

VANILDA LÍDIA FERREIRA DE MACEDO GODOY

**A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DE UMA PROFESSORA DE
MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA**

FLORIANÓPOLIS

2009

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

VANILDA LÍDIA FERREIRA DE MACEDO GODOY

A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DE UMA PROFESSORA DE
MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação submetida 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

2009

VANILDA LÍDIA FERREIRA DE MACEDO GODOY

**A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DE UMA PROFESSORA DE
MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação submetida 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.

Banca Examinadora:

Orientador:

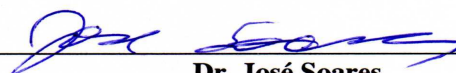


Dr. Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Membros:



Dra. Luciana Marta Del Ben
UFRGS



Dr. José Soares
UDESC

Florianópolis - SC, 14 de março de 2009.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho, e em especial:

- Ao meu orientador, Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, professor dedicado e amigo.
- Aos demais professores do PPGMUS, principalmente: Acácio Piedade, Maria Ignes (em memória), Marcos Holler, Guilherme Barros e Jusamara Souza, com os quais pude aprender diretamente.
- Aos colegas da primeira turma do Mestrado em Música da UDESC, companheiros nesta vitória: Alexandre Gonçalves, Ana Paula S. Thiago, Guilherme Amaral, Rodrigo Warken, Andrey Batista, Júlio Córdoba, Roberto Rossbach, Rodrigo Moreira e, em especial, Luciana Goss e Mauro Cislaghi.
- À minha família, em especial, à minha mãe, Vanilda Tenfen e meu esposo Geverson, que foram incentivo e suporte.
- A todos os meus amigos, principalmente os que estiveram mais perto: Andréia Veber, Simone Gutjahr, Perla Ferreira e Adriana Melo, companheiras em idéias e sonhos.
- À Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UDESC e a CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos meu carinho e minha gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa estuda a prática pedagógico-musical de uma professora de música atuante há dez anos em duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Florianópolis. O referencial teórico deste trabalho é Perrenoud, Tardif e Gauthier, que tratam dos estudos sobre saberes e competências docentes. O objetivo principal desta pesquisa é investigar o que constitui a prática pedagógico-musical da professora estudada. Outros objetivos são: compreender como as concepções e ações da professora foram construídas ao longo de sua trajetória e como contribuem para a educação musical que realiza; compreender parte da realidade do ensino de música curricular daquele contexto; investigar o que os alunos e a equipe pedagógica escolar pensam sobre o ensino de música realizado; e reconhecer os saberes e competências docentes manifestados nessa prática. A metodologia utilizada foi o estudo de caso com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi feita através de observações, entrevistas semi-estruturadas e um questionário. Os resultados apontam para a pluralidade de elementos que compõem a prática pedagógico-musical da professora de música estudada, em sua formação e sua experiência. As considerações finais destacam a importância de serem conhecidas e divulgadas as práticas pedagógico-musicais de professores de música, o que poderia contribuir para ampliar a reflexão dos educadores musicais e estudantes de licenciatura em música sobre as práticas pedagógico-musicais. Outras pesquisas são sugeridas de forma que seja aprofundado o estudo sobre práticas pedagógico-musicais e também sobre os saberes e competências docentes.

Palavras-chave: Educação Musical; Música; Saberes; Competências; Prática pedagógico-musical; Música na escola pública.

ABSTRACT

This research studies the musical-pedagogical practice of a music teacher that has been teaching in two public schools in Florianópolis (SC, Brazil) for ten years. The theoretical references used in this study were Perrenoud, Tardiff and Gauthier, whose studies deal with teaching knowledge and skills. The main object of this work is to study the factors that constitute the musical-pedagogical practice of this teacher. This study also aims at: understanding how the conceptions and actions of this teacher were constructed throughout her experience and how they contribute to her classes; understanding part of the reality of music teaching in this context; studying what the students and other members of the pedagogical staff think about the work developed; and recognizing the teaching knowledge and skills demonstrated in this practice. The methodology used was case studies with a qualitative approach. Collection of data was made through observations, semi-structured interviews and a questionnaire. The results point to the plurality of elements that compose the musical-pedagogical practice of this teacher, in regarding her formation and experience. The final considerations highlight the importance of knowing and sharing the musical-pedagogical practice of music teachers, which could contribute to broadening the reflection of music educators and of music students about the musical-pedagogical practice. Further research is suggested in order to enable a deeper study about musical-pedagogical practice and also about teaching knowledge and skills.

Key-words: Music Education; Music; Knowledge; teaching skills; musical-pedagogical practice; music teaching in public schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exemplos de exercícios de eco para a flauta na Escola 1	86
Figura 2 – Exemplos de exercícios de eco para a flauta na Escola 2	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Datas das observações nas escolas	41
Tabela 2 – Datas e durações das entrevistas	42
Tabela 3 – Cronograma	47
Tabela 4 – Atividades musicais práticas na Escola 1	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – “Você gosta das aulas de música”? - Respostas dos alunos das Escolas 1 e 2	113
Gráfico 2 – “Do que você mais gosta nas aulas de música”? – Resposta dos alunos das Escolas 1 e 2	114
Gráfico 3 – “Do que você menos gosta nas aulas de música”? – Resposta dos alunos das Escolas 1 e 2	115
Gráfico 4 - Respostas dos alunos sobre o repertório estudado – Escolas 1 e 2	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	17
1.1 DEFINIÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS	17
1.2 ESTUDOS SOBRE OS PROFESSORES DE MÚSICA.....	18
1.3 SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 PHILIPPE PERRENOUD	25
2.2 MAURICE TARDIF	27
2.3 CLERMONT GAUTHIER.....	30
2.4 RELAÇÕES ENTRE AS IDÉIAS DE PERRENOUD, TARDIF E GAUTHIER	32
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	35
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	35
3.2 ESTUDO DE CASO	36
3.2.1 Descrição do contexto	37
3.2.2 Pesquisa de campo	38
3.3 COLETA DE DADOS	39
3.3.1 Observações.....	40
3.3.2 Entrevistas	41
3.3.3 Questionário.....	42
3.4 ETAPAS DA PESQUISA	43
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	47
3.6 CRITÉRIOS ÉTICOS	48
3.6.1 A escolha do pseudônimo.....	49
4 NÁDIA: PESSOA, EDUCADORA E PROFISSIONAL	51
4.1 A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DE NÁDIA.....	51
4.1.1 A formação inicial.....	51
4.1.2 O início da profissão	54
4.1.3 O início do trabalho na rede.....	56
4.1.4 A busca por aperfeiçoamento	57
4.1.5 A divulgação do seu trabalho.....	58
4.1.6 A abertura para estágios e pesquisas.....	59
4.1.7 O relacionamento com os pares	61
4.2 IDEAIS DE EDUCAÇÃO.....	63
4.3 IDEAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	68

5	A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DE NÁDIA	72
5.1	AS AULAS DE MÚSICA OBSERVADAS.....	72
5.2	O PLANEJAMENTO.....	93
5.3	OS CONTEÚDOS E METODOLOGIAS	97
5.3.1	Repertório	103
5.3.2	Avaliação	104
5.4	A QUESTÃO DA DISCIPLINA.....	106
5.5	A PERSPECTIVA DOS ALUNOS.....	112
5.6	OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	119
5.7	SÍNTESE: OS SABERES E COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DE NÁDIA.....	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	137
	ANEXOS	142
	ANEXO 1 – Roteiro de observações	143
	ANEXO 2 – Questionário	145
	ANEXO 3 – Autorização	148
	ANEXO 4 – Roteiro da Entrevista 1	150
	ANEXO 5 – Roteiro da conversa por telefone	152
	ANEXO 6 – Roteiro da Entrevista 2	154
	ANEXO 7 – Roteiro da Entrevista EP1, EP2 e EP3	156
	ANEXO 8 – Roteiro da Entrevista 3	158
	ANEXO 9 – Apresentação da pesquisa aos participantes	161
	ANEXO 10 – Termo de consentimento	163
	ANEXO 11 – Partitura de “Pindorama”	165
	ANEXO 12 – Partitura de “Dois por Dez”	167
	ANEXO 13 – Partitura de “Aquarela”	169
	ANEXO 14 – Exercício de percussão corporal	172
	ANEXO 15 – Planejamento Anual Escola 1	174
	ANEXO 16 – Planejamento Anual Escola 2	178
	ANEXO 17 – Letra de “Canide loune”	182

INTRODUÇÃO

A motivação para fazer um estudo sobre a prática pedagógico-musical de uma professora surgiu, primeiramente, durante a minha graduação em música (Licenciatura) através da experiência dos estágios em escolas. Ali comecei a perceber que são muitos os fatores com que o professor de música precisa lidar: organizar os conteúdos a serem ensinados; planejar o tempo de cada atividade; pensar nas estratégias metodológicas para o ensino de música; estar conectado com os objetivos educacionais, com as características organizacionais da instituição, com fatores sócio-econômicos do contexto onde atua, com as relações interpessoais entre pares, entre alunos, entre pais de alunos, entre Secretaria da Educação; e outros tantos fatores. Certamente, como estagiária, não estabeleci tal nível de envolvimento, mas pude vislumbrar de perto o caminho que teria de percorrer.

Dos estágios que realizei durante a graduação, uma etapa muito significativa foi quando acompanhei uma turma de 6ª série durante praticamente um ano letivo inteiro (2004), na rede municipal de ensino de Florianópolis. Primeiramente, como observadora da turma, e depois, lecionando duas aulas por semana. Na ocasião, tive a satisfação de conhecer a professora de música oficial daquela turma, – sujeito da presente pesquisa – que me recebeu e me deu o suporte necessário. Envolvi-me bastante com a escola e participei de apresentações dentro e fora dela, num projeto interdisciplinar realizado por nós e também pelo professor de geografia.

Dois anos depois, em 2006, quando eu já havia terminado a graduação, foi a mesma professora que me incentivou a ser professora (substituta/temporária) na rede municipal de ensino de Florianópolis, cargo para o qual eu prestei prova e havia sido aprovada, mas não havia decidido assumir. Com seu entusiasmo, ela me convenceu a lecionar algumas horas numa das escolas do município. Nessa função, participei de reuniões com professores de música da rede, realizadas na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Essas reuniões faziam parte de uma consultoria oferecida desde 1998, continuando até hoje, por professores da

universidade à área de música da rede municipal¹. No mesmo ano, fui trabalhar em outro município, mais próximo à minha casa, mas essa experiência em Florianópolis foi marcante para mim e resultou em um desejo de pensar e discutir sobre o ensino de música curricular na rede pública.

Como professora de música, tendo atuado em escolas públicas e particulares, lecionando para turmas de maternal até 8ª série do ensino fundamental, tive a oportunidade de começar a traçar o caminho dessa profissão. Ensinar música em escolas de educação regular é, sem dúvida, um grande desafio, mas é ao mesmo tempo algo fascinante. Nos primeiros passos da curta experiência, tive muita dificuldade em diversos aspectos, tais como os mencionados anteriormente, devido à minha falta de experiência.

A partir dessas vivências, como estudante e como profissional, percebi o quanto pode ser importante conhecer o trabalho de professores de música com experiência: importante para professores em formação, para a reflexão dos professores em ação (novatos ou veteranos), enfim, para o desenvolvimento da educação musical escolar através da pesquisa. Del Ben dá suporte a essa idéia quando fala sobre a

necessidade de procurar conhecer e compreender o ensino de música não a partir de definições, proposições e modelos de explicação apriorísticos, mas, sobretudo, a partir do mundo concreto e cotidiano das práticas pedagógico-musicais vividas na escola. (DEL BEN, 2001, p. 2)

Del Ben não se refere especificamente ao estudo de professores experientes, mas dá valor ao estudo das situações reais de ensino de música a partir da atuação de professores nas escolas. Por isso, saliento a importância de estudos sobre professores e sua prática pedagógica, como forma de conhecer e divulgar o que se tem feito em termos de educação musical curricular e também como forma de fomentar as discussões sobre a realidade encontrada pelos professores de música nas escolas.

¹ Algumas ações dessa consultoria foram: cursos e oficinas; discussão de tópicos de interesse dos professores; planejamento em conjunto; formulação da proposta curricular municipal, entre outras. Atualmente, acontecem encontros semanais entre os professores de música da rede e o grupo de pesquisa MusE (Música e Educação - UDESC), onde está sendo discutido o que é pesquisa e estão sendo elaborados projetos para serem realizadas pesquisas nas escolas que esses professores atuam, visando refletir e resolver problemas encontrados nas realidades profissionais dos mesmos.

[...] sem conhecer e compreender o que acontece nessa 'realidade', talvez não seja possível superar os problemas tão freqüentemente apontados pela literatura da área, como a desvalorização da música como disciplina curricular, as condições precárias para a realização do ensino de música nas escolas, sua falta de sistematização e fundamentação teórica ou aqueles referentes à formação dos professores de música. (DEL BEN, 2001, p. 1-2)

Entendi, portanto, que a experiência da professora anteriormente mencionada poderia representar uma rica fonte de elementos para a reflexão sobre a prática pedagógico-musical do professor de música na escola pública e que eu e outras pessoas poderíamos aprender muito com a sua experiência. Por esses fatores, com base no referencial teórico sobre saberes e competências docentes e na literatura da área de educação musical sobre práticas pedagógico-musicais, a questão principal que impulsiona esta pesquisa é: o que constitui a prática pedagógico-musical da professora de música investigada?

Na rede pública municipal de Florianópolis, a música é ministrada nas séries finais do ensino fundamental por professores especialistas desde 1998, ou seja, há dez anos a música é disciplina curricular nesse município². Algumas escolas têm incluído a música nas séries iniciais, mas há poucos anos e sob a forma de projetos, ou seja, não de maneira estabelecida na grade curricular como ocorre nas séries finais. São sete professores de música efetivos e aproximadamente 20 professores contratados a cada ano, distribuídos em 20 escolas, algumas organizações não governamentais (ONGs) e outras entidades conveniadas com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, havendo música no âmbito curricular e/ou extracurricular.

A professora escolhida para a realização desta pesquisa foi uma das primeiras professoras de música a assumir como efetiva nessa modalidade de arte na rede municipal de Florianópolis. Ela começou sua atuação a partir do primeiro concurso público em que houve a inserção da música no currículo escolar desse município. Nessa ocasião, a música passou a ser ministrada por profissional específico da área de música, não mais por um professor polivalente de artes ou

² Nem todas as escolas da rede possuem aula de música. Outras modalidades de artes (Artes visuais, Artes Cênicas e Dança) também são oferecidas. Algumas escolas têm mais de um desses profissionais, ou seja, a organização curricular varia entre as unidades escolares da rede.

educação artística. Ao longo desses dez anos, ela recebeu muitos estagiários e outras pessoas que quiseram observar seu trabalho. Ela também participou de formação continuada, enviou trabalhos para eventos, e levou muitas vezes seus alunos para se apresentarem publicamente. Seu trabalho tem bastante visibilidade, uma vez que ela é bastante solicitada para tais atividades. Há também uma matéria sobre suas aulas numa revista de circulação nacional e outra num jornal da cidade. Ela manteve-se em contato com a UDESC através dos estagiários e também através da consultoria mencionada anteriormente. Entre os professores efetivos da rede de ensino municipal, ela é uma das professoras que possui maior tempo de experiência nessa rede e leciona em duas escolas. Todos esses fatores contribuíram para que ela fosse escolhida para a realização desta investigação.

