição na sala de aula do professor generalista será maior.

No caso investigado foi possível perceber a preocupação da coordenação e dos monitores de estarem em constante sintonia com as necessidades das professoras. Segundo elas, “eles [monitores e coordenadora] estavam sempre preocupados em saber se o que estávamos trabalhando na oficina estava sendo útil em nossa sala de aula” (PROFESSORA 1, entrevista em 08/06/2015). Através deste cuidado constante foi possível identificar diversas alterações necessárias no andamento do trabalho, a fim de que este fosse efetivo e condizente com as necessidades da educação básica.

A ORMP se tornou uma ferramenta importante na constituição musical destas professoras. Ainda que já tenham participado de outros cursos em formatos diferentes, “este foi bem importante, pois não foi de um dia só, percebi bem meu crescimento durante os três módulos, tivemos tempo e várias oportunidades de assimilar as coisas” (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2015). Neste momento é apresentado pela professora um fator diferencial desta proposta especificamente, a continuidade do curso. Por mais que as professoras compreendam como importante sua formação e seu trabalho musical, foi a continuidade somada à troca de conhecimentos e interesses que possibilitou maior compreensão do papel do desenvolvimento musical das professoras.

Nesse sentido, a ORMP proporcionou um aporte importante, dando subsídios para as professoras compreenderem no transcorrer da oficina quais as possibilidades e necessidades de trabalho musical de um professor generalista. Foram proporcionados momentos de discussão e reflexão, onde as professoras tinham a oportunidade de contrapor ideias buscando compreender o papel do professor generalista na formação musical de seus alunos.

A compreensão do trabalho musical desenvolvido por professores generalistas foi assunto constante no transcorrer da oficina, pois é uma preocupação das próprias professoras que ao início do primeiro módulo se declaravam incapazes de fazer um trabalho musical de qualidade e, ao final, já estavam construindo propostas e projetos através da experiência vivenciada durante a oficina. “Lá no curso eram passadas muitas ideias e várias eu consegui desenvolver na sala de aula. Claro que muitas tinham que ser adaptadas, mas dava pra aplicar” (PROFESSORA, entrevista em 20/06/2015). Este processo de reflexão para adaptar a atividade na sala, contribuiu para a compreensão do papel da professora como facilitadora do conhecimento musical.

A compreensão das propostas desenvolvidas na ORMP e a capacidade de adaptações necessárias ao desenvolvimento das atividades na sala de aula da educação infantil é explicitada pelas professoras quando relatam algumas experiências em sala de aula. A professora 1 menciona a importância das atividades de apreciação musical realizadas na ORMP. Mesmo com o envolvimento com a música através da participação como cantora em bandas e corais da igreja que frequenta, a professora conta que ao ouvir ou executar uma música, sua percepção era de um único bloco sonoro. “Os exercícios da oficina me fizeram prestar

atenção em cada elemento da música e hoje quando escuto ou canto na banda, eu consigo distinguir o que cada instrumento está tocando” (PROFESSORA 1, entrevista em 10/09/2015). O aprimoramento da escuta musical proporcionado pela oficina foi considerado de tamanha importância pela professora, que esta adaptou uma atividade para sua sala de aula com a finalidade de iniciar um processo de refinamento de escuta musical em seus alunos.

Eu tenho na sala praticamente um instrumento para cada aluno. A maioria construímos em aula com material reciclado. Aí eu peço pra todos tocarem juntos um ritmo que eu proponho, bem simples, e vou comandando: ‘agora mais forte, agora mais fraquinho, escutem o pandeiro, escutem o chocalho. E assim eles vão aprendendo a diferenciar o som de cada instrumento que tem em uma música. (PROFESSORA 1, entrevista em 10/09/2015).

Este relato de adaptação de um exercício de apreciação sugere a possível compreensão, pela professora, de parte dos conteúdos abordados pela ORMP. Ainda que sejam propostas iniciais, são ações como estas que apontam para contribuições do processo na qualificação do desenvolvimento de atividades musicais em sala de aula.

Outro exemplo a ser descrito é o da professora 2, que preparou uma apresentação para o dia das crianças baseada em uma atividade desenvolvida na oficina, denominada Sequência Minimal. Esta atividade consiste em, após um período de exploração dirigida de sons corporais, cada aluno cria um padrão para o som escolhido e o executa, quando for solicitado. Desse

modo a atividade conterà tantos padrões quanto alunos presentes. Ao comando de regência, os alunos apontados seguem executando seus padrões normalmente e os demais efetuam uma pausa. Logo ao comando de regência retomam a execução normalmente. Através deste exercício de apreciação e execução musical, é possível perceber os diferentes padrões presentes em uma música. Esta é parte da atividade que foi vivenciada pelas professoras na ORMP. A professora 2 tentou executar esta atividade com alunos das séries iniciais, porém não teve muito sucesso, pois a dificuldade de retomada dos padrões individuais criados por cada um era muito grande. Sendo assim, “tive que adaptar, vendo alguns padrões que surgiam quando sugeri a exploração; eu dividi a turma em quatro grupos e montei ritmos junto com eles. Assim conseguimos executar a atividade” (PROFESSORA 2, entrevista em 20/08/2015). Desta forma, percebendo as dificuldades dos alunos e propondo adaptações para que fosse possível de certa forma o desenvolvimento das atividades, se pode considerar o fato de a oficina ter contribuído para a qualificação do desenvolvimento de atividades musicais na sala de aula.

Desse modo, tentando executar, mesmo que com adaptações as atividades propostas pela ORMP, os conteúdos trabalhados iam a cada dia ficando mais claros. Porém, quando solicitadas, na entrevista, que detalhassem os conteúdos, a resposta era sempre condizente com o que propunha o projeto: timbre; intensidade, altura, ou seja, os parâmetros do som. Fica explícita, mais uma vez, a importância da metodologia escolhida para o desenvolvimento dos conteúdos. O fato de ser priorizada a vivência musical durante todo o processo da oficina, permite retomar o que sugere Imbernón (2015) sobre o conteúdo. O autor considera

que saber o conteúdo é de extrema importância para ministrar uma boa aula, mas não é fator exclusivo, deve existir um diferencial. No caso da ORMP, este diferencial foi a ênfase nas vivências.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta dissertação apresentou como proposta de pesquisa conhecer como os professores generalistas se apropriam dos conhecimentos musicais oferecidos pela ORMP, onde através de análise documental do projeto e de entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora do projeto, com dois monitores e com duas das professoras que concluíram os três módulos oferecidos pela oficina, buscamos alcançar o objetivo proposto através do estudo dos conteúdos e metodologias utilizados durante a Oficina de Repertório Musical para Professores.