O principal objetivo deste trabalho é investigar o que constitui a prática pedagógico-musical da professora escolhida para a pesquisa. Outros objetivos são: compreender como as concepções e ações da professora foram construídas ao longo de sua trajetória e como contribuem para a educação musical que realiza; compreender parte da realidade do ensino de música curricular daquele contexto; e investigar o que os alunos e a equipe pedagógica escolar pensam sobre o ensino de música realizado nas escolas participantes.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: o Capítulo 1 é uma revisão de literatura da área de educação musical, cujos tópicos se referem à definição e aos estudos sobre prática pedagógico-musical, além dos saberes e competências apontados como necessários aos professores de música. O Capítulo 2 é a apresentação do referencial teórico que fundamenta este trabalho. O Capítulo 3 é a descrição da metodologia de pesquisa empregada, contendo os pressupostos da abordagem, as técnicas e instrumentos de coleta de dados, a descrição do contexto, as etapas da pesquisa, a concepção da análise dos dados e os critérios éticos adotados. O Capítulo 4 apresenta características pessoais e profissionais da professora estudada, sua formação, suas experiências profissionais, entre outros elementos que favorecem um olhar amplo para a prática pedagógico-musical dessa professora. No Capítulo 5 é feita uma descrição detalhada da prática pedagógico-musical em questão, onde são discutidos diversos aspectos que a compõem. Ao final desse último capítulo há uma síntese da constituição da prática

pedagógico-musical estudada e uma aproximação dos aspectos encontrados nessa prática com os saberes e competências apresentados no referencial. As considerações finais apresentam um resumo dos aspectos discutidos no trabalho e dos resultados encontrados e apontam também para algumas contribuições desta pesquisa e sugestões para futuras pesquisas.

1 REVISÃO DE LITERATURA

O interesse desta pesquisa localiza-se na prática pedagógico-musical de uma professora de música atuante na escola regular pública, onde música é disciplina curricular. É importante, portanto, situar as discussões acerca de três tópicos fundamentais: 1) A definição de “práticas pedagógico-musicais”; 2) Os estudos sobre os professores de música; e 3) Os saberes e as competências docentes no âmbito da educação musical. A literatura visitada sustenta a importância em se descrever, analisar e compreender práticas pedagógico-musicais, com base no estudo dos saberes e competências docentes.

A classificação apresentada em relação aos estudos sobre professores de música (item 1.2) é resultado de uma busca por dissertações de mestrado e teses de doutorado disponíveis nas bibliotecas digitais, além de artigos publicados em revistas da área a partir do ano 2000. Não se trata de uma categorização, mas de uma breve síntese dos temas discutidos nesses trabalhos.

1.1 DEFINIÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS

O termo práticas pedagógico-musicais é bastante freqüente na literatura da área de educação musical. Nesta pesquisa o foco está justamente direcionado para este elemento e por isso é necessário definir o que entendo como prática pedagógico-musical e de que forma esta expressão está sendo utilizada no trabalho.

Kraemer (2000) fala sobre o “conhecimento pedagógico-musical”. A discussão proposta pelo autor sobre esse conhecimento busca construir ou refletir sobre a epistemologia da educação musical.

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre as [sic] pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (KRAEMER, 2000, p.51)

Kraemer discute a educação musical de forma abrangente, na medida em que explora as relações entre a música e diferentes áreas do conhecimento. Para ele, o que resulta da junção entre pedagogia e música faz com que a educação musical compartilhe seu objeto de estudo com essas áreas (filosofia, pedagogia, sociologia, entre outras). Ou seja, a pedagogia da música está “entrelaçada com outras disciplinas” e “no centro das reflexões musicais estão os problemas da apropriação e transmissão da música” (KRAEMER, 2000, p. 61). Mesmo compartilhando seu conhecimento com outras áreas, a educação musical deve ser considerada uma disciplina autônoma, pois possui suas especificidades.

Kraemer menciona as práticas musicais e educacionais como constituintes desse conhecimento. O termo práticas pedagógico-musicais poderia ser utilizado para definir práticas, momentos, ou atividades onde sejam proporcionadas relações de apropriação (aprender música) e transmissão (ensinar música). Nessas relações não é somente o conhecimento musical que está em movimento, mas as questões sociais, interpessoais, culturais, políticas, entre outras, também perpassam o processo, não se tratando, portanto, de uma relação linear, e sim, complexa.

Na literatura da área de educação musical encontramos a expressão “práticas pedagógico-musicais” sendo comumente usada para o sentido aqui mencionado. No mesmo sentido, encontramos também a expressão “práticas educativo-musicais” e é possível dizer apenas “ensino de música”. Neste trabalho, sempre que qualquer uma dessas expressões for utilizada, elas terão esse sentido amplo: relações de ensino e aprendizagem de música, que envolvem processos complexos de interação pessoal, social, política, profissional, entre outras.

1.2 ESTUDOS SOBRE OS PROFESSORES DE MÚSICA

Nos últimos nove anos as pesquisas em educação musical têm apresentado um número considerável de estudos sobre professores de música ou professores que incluem música nas suas atividades de ensino. Trata-se de pesquisas sobre formação, sobre práticas pedagógico-musicais, sobre saberes e competências

docentes, sobre o pensamento do professor e pesquisas sobre histórias de vida de professores.

As pesquisas sobre o pensamento do professor discutem, por exemplo, as concepções e ações e também o conhecimento prático do professor (BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001). A metodologia desses estudos comumente utiliza observações da prática e entrevistas com os professores investigados, buscando compreender o ensino de música realizado a partir da perspectiva dos seus atores. As práticas pedagógico-musicais são observadas e analisadas, servindo como base para uma série de discussões.

Pesquisas sobre histórias de vida e/ou trajetória profissional de professores de música procuram descrever, compreender e analisar o percurso dos mesmos. Buscam conhecer o seu desenvolvimento profissional, suas escolhas e sua identidade e relacionar esses aspectos com os elementos pessoais, sociais, políticos e culturais da vida dos professores estudados (PINOTTI e JOLY, 2002; CAVALCANTE, 2004). Todos esses aspectos constituem os professores, e suas práticas são, certamente, por eles influenciadas.

As práticas pedagógico-musicais também são especificamente pesquisadas (DINIZ, 2005; RUSSEL, 2005; SPANAVELLO e BELLOCHIO, 2005; BONA, 2006) e discutem basicamente quais são as atividades musicais, os conteúdos e as metodologias utilizadas pelos professores de música ou professores unidocentes (generalistas). Também são investigados quais os repertórios, quais as posturas educacionais dos professores e quais as estratégias de ensino adotadas por eles.

Os interesses das pesquisas sobre a formação de professores de música (BELLOCHIO, 2002; CERESER, 2003; QUEIROZ e MARINHO, 2005) bem como sobre a formação musical dos professores generalistas (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2001, 2007; DINIZ e JOLY, 2007) estão, basicamente, em discutir políticas de formação, a composição dos currículos e abordagens dos cursos superiores de música e de pedagogia, além de estudos sobre o estágio supervisionado (MATEIRO e CARDOSO, 2004-5; AZEVEDO, 2007). Nesse tipo de pesquisa existe uma tendência em relacionar a formação com a prática pedagógico-musical, sob a compreensão de que o desenvolvimento de uma interfere na outra.

Pesquisas sobre os saberes e as competências docentes do professor de música (REQUIÃO, 2002; MACHADO, 2003; BELLHOCHIO, 2003a; GALIZIA, 2007) são também, em geral, pesquisas sobre a formação, mas discutem mais especificamente questões sobre a constituição do professor de música, incluindo sua formação, sua trajetória profissional, a experiência adquirida na profissão, as influências culturais, sociais e políticas presentes no seu trabalho. São pesquisas que procuram compreender o que os professores de música sabem e/ou precisam saber para desempenhar sua função. Pensar os tipos de saberes e competências dos professores de música implica em, quase que automaticamente, pensar na sua prática pedagógico-musical, pois o interesse em compreender o que os professores sabem, tem grande ligação com aquilo que os professores fazem.

As pesquisas mencionadas neste tópico, ainda que apresentem referenciais diferenciados, possuem semelhanças e concordâncias em alguns elementos. Segundo seus autores, pesquisas desse tipo contribuem para: dar voz aos professores; sistematizar os dados de experiências pedagógico-musicais; solucionar problemas encontrados nas realidades educacionais; melhorar a prática pedagógica; estimular a valorização da música na escola; fundamentar a construção de currículos; aprimorar a formação dos novos professores; contribuir para a profissionalização docente; aproximar a universidade da realidade escolar; construir a epistemologia da área de educação musical. Esta é uma síntese do que as pesquisas visitadas tratam, em termos gerais. Evidencia-se o valor de realizar uma pesquisa sobre a prática pedagógico-musical de uma professora, considerando que existe uma linha de pesquisas nesta direção que apontam, inclusive, para a necessidade de mais estudos semelhantes.

1.3 SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

No decorrer do trabalho utilizo os termos saberes e competências, compreendendo que os mesmos envolvem os conhecimentos, as habilidades, o saber-fazer, o saber-ser e demais elementos constituintes do professor. Esses

elementos são mais amplamente apresentados no capítulo do referencial teórico (Capítulo 2).

Os estudos sobre os saberes e competências docentes estão presentes na área de educação musical, como é possível observar através de pesquisas, como as mencionadas anteriormente, além de outras publicações da área (BELLOCHIO, 2003a, 2003b; DEL BEN, 2003; MACHADO, 2004; QUEIROZ e MARINHO, 2005; DEL BEN et al., 2006; HENTSCHEKE, AZEVEDO e ARAÚJO, 2006; GALIZIA, AZEVEDO e HENTSCHEKE, 2008). Esses estudos tratam, em resumo, da formação do educador musical e da prática profissional do mesmo – incluindo o professor universitário, o professor da educação básica, o professor que atua em projetos sociais e também aquele que vai para as escolas de música. Ou seja, fazem parte de uma busca para compreender o que os professores de música sabem ou precisam saber, quais suas habilidades, conhecimentos e competências aprendidos e mobilizados ao longo de sua formação e de sua atuação profissional. “Esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualidade da formação docente” (HENTSCHEKE, AZEVEDO E ARAUJO, 2006, p. 50). Portanto, as discussões se diferenciam pelo enfoque dado ora aos saberes e competências da formação e ora aos saberes e competências da prática docente. Entretanto, essa divisão é muito tênue na medida em que pensar na formação é também pensar nos espaços de atuação e profissionalização do professor (BELLOCHIO, 2003b).

Os referenciais para esses estudos vêm da área de educação a qual tem desenvolvido nos últimos anos muitas pesquisas sobre os professores. Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) destacam as abordagens desenvolvidas por Shulman, Gauthier, Pimenta e Tardif³ como principais linhas teóricas que fundamentam os trabalhos sobre esse tópico. Em publicações da área de educação musical encontramos muitas referências também a Perrenoud (1999) e Morin (2005), os quais abordam as questões sobre os saberes e as competências.

Estudar as competências e saberes de professores não significa elencar um rol de elementos para serem desenvolvidos na formação e reproduzidos pela atuação dos novos professores. Significa compreender a importância do

³ As autoras estão se referindo às obras Shulman (1987), Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2002).

conhecimento construído na formação e na experiência prática, refletir e discutir sobre esse conhecimento para que os resultados possam ser compreendidos, assimilados e, se for o caso, transpostos de maneira contextualizada para a realidade de outros professores.

Segundo Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) há a necessidade de sistematização e explicitação dos saberes da profissão docente – que se tem pretendido alcançar a partir de pesquisas inseridas nos contextos escolares sob a atuação dos professores. Essa sistematização poderia favorecer um compartilhamento das experiências profissionais, indicar caminhos para a formação e gerar uma maior profissionalização docente.

A pesquisa sobre a profissão do professor e seus saberes, na área de educação musical, é um tema que merece atenção (BELLOCHIO, 2003b). Del Ben e colaboradoras (2006, p. 657) sugerem que é relevante investigar “como se configuram os saberes pedagógicos em diferentes situações de ensino e aprendizagem de música, partindo de práticas reais e diversificadas” para que se possam entender melhor os saberes necessários à docência de música. Bellochio (2003b) propõe que, na educação musical, sejam mais definidos e delimitados quais saberes profissionais são necessários para responder às exigências específicas das situações concretas de ensino de música. Queiroz e Marinho sustentam que

há competências que, de maneira geral, são imprescindíveis a todo profissional da área de educação musical. Competências essas que permitam somar os conteúdos específicos da música com a compreensão e a capacitação metodológicas, fundamentais para o desenvolvimento de atividades docentes significativas e contextualizadas com as situações de ensino musical existentes na contemporaneidade. (QUEIROZ E MARINHO, 2005, p. 84)

Os autores apresentados indicam que o estudo e a sistematização dos saberes e das competências docentes são importantes para a profissionalização docente do educador musical. Diante das discussões proporcionadas dentro dessa temática, é possível constatar uma preocupação em questionar: quais seriam, então, os saberes e competências que são imprescindíveis aos professores de

música? O que o professor de música precisa saber? O que deve constituir a sua formação?

Queiroz e Marinho (2005) apontam para o oferecimento de uma preparação ampla, composta pela formação musical, pedagógica, cultural, ética e humanística. Esta perspectiva demonstra que há uma tendência nas reformas curriculares dos cursos superiores de música a procurarem adotar formações mais diversificadas e voltadas para as necessidades profissionais. Oliveira (2006), de maneira semelhante, entende que os cursos de licenciatura em música devem constituir-se de uma base filosófica, pedagógica, musical e multidisciplinar, articuladora e investigativa. Além disso, o licenciado deve possuir as competências para lidar com a diversidade social e artística dos vários contextos. Para Penna (2006) é preciso ter cuidado para que o saber musical não fique isolado, ou seja, para que a formação não se constitua só por conteúdos musicais. Ela sugere a interdisciplinaridade e o contato com outras artes, com a pedagogia, as ciências sociais, a filosofia, a história, a psicologia, além do diálogo com a realidade. Penna (2007) defende que não basta tocar para ser professor, nem basta saber pedagogia para ensinar música: estes dois componentes se complementam. Somado a isto, ela propõe como parte da constituição do professor de música o compromisso social, humano e cultural para atuar em diferentes contextos educativos, buscar conhecer as necessidades dos alunos e acolher as diferentes músicas e diferentes funções que ela possa ter. Del Ben (2007) considera que não há como abrir mão dos conteúdos específicos da música, mas alerta que onde há música há pessoas se relacionando com música e, portanto, o educador musical não pode estar alheio às necessidades das pessoas e das diferentes funções que a música pode assumir. Ela sugere que é importante estabelecer um diálogo com a pedagogia para melhor entender as finalidades da educação básica. Numa perspectiva semelhante, Bellochio diz que o campo dos saberes dos professores de música

carrega especificidades de conhecimento musical e de conhecimento pedagógico, sem, no entanto, delimitar, prescrições de como agir na situação educacional, que é carregada de situações específicas da prática. Para ensinar é preciso que se compreenda a educação e esta em seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos,

pedagógicos. Para ensinar música, é preciso que se compreenda música nos constituintes acima apontados. (BELLOCHIO, 2003b, p. 22)

Observo, a partir dessas propostas, alguns indicativos para se pensar como devem constituir-se os professores de música. É certo que não há uma resposta definitiva para esta questão na medida em que o professor permanece em constante desenvolvimento. Entretanto, parece haver semelhanças entre os apontamentos dos autores apresentados que podem dar pistas sobre a formação necessária ao professor de música. Resumidamente, os principais elementos apontados foram: formação musical; formação pedagógica; e bases para lidar com a diversidade de pessoas e contextos. Além destes três elementos principais, há outras áreas do conhecimento que devem integrar a formação do professor de música como: filosofia, sociologia, psicologia, história, cultura, dentre outras. Estes são os elementos que, de maneira geral, estão sendo apontados como necessários para a formação dos professores de música. Os saberes e competências docentes do educador musical precisariam, portanto, englobá-los. Esta pesquisa considera esses aspectos, aos quais a literatura faz referência, como base para olhar e buscar compreender a constituição dos saberes e competências da professora investigada e sua prática pedagógico-musical.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa tem como referencial teórico: a) as “competências docentes”, da forma como são discutidas por Perrenoud (1999); b) os “saberes docentes” estudados por Tardif (2007) e também por Gauthier e colaboradores (1998). Embora não tratem especificamente do professor de música, essas discussões podem ser transpostas para se pensar as questões referentes à prática pedagógico-musical. Neste capítulo, apresento de maneira resumida algumas idéias de cada autor, especificamente relacionadas com as práticas pedagógicas de professores. Ao final, sintetizo a complementaridade encontrada entre eles e também as relações existentes entre as suas idéias.