Em um dos objetivos específicos desta pesquisa foi proposto analisar este processo de formação continuada musical para professores generalistas através do estudo dos conteúdos e metodologias, entretanto, foi se constituindo um cenário desde a análise do projeto em que não seria encontrado o detalhamento de conteúdos necessário para uma análise mais aprofundada. Esta impressão inicial foi se confirmando ao longo da coleta de dados através das entrevistas, onde todos os envolvidos com a ORMP salientavam sempre a forma, o caminho percorrido para o desenvolvimento dos conteúdos, porém quando questionados especificamente sobre os conteúdos tratados a resposta era sempre a mesma contida no projeto, os “parâmetros do som”.

Por mais que os conteúdos não tenham aparecido durante o processo de coleta de dados com a ênfase buscada por esta pesquisa, tal cenário não invalida a investigação, pois em contrapartida esteve explícito, a todo momento na fala de todos os colaboradores, a ênfase dada à metodologia utilizada no projeto, fazendo com que o rumo desta dissertação fosse guiado para este foco.

O acesso aos mais diversos conteúdos hoje em dia está muito facilitado através de tecnologias, como a internet, em sites de busca de conteúdos, vídeos e outras ferramentas de pesquisa de dados. Porém, somente ter acesso e aprender este conteúdo não é necessariamente o suficiente para se configurar uma aula de qualidade. Quanto a isso, Imbernón sugere: “O professor e a professora devem saber os conteúdos, mas isso nunca é o suficiente. É certo que quanto mais saibam, melhores professores serão, mas necessitam de outros elementos para provocar a aprendizagem de seus alunos” (IMBERNÓN, 2014, p. 59)⁶.

É possível compreender estes “outros elementos” sugeridos por Imbernón, por exemplo, como o caminho a seguir diante do conhecimento adquirido a partir de conteúdos estudados. Para tanto, surgem algumas questões: O que trabalhar? Por que trabalhar? Como trabalhar? Quais os possíveis desdobramentos? Ao responder tais questões, somadas aos conteúdos, acredita-se estar trilhando um possível caminho para conquistar a aprendizagem do aluno, conforme indica o autor.

Ainda assim, com a especificação dos conteúdos tomando um papel quase que secundário nas entrevistas com os colaboradores, é possível identificar nos relatos na fala das professoras, lembranças que nos levam a crer que os conteúdos trabalhados na oficina foram compreendidos e levados às suas salas de aula com um princípio de pensamento crítico e reflexivo sobre o desenvolvimento consciente de atividades musicais.

⁶ Texto original: El maestro y la mestra han de saber los contenidos, pero eso nunca es suficiente. Es cierto que cuanto más sepan, mejores maestros serán, pero necesitan otros elementos para provocar el aprendizaje de su alumnado.

Percebe-se que a metodologia adotada priorizava a vivência de conteúdos musicais em atividades práticas, que seguidas de reflexões e discussões sobre conceitos e teorias, eram somados às contribuições referentes às possíveis aplicações destas práticas em sala de aula. Isto sugere que a todo momento o trabalho era revisitado e avaliado. Esta avaliação tinha por objetivo qualificar o curso, fazendo com que monitores e coordenação levassem as impressões para suas reuniões semanais afim de que as adaptações necessárias e possíveis fossem feitas. Assim, era possível manter uma avaliação constante do trabalho que estava sendo desenvolvido, fazendo com que o curso estivesse sempre em movimento buscando se adequar às necessidades e dificuldades encontradas no trabalho em sala de aula pelas professoras generalistas.

A constante avaliação e adaptação conjunta entre professores generalistas, monitores e coordenação, dos caminhos metodológicos percorridos pela ORMP, possibilitou uma significativa aproximação com as particularidades encontradas em sala de aula por cada uma das professoras generalistas participantes da oficina. Esta proposta está de acordo com Imbernón (2010), ao indicar que as atividades de formação continuada devem ser pensadas e desenvolvidas de forma coletiva, aproximando diferentes profissionais no exercício de sua atividade como professores.

Desenvolvimento e incentivo de uma cultura colaborativa nos cursos de formação de professores, com análise, experiência e avaliação de forma coletiva, assim como uma maior profissionalização docente por meio de projetos conjuntos. (IMBERNÓN, 2010, p. 44).

Assim como sugere Imbernón, muito embora haja uma proposta inicial exposta no projeto, as atividades da ORMP foram construídas no transcorrer das suas atividades de forma coletiva, onde seus agentes tiveram espaço para trazer suas sugestões e seus interesses, além de serem estimulados a contribuir com o delineamento das propostas que seriam desenvolvidas. Desta forma, as atividades da ORMP estiveram em constante diálogo com a realidade da sala de aula da educação básica, suas necessidades e desafios, trazidos pelas professoras participantes. Este movimento constante que acabou se tornando característico da oficina pode ser interpretado como um fator positivo, pois “dessa forma conseguíamos através de muito estudo e de muita conversa tanto com os monitores como com as professoras (generalistas), suprir as necessidades e anseios delas” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). Sendo assim, é possível perceber através dos relatos das professoras a influência positiva que a ORMP teve sobre as atividades musicais em suas salas de aula.

A participação efetiva das professoras no processo de construção da ORMP proporcionou uma participação ativa, coletiva e de constante avaliação do processo a que estavam imersas. Este é um ponto importante a ser considerado, pois além de ser uma forma consistente de aproximação da proposta de formação com a realidade de cada sala de aula, é também uma forma de construção coletiva do processo de formação continuada, onde este não será, assim como alerta Imbernón (2010, p. 39), uma formação puramente “transmissora e uniforme”.

Durante os três módulos foi possível perceber a evolução de uma participação geral e individual de cada uma das professoras da turma. Acredita-se que este

crescimento musical tenha sido alcançado em virtude da metodologia escolhida para nortear este processo de formação. Tal constatação pode ser feita a partir das respostas aos exercícios dadas pelas professoras, “exercícios que elas falavam que não conseguiam executar nos primeiros encontros, no módulo seguinte elas já estavam sugerindo novas possibilidades” (COORDENADORA, entrevista em 11/06/2015). Diante deste tipo de situação, é possível perceber o aproveitamento por parte das professoras em relação aos conteúdos trabalhados durante a oficina. As professoras fizeram relatos de tentativas e erros na realização das atividades propostas durante a ORMP, e além disso demonstraram capacidade para adaptações necessárias para que as atividades tivessem condições de serem realizadas em seus contextos escolares. Isto demonstra que o processo onde elas estavam inseridas fez com assumissem uma postura ativa e reflexiva em suas salas no que se refere às atividades musicais desenvolvidas.

Por mais que a ORMP não tivesse como foco avaliar formalmente o desempenho de suas alunas, os relatos de tentativas, erros, acertos e adaptações trazidos ao longo do desenvolvimento da oficina pelas professoras fez com que o processo se tornasse dinâmico, além de possibilitar uma avaliação, ainda que subjetiva, deste processo. Por parte da coordenadora esta avaliação foi positiva, pois através dos relatos das professoras e da repercussão destes trabalhos na Secretaria Municipal de Educação e Desporto, foi possível detectar que a ORMP proporcionou um curso onde as professoras se capacitaram a pensar, compor e executar atividades musicais.