2.1 PHILIPPE PERRENOUD

Perrenoud defende a abordagem por competências na educação. Ele faz a diferenciação entre a definição de competências e de conhecimentos. Os conhecimentos “são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação” (PERRENOUD, 1999, p. 7), ou seja, os conteúdos, as informações, as matérias. Já as competências constituem-se como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7), quer dizer, a tomada de decisões, frente a um problema, o agir, valendo-se dos conhecimentos adquiridos ou buscando novos conhecimentos necessários. A relação entre conhecimentos e competências é tal que as “competências mobilizam conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 7) e é importante equilibrar estes dois elementos na formação, pois eles são complementares. A presença de um ou de outro elemento nos currículos, portanto, não pode ser vista de forma excludente.

O dilema da educação, dentro de uma discussão sobre a abordagem das competências, seria se a escola deve desenvolver competências ou fornecer conhecimento. Cada um destes elementos demanda uma grande porção de tempo, sendo que a preferência por um ou outro

depende da prioridade que o sistema educacional tem em relação a eles. No entanto, não se pode perder de vista que conhecimentos e competências são complementares, pois as competências precisam de conhecimentos a ser mobilizados. (PERRENOUD, 1999, p.7)

Trata-se, portanto, de uma questão de organização e prioridades. Segundo Perrenoud, durante muito tempo a educação tem priorizado a transmissão de conhecimentos, sem que eles, necessariamente, façam sentido para os aprendizes. A abordagem por competências apresenta uma nova perspectiva, na medida em que não se fixa rigorosamente nos conteúdos, mas favorece situações de aprofundamento significativo de experiências de aprendizagem (PERRENOUD, 1999). Ele propõe que o professor comprometido em agir dentro de uma abordagem por competências precisa:

- considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
 - trabalhar regularmente por problemas;
 - criar ou utilizar outros meios de ensino;
 - negociar e conduzir projetos com seus alunos;
 - adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
 - implementar e explicitar um novo contrato didático;
 - praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;
 - dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.
- (PERRENOUD, 1999, p. 53)

Considerar que a aquisição de conhecimentos não tem um fim em si mesma, mas é apenas uma base para que a pessoa desenvolva suas competências é um primeiro e também um grande passo, de acordo com esse autor. Perrenoud chama isto de 'revolução cultural', visto que muda a lógica de ensino praticada há muito tempo e que, para a sua verdadeira consolidação, necessita do envolvimento não só do professor, isoladamente, mas de muitos outros envolvidos no processo de educação escolar: demais professores, diretores, coordenações pedagógicas, pais, comunidade, ministério da educação e editores de materiais didáticos.

Professores envolvidos com a abordagem por competências necessitariam estar dispostos a: aceitar a desordem e a incompletude dos conhecimentos mobilizados, uma vez que o fim não é o conhecimento, mas as competências que ele providencia; “desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente

do aluno (PERRENOUD, 1999, p. 56)”, pois cada aluno vai aprender segundo suas próprias relações e interações com o conhecimento acionado, se este fizer sentido para ele; compreender que em um trabalho norteado pelas competências é o problema que organiza os conhecimentos e não o discurso, ou seja, a necessidade de resolver o problema gera caminhos para se chegar às soluções; e procurar ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação, ou seja, o professor não vai apenas ensinar por competências, mas vai agir através delas. A formação precisaria ser coerente com a proposta e colaborar assim para a vivência da mesma; não mais ensinar, mas “fazer aprender”; recuar em relação ao planejamento quando necessário; por em prática sua capacidade de análise das situações e também de ver outro ponto de vista.

A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um *pequeno número de situações fortes e fecundas*, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis. (PERRENOUD, 1999, p. 64)

O professor deverá ainda: ter a capacidade de mediação e de estimulação de debates com seus alunos; ter tranquilidade e liberdade para com os conteúdos, sabendo extrair o essencial de cada tema abordado; abrir mão do uso da avaliação como meio de pressão e barganha, envolvendo seus alunos na avaliação de suas próprias competências; perceber a transversalidade entre as disciplinas; valorizar os processos em detrimento dos resultados; atacar problemas reais da vida; ser sensível às diferenças entre os alunos (PERRENOUD, 1999). Diversas são, portanto, as competências a serem desenvolvidas pelos professores e para que estes, por sua vez, desenvolvam-nas com seus alunos.

2.2 MAURICE TARDIF

Tardif (2007) propõe que os saberes docentes são sociais e ao mesmo tempo trazem características individuais, que são saberes plurais, temporais,

humanos e não podem ser vistos ou estudados de maneira distanciada do trabalho em sala de aula.

Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (Tardif, 2007, p. 17)

Segundo Tardif, os saberes dos professores são compostos por diversos elementos, de forma heterogênea e dificilmente mensurável ou passível de uma categorização de um repertório definido. O autor, porém, elenca quatro tipos de saberes que constituem o conjunto dos saberes docentes. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 36). Os saberes da formação profissional são transmitidos pelas instituições de formação e se destinam ao desenvolvimento científico dos professores. Correspondem aos conhecimentos das ciências da educação e das ideologias pedagógicas. Os saberes disciplinares também são transmitidos nas instituições de formação e se referem às disciplinas consideradas importantes para o conhecimento dos professores, dentre os diversos campos do conhecimento. Comumente esses saberes são abordados de forma independente da formação pedagógica. Os saberes curriculares correspondem aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes [...] por ela selecionados” (TARDIF, 2007, p. 38). Tratam-se dos programas escolares com os quais os professores precisam aprender a lidar. Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos no exercício da profissão, na experiência, na prática, no contato com os alunos.

O professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber

prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2007, p. 39)

Tardif enfatiza a importância de se conhecer e discutir os saberes experienciais. Ainda que todos esses saberes se manifestem na prática profissional dos professores, em maior ou menor grau, os saberes experienciais são produzidos pelos professores no contato direto com a realidade. Esses saberes não estão sistematizados ou teorizados e “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2007, p. 49).

Os saberes experienciais possuem as seguintes características, segundo Tardif:

- são mobilizados, modelados e adquiridos no desenrolar das funções dos professores;
- são práticos e dependem das situações condicionantes do trabalho;
- são interativos entre os professores e outros atores educativos;
- são sincréticos e plurais e não repousam sobre um repertório de conhecimentos unificado;
- são heterogêneos, pois dependem das características pessoais da trajetória dos professores;
- são complexos, são personalizados, existenciais, temporais, evolutivos e dinâmicos;
- são pouco formalizados;
- são sociais.

A partir das características apresentadas por Tardif em relação aos saberes experienciais, ficam evidenciadas a diversidade e a complexidade dos saberes docentes. Justifica-se, portanto, a necessidade de estudá-los para melhor compreendê-los.

2.3 CLERMONT GAUTHIER

Gauthier e colaboradores (1998) também falam sobre os saberes docentes. Eles apresentam a idéia de “repertório de conhecimentos”, os quais envolvem os saberes que subjazem o ato de ensinar que, por sua vez, são os conhecimentos, competências e habilidades que dão base à prática do magistério e que podem fazer parte da formação dos professores.

Embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, e sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes. [...] o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência. (GAUTHIER et al., 1998, p. 17)

Isso demonstra a preocupação de Gauthier e demais autores com o conhecimento dos saberes profissionais docentes na medida em que eles podem contribuir para a formação dos novos professores e também para o reconhecimento e a qualificação da profissão docente. Para ele, é necessário que as pesquisas das ciências da educação levem em consideração as condições concretas do exercício da docência, ou seja, estudem situações reais de professores ensinando a alunos em sala de aula. Assim, poderá conhecer-se o que é esse “repertório de conhecimentos” e formalizá-lo, para melhorar o desenvolvimento da profissão.

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. (GAUTHIER et al., 1998, p. 20)

Gauthier e colaboradores examinam, com base nos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991 apud GAUTHIER et al., 1998), seis tipos de saberes necessários ao ensino, “a fim de perceber melhor em que sentido e de que maneira o professor mobiliza esses saberes” (GAUTHIER et al., 1998, p. 29). A saber:

- Saberes disciplinares: referentes às diferentes matérias de estudo, saberes estes produzidos pelos cientistas nas suas especialidades;

- Saberes curriculares: referentes à organização dos saberes produzidos pelas ciências e sua tradução, por meio das instituições responsáveis, para os programas escolares;

- Saberes das ciências da educação: são saberes institucionalizados referentes ao ofício da docência, em geral, teorias e informações que os professores recebem através da formação, mas que não dependem da sua ação pedagógica.

- Saberes da tradição pedagógica: referentes àqueles saberes que não se ensinam, mas que constituem uma representação da escola que cada um já traz consigo, independente da formação universitária.

- Saberes experienciais: são os saberes produzidos pelos professores no exercício de seu ofício, os quais vão se consolidando e fazendo parte da sua rotina. Esses saberes são contextuais e restritos à sala de aula.

- Saberes da ação pedagógica: “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al., 1998, p. 33). São saberes produzidos por professores, verificados através de pesquisas e que podem, assim, vir a ser validados, fazer parte do conhecimento formal e constituir a ação de outros professores.

Os saberes da ação pedagógica são postos em maior relevância por Gauthier e colaboradores, na medida em que os resultados de pesquisas sobre esses saberes “poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente” (GAUTHIER et al., 1998, p. 34) e ainda seria o tipo de saber menos desenvolvido e mais necessário à profissionalização do ensino. “Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (GAUTHIER et al., 1998, p. 34). O objetivo do autor é, portanto, fomentar essa busca por revelar os saberes da ação pedagógica que também estão presentes no reservatório dos conhecimentos do professor.

Dentro do repertório de conhecimentos apresentado por Gauthier e colaboradores – resultado da síntese de pesquisas sobre saberes docentes – destacam-se duas grandes funções pedagógicas: a gestão da matéria e a gestão de classe. Essas duas funções se manifestam na forma de planejamento, na interação com os alunos e na avaliação. A gestão da matéria envolve, entre outros elementos, a organização e apresentação dos conteúdos, a seqüência de atividades, as explicações, a recapitulação, a prática dos alunos, a gerência do tempo e a divisão dos assuntos. A gestão de classe envolve medidas disciplinares, regras, atitudes e a supervisão ativa do trabalho realizado. A gestão da matéria e a gestão de classe são complementares, uma vez que uma não se desenvolve sem a presença da outra.

2.4 RELAÇÕES ENTRE AS IDÉIAS DE PERRENOUD, TARDIF E GAUTHIER

As idéias dos três autores apresentados neste referencial possuem semelhanças, – embora possam não concordar completamente uns com os outros em alguma questão. Neste trabalho, considero que os trabalhos mencionados são complementares entre si, em relação aos conceitos apresentados. Eles fornecem as bases conceituais para a compreensão sobre os saberes, competências, conhecimentos e habilidades docentes, os quais podem ser utilizados também para o estudo sobre a constituição da prática pedagógico-musical dos professores de música.

Saberes, competências, conhecimentos e habilidades são palavras com significados semelhantes e utilizadas, no dia-a-dia, quase como sinônimos. Os termos apresentados por cada autor (saberes, competências, conhecimentos...) têm uma razão de ser, caso contrário, eles utilizariam as mesmas palavras. Mas, de maneira geral, todos deixam a entender que existe um conjunto de elementos, cada qual com sua função, que compõe aquilo que os professores sabem, conhecem, são capazes. Os próprios autores, para explicar seus conceitos, utilizam diferentes outros termos complementares. Perrenoud diz que as competências são a mobilização de conhecimentos, um conjunto de habilidades e o saber-fazer dos professores; Tardif diz que os saberes são o conjunto dos

conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática docente; e Gauthier e colaboradores, por sua vez, também dizem que as competências, conhecimentos e habilidades compõem os saberes.

Posso concluir que a linha que separa os conceitos não é tão rigorosamente definida e que eles são complementares, no sentido que pretendo utilizar para o estudo da prática pedagógico-musical da professora estudada. As idéias dos autores não são excludentes, mas estão contidas umas nas outras. A maneira como os conceitos são utilizados por cada autor são diferentes, mas correspondem, neste trabalho, a um mesmo assunto. Por isso, vou utilizar apenas as palavras saberes e competências, representando todo o conjunto.

Saberes e competências são adquiridos pelos professores em diferentes etapas de sua vida (pessoal e profissional), em instituições oficiais (formação inicial, formação continuada, cursos, escola) e não oficiais (experiências de vida, cultura, sociedade, exercício da profissão). Há um conjunto de saberes e competências construídos e armazenados pelos professores no decorrer de sua formação. Estes saberes são produzidos, em grande parte, pelas instituições, mas fazem parte da constituição dos professores na medida em que são assimilados e apropriados por eles. De outro lado, encontra-se o conjunto de saberes e competências construídos pelos professores em sua ação profissional, mobilizados de acordo com as necessidades reais da profissão. Deveria haver uma retroalimentação tal entre saberes e competências de formação e de profissão, de forma que sua transposição e utilização fossem proporcionadas em ambas as instâncias. Ou seja, saberes e competências experienciais não surgem isoladamente, mas carregam na sua composição toda uma série de elementos adquiridos ao longo de sua formação (oficial ou não). Na medida em que os saberes e competências experienciais são gerados, eles vão compor, de certa forma, o rol de conhecimentos adquiridos, e ficam registrados, ainda que apenas na memória dos professores, para uso futuro. A possibilidade de estudá-los, compreendê-los e organizá-los através de pesquisas científicas – transformando-os em novos conhecimentos que poderiam ser aproveitados por outros professores, ao fazerem parte da formação dos mesmos –, fecharia o ciclo entre os diferentes tipos de saberes. Os saberes institucionalizados seriam atualizados a partir das

realidades estudadas, sem deixar de serem fundamentos teóricos para a reflexão dos professores em sua formação e sua prática pedagógica.

A partir desse referencial é que olho para a prática pedagógico-musical da professora escolhida para esta pesquisa, não de forma prescritiva, mas como perspectiva teórica que proporcione reconhecer quais as competências e os saberes que a constituem, de onde eles vêm e como são mobilizados.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

As questões e objetivos delineados nesta pesquisa, bem como o universo em que ela se insere (pesquisa sobre educação) levaram-me a compreender que a pesquisa qualitativa seria a abordagem mais adequada. Pesquisa qualitativa é aquela que estuda o fenômeno dentro do seu contexto e a partir da perspectiva dos seus participantes, cujos resultados não priorizam números nem generalizações, mas a compreensão aprofundada e a ênfase nas “especificidades de um fenômeno em termos de sua origem e de sua razão de ser” (HAGUETTE, 1987, p. 63).

Na pesquisa qualitativa “os investigadores freqüentam o local de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48). Desta forma é possível aproximar-se da compreensão “dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos e objetos” (LUDWIG, 2003, p. 256).

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) apresenta características como: os dados são normalmente na forma de palavras e imagens e não de números; o interesse está mais no processo do que nos resultados; não há o objetivo de confirmar hipóteses, mas as idéias são construídas na medida em que os dados vão sendo recolhidos e a teoria se constrói depois da coleta e análise dos dados. Ludwig (2003) também indica que a pesquisa qualitativa caracteriza-se por: ser a investigação de ambientes sociais; coletar os dados de formas diversificadas; ser a descrição dos fenômenos; receber uma análise indutiva; constituir as conclusões a partir dos dados coletados. Essas características correspondem às necessidades desta investigação, visto que a intenção foi conhecer profundamente o desenvolvimento da educação musical que ocorre a partir da atuação da professora investigada, naquele sistema educacional, a partir do contato direto com o ambiente onde ocorre tal fenômeno e das concepções dos próprios agentes do processo. Em outras palavras, busquei conhecer com profundidade o desenvolvimento da prática pedagógico-musical da professora de

música investigada, estando diretamente em contato com o ambiente escolar e com a sala de aula. Recolhi as informações a partir das perspectivas das pessoas envolvidas (professora de música, alunos e equipes pedagógicas). Houve uma inserção no campo (as duas escolas onde atua a professora investigada) com o objetivo de observar de perto e compreender aspectos que fazem parte daqueles contextos. Não houve pretensão de comparar o trabalho da professora com outros profissionais, nem generalizar a educação musical do município em questão a partir desse único exemplo. Muito menos houve o intuito de gerar dados estatísticos sobre qualquer aspecto que envolva tal fenômeno, embora dados numéricos tenham sido utilizados, porém, com olhar qualitativo, o que é perfeitamente possível em uma abordagem qualitativa (MOREIRA e CALEFFE, 2006; FREIRE e CAVAZOTTI, 2007).

A pesquisa qualitativa serviu, então, como abordagem deste trabalho, tendo como metodologia o estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram observações, entrevistas e um questionário, cujas características e aplicações nesta pesquisa serão explicadas em seguida.

3.2 ESTUDO DE CASO

Os estudos de caso, dentro de uma abordagem qualitativa, favorecem uma observação detalhada de um único contexto, e buscam perceber a relação da parte estudada com o todo, mas sempre delimitando o foco (BOGDAN e BIKLEN, 1994). A principal característica do estudo de caso é o olhar aprofundado sobre um fenômeno, conforme afirma Gil (1999, p. 72): “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”.

O estudo de caso orientou o olhar que posicionei sobre o trabalho realizado pela professora em questão sem perder de vista que ela está inserida em um contexto maior (escola, sistema educacional do município, educação musical, educação). Dessa forma, o fenômeno não é visto como algo isolado, mas “é uma unidade dentro de um sistema mais amplo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17). Observa-se, portanto, aquilo que há de único no fenômeno que o destaca de

alguma forma, mas não esquecendo o seu relacionamento com outros casos. “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois ele tem um interesse próprio, singular” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

Para conseguir realizar uma investigação detalhada, o estudo de caso utiliza diferentes técnicas de pesquisa “com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto” (GOLDENBERG, 2004, p. 33). Dessa forma é possível que o pesquisador revele a multiplicidade de dimensões existentes em relação ao fenômeno como um todo (LUDKE e ANDRÉ, 1986). É importante, então, coletar informações de diferentes participantes para obter pontos de vistas diferenciados. Estas características estiveram presentes durante a realização desta pesquisa, uma vez que foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados e participaram pessoas com funções diferentes, sempre com o foco voltado para a professora em questão. Houve também uma constante construção dos caminhos reflexivos, sendo repensados a cada momento quais seriam os aspectos mais relevantes para a discussão e qual o referencial mais apropriado. O próprio projeto inicial foi sendo modificando ao longo da investigação. Esse processo de construção representou um amadurecimento para a pesquisa, justamente por causa da flexibilidade característica do estudo de caso qualitativo, que me fez prestar atenção “a elementos que [podiam] emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

3.2.1 Descrição do contexto

A rede municipal de Florianópolis possui na grade curricular de 5ª a 8ª série (atual 6º ao 9º ano) a aula de música como possibilidade dentro da disciplina de Artes. Ou seja, atendendo a disciplina de artes, há professores de Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança. Cada escola tem um ou mais professores de cada modalidade. As orientações curriculares de cada modalidade são feitas através de cursos de formação continuada, denominados de capacitação. No caso das artes,

há uma coordenação junto à Secretaria Municipal de Educação. Através dessa coordenação e de uma parceria com a UDESC, desde 1998, há uma consultoria que realiza diversas ações, como: reunir os professores, providenciar cursos e favorecer discussões coletivas para a resolução de problemas e necessidades da área.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis vem trabalhando com consultorias nas várias áreas de conhecimento escolar. Tais consultorias atuaram diretamente com os professores da rede municipal de ensino e com técnicos da Secretaria de Educação, e hoje estão dirigidas também para a elaboração de documento por área, além da capacitação permanente de professores. Neste contexto, as Artes estão tratadas dentro de suas especificidades e há consultores para as áreas de Música, Teatro e Artes Plásticas. (FIGUEIREDO, 2000, CD-ROM)

O texto acima citado relata um dos resultados dessa parceria entre a Secretaria de Educação Municipal e a universidade, que foi a elaboração da Proposta Curricular de Música para o Município de Florianópolis (FIGUEIREDO, 2000). Esse foi o primeiro documento, publicado em 1999. Em 2008 foi lançado um novo documento, dentro da Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008), contendo, inclusive, relatos de experiência de professores de música, sendo que a construção do texto também é resultado da parceria mencionada.

3.2.2 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo aconteceu nas duas escolas onde atua a professora. Chamo de Escola 1 aquela onde a professora trabalha no período matutino e Escola 2 a do período vespertino. Porém, quando a discussão tratar de questões que possam identificar participantes, não direi a qual escola estarei me referindo, indicando-as de maneira geral (Ex: numa das escolas as respostas foram...).

Durante o período das observações, a Escola 1 possuía um espaço relativamente pequeno e havia partes do pátio interditadas por causa da construção de uma nova parte, há muito tempo em obras. Não havia quadra de esportes e a área de convivência dos alunos nos intervalos era pequena. Havia

biblioteca e sala informatizada. Não havia sala de música. A professora é que se deslocava de uma turma para a outra no momento da aula. Os instrumentos musicais ficavam guardados na sala dos professores. Quando os utilizava, a professora elegia uma equipe da turma para ir buscá-los e depois guardá-los. A sala de aula onde ocorreram as observações era organizada na forma tradicional: carteiras individuais enfileiradas, mesa do professor à frente. Havia quadro negro, giz e armários ao fundo da sala.

A Escola 2 era maior, com uma área ampla de pátio, ginásio de esportes, biblioteca, sala informatizada, laboratórios, e sala de música. Os instrumentos ficavam guardados na sala de música, nos armários do fundo. A organização das carteiras era igual a da outra escola. No período matutino, a sala era ocupada por uma turma fixa.

Uma turma de cada escola foi escolhida para a realização da pesquisa, sendo duas quintas séries. A turma da Escola 1 tinha 27 alunos no início do ano. Em geral, era uma turma calma e participativa: dois ou três alunos apenas demonstravam ser mais agitados. A turma da Escola 2 era maior, com 36 alunos e era um pouco mais agitada, provavelmente por causa do número elevado de crianças. Havia dois alunos com necessidades especiais (portadores de deficiências psicomotoras) e, por consequência, participavam das aulas duas auxiliares de sala. Essa turma demonstrava ser mais entusiasmada e participativa, de maneira geral.

3.3 COLETA DE DADOS

As técnicas utilizadas foram observações (em sala de aula e ambiente escolar), questionário (com os alunos) e entrevistas semi-estruturadas (professora e pessoas das equipes pedagógicas). A principal participante da pesquisa foi a professora investigada, com quem estive em contato constante durante o período da coleta de dados. Conversamos nas escolas, nos intervalos, no almoço e no trajeto de uma escola para outra. Eu e a professora nos encontrávamos também durante as reuniões do grupo de pesquisa, onde combinávamos alguns assuntos e também eu podia observá-la fora do contexto escolar. Alguns contatos também

foram realizados através de telefonemas e trocas de e-mails. Esse amplo contato gerou informações complementares aos dados obtidos através das entrevistas e observações. Portanto, foi um período de imersão intensa em relação ao campo e ao contato com o sujeito da pesquisa.

Optei também por ouvir alunos e pessoas das equipes pedagógicas, no intuito de obter informações de diferentes indivíduos envolvidos no processo, o que se configurou como uma possibilidade de orientar minhas interpretações e evitar conclusões fundamentadas num único ponto de vista.

3.3.1 Observações

Como uma das técnicas para conhecer a prática pedagógico-musical da professora, optei pela observação. Essa técnica, de acordo com Gil (1999), pode favorecer a percepção direta dos fatos, evitando o excesso de subjetividade no processo de investigação. A observação permite estar em contato direto com o fenômeno estudado, captar a perspectiva dos sujeitos, e descobrir aspectos novos não previstos antes da investigação (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Para a realização das observações adotei certo grau de sistematização, sendo determinados alguns pontos a serem observados. Ao mesmo tempo, não houve rigidez, mas uma abertura para seguir novos acontecimentos não antes planejados de acordo com sua relevância para a investigação. A idéia principal era estar atenta à prática pedagógica da professora ao ensinar música, à sua postura enquanto educadora, às manifestações musicais da aula, e às relações entre a professora e os alunos (ver roteiro no ANEXO 1).

Foram realizadas observações regulares e intensas durante o primeiro bimestre de aula do ano de 2008 (fevereiro, março e abril), em sala de aula das duas turmas, abrangendo todas as aulas ministradas pela professora naquele período, para aquelas turmas (três aulas semanais para cada turma), conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Datas das observações nas escolas.

Escola 1:			Escola 2:		
Data	Dia da semana	Número de aulas	Data	Dia da semana	Número de aulas
20/02/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.	19/02/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.
26/02/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.	20/02/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.
27/02/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.	26/02/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.
04/03/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.	27/02/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.
05/03/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.	04/03/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.
11/03/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.	11/03/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.
12/03/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.	12/03/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.
19/03/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.	19/03/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.
08/04/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.	08/04/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.
09/04/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.	09/04/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.
15/04/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.	15/04/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.
16/04/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.	16/04/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.
22/04/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.	29/04/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.
29/04/08	Terça-feira	1 aula = 45 minutos.	30/04/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.
30/04/08	Quarta-feira	2 aulas = 90 minutos.	Total		14 visitas; 21 aulas.
Total		15 visitas; 23 aulas.			

Algumas observações também foram feitas em outros espaços do ambiente escolar em dias de aula de música. O objetivo foi perceber a movimentação musical espontânea dos alunos na escola, fora da sala de aula, de forma complementar.

3.3.2 Entrevistas

Optei pelas entrevistas como técnica de coleta de dados, pois, segundo Gil (1999), elas buscam captar o que as pessoas sabem, pensam, sentem e esperam, buscando obter dados aprofundados do comportamento humano. Há uma interação entre entrevistador e entrevistado que possibilita a captação imediata e corrente da informação desejada. Esta técnica de coleta de dados favorece o

aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados, além de correções, esclarecimentos e adaptações para clarear a obtenção das informações desejadas (LUDKE e ANDRÉ, 1986; GIL, 1999).

Foi adotada para esta pesquisa a entrevista semi-estruturada, para que não houvesse fuga do foco, sem limitar, porém, a possibilidade de surgirem novas questões importantes. Foram entrevistados: a professora (três entrevistas) e três pessoas das equipes pedagógicas (um diretor e um orientador de uma das escolas, e um supervisor educacional da outra escola). A identificação dessas três pessoas nas citações será feita através do código EP1, EP2 e EP3, não respectivamente. A identificação da professora investigada, nas citações, será pelo pseudônimo adotado durante o trabalho que será anunciado mais adiante.

A Tabela 2 apresenta as datas das entrevistas realizadas e suas respectivas durações.

Tabela 2 – Datas e durações das entrevistas.

Data	Entrevistado	Duração aproximada
15/01/08	Professora	40 minutos
11/03/08	Professora	50 minutos
12/03/08	EP 2	20 minutos
22/04/08	EP 1	10 minutos
22/04/08	EP 3	10 minutos
04/08/08	Professora	1 hora e 35 minutos

3.3.3 Questionário

A utilização de questionários é recomendada quando se pretende conhecer as opiniões das pessoas envolvidas na pesquisa, com a vantagem de se abranger maior número de pessoas dentro de um espaço de tempo limitado (GIL, 1999). Para esta pesquisa, optei pelo questionário porque queria saber o ponto de vista dos alunos das turmas que eu estava observando considerando aspectos relevantes em relação à prática pedagógico-musical observada e relatada. Esses

dados representam uma contribuição importante para que se possa entender o processo de ensino de música nas escolas onde atua a professora investigada.

Foi realizado um questionário com quase todos os alunos das turmas observadas, buscando atingir o maior número de respostas possível, não para gerar estatísticas, mas para obter uma noção geral do que os alunos pensam sobre a aula de música que recebem. A data da aplicação do questionário foi 29 de abril de 2008. Do total de 60 alunos que pertenciam às turmas na época da aplicação do questionário, 55 estavam presentes no dia da aplicação, e 44 devolveram o questionário respondido e autorizado pelos pais ou responsáveis, representando 73,3% dos alunos, o que considerei satisfatório para ser utilizado como fonte de dados para esta pesquisa. As questões aplicadas aos alunos (ANEXO 2) envolveram tópicos relacionados ao seu envolvimento com a aula de música, à sua aceitação quanto ao repertório e a metodologia utilizada pela professora, além de questões sobre o que eles pensam sobre a música ser uma das disciplinas escolares.

Durante este trabalho, quando forem expostas falas das pessoas entrevistadas, falas retiradas das observações e também as opiniões dos alunos, o texto aparecerá em *itálico*, além do destaque padrão dado às citações literais.

3.4 ETAPAS DA PESQUISA

Após delimitar o tema e escolher a professora com a qual gostaria de realizar a pesquisa, entrei em contato com a mesma – pessoalmente, aproveitando a ocasião de uma reunião do grupo de pesquisa do qual fazemos parte – para saber da sua disponibilidade e aceitação. Como a resposta foi positiva, tratei de conseguir a documentação necessária junto à Secretaria de Educação para que a minha presença fosse autorizada nas escolas (ANEXO 3).

A primeira entrevista com a professora foi realizada em 15 de janeiro de 2008. Nessa entrevista conversamos sobre vários assuntos, como por exemplo, sua formação inicial e cursos que fez, sobre o início de sua profissão, sobre o seu ingresso na rede municipal, sobre o seu planejamento e sobre a previsão de estagiários para o ano. O roteiro da primeira entrevista se encontra no ANEXO 4.

As aulas iniciaram antes do dia que eu havia sido avisada. Em conversa com a professora, por telefone, no dia 16 de fevereiro de 2008, data estabelecida para conversarmos sobre a questão do planejamento (roteiro no ANEXO 5), fiquei sabendo do fato e preparei-me para ir até a escola no próximo dia de aula das turmas previstas para observação. O critério de escolha das turmas – já que eram todas turmas de iniciantes na música – foi a possibilidade de observá-las no mesmo dia, aproveitando a viagem de carro, uma vez que a cada visita eu me deslocava 45 Km desde a minha casa até as escolas.

No primeiro dia de visita, fui recebida em cada escola por seu diretor ou diretora, que já sabiam da minha vinda (através da professora) e me acolheram muito bem. Eles pediram a autorização da Secretaria da Educação para a pesquisa. Eu entreguei uma cópia para cada um e solicitei-lhes que mais adiante respondessem à entrevista. As visitas que se seguiram foram muito agradáveis. Quando não estava assistindo às aulas, eu caminhava pelo pátio de cada escola para observar os alunos, perceber a presença da música, entre outras coisas. Mas ficava a maior parte do tempo na sala dos professores.