Considerando que a professora generalista não é uma especialista em música e que, portanto, tem

objetivos distintos dos de um especialista na área, devemos considerar, ainda que, mesmo estas atividades não tendo foco estritamente musical e sim serem utilizadas como ferramentas de aporte a outras áreas, devem ser executadas com pensamento e qualidade musicais mínimas afim de que os alunos não sejam submetidos a exercícios com equívocos básicos que possam lhe trazer transtornos logo adiante em sua formação.

Muito embora os resultados do Oficina de Repertório Musical para Professores tenham sido positivos por vários indícios deixados pelas professoras, durante o ano de 2015, em virtude da redução orçamentária por parte do governo federal não foi possível selecionar alunos bolsistas, o que dificultou o andamento do projeto fazendo com que a ORMP ficasse sem turmas ativas durante este período. Entretanto faz-se necessária a continuidade do projeto. Inclusive por solicitação das próprias professoras, a SMED faz continuamente pedidos à UFPel, não só de abertura de novas turmas da oficina, mas também de módulos que deem sequência aos já concluídos.

Baseado neste quadro, segundo a coordenação da ORMP, para o ano de 2016 a oficina deverá sofrer algumas alterações no que diz respeito à organização dos monitores, mas possivelmente será dada sequência ao trabalho iniciado, visto que através dos mais diversos relatos foi um processo de formação continuada que auxiliou e qualificou o trabalho musical das professoras generalistas em suas salas de aula.

É possível perceber, pelo exposto até aqui, que a especificação e o detalhamento dos conteúdos previstos e desenvolvidos não foram o foco nem na elaboração do projeto nem durante a sua execução, resumindo-se principalmente aos parâmetros do som conforme já

mencionado. Em contrapartida, é perceptível a valorização dada à metodologia de trabalho adotada, a fim de que as professoras absorvessem a proposta, pois “a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente” (IMBERNÓN, 2010, p. 47). Acredita-se, portanto, que a ORMP tenha iniciado mais um trabalho que auxilia na busca por uma autonomia necessária às professoras generalistas a fim de que elas sejam sujeitos ativos e reflexivos da sua prática pedagógica musical em sala de aula, qualificando, assim, a educação musical de acordo com a atribuição da área no que se refere à atuação das generalistas.

Por mais que ainda hoje a formação artística e, neste caso especificamente musical, não seja consistente em uma fatia considerável dos cursos de graduação em pedagogia no Brasil, é importante considerar que a música está presente na sala de aula destes professores mesmo que eles não tenham recebido formação para atuar com estes conteúdos. Foi possível identificar, por exemplo, a tentativa de utilização de uma linguagem técnica musical ao se referir aos conteúdos trabalhados como: pulso, timbre, altura, grave, agudo, ritmo, tempo, compasso e afinação. O fato de que após um curso de formação continuada de média duração estarem utilizando corretamente termos técnicos em suas salas faz com que seja possível perceber um princípio de qualificação do trabalho musical por parte das professoras.

A ORMP foi um espaço de pleno desenvolvimento para todos os envolvidos, sejam eles monitores, professoras ou coordenação. Ainda que estando em plena formação, é possível identificar o empenho dos monitores a fim de que fossem proporcionadas vivências significativas e que fossem realmente contribuir com a

prática pedagógica musical das professoras. Fator positivo que pode ser destacado foi a constante avaliação do processo, da proposta e até mesmo a auto-avaliação feita a cada semana através dos encontros entre os monitores e a coordenação. Certamente este acompanhamento constante do processo como um todo foi de suma importância tanto para a permanência das professoras durante os três módulos, quanto para o desenvolvimento musical em sala de aula com consciência dos elementos musicais.

Muito embora a oficina tenha sido um espaço importante para a qualificação do desenvolvimento de atividades musicais nas salas de aula das professoras generalistas, é preciso compreender que esta formação isolada não é fator determinante para um trabalho que vise o desenvolvimento musical das crianças. A ORMP é um ponto de partida valioso, porém limitado até mesmo pela carga horária e pelo formato escolhido. A metodologia escolhida para este momento da oficina acredita-se ter sido acertada. O fato de proporcionar vivências musicais às professoras foi valioso, entretanto, um caminho possível a ser seguido para dar continuidade a esta formação poderia ser então neste momento a maior valorização e detalhamento de conteúdos musicais.

Por mais que tenha sido repetido diversas vezes ao longo desta dissertação a valorização da metodologia, das vivências musicais ao invés do detalhamento massivo de conteúdos, e que, este tenha sido um caminho acertado para manutenção das professoras durante os três módulos do curso, é preciso atentar para as solicitações das professoras.

Agora eu acho que seria bom se o curso tivesse sequência, mais módulos, onde a gente pudesse conhecer um pouco mais

de teoria musical, aprender de verdade a tocar um instrumento como o violão, que fosse fácil de ter na escola e que pudesse nos ajudar na sala de aula. Que a gente conseguisse tocar e cantar junto com os alunos. Aprender mais sobre canto seria bem importante também. (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2015).

Esta foi uma solicitação não só desta professora e reflete bem o interesse pela educação musical despertado pela ORMP. A necessidade de aprofundamento em algumas questões especificamente musicais para auxiliar ainda mais no desenvolvimento das atividades em sala de aula, demonstra positivamente a interferência da proposta do curso na aula destas professoras, que através de suas falas relatam a tentativa de desenvolvimento de atividades musicais com consciência dos elementos trabalhados.

O processo de formação continuada em que as professoras tiveram inseridas teve como propósito proporcionar uma imersão em vivências musicais para que sem preocupação inicial com o que estavam fazendo, elas fossem percebendo as diferentes sensações proporcionadas pelos elementos musicais. Assim, através das próprias percepções, por exemplo, de diferentes andamentos, timbres e alturas, estes elementos musicais fossem sendo compreendidos e posteriormente conceituados, ainda que de forma simplificada.

Ainda que seja evidente a necessidade de continuidade deste processo de formação a fim de que o trabalho das professoras generalistas esteja em constante qualificação, é importante ressaltar os avanços conquistados até o presente momento, pois a ORMP despertou ainda mais nas professoras entrevistadas o

interesse pela qualificação das atividades musicais que já desenvolviam e suas classes.