As observações iniciaram dia 19 de fevereiro de 2008, na segunda semana de aula dos alunos (as aulas iniciaram na quinta feira da semana anterior 14 de fevereiro de 2008). Das turmas selecionadas para a pesquisa eu assisti a todas as aulas de música do primeiro bimestre de 2008 (exceto a primeira aula da turma da manhã). As aulas de música dessas turmas eram nas terças-feiras e quartas-feiras, totalizando três aulas de música por semana para cada turma. Num dia eles tinham uma aula de 45 minutos apenas e no outro a aula era de 90 minutos (aula-faixa, como é comum dizer nas escolas). Eu entrava na sala de aula junto com a professora e tomava lugar ao fundo para fazer minhas anotações. Na primeira vez que entrei em cada turma fui apresentada aos alunos pela professora. Eu expliquei para eles o que estava fazendo ali e anunciei que logo iria precisar da participação deles para responder algumas questões.

A segunda entrevista com a professora foi realizada após 20 dias de observação, no dia 11 de março de 2008. Nessa entrevista, perguntei sobre outros tópicos da sua formação inicial, sobre os primeiros anos de trabalho na rede municipal, sobre a questão da disciplina (comportamento) dos alunos, sobre a sua

postura como professora e sobre alguns aspectos observados nas aulas, dos quais eu quis saber um pouco mais (roteiro no ANEXO 6).

As entrevistas com as pessoas das equipes pedagógicas foram feitas nas escolas, em horários previamente marcados. As datas foram as seguintes: EP1 – 22 de abril de 2008; EP2 – 12 de março de 2008; EP3 – 22 de abril de 2008. As perguntas que foram feitas a essas pessoas tiveram o objetivo de saber a sua concepção sobre a disciplina de música, os efeitos percebidos no cotidiano da escola e o seu depoimento sobre a atuação profissional da professora de música (roteiro no ANEXO 7).

Em relação aos questionários, dias antes da aplicação oficial dos mesmos, foi realizado um piloto, com outra turma não investigada de uma das escolas. O objetivo desse piloto foi testar se as questões formuladas eram capazes de fornecer os dados necessários para a pesquisa. As respostas fornecidas por esses alunos não contam como dados nesta pesquisa. Após o piloto, algumas questões foram aperfeiçoadas. Os questionários oficiais foram realizados em sala de aula no final do segundo mês de observação, no dia 29 de abril de 2008 (aula 19). A professora de música cedeu um horário de cada turma para que os alunos pudessem responder as questões e assim eu pudesse garantir maior retorno de respostas. Os alunos demoraram em média 30 minutos para responder as questões todas. Eu estive presente durante a aplicação e pude tirar as dúvidas dos alunos quanto ao preenchimento. Depois de pronto, eles levaram para casa o questionário e a solicitação de autorização aos pais. Os alunos foram orientados para chegar em casa e já mostrarem o documento para os pais e em seguida colocar novamente na pasta escolar, para trazer de volta no dia seguinte. Por conta dessa ida para casa, alguns questionários não voltaram. Cabe dizer que no dia da aplicação não estavam presentes todos os alunos de cada turma, o que gerou a diminuição do número de participantes. Aqueles que esqueceram de trazer o questionário autorizado, puderam trazer nos dias seguintes. A professora de música os recolheu e os entregou num outro dia para mim.

Na turma da Escola 2, começaram a atuar duas estagiárias num dos dias de aula de música (terça-feira, aula de 45 minutos), a partir do dia 22 de abril. Como a turma era muito grande (36 alunos), e havia mais as auxiliares de ensino, a

professora e as duas estagiárias, percebi que o espaço não comportaria mais a minha presença. Como o foco não era observar o trabalho das estagiárias, achei melhor não entrar mais na sala quando as estagiárias estavam trabalhando. As observações encerraram-se no dia 30 de abril de 2008, com a coleta dos questionários respondidos pelos alunos.

A terceira entrevista com a professora aconteceu no dia 04 de agosto de 2008. Fiz perguntas sobre os planos de aulas e as anotações feitas no final das aulas no diário de classe, sobre alguns elementos vistos nas aulas cujos significados eu gostaria de saber, sobre a evolução das turmas no período em que não fui mais observar, sobre os alunos com necessidades especiais, entre outros assuntos (roteiro no ANEXO 8). Nessa conversa a professora revelou que havia mudanças nas turmas. Alguns fatos aconteceram que fizeram com que as turmas modificassem seu comportamento e, de acordo com a professora, os planejamentos das duas turmas variaram entre si. A partir dos elementos levantados nessa última entrevista, senti necessidade de voltar às escolas e observar mais cada turma para tentar captar de que forma essas mudanças apontadas pela professora estariam se manifestando e se esse fato poderia trazer novos elementos para a pesquisa. Essa observação aconteceu no dia 27 de agosto de 2008, mas eu não pude constatar grandes mudanças nas turmas nem na configuração das aulas de música. Percebi, entretanto, que as turmas haviam avançado nos conteúdos, que já estavam tocando melodias de canções na flauta, que já sabiam algo sobre teoria musical e notação. Para uma percepção mais detalhada de mudanças talvez fossem necessários mais dias de observação, o que não considerei necessário nem conveniente naquela altura do andamento da pesquisa.

A revisão de literatura e a busca pelo referencial teórico ocorreram durante todo o processo (desde a escolha do tema até a redação da dissertação), conforme o cronograma mostrado na Tabela 3. Nesse cronograma também está exposto sinteticamente todo o processo relatado. O período total de realização da pesquisa foi de 18 meses.

Tabela 3 – Cronograma.

ETAPAS DA PESQUISA	ANO/MÊS																	
	2007			2008												2009		
	10	11	12	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	01	02	03
Revisão de literatura e referencial teórico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Apresentação do Projeto		X																
Observações					X	X	X											
Questionários							X											
Entrevistas com a professora				X		X					X							
Entrevistas com outras pessoas						X	X											
Organização dos dados				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Análise dos dados					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Exame de Qualificação									X									
Redação da dissertação							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Entrega para a banca																	X	
Defesa da dissertação																		X

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram organizados em categorias e analisados à luz da literatura e do referencial desde o momento em que foram coletados e transcritos. Fiz o cruzamento das informações obtidas pelos diferentes instrumentos de coleta dos dados, e realizei a análise com base na análise qualitativa de conteúdo (LAVILLE e DIONNE, 1999). Neste tipo de análise são os dados que direcionam o ponto de vista teórico e não o contrário, que seria a prescrição de uma teoria para ser verificada.

O processo e interpretação é aqui fundamentalmente iterativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 227)

As categorias selecionadas nesta pesquisa são unidades de sentido que foram consideradas mais relevantes durante o processo, ora pela ênfase dada pelos participantes (através de repetição, prolongamento, intensidade), ora pela importância dentro dos objetivos da pesquisa. As categorias estão dispostas de forma a permitir que os dados estejam manifestados para a interpretação dos leitores, por isso há muito material descritivo, muitas falas da própria professora e demais participantes. A discussão considera os dados e se nutre do referencial teórico para construção das sínteses e considerações finais sobre a prática pedagógico-musical estudada.

3.6 CRITÉRIOS ÉTICOS

Bogdan e Biklen (1994) alertam para os critérios éticos necessários na realização de uma pesquisa, dos quais destaco: o consentimento informado, pelo qual os participantes devem saber que estão sendo investigados; a proteção dos sujeitos, que deve evitar qualquer ação que possa causar danos às pessoas participantes, ou seja, os riscos não podem ser superiores aos ganhos que possam ser gerados; a proteção da identidade, onde os nomes ou qualquer outra informação que aponte alguém no sentido pessoal devem ficar omitidos; o tratamento respeitoso, não só para poder executar a própria pesquisa, mas deixando o caminho aberto para futuros pesquisadores; a palavra mantida nas negociações feitas, de forma que tudo o que for prometido deve ser cumprido, mesmo depois que a investigação acabar; a autenticidade nos resultados, mesmo que nos desagradem, devendo-se descrever os resultados como eles são e não como gostaríamos que fosse.

As ações tomadas nesta pesquisa para satisfazer os critérios éticos foram:

- apresentação da síntese da proposta de pesquisa para todos os participantes (oral e escrita) explicando os objetivos e quais seriam as formas de participação de cada um (ver ANEXO 9);

- assinatura do Termo de Consentimento, onde cada participante autoriza o uso das informações coletadas uma vez que foi garantido o anonimato e a preservação moral dos mesmos (ver ANEXO 10);
- postura discreta durante as visitas, procurando interferir o mínimo possível no andamento das atividades escolares;
- tratamento respeitoso com as pessoas e flexibilidade quanto à participação de cada um: horários das entrevistas; tempo para devolução de respostas e assinaturas, entre outros elementos. Com os alunos, entretanto, se estipulou datas menos flexíveis para o preenchimento e devolução dos questionários, prevendo-se o esquecimento dos mesmos;
- devolução aos participantes para que os mesmos pudessem ler, corrigir, acrescentar ou retirar alguma frase e autorizar ou não o uso das informações obtidas nas entrevistas;
- autorização dos pais: os questionários foram levados pelos alunos para casa, acompanhados do Termo de Consentimento, para que os pais dos menores concordassem ou não com a participação dos mesmos;
- uso de pseudônimo para a professora investigada e não identificação dos alunos e nem das pessoas da equipe pedagógica ou direção das escolas.

3.6.1 A escolha do pseudônimo

A professora investigada foi convidada a escolher um pseudônimo para si que seria utilizado na redação dos resultados desta pesquisa, mas ela preferiu que eu o fizesse. Portanto, a escolha do pseudônimo 'Nádia' foi minha. Eu decidi por esse nome pensando analogicamente na situação observada: para muitos daqueles alunos era a primeira vez que tinham a oportunidade de estudar música, tocar um instrumento, aprender os termos convencionais. Essa professora será certamente lembrada, por muito tempo, por muitos deles.

Nádia é o nome da minha primeira professora. Não professora de música, mas professora da escola, do meu pré-escolar, quando eu tinha cinco anos de idade. Não sei por que, eu não me lembro do nome de muitas outras professoras e professores que tive, mas da minha primeira professora eu lembro. E, além disso,

durante o pré-escolar aprendi muitas canções das quais me lembro até hoje. Enfim, acredito que esse nome tem a ver com a pessoa que escolhi para ser o sujeito desta pesquisa, pois ela certamente ficará guardada na memória dos seus alunos por muito tempo.

4 NÁDIA: PESSOA, EDUCADORA E PROFISSIONAL

O saber dos professores é o saber *deles*, e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2007, p. 11)

Nádia, por ser humana, possui ânimos, desânimos, expectativas, emoções, habilidades e limitações. Esses elementos não podem deixar de ser considerados e vão estar presentes durante a apresentação dos dados e discussão. Este capítulo está especialmente dedicado para a descrição dos acontecimentos e características pessoais e profissionais que compõem a educadora musical que Nádia é hoje.

Nádia é alguém que acredita na educação pública; que iniciou a profissão e fundamenta sua atuação até hoje, em parte, numa pedagogia sob a qual confiou a educação de sua própria filha; que teve dificuldades na sua vida pessoal, na sua formação e também durante a sua carreira profissional. Tem uma personalidade marcante: é exigente, não se omite, reclama quando não está contente com algo. Envolve-se politicamente e emocionalmente com os acontecimentos. Fala sobre sua vida, pois não acredita que esteja desvinculada da sua profissão. Exige comprometimento das pessoas; tem consciência de sua imperfeição; acredita no que faz, porque está comprometida.

4.1 A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DE NÁDIA

4.1.1 A formação inicial

Nádia cursou Licenciatura em Educação Artística – Habilitação: Música, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tendo se formado em 1993. Antes de fazer a faculdade, teve um contato com a música que, segundo ela, foi bastante precário. Embora sempre estivesse envolvida com música (fez algumas aulas de violão clássico, participou de corais e tocou um pouco de flauta doce que

aprendeu sozinha), ela diz não ter estudado consistentemente nenhum instrumento e nem ter aprendido a parte teórica da música antes do curso universitário.

Para entrar na faculdade de música, ela passou pelo vestibular. Naquela ocasião, não houve prova teórica de música, apenas uma parte prática exigindo solfejo e execução musical através do canto ou de algum instrumento. Durante o curso, teve que dar conta de uma série de elementos que não dominava antes, passando por algumas dificuldades e precisando da ajuda dos colegas.

Sobre o curso de música, na faculdade, ela conta que gostou muito e que foi uma escolha acertada. Apesar das dificuldades, conseguiu ajuda de seus amigos e teve um bom relacionamento com os professores.

Eu amei todos os anos. Para mim foi a melhor decisão da minha vida! Começar a estudar música! Aquele ambiente todo, apesar de que, para mim foi um sacrifício muito grande acompanhar as aulas, porque eu não tive um passado musical. Então, tudo era novo. A teoria era nova, a harmonia, solfejo, aula de canto, as aulas práticas do instrumento. Então, digamos assim, ó: eu 'ralei' muito, no curso inteiro, mas eu amava. A minha turma era muito boa, eu era apaixonada por todos os meus professores [...]. Era uma família, assim, e um ajudava muito o outro. [...] Eu recebi muita ajuda dos colegas, em disciplinas que eu nunca tinha tido, de estudar fora, de estudar solfejo com colegas e alguém que tocava piano e [eu] acabava final de semana na casa da pessoa e ela [me] ajudando porque ia ter uma prova de piano, [enfim] eu precisei correr muito atrás. Eu ia muito extra-horário para conseguir estudar flauta, para conseguir estudar piano, para dar conta. Não foi um mar de rosas. Não foi fácil para mim, fazer a faculdade. E eu já tinha uma filha. Minha filha era pequeninha, tal, e eu já, sempre trabalhando. Então, eu era, no caso do meu grupo ali, uma das únicas que já tinha outras responsabilidades além de ser estudante. A maioria ainda estava nessa fase de ser estudante, dos pais ajudarem e tal. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

Esse relato conta, em termos gerais, como foi a passagem de Nádia pelo curso de música. Ela entrou na faculdade quando ainda havia lacunas na sua formação musical, visto que não sabia a parte teórica da música, não tinha muita prática de solfejo, nem tinha aprendido com profundidade algum instrumento. Além disso, por ter uma filha, a dificuldade para fazer o curso foi grande. Felizmente, pôde contar com a ajuda dos colegas e com a sua própria determinação e seu entusiasmo pelo estudo de música. Quando questionada sobre a preparação para ensinar música recebida na graduação, Nádia responde:

Na época o currículo não era direcionado para isso. Apesar de ser um curso de licenciatura, a gente só tinha estágio na última fase e um estágio bem pequeno, assim. Então essa realidade de sala de aula a gente não tinha contato. Mas depois foram surgindo oportunidades de dar aula. E foi assim, foi depois. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Segundo Nádia, o contato com metodologias e filosofias de ensino de música foi muito curto e superficial. Ao ser questionada sobre o conhecimento de métodos como Suzuki, Kodály e Dalcroze, durante a graduação, Nádia responde:

Sim, superficialmente nós tivemos. Teve um semestre em que a gente viu todas essas vertentes, aí algum a gente pôde ver na prática. O método Suzuki, [por exemplo], o professor foi lá, levou os alunos dele. E os outros ficaram, assim, mais a nível teórico. Esse 'como fazer' do Dalcroze, do Kodály, ficou mais na parte teórica, foi isso. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Isso deixa certa margem para pensar que talvez a formação pedagógico-musical na universidade não tenha sido muito aprofundada. Esse panorama retrata um período em que a formação nas licenciaturas era muito vinculada à formação nos bacharelados onde a preparação pedagógica era apenas um apêndice. As novas legislações, passadas algumas reformas, prevêm uma formação pedagógica muito mais consistente para a licenciatura em música atualmente. Em 93, ano em que Nádia se formou, essas reformas ainda não haviam acontecido. Se olharmos para o momento histórico da formação universitária de Nádia, poderemos compreender que tipo de formação era oferecido naquela época. Entretanto, isso não foi impedimento para que muitos dos egressos do curso de música da UDESC viessem a ser professores, como é o caso de Nádia. Esses egressos tiveram que encontrar alternativas para completarem sua formação e aprender o seu ofício.

No único semestre de estágio da sua graduação, Nádia teve como professora na UDESC uma pessoa formada na Alemanha sob os preceitos da pedagogia Waldorf⁴. Apesar do curto período de preparação pedagógico-musical na graduação, Nádia estabeleceu o contato com essa pedagogia através de seu estágio em uma escola Waldorf, o que foi marcante na sua formação.

⁴ Fundada por Rudolf Steiner, com base na Antroposofia. Nessa pedagogia busca-se uma formação humana que englobe amplos aspectos, tais como: físico, psíquico, emocional e espiritual. A música é parte fundamental nessa formação e todos os alunos e professores geralmente aprendem a tocar um ou mais instrumentos e a cantar.

Ela passou para nós muito da pedagogia Waldorf: como dar aula, como ensinar... Esse passo a passo, eu tenho graças ao investimento dessa professora de uma disciplina só, um único semestre que ela trabalhou com a gente e porque esse 'como fazer' a gente não tinha tido até então, em nenhuma disciplina. Aí, como eu consegui que o meu estágio fosse lá, então, meio que o meu interesse pela educação foi por essa porta, do Rudolf Steiner, da Antroposofia. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Em resumo, a formação universitária de Nádia consistiu de uma preparação musical e também de uma preparação para lecionar menos enfatizada. Por ocasião da passagem, em sua graduação, de uma professora formada aos moldes da pedagogia Waldorf, essa metodologia de ensino foi a que mais marcou sua formação na universidade e deu as bases iniciais para lecionar.

4.1.2 O início da profissão

Por necessidade financeira, Nádia começou a dar aulas de música na escola Girassol⁵ (que adotava a pedagogia Waldorf) antes de se formar, com oficinas de flauta doce. Após se formar, ela conta que foi chamada para substituir a professora daquela escola (a mesma professora da universidade) que estaria indo embora para a Alemanha. Para assumir como professora ela precisou buscar alternativas que a ajudassem a cumprir sua função. Nádia observou muitas aulas da professora que viria a substituir, buscou fazer cursos sobre a pedagogia Waldorf e sobre como ensinar música nessa perspectiva.

Daí, antes de me formar eu já comecei, eu fui convidada a dar aula particular de flauta doce no Girassol [...]. Eles me convidaram para dar aula na oficina à tarde. [...] Aí me formei, continuei a trabalhar nessa oficina, mais intensamente, e aí eu fui chamada – essa professora, que era professora de música na Girassol, foi para Alemanha fazer regência lá e me chamou para assumir o lugar dela. Isso na época para mim foi dar um passo muito maior do que as minhas pernas podiam [risos]; eu fiquei apavorada porque ela tinha feito uma ópera em alemão na escola. Ela já era uma pessoa que tinha um currículo musical muito grande, tinha estudado na Argentina, na Alemanha. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

⁵ Nome fictício.

Superando os desafios pouco a pouco, Nádia foi construindo sua maneira de lecionar e de conceber a educação musical. Inicialmente, ela se situou dentro dos moldes de uma pedagogia baseada em princípios antroposóficos, onde a música desempenha um papel fundamental. *“Daí eu comecei a comprar os livros, a ler. E foi nesse universo que eu aponteí, assim, minha flecha. Eu me interessei porque a minha filha estava lá, também, então eu queria entender o que estava acontecendo com ela”* (NÁDIA, 2008, Entrevista 1).

Nádia diz ter passado por muitas dificuldades no início da profissão, em relação ao comportamento dos alunos, à realidade da escola, ao entrosamento com o grupo de professores (a maioria tinha formação na Alemanha), à escolha do repertório (a música popular não era bem vista na escola), às exigências quanto aos resultados (muitas apresentações musicais), o que, segundo ela, deixava o trabalho pedagógico em segundo plano.

É, eles priorizam ali a música erudita, mas eu cheguei e trabalhei na orquestra, eu botei eles para tocar ‘Luz do Sol’ de Caetano Veloso. Foi um desafio, também, que eu lancei. Mas, ali, como é uma pedagogia que nasceu na Alemanha, tem muita tradição européia para ensinar, para musicalizar. Não sei como está isso hoje, porque faz muito tempo, mas na época ainda era assim. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Depois de três anos trabalhando naquela escola, Nádia decidiu deixar o emprego. Após sair da escola Girassol, ela ficou desempregada por um período de seis meses. Mais tarde fez o concurso público e assumiu, em 1998, como professora efetiva da disciplina de música na rede pública municipal de Florianópolis, onde permanece até hoje. *“Foi em julho [de 1998] o concurso e dia 03 de agosto eu já estava na escola. Foi tudo muito rápido. A inscrição, a prova, a chamada. Foram dez vagas que abriram e que tinham que ser preenchidas logo”* (NÁDIA, 2008, Entrevista 2).

4.1.3 O início do trabalho na rede

Quando começou a trabalhar na rede municipal de Florianópolis, não havia praticamente recursos para o ensino de música. Em entrevista ela relatou algumas dessas dificuldades iniciais do trabalho na rede.

Nada, nada! Sabe o que é nada? Não tinha um aparelho gravador, não tinha um aparelho de cd, não tinha nada. Nenhum instrumento, nada! As primeiras aulas, a gente cantava. Comecei a trabalhar o canto, comecei a trabalhar um pouco de história da música e fui trazendo a possibilidade deles trabalharem com flauta. [...] Eu trazia o meu som, o meu aparelho de cd, aliás, a hérnia de disco que eu ganhei depois tem muito a ver com o peso que eu carregava dentro dos ônibus [...]. E aí eu tinha algumas flautas, acho que eu consegui reunir umas dez flautas que eu levava para as escolas, e daí os alunos começaram a comprar. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Segundo Nádia, a situação começou a melhorar a partir das capacitações e da consultoria prestada por professores da universidade em parceria com a Prefeitura. Com isso, os professores podiam se organizar, trocar idéias e reivindicar o que lhes era necessário para a realização do seu trabalho.

De certa forma, isso foi dando mais coragem para a gente, de saber que tinha toda uma proposta por trás. Aí a gente começou a receber o primeiro lote de flautas, alguns CDs, a gente começou a escrever muito projeto, requisitando material, aí as coisas foram chegando. Foram essas reuniões da capacitação, que eram a nossa ponte, de fazer esses pedidos, e de ser ouvido, aí, logo em seguida a Suzane⁶ assumiu essa coordenação, então, tudo que ela pôde fazer assim, no sentido de material, de chegar na escola, ela fez, e aí foi, aos pouquinhos, foi chegando: os instrumentos de percussão, os violões. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Os primeiros anos de trabalho na rede de ensino municipal foram, portanto, marcados pela luta para providenciar possibilidades para o ensino de música e para fazer com que os recursos chegassem até as escolas. Essa foi uma conquista coletiva dos professores, da consultoria e da Secretaria de Educação.

⁶ Pseudônimo.

4.1.4 A busca por aperfeiçoamento

Nádia, ao longo de sua carreira, buscou aperfeiçoar-se participando de diversos cursos, eventos e oficinas. Como ela relatou, precisou se preparar muito para assumir como professora de música já que as exigências eram grandes. Enquanto lecionou na escola Girassol, Nádia fez alguns cursos sobre a pedagogia Waldorf, principalmente os relacionados ao ensino de música. Em geral, os cursos eram em São Paulo. Houve também um curso, do qual Nádia participou, que foi realizado em Florianópolis, cujo título foi “Curso Básico da Escola do Desvendar da Voz”, ministrado pelo professor Thomas Adam, da escola de Rudolf Steiner de Bochum, Alemanha.

Ao ingressar na rede municipal de Florianópolis, Nádia também fez diversos cursos. Dos cursos oferecidos pela Prefeitura, sob forma de capacitação (formação continuada), Nádia participou de todos. Foram cursos sobre organização curricular e didática do ensino de música, interdisciplinaridade, diversidade étnico-racial, dança e percussão, informática, entre outros.

Alguns cursos, dos quais Nádia participou por conta própria, foram oferecidos pelas universidades próximas (UDESC e UFSC). Dentre esses cursos estão: “Raízes Históricas da Música Pop” (pela UDESC, em 2004); “Do Lundu ao Rap: História da Música Popular Brasileira” (pela UDESC, em 2005); “Arte na Escola: O Ensino de Arte na Educação Contemporânea” (pela UFSC, em 2005); e outros, além de encontros e seminários sobre educação e música.

Nádia deixa claro que os cursos que ela fez contribuem para a sua prática pedagógico-musical, pois dão subsídios para a ampliação de seu repertório e metodologia de ensino, aumentando e atualizando os conteúdos que ela ensina.

Por causa desse curso, o ano passado eu consegui trabalhar, com uma sexta série que já tinha sido minha na quinta, as raízes da música brasileira. A gente começou com a música indígena, música de Portugal, música africana, o lundu e a modinha. E esse curso me deu essa base, me deu essa segurança para falar de lundu, para tocar e cantar o lundu, para chegar na modinha [...] e foi muito legal. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

Atualmente, a preocupação de Nádia em manter-se em formação e aperfeiçoar-se, levou-a a voltar a estudar violão. Ela diz que foi uma meta que ela propôs para si e parece estar disposta a encarar esse novo desafio:

eu vou começar a estudar de novo. Eu sei, eu sei tocar um pouquinho. Eu sei alguns acordes, mas eu não pratiquei [...]. É um sonho! Entende? Vai precisar desse investimento meu [...]. Mas tudo bem. A gente tem que ter essa disposição. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Essa nova habilidade poderá trazer muitos benefícios para a sua prática pedagógico-musical, como a possibilidade de acompanhar harmonicamente os alunos nas canções, o que é feito, por enquanto, por um aparelho de CD.

Nádia também buscou cursos em outras instituições ou eventos, como o curso “A Música na Educação Básica: a Norma e a Prática” (Encontro Anual da ABEM⁷, 2003 – Florianópolis); o curso “A Comunicação em Sala de Aula” (Centro Tecnológico de Brasília, 1996); o curso “Pedagogia da Inclusão” (Instituto Pedagógico Teleducativo Superior do Magistério, 2007); entre outros. Em 2005 e 2006 ela realizou uma pós-graduação lato-sensu, através de uma faculdade particular de Lages - SC, cujo título foi “Música na Escola Pública: Uma Experiência Interdisciplinar”. No total, foi mais de 1.600 horas de formação continuada em 13 anos, o que dá uma média de 120 h/a por ano.

4.1.5 A divulgação do seu trabalho

O trabalho de Nádia é bastante visado dentro da rede municipal, na universidade e até mesmo fora dessas instituições. Muitas vezes ela foi chamada para apresentar seus alunos em eventos, principalmente promovidos pela Prefeitura. Ela explica esse fato dizendo que é chamada porque tem algo para mostrar, tem um trabalho acontecendo que é possível de ser apresentado. Por isso, o trabalho dela acaba aparecendo bastante e sendo muitas vezes tomado como referência. Quando perguntei para Nádia sobre as apresentações musicais,

⁷ Associação Brasileira de Educação Musical.

ela respondeu que significavam integração, socialização, organização, trabalho em grupo, responsabilidade, respeito, disciplina e troca de experiências.

Há outras formas de divulgação do trabalho de Nádia. Em um texto enviado para um encontro da ABEM, ela relatou os primeiros anos na rede municipal, contando as dificuldades encontradas, valorizando a persistência dos professores que ensinam música na rede municipal e dizendo que é possível ensinar música na escola pública.

É foi mais assim relatar um pouco [...] e também foi um trabalho muito simples [...]. E ali eu acho que foi [o objetivo] mesmo mostrar a dificuldade inicial que a gente teve, de chegar na escola, de ver a que veio. Porque a princípio assim: 'ah, mas não vai dar aula de artes?', 'ah, mas não vai fazer desenho geométrico?'. Então foi toda essa conquista do espaço: 'não, eu vou ensinar música'. Foi todo um processo. E também de se deparar com a ausência total de material pedagógico. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Além desses exemplos, também há uma matéria sobre o trabalho de Nádia numa revista de circulação nacional e num jornal de grande circulação na região. Essas informações são ilustrativas dessa atuação ativa de Nádia naquilo que ela realiza. Os nomes dessas publicações não serão revelados para que a professora não seja identificada.

4.1.6 A abertura para estágios e pesquisas

Nádia, ao longo de sua carreira, recebeu muitas pessoas em sua sala de aula, entre estagiários e pesquisadores. Sua prática pedagógico-musical foi muito assistida ao longo desses dez anos e muitos estagiários beneficiaram-se de sua experiência. Dessas visitas, algumas não tiveram resultados muito agradáveis na visão da professora, o que não a impediu de continuar aberta a novos visitantes.

Quanto aos estágios, Nádia informa que há dois lados nessa relação: de um lado os estagiários proporcionam uma renovação de idéias, metodologias e atividades, atualizando, de certa forma, a prática pedagógico-musical da professora. Ela diz que aproveita muitas coisas trazidas pelos estagiários: “os estagiários, às vezes, me trazem alguma coisa nova, um método novo, um autor

novos” (NÁDIA, 2008, Entrevista 1). Por outro lado, por ser muita gente que a procura, e algumas vezes pessoas não muito comprometidas com o trabalho, podem ocorrer alguns problemas nessa relação. Com toda a sua experiência, Nádia resolveu modificar em 2008 esse processo de entrada de estagiários em suas aulas, para melhor organizar e adequar a presença dos mesmos com os propósitos educacionais da professora.

Eu vou ser bem criteriosa neste ano para receber estagiários. Porque a minha política era assim: ‘Ah, receba todo mundo!’ ‘Que bom! Estagiários precisam de espaço’. Mas eu acho que eu, nessa de querer atender todo mundo e receber todo mundo, eu me prejudiquei e prejudiquei os meus alunos. Então, neste ano eu vou estabelecer critérios para receber estagiários [...], Eu quero exigir uma reunião com todos eles antes da pessoa chegar na escola. Vou colocar a minha metodologia de trabalho, como eu quero que seja o estágio, e quem não se encaixar naquele perfil não vai poder fazer estágio comigo. É isso que eu decidi em função da parte pedagógica, mesmo, que ficou bem prejudicada esse ano. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

Essa reunião realmente aconteceu, com o professor da universidade responsável e a turma de estagiários que desejou fazer sua prática nas escolas onde ela atua. Houve mais de uma reunião, inclusive. Nádia mostrou-se uma pessoa comprometida com a educação, tanto dos seus alunos quanto dos futuros professores. Dirigiu-se da sua casa – no seu dia livre para planejamento e formação – para participar dessa reunião. De certa forma, ela mesma promoveu uma aproximação entre Escola e Universidade, tão almejada na literatura.

Embora o estágio seja um assunto que considero muito importante, não entrarei a fundo nessa questão. Entendo que esse seja um tópico relevante para futuras pesquisas e que os estagiários, os professores da universidade e os alunos da escola merecem ser ouvidos. Eu relatei aqui somente o ponto de vista da professora e isso pode ser algo limitado para uma reflexão maior. Esta postura da professora investigada serve, mais uma vez, para ilustrar a importância de se considerar a experiência de professores para a formação de novos professores.