Assim como sugere Imbernón (2015), ter conhecimento dos conteúdos é imprescindível aos professores para que deem uma boa aula, entretanto não é fator decisivo, é necessário principalmente saber os diferentes caminhos possíveis de serem percorridos a fim de que os alunos tenham um aprendizado de qualidade. Nesse sentido, através das manifestações dos colaboradores desta pesquisa foi possível identificar, principalmente por parte das professoras, que a principal contribuição deixada pela ORMP foi como desenvolver atividades musicais e seus possíveis desdobramentos. Porém, esta contribuição não foi deixada de forma prescritiva, detalhada, mas sim proporcionando elementos que possibilitem as professoras, quando diante do elemento musical a ser trabalhado, tenham condições de, ainda que de forma singela, fazer uma releitura e as adaptações necessárias para que a atividade tenha o desenvolvimento e os resultados desejados.

A atuação musical do professor generalista deve ser compreendida de forma diferenciada da atuação do professor especialista em música, pois aquele tem por objetivo a formação integral dos alunos através do desenvolvimento global interdisciplinarizado, enquanto este, ainda que que busque também a formação integral dos alunos, o faz através do desenvolvimento musical. Sendo assim, os resultados esperados diante do trabalho musical desenvolvido por cada um destes professores devem ser diferentes. Com isso, não causa surpresa quando mencionado pelas professoras a utilização da música como ferramenta de auxílio no desenvolvimento de outras habilidades como por exemplo coordenação motora, atenção e memorização.

Porém, durante as entrevistas foi possível perceber, ainda que de forma embrionária, uma mudança de concepção referente ao trabalho musical, onde mesmo que muitas vezes sem a clareza necessária para explicitar o porquê, as professoras começam a falar sobre que é importante as crianças perceberem diferenças de andamentos, timbrísticas e de ritmos. Através destas manifestações é possível identificar tentativas de trabalhos musicais com intenções de desenvolvimento musical, e não mais somente como ferramenta de apoio.

Posto isso, pelo caminho percorrido pelas professoras durante sua formação na ORMP, pelos relatos tanto das professoras entrevistadas quanto das demais professoras mencionadas pelos monitores e pela coordenadora, é possível constatar a eficácia desta proposta oferecida pela oficina. A escolha por dar ênfase às vivências durante o desenvolvimento dos módulos, proporcionou uma série de conhecimentos prévios necessários a compreensão de conteúdos musicais, pois, “se tivéssemos invertido a proposta, primeiro conceitos depois vivências, até poderia ter dado certo, mas acho que não chamaria tanto a atenção delas” (MONITOR 1, entrevista em 19/08/2015). Reforçando a percepção do monitor, a professora relata que: “Ainda bem que foi assim, porque se tivéssemos chegado lá e eles tivessem nos enchido de teoria, não sei se eu aguentaria até o final” (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2015). Embora sejam estratégias diferentes e ambas têm seus pontos positivos e negativos de atuação, para os agentes da ORMP este foi o caminho adequado para que a oficina atingisse seus objetivos.

De um modo geral, a oficina proporcionou contribuições importantes para o desenvolvimento de trabalho musical das professoras generalistas. Ambas as

professoras apontam resultados bastante positivos em relação à ORMP, mas acreditam que a formação deveria continuar, pois ainda têm muito o que aprender. Um dos pontos citados pelas duas professoras foi em relação a aprender a tocar um instrumento como o violão, que seria de fácil acesso e utilização na escola. “Se eu conseguisse tocar violão e cantar junto com os alunos acho que iria contribuir muito mais para a formação musical dos meus alunos” (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2015). Este suporte de tocar um instrumento possível de ter à disposição na escola, aliado ao canto poderia proporcionar outra gama grande de atividades de desenvolvimento musical. Esta é a percepção das professoras que destacaram ainda a necessidade de um maior aprofundamento nas questões teóricas e conceituais da música.

É possível perceber no relato das professoras o interesse despertado pela participação na ORMP em relação à possibilidade de aprofundamento do conhecimento musical por parte das professoras entrevistadas. Esta vontade de conhecer e trabalhar mais com a música em sua sala de aula contribui para o desenvolvimento musical dos alunos.

O caminho percorrido pelas professoras durante a ORMP proporcionou, segundo elas, que se apropriassem de conhecimentos musicais e tivessem segurança para adaptar, recriar e ressignificar as atividades em suas salas de aula da EI e dos AIEF. “Claro que muitas coisas que fazíamos lá no curso sabíamos que não teria como aplicar diretamente com as crianças, mas eu adaptava e dava certo. Eles conseguiam desenvolver” (PROFESSORA 2, entrevista em 09/06/2015). Podemos verificar, assim, a contribuição da vivência não só para a apropriação dos conhecimentos musicais por parte das professoras, mas

principalmente por proporcionar capacidade de adaptação das atividades desenvolvidas para a realidade da sua sala de aula.

Para Imbernón (2015), uma educação de qualidade deve considerar o que e como o aluno aprendeu. Na formação continuada esta avaliação pode ser feita considerando as contribuições que estas professoras levaram da oficina para sua sala de aula. Neste sentido acredita-se que a ORMP desenvolveu um papel importante, contribuindo para a qualificação do trabalho musical destas professoras. Desta forma, considerando que a formação continuada tem o papel de proporcionar a seus envolvidos não só a manutenção dos saberes já adquiridos, mas também a aquisição de novos e novas possibilidades de trabalho, acredita-se também que a ORMP está trilhando um caminho adequado quando se trata de propostas para formação continuada.

Os processos de formação continuada devem ser dinâmicos, atualizados e condizentes com a realidade e as necessidades de cada caso em especial. Para tanto é necessário que sejam superados os modelos reprodutivistas e meramente informativos, onde o conhecimento tem um caráter de transmissão. Os professores que buscam esta complementação de formação devem ser agentes ativos onde em conjunto com os proponentes vão construindo a formação no transcorrer do curso. Por mais que seja possível perceber na ORMP o início de uma caminhada nesse sentido, faz-se necessário, não só para esta proposta, uma constante análise dos processos que são desenvolvidos em cursos de formação continuada.

Com isso, é importante a continuidade de investigações que aprofundem estudos referentes à formação musical de professores generalistas, tanto

inicial quanto continuada, entretanto cada vez mais pontuais apontando necessidades, pontos positivos e negativos de cada caso estudado, para que então seja possível cruzar dados a fim de que os professores generalistas tenham uma formação musical cada vez mais consistente, de qualidade e principalmente condizente com suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, Ademir et al. **Curso de Vivências em Educação Musical**: uma experiência de formação continuada em música para professores do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES). Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 17. São Paulo. Anais... São Paulo, 2008.

BARRETO, Vera. **Formação permanente ou continuada**. In org. SOARES, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2000.

_____; GARBOSA (orgs.) **Educação Musical e Pedagogia**: Pesquisas, Escutas e Ações. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998B.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998C.

_____. **Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006.** Brasília: MEC/CNE/CP, 2006.

_____. Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Diário Oficial, seção I. Brasília: 2008.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. **Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial, Brasília: seção I, p. 1.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Penso, 2014.

CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. **Reflexões acerca da**

formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. Revista da ABEM, v.22, 41-48. Porto Alegre: set. 2009.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições; Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2012.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Ensino de Música na Escola:** formação de educadores. Revista da ABEM, Londrina, v. 28, 131-138, 2012.

FIGUEIREDO, S. L. F. **A educação musical de professores generalistas.** Cuadernos Interamericanos de Investigación em Educación Musical. v.II, nº 5. p. 17-27. México: 2003.

_____. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil.** Revista da ABEM, v. 11, p. 55-62. Porto Alegre: 2004.

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

_____. **A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil:** situação atual e perspectivas para o futuro. Em Pauta, v. 18, n. 30. Porto Alegre: 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

FURQUIM, Alexandra; BELLOCHIO, Cláudia. **A formação musical de professores unidocente:** um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. Revista da ABEM, v. 24, p. 54-63, Porto Alegre: 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI:** Os desafios do futuro imediato. 2.ed. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Formação permanente de professorado:** novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Calidad de la enseñanza y formación del professorado:** Un cambio necesario. Barcelona. Octaedro, 2014.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006

MOSCA, Maristela de Oliveira. **Enquanto o professor de música não chega:** vivências pedagógico-musicais significativas na Educação Infantil. Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 21. Anais... Pirenópolis: nov. 2013. p. 957-967.

PENNA, Maura (coord); PEREGRINO, Yara Rosa et al. **É este o ensino de Arte que queremos?:** uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Educação musical nas escolas de educação básica:** caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. Revista da ABEM, v. 17, 69-76. Porto Alegre: set. 2007.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto. ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismo para validação dos resultados. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano.** 2ªed. Org. Jusamara Souza. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocente:** um estudo com egressos da UFSM. (Dissertação Mestrado) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARGAS, Keila de Melo. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental:** redimensionando a prática pedagógica. Dissertação de Mestrado em Educação, UFSCAR. São Carlos: 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

VASCONCELOS, Maria Lucia. **Educação Básica:** a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2012.

VASCONCELOS, Débora Abreu de. **Aprendizagens Musicais de Pedagogos:** um estudo a partir de pesquisa-ação com professores da Rede Municipal de Sinop/MT. Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 21. Anais... Pirenópolis: nov. 2013. p. 488-496.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Pedagogos e educação musical no Brasil:** um tema mapeado na Revista da ABEM (2009, 2014). Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 22. Anais... Natal: out. 2015.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A produção científica focalizada na relação**

professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. Revista da ABEM, v. 22, 29-39. Porto Alegre: set. 2009.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista - Coordenadora

Projeto de Pesquisa

Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre o processo de formação continuada, seus conteúdos e metodologias.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Coordenadora

OBS.: LER A APRESENTAÇÃO E O TERMO DE CONSENTIMENTO

Dados pessoais

- Nome, titulação, tempo de trabalho na universidade, áreas de atuação (disciplinas, projetos de pesquisa e extensão)

Música na formação dos professores generalistas

- Importância da música na formação do professor generalista
- Situação da formação inicial em música de professores generalistas
- Formação continuada em música para professores generalistas

Oficina

- Antecedentes, razões para oferecer este projeto
- Público alvo, contato com a SME, adesão, número de participantes, permanência dos professores, edições
- Proposta do curso, bases teóricas e práticas, alterações/adaptações
 - Bolsistas/voluntários, critérios de escolha, preparação para as aulas
 - Plano detalhado do projeto por semestre
 - Definição de conteúdos, metodologias, bibliografia de referência

- Acompanhamento/avaliação das atividades realizadas pelos bolsistas e o desempenho das professoras participantes
- Resultados, visão da coordenação, percepção dos bolsistas sobre o trabalho realizado, perspectivas das professoras participantes
- Presente e futuro do projeto

Outros comentários

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista - Professoras

Projeto de Pesquisa

Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre o processo de formação continuada, seus conteúdos e metodologias.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professoras

OBS.: LER A APRESENTAÇÃO E O TERMO DE CONSENTIMENTO

Dados pessoais

- Nome, formação educacional (educação básica e superior), tempo de atuação como professora, locais de atuação, níveis de ensino

Formação musical

- Experiências musicais
- Música durante a formação escolar
- Música como conteúdo curricular na educação básica
- Música na formação do professor generalista
- Formação continuada em música para professores generalistas

Professores generalistas e Música

- Importância da música na formação do professor generalista
- Situação da formação inicial em música de professores generalistas
- Formação continuada em música para professores generalistas
- Professor generalista ou especialista

Oficina

- Razões para frequentar os módulos

- Proposta do curso, conteúdos, metodologias, bibliografia
- Atuação dos bolsistas/professores
- Aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso – de que tipo
- Resultados da formação continuada na UFPel
- Pontos positivos
- Desafios, dificuldades

Perspectivas para o futuro

- Formação continuada
- Papel da música na escola

Outros comentários

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista – Professoras 2ª
Projeto de Pesquisa
**Formação musical de professores generalistas: uma
reflexão sobre o processo de formação continuada,
seus conteúdos e metodologias.**

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Professoras 2ª

**OBS.: LER A APRESENTAÇÃO E O TERMO DE
CONSENTIMENTO**

Dados pessoais

- Nome, formação educacional (educação básica e superior), tempo de atuação como professora, locais de atuação, níveis de ensino

Oficina

- Detalhamento dos Conteúdos
- Metodologia da ORMP
- Detalhamento das atividades
- Vocabulário técnico
- Por que formação continuada em música e não em outras áreas?
- Importância e contribuições de ter tocado um instrumento musical
- Música somente como ferramenta?

Outros comentários

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista - Monitores

Projeto de Pesquisa

Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre o processo de formação continuada, seus conteúdos e metodologias.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Monitores

OBS.: LER A APRESENTAÇÃO E O TERMO DE CONSENTIMENTO

Dados pessoais

- Semestre atual na Licenciatura em Música; Semestre durante a atuação no curso

Oficina

- Experiências docentes antes da atuação na oficina
- Motivação para atuar como monitor
- Preparação para a oficina: estudos, embasamentos teóricos, planejamentos, escolha de conteúdos e metodologias
- Definição de conteúdos, metodologias, bibliografia de referência
- Acompanhamento/avaliação das atividades realizadas. E o desempenho das professoras participantes
- Resultados, visão dos monitores e das professoras, sobre o trabalho realizado, perspectivas das professoras participantes
- Reflexão geral sobre o projeto.

- Implicação de o monitor ser um professor em formação... (benefícios e desafios)

Música na formação dos professores generalistas

- Importância da música na formação do professor generalista
- Situação da formação inicial em música de professores generalistas
- Formação continuada em música para professores generalistas

Outros comentários

APÊNDICE E – Apresentação da Pesquisa PROJETO DE PESQUISA

Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre o processo de formação continuada, seus conteúdos e metodologias.