Tanto em conversas informais, quanto em entrevistas ou até mesmo nos encontros com o grupo de pesquisa, Nádia mencionou que sente a necessidade de haver partilhas de experiências com outros profissionais. Ela desejaria que houvesse mais retorno dos estudantes e pesquisadores que vão observá-la. Ela diz

que muitos vêm olhar e algumas vezes até criticar, mas ninguém vem dizer como fazer.

Falta também ter a oportunidade de ver outro profissional atuando em escola pública: como fazer diferente, então? Porque vem muita gente me ver e criticar e dizer como não deve. Mas eu não tenho a oportunidade de ver, assim: como fazer isso de maneira diferente, mas que funcione, que tenha um resultado? Claro, a gente lê, tem os livros, tem experiências, mas mesmo na capacitação que eu sempre peço essa coisa da troca de experiências. Não tem esse espaço de troca de experiências. Está a fulana lá [...], estou eu aqui, está outra lá, eu não sei como é que elas trabalham, como é que elas fazem para desenvolver os alunos delas. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Essa reclamação feita pela professora sobre as críticas recebidas parece não ser uma questão isolada. Combina com o que Bellochio afirma sobre as formas com que se tem estudado o trabalho dos professores de música.

Parece-me que, durante muito tempo, na educação de um modo geral como também na educação musical, estivemos mais preocupados em criticar as formas de ensinar e aprender música do que propriamente envolvidos com as possibilidades de resgatarmos, das diversas situações de ensino-trabalho do professor [...]. (BELLOCHIO, 2003b, p. 21)

Nádia enfatizou que não concorda com esse tipo de abordagem que critica o que os professores fazem e não valoriza o que há de bom, nem oferece outros caminhos para que os professores vençam suas limitações. Para ela, falta mais comprometimento das pessoas com a escola pública. Ela diz que os estudantes das licenciaturas em música não vão depois para a escola lecionar, porque preferem dar aulas particulares para não se incomodarem. Para ela, dar aulas na escola pública significa fazer a sua parte, mesmo que o salário não seja tão bom e os desafios sejam inúmeros.

4.1.7 O relacionamento com os pares

A pessoa que Nádia se tornou, quem ela é, acaba se refletindo na forma com que se relaciona com as pessoas. Além disso, o relacionamento com os pares

também faz parte da composição do ser professor, pois a atividade docente é “realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas” (TARDIF, 2007, p. 50).

Pelo que presenciei, Nádia conversa bastante com outros professores e mantém com todos um bom relacionamento. Quando algum assunto era polêmico nas discussões escolares, ela apresentava e defendia seu ponto de vista, mantendo o respeito por todos. Percebi que seu relacionamento era mais freqüente com um grupo de professores, normalmente aqueles envolvidos nos projetos interdisciplinares.

Nádia aproveitava os intervalos, recreios e aulas vagas para combinar com seus pares assuntos escolares (planejamento, projetos) e também externos (passeios, confraternizações). Ela estava sempre trocando materiais e conversando com seus colegas e sempre me dava bastante atenção também.

Todas as pessoas que foram entrevistadas das equipes pedagógicas parecem mostrar respeito e admiração pela professora de música. “[A Nádia], meu Deus, é uma heroína! Não é fácil. Realmente a molecada – é da idade, pré-adolescência, adolescência – não é fácil. Mas ela consegue, domina e a coisa vai” (EP2, 2008, Entrevista 1). Essa pessoa está mencionando que a Nádia consegue envolver os alunos com sua aula e também consegue manter certo controle da disciplina dos alunos. Outro depoimento revela uma perspectiva semelhante:

A Nádia é a menina dos olhos da escola, porque o trabalho dela aparece muito e os alunos gostam de participar. Então, assim, lógico, não é querendo botar o trabalho dela acima do de ninguém nem de ninguém acima dela. É um trabalho que aparece, ele sai das quatro paredes da sala de aula. Porque a música não tem como esconder o que estás ensinando: ela faz barulho. Ela mostra resultado, porque tem muitas coisas que o professor pode se esforçar e fazer, fazer, fazer e fica escondido, o aluno não mostra que sabe. A música, os alunos mostram que sabem, eles têm orgulho de mostrar em casa, para os amigos no pátio, ou até em apresentações. Então, assim, o trabalho da música em si, e principalmente com a organização e o respeito que a Nádia tem pelo trabalho dela é muito elogiado sempre, tanto dentro quanto fora da escola. (EP1, 2008, Entrevista 1)

A partir do que as pessoas entrevistadas disseram, pude perceber que Nádia é vista nas duas escolas como alguém que está comprometida com seu trabalho, é organizada, transmite seriedade, envolve os alunos, possui controle

sobre a disciplina em sala de aula, apresenta resultados e por tudo isso é respeitada nas escolas em que trabalha.

4.2 IDEAIS DE EDUCAÇÃO

Nádia é uma educadora musical que, no trilhar de sua profissão, não ensina somente música. Ela se mostra interessada na educação de seus alunos como um todo. Durante suas aulas, transmite valores, exige comportamentos e atitudes, e se posiciona, buscando desenvolver seus alunos de forma ampla.

Perguntei a Nádia o que significava o fato de ela falar sobre outros assuntos diferentes dos conteúdos planejados, quando esses surgiam durante a aula, ou seja, não estavam no planejamento. A resposta fornecida demonstra que sua preocupação vai além de desenvolver conhecimentos musicais, mas procura relacionar a aula com a vida, numa perspectiva integral de educação.

Isso que eu faço... o meu trabalho... acho que a profissão da gente não está dissociada do resto da vida: quem a gente é... Eu acho que são oportunidades para dar algum recado, seja algum valor que eu acho importante falar na hora, ou para a vida deles... Acho que isso a gente vai aprendendo com o passar do tempo. Talvez no início eu não fosse assim (não, o importante é: 'vamos trabalhar aqui, vamos continuar a aula') e tal. [...] na hora foram coisas que eu achei que valeria a pena parar a aula ou perder, sei lá, quinze ou vinte minutos para aquilo vir à tona. Acho que é para aproveitar mesmo a oportunidade do assunto ser falado. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Numa ocasião, Nádia disse aos alunos que, quando uma pessoa pedir uma coisa, que eles tragam duas. Ou seja, ela os incentiva a ir além do que é pedido, a ter iniciativas a serem prestativos. Questionei depois, em entrevista, se eles costumavam fazer isso, se eles traziam algo além do que era pedido. Nádia respondeu que raramente acontece isso. Alguns até trazem além do que é pedido, mas a maioria faz muito pouco. Isso, segundo a professora, é reflexo da desestruturação das famílias: pais e mães que trabalham fora e deixam seus filhos sozinhos, vendo televisão ou dormindo, sem uma direção, sem um acompanhamento. Nádia diz que consegue perceber muito bem a diferença entre

os alunos que têm ou não apoio da família. Se for pedido um trabalho, alguns poucos trazem bem completo, já a maioria ou não traz ou faz o mínimo possível. Mesmo assim ela mantém no seu discurso esse incentivo para que os alunos se dediquem. Essa percepção que Nádia tem das diferentes características dos alunos mostra que não está alienada do mundo que eles enfrentam fora da sala de aula.

Numa das aulas, Nádia falou para os alunos aproveitarem o tempo para aprender. *“Aprender é uma das melhores coisas que tem na vida. Aprender novas coisas... Vocês não querem professores mais ou menos, então não vão querer ser alunos mais ou menos”* (NÁDIA, Observação, 20 de fevereiro de 2008). Este exemplo reforça a idéia de que Nádia se propõe a construir valores positivos com seus alunos. Numa das entrevistas, por exemplo, essa idéia também apareceu, confirmando que essa é uma atitude intencional da professora.

É até uma coisa que eu falo muito para os meus alunos: na vida vocês façam tudo da melhor maneira, vocês não façam mais ou menos. Se pegar uma coisa para fazer, faça ela bem feita. Se eu vou varrer a minha casa eu vou varrer bem, se eu vou estudar eu vou estudar mesmo, eu não vou estudar mais ou menos. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Outro exemplo foi uma situação em que os alunos estavam agitados por causa de uma briga que aconteceu no recreio, entre alunos de outras turmas. A professora, ao chegar à sala e perceber a agitação dos alunos, comentou o que aconteceu e acalmou a turma. Disse que isso deveria servir de exemplo para que eles nunca tentem resolver problemas com brigas, porque não leva a nada e, ao contrário, eles devem sentar e conversar para resolver as diferenças. Dessa forma, Nádia aproveitou a situação para conversar e tentar passar valores positivos.

Nádia possui ideais de educação. As ações, o conteúdo que ensina e a metodologia que usa refletem sua intenção educativa. Um exemplo é o que diz sobre o ensino de notação musical. Para ela, aprender as notas na partitura é um direito que os alunos têm. Por serem alunos de escola pública, a professora entende que é necessário providenciar a eles oportunidades que não têm fora da escola.

Eu acho que o aluno tem o direito de aprender. [...] É uma escola pública, e eu acredito muito na escola pública! Apesar de ela estar tão desacreditada [...]. E é por isso que eu ainda estou nessa profissão. [...] Se eles fossem estudar, se eles estivessem pagando, eles não teriam isso? Não teriam o direito de aprender a linguagem musical? Então, é nesse sentido, assim. Se a minha filha estivesse tendo aula de música na escola pública, que aula que eu gostaria que ela tivesse? (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Nádia expõe sua crença de que a escola pública é importante. Essa valorização é um discurso que manteve nas entrevistas e também em conversas informais. Isso demonstra que é uma pessoa comprometida com a educação. Esse comprometimento reflete na sua prática pedagógica, como é comentado pelas pessoas das equipes pedagógicas, por exemplo.

Além de se preocupar com a construção de valores com os alunos, Nádia também se questiona sobre o que é ser professor. Ela possui uma convicção do que é ser um bom professor e para isso se baseia nas próprias experiências que teve como aluna. Numa das entrevistas falamos sobre isso e sua resposta foi a seguinte:

Eu penso muito nisso, porque para mim um bom professor é aquele que eu sinto que ele está preocupado em me ensinar. Essa referência de professores que eu tenho assim, daqueles que tu sentas e aprendes, sabe? Aquela coisa de querer te passar da melhor maneira possível aquilo. E eu tive esse tipo de professor brincalhão, que eu não suportava! Esse cara a gente sabe que está 'matando' aula. A gente sabe que está sendo obsoleto no que ele está fazendo. E isso desde muito pequena eu tenho, essa coisa assim do bom professor e do mais ou menos, professor 'enrolão'. Então eu criei uma rejeição por esse tipo de professor legal, por esse professor bonzinho, em que vão ficando, assim, as coisas mais ou menos. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Essa referência nos professores que teve, o que a influencia na noção que tem do que é ser um bom professor ou não, combina com o que diz Tardif (2007) sobre a formação anterior à prática docente. Para Tardif, um professor começa a se formar para o seu ofício muito cedo e a partir das vivências familiares, sociais, culturais e, em grande parte, escolares.

Os ideais de educação de Nádia, em resumo, baseiam-se não só na sua formação universitária, mas também na sua experiência anterior, como aluna, além de outros fatores. As suas crenças na educação e na escola pública fazem parte

desses ideais e ela procura agir concretamente com base neles. Ela inclui no seu discurso essa postura que procura ter. Ensina música, mas isso é parte do ser professora, educadora. Música é a disciplina que leciona. Mas, acima de tudo, demonstra que quer preparar seus alunos para a vida, transmitindo valores, exigindo posturas, socializando conhecimentos musicais de pouco acesso àquela classe social, transversalizando os assuntos e sendo flexível com seu planejamento para a inclusão de assuntos emergentes nas aulas.

A visão interdisciplinar compõe os ideais de educação de Nádia. Em sua prática pedagógico-musical, busca desenvolver ações interdisciplinares, como ela mesma depõe: *“eu amo trabalhar interdisciplinaridade”* (NÁDIA, 2008, Entrevista 1). A cada ano, faz parcerias com professores de outras disciplinas e eles desenvolvem projetos juntos. Um exemplo é o trabalho sobre as regiões do Brasil realizado pela professora em parceria com o professor de geografia e com duas estagiárias, no ano de 2004, nas duas escolas onde Nádia atua. Foi realizado um estudo das músicas regionais do Brasil, das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte, cujo objetivo foi possibilitar aos alunos um contato direto com a diversidade musical do país. Os alunos cantaram e tocaram canções dessas regiões ao mesmo tempo em que estudaram as suas características geográficas. Foram realizadas apresentações musicais nas escolas e também em eventos da Prefeitura Municipal.

Outro exemplo foi o projeto sobre as raízes da música brasileira realizado em 2006 em parceria com o professor de dança de uma das escolas. Os alunos tiveram a oportunidade de tocar e dançar músicas referentes às origens da música brasileira e aos primeiros gêneros musicais brasileiros.

Era um sonho que eu tinha. Ir tecendo essa história. E a gente conseguiu junto com a dança. Eles dançaram música indígena, eles dançaram dança africana, eles dançaram ciranda de Portugal, tocaram a modinha – só não dançaram a modinha – e o lundu. Foi muito legal esse trabalho. Digamos que fechamos com ‘chave de ouro’. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

O planejamento das aulas de música fica ajustado de acordo com as possibilidades de parcerias a cada ano. Na semana de planejamento que acontece

no início de cada ano, a professora se reúne com seus pares e decidem que tipo de projeto eles irão desenvolver. Depois disso, começa a busca por materiais e o delineamento do planejamento anual da professora. O projeto para 2008 foi alinhavado com os professores de geografia, português e educação física, na escola da manhã. Na escola da tarde, até o momento de término da coleta de dados, nenhuma parceria foi tratada, por motivo de desencontro nos horários dos professores interessados.

As escolas, segundo Nádia, dão apoio para esse tipo de atividade. Mesmo assim, o trabalho é resultado de um esforço grande dela e seus colegas, porque eles precisam se reunir em horários extras para planejar em conjunto.

Porque a gente faz reuniões de 15 em 15 dias para conseguir que o trabalho tenha coerência. [...] a gente se encontrava toda a terça à tarde na escola em que a gente trabalha de manhã para poder o trabalho estar sendo alinhavado o tempo todo. [...] É, uma energia extra, senão não sai, senão a interdisciplinaridade fica só no papel. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

A base de Nádia para esse tipo de projeto é a sua pesquisa de pós-graduação que, segundo ela, foi a sua primeira experiência com a interdisciplinaridade. Na sua monografia, relata a experiência daquele trabalho sobre as regiões do Brasil, que foi o momento onde começou a pesquisar sobre a interdisciplinaridade.

A noção de interdisciplinaridade de Nádia não se restringe aos projetos com outros professores. Ela parece manter uma prática de envolver a aula de música com outros assuntos escolares ou cotidianos, relacionando-os com a vida. Nas aulas observadas intrigou-me ver, por exemplo, que ela sempre pedia para três diferentes alunos lerem o mesmo texto, em voz alta. Perguntei para a professora o que isso significava e ela respondeu que é uma forma de estar trabalhando a leitura e interpretação deles, já que essa é uma carência que ela percebe nos alunos.