Florianópolis, 09 de junho de 2015.

Prezada professora

Sou aluno da UDESC no Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado. Uma das etapas do mestrado é desenvolver uma pesquisa e escrever uma dissertação. O tema escolhido para esta pesquisa está relacionado ao processo de formação continuada musical de professores generalistas, ou pedagogos, com foco nos conteúdos e metodologias.

Os objetivos desta pesquisa são: 1) conhecer como professores generalistas se apropriaram de conhecimentos musicais oferecidos em cursos de formação continuada e 2) discutir como estes professores utilizam tais conhecimentos em suas práticas escolares.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, pretendo coletar informações sobre a *Oficina de Repertório Musical para Professores em 2013 e 2014*, oferecida pela UFPel a professores da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas-RS que atuam na Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de sua participação na referida Oficina, gostaria de pedir a sua colaboração para participar desta pesquisa. Esta participação será feita através de entrevistas, além de observações de aulas ministradas pelos participantes em seus contextos escolares. Tanto

as entrevistas quanto as observações de aulas acontecerão entre os meses de maio e agosto de 2015, em datas e horários a serem organizados a partir da disponibilidade dos participantes.

Todas as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e seu anonimato estará garantido em todas as etapas do processo. Sendo assim, em caso de algum tipo de constrangimento, embaraço ou desconforto, sua permanência na pesquisa poderá ser interrompida, podendo retirar seu consentimento de participação em qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização.

Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Atenciosamente,

Vitor Hugo Rodrigues Manzke
Mestrando do PPGMUS

APÊNDICE F – Termo de Consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu _____
_____, professora da Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas-RS, declaro estar ciente das propostas da pesquisa Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre o processo de formação continuada, seus conteúdos e metodologias, e autorizo o mestrando Vitor Hugo Rodrigues Manzke e o professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, orientador deste projeto, a realizarem a pesquisa através de entrevistas e observações de aulas no período de maio a agosto de 2015, para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que seja mantido meu anonimato.

Pelotas, ____ de _____ de 2015.

Assinatura da professora

ANEXO A – Apostila ORMP módulo I

www.oficinademusicaufpel.wordpress.com

Apostila com Atividades

Oficina de Repertório Musical Para Professores

1º módulo - 2013/1

*Ministrantes: Dionisio de Souza Lemos, Lia Viegas
Pelizzon, Priscila Scherdien, Rodrigo Madrid e Vitor
Manzke*

Coordenação: Prof^a. M^a. Isabel Bonat Hisch



BRINCADEIRAS DE RODA

FLECHA

Nível 1: lançar a flecha para um amigo

Nível 2: no pulso, continuar passando a flecha

Nível 3: passar a flecha no contratempo

Nível 4: passar a flecha formando o ritmo predeterminado

AYELE

AYELE MIDO KULO MIDO PAPA AYELE

AH, AH, MIDO PAPA AYELE

AYELE MIDO KULO MIDO PAPA AYELE (2X)

Nível 1: jogo de mãos

Nível 2: jogo de mãos e palmas

Nível 3: jogo de mãos e palmas com passos

ARAM SAM SAM

ARAM SAM SAM, ARAM SAM SAM

GULI GULI GULI GULI, ARAM SAM SAM

Nível 1: entrelaçar as mãos e bater um de cada vez

Nível 2: jogo com mãos entrelaçadas (1 batida vai, 2 batidas volta)

Nível 3: cantar música com o jogo de mãos

OIEPO

OIEPO IA IA IÊ, OIEPO IA IA IÊ

OIEPO IA IA OIEPO, I TUC TUC IEPO, I TUC TUC IÊ

Nível 1: coreografia individual

Nível 2: coreografia em grupo

Nível 3: cantar três vezes, acelerando

RODA DE VERSO

OI MARINHEIRO, EU IA NÃO VOU MAIS (2X)
CÊ FAZ QUE VAI PRA FRENTE, MARINHEIRO E TORNA VOLTAR PRÁ
TRÁS (2X)

Nível 1: cantar a música junto com a coreografia

Nível 2: distribuir os versinhos e cantá-los

Nível 3: cantar os versinhos na música

JOGOS COM COPOS**RABO DO TATU**

VIVA EU, VIVA TU,
VIVA O RABO DO TATU

Nível 1: passar os copos

Nível 2: música completa

Nível 3: acelerar

O TREM MALUCO

O TREM MALUCO QUANDO SAI DE PERNAMBUCO
VAI FAZENDO XIQUE XIQUE ATÉ CHEGAR NO CEARÁ

Nível 1: imitação com palma pega copo

Nível 2: imitação com a música

Nível 3: música completa

COPO MALUCO

COPO MAULUCO

COPO MAULUCO VAI COMEÇAR

PRÁ DEPOIS PODER GIRAR

Nível 1: copo maluco

Nível 2: copo maluco vai começar

Nível 3: pra depois poder girar

PERCEÇÃO AUDITIVA

PERCEÇÃO RITMICA

Nível 1: andar no pulso estabelecido pelo pandeiro

Nível 2: andar no pulso contrario ao estabelecido pelo pandeiro

PERCEÇÃO MELÓDICA

Nível 1: ao ouvir o acorde agudo levantar os braços e ao ouvir o acorde grava abaixar

Nível 2: acelerar

JOGO COM NOMES E PERCUSSÃO CORPORAL

RAP DOS NOMES

NOME, MÚSICA, SOA MARÉ.

TUDO TEM UM NOME, É OU NÃO É?

AGORA É SUA VEZ. VAMOS PERGUNTAR QUAL O SEU NOME E VOCÊ PODE FALAR.

MEU NOME É...

Nível 1: em roda, canta-se a música e um de cada vez fala seu nome

PERCUSSÃO CORPORAL

GROOVE – TUM PÁ

TUM, PÁ, TUM TUM PÁ, TUM TUM PÁ PÁ, TUM TUM PÁ

TACA TACA TEQUE TEQUE TO-CO PÁ

TACA TACA TEQUE TEQUE TO TUM TSCHI

TACA TACA TEQUE TEQUE TO-CO PÁ

TRRRÁ TACA TACA PÁ PÁ

TUM: bater o pé no chão

PÁ: palma

TACA: mão na coxa

TEQUE: mão na barriga

TOCO ou TO: mão no peito

TRRRÁ: mão na coxa

Nível 1: Tum Pa, Tum Tum Pa, Tum Tum Pa Pa Tum Tum Pa

Nível 2: Taca Taca Teque Teque To-co Pa

Nível 3: Taca Taca Teque Teque To Tum Tish

REFERÊNCIAS

Barbatuques – WWW.barbatuques.com.br

Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas –

WWW.lengalalenga.com.br

Palavra Cantada – WWW.palavracantada.com.br

Teca Alencar de Brito – WWW.tecaoficinademusica.com.br

ANEXO B – Apostila ORMP módulo II

Projeto de Extensão da Universidade Federal de Pelotas

Oficina de repertório musical para professores 2º Módulo

Apostila com atividades propostas

Coordenação:

Isabel Bonat Hirsch

Bolsistas:

Lia Viégas M. O. Pelizzon

Priscila K. Scherdien

Dionisio Souza

Voluntários:

Vitor Hugo Rodrigues Manzke

Rodrigo Madrid Peres



Brincadeiras de roda

Flechas (Barbatuques)

1. Com pulso
 - a) Tempo e contratempo
2. Tum Pá, Pá Tum
 - a) Um de cada vez
 - b) Recebeu Tum Pá, manda Pá Tum e vice-versa
3. Com ritmo
 - a) Ritmo com instrumento base

Cara de índio (Djavan)

*Índio cara pálida, cara de índio
Sua ação é válida, válida ao índio*

1. Sentam todos em roda
2. Sequência de gestos: Coxa, estalo para a direita, coxa, estalo pra esquerda
3. Variações:
 - a) Intercalar os gestos com as pessoas da roda (pergunta e resposta)
 - b) Fazer pergunta e resposta com duas rodas
 - c) Fazer cânone a duas ou mais vozes

Passa pé, passa mão

1. Todos sentados em cadeiras, um começa passando pé ou palma;
2. Estabelecer um pulso e variar a passagem: trocar a direção da roda, trocar de pé para mão, etc.

Ó senhora do rosário (Lydia Hortélio)

Ó senhora do rosário

A sua casa cheira

Cheira cravo cheira rosa

Cheira flor de laranjeira

Melodia disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=sE9CN5OO3nk>

Brincadeiras com gestos

Sabiá lá na gaiola

Sabiá lá na gaiola fez um buraquinho,

Palma, palma peito peito. Palma, palma peito peito

Voou, voou, voou, voou

Gesto de voar com as mãos

E a menina que gostava tanto do bichinho

Palma, palma peito peito. Palma, palma peito peito

Chorou, chorou, chorou, chorou

Gesto de choro

Sabiá fugiu do terreiro,

Palma, palma peito peito. Palma, palma peito peito

Foi cantar no abacateiro

Palma, palma peito peito. Palma, palma peito peito

E a menina pôs-se a cantar

Palma, palma peito peito. Palma, palma peito peito

Vem cá, sabiá, vem cá

Gesto chamando o sabiá

Há! Hey! Hou! (Andrea Ostertag)

1. Em roda, explicar os gestos:

a) Há! – levanta os braços

b) Hey! – os dois que estão dos lados apontam os braços para quem fez o Há!

c) Hou! – manda para alguém com os braços em direção a pessoa escolhida.

2. Fazer algumas rodadas da brincadeira livremente. Depois colocar a ideia de pulso.

3. Quando a pulsação estiver um pouco mais firme, aplicar a regra do diabinho: quem erra sai da roda e fica falando no ouvido dos colegas, a fim de desconcentrar quem está na brincadeira.

Periquito Maracanã

Periquito Maracanã, cadê a tua Iaiá?

Faz um ano, faz um dia, que eu não vejo ela passar”.

Ora vai chegando, ora chegando, ora vai chegando ate chegar

Ora vai afastando, ora vai afastando...

Ora vai pulando...

Ora vai rodando...

1. Formar duas filas, uma de frente para a outra e fazer o que a letra sugere.
2. Podem-se acrescentar movimentos corporais na primeira parte da canção. “Periquito Maracanã, cadê a tua Iaiá?, Faz um ano, faz um dia, que eu não vejo ela passar”.

Brincadeiras com bugalho

Monjolo

*Bate o monjolo no pilão
Soca a mandioca pra fazer farinha
Onde foi parar meu tostão?
Ele foi para a vizinha*

1. Forma-se uma roda
2. Passar bugalhos, cantando “Um para mim e um para ti”, obedecendo à pulsação.
3. Passar bugalhos obedecendo a pulsação da canção.
4. Obedecer à sequência, “palma, palma, bate (bugalho), bate, bate, palma, pega (bugalho) e passa”.
5. Obedecer à sequência e cantar ao mesmo tempo a canção “Monjolo”.

Escravos de Jó

*Escravos de Jó jogavam caxangá
Tira, põe, deixa ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue zigue zá*

1. Forma-se um círculo, sentados no chão, tendo cada um, um bugalho em mãos.
2. Escravos de Jó/ Jogavam caxangá: os bugalhos são passados da esquerda para a direita em movimentos regulares de modo a acompanhar o tempo forte da canção.

3. Tira, põe, deixa ficar: com o bugalho em mãos realizar exatamente o que a letra da canção sugere.
4. Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue zá: os bugalhos continuam ser passados da esquerda para a direita, atentando-se unicamente para a parte do “zigue, zigue, zá”, onde estes pegam o bugalho no primeiro “zigue”, voltam para a esquerda no segundo e seguindo para a direita no “zá”.

Réu Réu

*Réu, réu vai pro céu, buscar meu chapéu,
Se for novo traga cá, se for velho deixe-o lá*

1. Formar uma roda, sentados no chão.
2. Durante o cantar da canção “Réu, réu” a criança que fica ao centro da roda ficará caminhando com um chapéu na cabeça, somente quando cantar “lá” é que esta criança passará o seu chapéu para outra criança que está na roda.

Músicas com Percussão Corporal

Peixe Vivo

Como pode um peixe vivo viver fora da água fria (2x)

Palma peito peito – palma peito peito – palma peito peito coxa coxa pé pé

Como poderei viver, como poderei viver

Peito estalo palma estalo peito estalo palma

Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia (2x)

palma peito peito – palma peito peito – palma peito peito coxa coxa pé pé

Tum pá (Barbatuques)

Pé no chão

Mão no coração

Bate palma, estala o dedo

Brinca o jogo da canção

Mão na perna

Um pé de cada lado

Bate palma, estala o dedo

Tudo ao mesmo tempo agora

Corre pro refrão

Coreografia e música disponíveis em:

<http://www.youtube.com/watch?v=37OP-SOe9dY>

Brincadeira de mãos

Pic Pic Pic Pipoca

Pega-pega pipoca, pipoca, pipoca

Pique-pique, pipoca...

Bangue-bangue,...

Pouco a pouco,...

Corpo a corpo,...

Corre-corre,.....

1º sequência:

1. Formar duplas.
2. Com as duas mãos juntas (palma com palma), fazer o movimento de um lado para o outro (3vezes) com a mão do colega a sua frente.
3. Bater uma palma.
4. Entrelaçar, (bater uma vez) sua mão direita com a mão direita do colega a sua frente.
5. Entrelaçar, (bater uma vez) sua mão esquerda com a mão esquerda do colega a sua frente.
6. Bater uma vez com a mão direita em sua própria coxa.
7. Estalar os dedos uma vez com a mão direita.

2º sequência:

1. Duplas
2. Bater uma vez sua mão direita na mão direita do seu colega.
3. Uma palma.
4. Bater uma vez sua mão esquerda na mão esquerda do seu colega.
5. Uma palma.
6. Palma da mão direita para baixo e palma da mão esquerda para cima de modo a bater com a palma do seu colega que fica a sua frente (uma vez).

7. Inverte-se, agora palma da mão direita para cima e palma da mão esquerda para baixo de modo a bater com a palma do seu colega que fica a sua frente (uma vez).

- 8.

Obs: executar as duas sequências durante o cantar da canção “Pipoca”.

O Poc Poc da pipoca pipocando (Kitty Driemeyer)

*O poc-poc
Da pipoca pipocando
O poc-poc
Da pipoca pipocando
É som curtinho
Que vai logo acabando*

Pão (Grupo Triii)

*Todo dia o padeiro faz o pão
Faz o pão, faz o pão, faz faz faz faz faz o pão
Todo dia o padeiro amassa o pão
Amassa o pão, amassa o pão, amassa amassa amassa amassa
amassa o pão
Pão, pão, pão pão pão, pão pão pão pão pão pão pão (2x)
Coreografia e música disponíveis em:
<http://www.youtube.com/watch?v=-nJzL9hNjoQ>*

Lagarta Pintada

*Lagarta pintada quem foi que te pintou?
Foi uma velhinha que passou por aqui*

*No tempo da era fazia poeira
Puxa Lagarta na ponta da orelha*

1. Formação de roda, todos sentados no chão.
2. Todos devem deixar as duas mãos no chão, e na sequência da roda deverão bater com a mão no chão, seguindo o pulso da música.
3. Cada vez que uma rodada termina, a criança que foi a última (ponta da orelha) tira a mão do chão e segura a orelha do vizinho.
4. A atividade termina assim que toda a roda esteja segurando umas a orelha das outras.

Obs.: Adaptação da atividade: Ao invés de segurar a ponta da orelha do vizinho, coloca-se a mão sobre o ombro do vizinho, a fim de evitar problemas posteriores.

Bambú, Tirabu

*Bambu, tirabu
Aroeira, mantegueira
Tirará a fulana
Para ser bambu*

1. As crianças dançam em roda, girando no sentido horário.
2. Quando ouvir seu nome, a criança vira-se para fora da roda, cruzando os braços na frente de seu corpo.
3. A atividade prossegue até que todos se virem.
4. E termina assim que todos fiquem de volta à sua posição original, de volta para o centro.

Brincadeiras com os dedinhos

Palo (Estevão Marques)

1ª parte

Palo Palo Palo

Palo Bonito Palo É

É É É Palo Bonito Palo É

2ª parte

Palo Bonito Palo Bonito

Palo Bonito Palo é

Palo Bonito Palo Bonito

Palo Bonito Palo é

Palo – dedo indicador

Bonito – dedo mindinho

É – dedão

Museu de Arte Moderna (Andrea Ostertag)

1. Em duplas, montar uma escultura com os dedinhos.
2. Adicionar um ritmo e, ao sinal, montar a escultura.
3. Ir aumentando os grupos: trios, quartetos, quintetos, etc.
4. Andar e ao sinal do instrumento encontrar seu grupo, montar e desmontar a escultura.
5. Adicionar a ideia de membros: um membro do corpo não pode tocar o mesmo membro do colega. Ex: perna com perna não pode, mas perna com braço pode.
6. Adicionar a ideia de plano: baixo, médio e alto. Ex: não pode duas pessoas em pé.
7. Montar em grandes grupos e ir variando.

Outras brincadeiras

Florista (Lydia Hosrtélio)

1. *Eu sou a florista, flor estou vendendo*
2. *Venha cá menina que uma flor estou querendo*
1. *Se quiser uma flor, passa-me um tostão*
2. *Quero quero flores mas não dou nenhum tostão*
1. *Cara de gamela*
2. *Focinho de leitão*
1. *Olha o nariz dela, mais parece um pimentão*

1. Uma pessoa começa sendo a florista (1), e fica de frente para todos os outros (2);
2. Canta-se a música andando contra o outro grupo, um de cada vez.
3. No último verso a florista aponta para uma pessoa que virá a se juntar a ela.
4. A brincadeira vai ocorrendo assim até todos serem floristas.

Cânone

1. Escolher uma melodia que possa virar um cânone
2. Primeiro cantar a melodia em uníssono
3. Depois, separar dois grupos e afastá-los
4. Cantar em forma de cânone e ir aproximando os grupos aos poucos até todos conseguirem firmar a melodia e andar pela sala.

Sequência Minimal

1. Um de cada vez faz um ostinato e aos poucos vai surgindo a música.
2. Sequência minimal com percussão corporal
3. Sequência minimal com instrumentos de percussão e instrumentos melódicos

História “Passeio do Urso”

Vamos passear?(A professora fala e as crianças repetem)

Tá bom!

Então vamos. (Batendo com os dedos, imitar o barulho)

Olha lá!

Uma ponte.

Vamos atravessar?

Tá bom!

Então vamos. (Barulho da ponte e depois de caminhada)

Olha lá!

Um milharal.

Vamos atravessar?

Tá bom!

Então vamos. (Passando as mãos, barulho do milharal e depois segue andando)

Olha lá!

Um rio.

Vamos atravessar?

Tá bom!

Então vamos. (Barulho da água e depois segue andando)

Olha lá!

Uma árvore!

Vamos subir?

Tá bom.

Então vamos. (Gesto de subir e olhar)

Olha lá!

Uma caverna.

Dizem que lá mora um urso.

Vamos até lá? (Descer e seguir viagem)

(ir diminuindo o som dos passos)

Vamos entrar?

Ta bom!

Então vamos.

Parece cheiro de urso. (Cheirando)

Parece pelo de urso. (Passando a mão)

Parece nariz de urso. (Gesto com a mão)

É um urso!

Vamos fugir?

Ta bom!

Então vamos.

(começar a volta pela árvore, mas tudo bem ligeiro)

Suspirar.

Chegamos!

Referências

Barbatuques

Viviane Beineke

Estevão Marques

Palavra Cantada

Grupo Triii

Andrea Ostertag

Lucilene Silva

Lydia Hortélio

Rodrigo Xavier

Sites interessantes

<http://www.musicaemovimento.com.br>

<http://mapadobrincar.folha.com.br>

<http://www.grupotriiii.com/>

<http://www.lengalalenga.com.br/>

<http://abemeducacaomusical.com.br/>

<http://www.estevaomarques.com/>

<http://www.institutobrincante.org.br/>

<http://www.abraorff.org.br/>

<http://www.barbatuques.com.br/br/>