A questão da leitura, a interpretação, para mim, deveria ser um projeto da escola, não só da disciplina de português. Porque é um aspecto que todas as disciplinas vão trabalhar: com leitura e interpretação. Então, sempre que eu trago uma biografia, algum texto, ou um parágrafo, eu gosto de trabalhar esse aspecto da leitura: leu uma vez, leu outra vez, leu

uma terceira vez, entendeu? O que está escrito? É nesse sentido mesmo, para trabalhar essa questão: leitura, escrita e interpretação. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

A preocupação de Nádia com a leitura e a interpretação dos alunos sinaliza sua intenção interdisciplinar e uma visão desfragmentada do conhecimento. Outro exemplo disso foi uma das aulas observadas, onde ela viu as janelas todas fechadas e pediu para os alunos que estavam perto abrirem-nas. Conversou com eles sobre a necessidade de abrir as janelas para que o oxigênio pudesse entrar e o gás carbônico sair, e assim também eles evitariam doenças. Enfatizou bastante essa necessidade e responsabilizou os líderes para que cuidem sempre disso, inclusive em outras aulas. Nessa conversa, os alunos participaram bastante, fazendo perguntas e contando fatos vivenciados por eles. Ela perguntou se já haviam estudado sobre respiração e eles responderam que sim (na quarta série fizeram um trabalho sobre isso). Pediu, então, que trouxessem o trabalho que fizeram para ela ver. Essa é uma forma de aproveitar o conhecimento que o aluno traz. Nádia, por sua vez, apresentou muito domínio sobre os tópicos falados, nesse caso a questão da respiração. Soube falar com segurança sobre o aparelho respiratório, os processos de inspiração e expiração e sobre o funcionamento do diafragma. Essa característica combina com o que a literatura na área de educação musical apresenta, sobre a formação ampla dos professores de música, para que estejam preparados não só para lidar com música, mas também saibam exercer suas funções educacionais como um todo. Combina também com o referencial teórico, principalmente Perrenoud, que enfatiza a importância da desfragmentação do conhecimento.

4.3 IDEAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Penso que todo professor de música atuante na escola pública certamente deve carregar consigo ideais de educação musical: quais os objetivos de ensinar música? O que se deve ensinar? O que as pessoas precisam aprender sobre música? Como deve ser uma aula de música?

Para planejar como iremos concretizar o ensino de música na sala de aula, precisamos também esclarecer o que pretendemos com a educação musical nas escolas, para que ensinamos música, onde queremos chegar com o ensino de música; em outras palavras, quais são nossos propósitos, metas e/ou objetivos de ensino. (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 181)

Considero importante que, para o planejamento e concretização de seus ideais de educação musical, os professores estejam fundamentados na literatura da área de educação musical. É importante também que adotem uma filosofia de ensino de música, para que a construção do trabalho de educação musical tenha base no próprio desenvolvimento da área.

Perguntei para Nádia como pensava que seria um trabalho ideal de educação musical na escola pública. Sua resposta foi na direção de uma visão ampla, invocando a postura profissional dos professores de música. Nádia aponta que é necessária uma estrutura para um bom trabalho de educação musical. Mas, antes disso, é preciso que os professores estejam comprometidos.

Se não tem comprometimento do profissional, pode encher essas escolas de professor de música. O que eu quero dar na minha aula? Que tipo de aula? Qual é a qualidade da minha aula? O que eu estou fazendo aqui? Quais são os meus objetivos? Acho que se a gente tem profissionais comprometidos, o trabalho vai, mesmo se tu não estás pronto, tu vais à luta e tu conquistas. É assim que eu acho que tem que ser. Em termos de estrutura: uma sala de artes, aliás, uma sala de música. Acho que, no mínimo, armários, que o material possa ficar bem guardado, porque as coisas normalmente ficam jogadas pelos cantos. Lugar para guardar. Variedade de instrumentos de percussão, a maior possível. Violão, teclado – acho importantíssimo ter o teclado na sala de aula. Um bom equipamento de som: caixa de som, microfone... Um bom aparelho de som para reproduzir. Eu acho que com essa estrutura já dá para se pensar numa aula de música. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Em relação ao que ensinar, ou seja, o que seria ideal que as pessoas aprendessem na idade escolar em que atua, a professora relatou que essa é uma discussão coletiva dos professores de música da rede e que há um consenso de que na quinta série se ensine os conceitos básicos (as propriedades do som, as notas, o início de tudo) junto com a flauta e o canto; na sexta série seria o

aprofundamento de tudo, sendo que o canto poderia evoluir para duas ou três vozes. Ainda na sexta série, combinariam muito bem os trabalhos interdisciplinares. Na sétima, como eles mudam muito, é interessante fazer um trabalho sobre os gêneros populares, a história do rap, do rock e do reggae, continuando com a flauta e a teoria. Na oitava série, uma continuidade de tudo, inclusive da flauta, se os alunos a iniciaram na quinta série, caso contrário eles podem rejeitar o instrumento. Essa é uma visão coletiva do grupo de professores de música da rede que conversaram sobre isso em reuniões proporcionadas pela consultoria.

Insisti na pergunta para saber de Nádia qual era a sua concepção de educação musical, ou seja, o que ela entendia como ideal. Em resumo, Nádia diz que é importante que seja proporcionado aos alunos o contato com as raízes da música brasileira e também com um repertório cuja maioria não tem acesso. Ela deseja que eles evitem preconceitos sobre tipos de música e que tenham conhecimentos básicos da notação musical.

Perguntei também para Nádia qual era a diferença entre o professor de música e outro professor de outra disciplina, quando utilizam música em suas aulas. Outros professores também cantam com seus alunos, por exemplo, mas o que diferencia essa atividade de uma atividade de canto na aula de música? *“É que o professor de música tem a capacidade de desenvolver amplamente o que é fazer música. Quando esse aluno tem contato com o instrumento, se ele toca, se ele canta, se ele trabalha a respiração, se ele aprende um instrumento...”* (NÁDIA, 2008, Entrevista 3). Em outras palavras, o professor de música, a partir do seu conhecimento específico, é a pessoa responsável por aprofundar o conhecimento musical dos alunos.

Em relação à importância de se ensinar música na escola, Nádia tem uma posição bem firme. Para ela, a música tem uma função que nenhuma outra disciplina tem e, portanto, é necessária para a formação integral das pessoas. Como característica do ensino de música, Nádia aponta também a questão do coletivo. Segundo ela, essa é uma carência da sociedade atual. Tocar junto, ter que esperar o outro, ouvir o outro poderia, então, ajudar a desenvolver esse lado social.

Em resumo, Nádia sugere que é necessário haver professores comprometidos e uma estrutura física adequada, com instrumentos e materiais didáticos. Para essa professora, alunos de quinta a oitava séries precisam: aprender as noções básicas de música (conceitos das propriedades do som, notação musical); saber cantar até duas ou três vozes; saber tocar flauta; conhecer as raízes da música brasileira (música africana, européia e indígena); vivenciar projetos interdisciplinares; conhecer e pesquisar sobre gêneros musicais populares. De acordo com Nádia, os professores de música, diferentes de outros, são capacitados para desenvolverem mais amplamente o conhecimento musical nos seus alunos, e estudar música na escola é uma oportunidade para desenvolver a coletividade e outras potencialidades que a música é capaz de desenvolver. A partir da perspectiva interdisciplinar, Nádia diz que uma educação musical de qualidade deve proporcionar momentos significativos para a vida dos estudantes. Que as experiências musicais precisam ser diversificadas (atividades práticas e teóricas) e devem criar relações entre a música e outras áreas do conhecimento.

5 A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DE NÁDIA

Neste capítulo, são descritas, refletidas e discutidas as atividades, os conteúdos, as metodologias e as estratégias da professora de música estudada. Ou seja, é o momento de tratar da prática pedagógico-musical de Nádia mais especificamente.

Os tópicos que seguem abordam questões emergentes da investigação durante a coleta de dados. Ao final do capítulo, apresento um esboço sobre a constituição da prática pedagógico-musical de Nádia. Busco sintetizar os aspectos discutidos e relacioná-los com o referencial teórico, a partir do que observei na prática pedagógico-musical da professora investigada.

5.1 AS AULAS DE MÚSICA OBSERVADAS

Aulas são acontecimentos complexos e cheios de detalhes, por isso não poderia descrever tudo o que foi observado em um bimestre inteiro. Cada aula foi diferente, com uma seqüência diferente, embora algumas partes (como o início de cada aula, por exemplo) conservaram certa rotina. Procuro, neste tópico, apresentar padrões que possam ilustrar o funcionamento das aulas e a atuação da professora. Também destaco as principais atividades observadas.

Era comum, quando a professora chegava à sala de aula, dirigir-se à sua mesa, deixar seu material e conferir o diário e suas anotações. Após isso, muitas vezes, ela ia até o centro do quadro, à frente da sala, cruzava os braços, olhava para os alunos e aguardava o silêncio deles. Esse silêncio costumava ser instantâneo, mas, caso demorasse a acontecer, ela dizia alguma coisa, como: – *“Deu! Podemos começar”?* Isso quase sempre era suficiente para silenciarem. Quando acontecia de estarem mais agitados e demorassem mais a se acalmar, ela alertava que não queria que as aulas comesçassem assim, com essa demora para eles silenciarem. Então, combinava para ser diferente nas próximas vezes.

A chamada normalmente acontecia no início da aula e os alunos respeitavam esse momento, sem fazer barulho. Após a chamada ela conduzia uma revisão da aula anterior. Os alunos eram convidados a dizer o que lembravam ter

feito na outra aula. Eles sempre participavam bastante dessa atividade. Depois disso, ela iniciava o assunto da aula corrente.

As atividades realizadas nas aulas de música nas duas escolas, durante o período observado foram semelhantes. Em resumo, eles tiveram: canto, percussão, percussão corporal, flauta, audição musical, cópia de textos e exposições de conteúdos (respiração, técnicas de instrumentos, propriedades do som e família da flauta doce). As duas primeiras aulas de cada turma observada, porém, foram utilizadas para a exposição das regras da escola e das aulas de música, e também foi realizada uma apresentação pessoal dos alunos, onde cada um pôde dizer de que tipo de música gosta, se já aprendeu algum instrumento musical antes ou se havia alguém na família que sabia algo sobre música. A professora também perguntou a cada um de qual escola estava vindo e se havia algum irmão na escola atual. Assim, ela pôde ir conhecendo melhor cada aluno, sua procedência e sua experiência musical.

Uma característica predominante das aulas era haver atividades variadas. Em uma mesma aula, eles poderiam cantar, copiar a letra da música e executar percussão corporal, por exemplo; ou a professora fazia a exposição de alguns conceitos e técnicas de algum instrumento, eles experimentavam o instrumento e copiavam algum texto sobre o que foi exposto; ou aprendiam as noções de como tocar flauta, faziam exercícios, tocavam algumas notas e depois cantavam. Esses são exemplos da variação de atividades ocorridas nas aulas, o que sugere que a professora parecia se preocupar com a mudança de atividades, não despendendo muito tempo para apenas um tipo. Há também uma variedade entre atividades práticas e teóricas, embora todas as atividades práticas viessem acompanhadas de explicações e todas as atividades teóricas tivessem exemplos práticos, ou seja, não havia uma separação definitiva entre os dois tipos. Em relação a essa variedade, quando questionada sobre a dosagem entre prática e teoria, Nádia responde que:

Conforme a faixa etária que tu trabalhas, o nível de concentração deles para determinadas atividades, ou para o que tu queres, ele é limitado. [...] Então, eu acho que eu aprendi a desenvolver isso. A flauta: vamos tocar flauta. Só que mais de vinte minutos, ou trinta minutos... [gesto negativo com a cabeça]. Ou pandeiro, eles estão loucos para pegar o pandeiro e começar a tocar, mas chegou uma hora: deu! Eu não tenho isso em

cálculo. Quando eu planejo a aula: 'eu vou ficar dez minutos...' Não. Mas eu já sei que se eu estou noventa minutos com eles, aí eu já sei que: bom, se eu vou começar com flauta, depois da flauta a gente canta, daí trabalha a percussão e depois eu dou o meu recado teórico, seja um texto... Outro motivo é o meu desgaste físico. Se eu penso que eu tenho dez aulas, se eu tenho dez aulas práticas, com percussão, não dá. Então, eu tenho duas aulas [numa turma], eu sei que eu vou levar percussão, que eu vou cantar bastante e que eu vou levar pandeiro. Na outra turma eu tenho uma aula só, se anterior foi prática, aí eu vou dar alguma coisa que não exija tanto de mim. Eu vou corrigir uma atividade teórica, eu tenho uma biografia e vou fazer uma leitura, entendeu? Então, isso é estratégia de trabalho do professor. O professor de música, se tu não tens isso, tu chegas no final do dia sem voz e a tua energia foi. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3).

Esse relato clarifica a forma de organização do tempo em relação às atividades práticas e teóricas realizadas pela professora, as quais levam em consideração o nível de concentração dos alunos, a seqüência dos conteúdos planejados e também a qualidade da profissão da professora, que pensa na importância de se manter bem até o final do dia.

A Tabela 4 apresenta apenas as atividades práticas realizadas numa das turmas, do início do ano até antes da aplicação dos questionários. São consideradas práticas as atividades de canto, execução de percussão, percussão corporal e flauta (quando os alunos tocaram ou cantaram) e também as atividades de audição musical (quando os alunos ouviram uma música de CD, ou quando a professora tocou algum exemplo musical e até quando alguns alunos tocaram algo para os outros ouvirem).

Tabela 4 – Atividades musicais práticas na Escola 1.

14/02/08	20/02/08	26/02/08	27/02/08	04/03/08	05/03/08	11/03/08
-	Audição	Audição	Percussão	Audição	Percussão	Percussão Corporal
		Canto	Audição	Canto	Audição	Audição
12/03/08	19/03/08	08/04/08	09/04/08	15/04/08	16/04/08	22/04/08
-	Percussão Corporal	Flauta	Flauta	Flauta	Percussão Corporal	Percussão Corporal
	Flauta			Audição	Flauta	Audição
	Canto	Audição	Percussão Corporal	Canto	Canto	Flauta
	Audição					Canto

As datas de aulas apresentadas nas tabelas correspondem a todas as aulas observadas no primeiro bimestre de 2008 (dois meses e meio). Apenas na Escola 1, há uma data em que não estive presente (14/02/08), pois as aulas iniciaram antes da data que fui informada e, por isso, perdi a primeira aula de uma das turmas. De qualquer forma, tenho a informação de quais atividades foram realizadas naquele dia.

Essas aulas correspondem ao primeiro contato com o ensino de música escolar daqueles alunos. Assim, a primeira aula apresentada corresponde à primeira aula de música deles e assim por diante. Na Tabela 4 as atividades estão apresentadas de maneira resumida, mas conservam a sequência em que foram realizadas. É possível visualizar, através da tabela, a organização das atividades no tempo e seu desenrolar. A Tabela 4 mostra em cores diferentes as atividades práticas realizadas. As cores ajudam a perceber a variação das atividades. No primeiro dia de aula de música das duas turmas não houve práticas – e também no oitavo dia (12/03/08). Com exceção dessas, todas as aulas tiveram prática musical e, em geral, mais de uma, chegando a ter até quatro atividades práticas diferentes num dia de aula.

A partir de agora, descrevo os tipos de atividades presentes nas aulas, levando em consideração que as atividades práticas e teóricas foram interligadas. Considero, portanto, nesta descrição, o canto, a percussão, a percussão corporal, a flauta e a audição, cujo desenrolar apresentou também partes técnicas, criação individual e coletiva, explicações e demonstrações de conceitos e conteúdos, demonstrações práticas, experimentações e cópias de textos.

Canto

Escola 1

A primeira atividade de canto dessa turma foi no terceiro dia de aula de música (26/02/08). Nesse dia, Nádia distribuiu folhas com a letra da música “Pindorama” (partitura no ANEXO 11) e colocou o CD para eles ouvirem. Ela disse que o grupo que estava tocando era muito bom (Palavra Cantada), que tem músicas muito interessantes, e que eles ouviriam para depois ela fazer perguntas.

Ouviram a música em silêncio. Ao final, ela colocou para tocar novamente. Quando terminou a segunda audição, fez perguntas em relação aos instrumentos utilizados, à letra (tema: descobrimento do Brasil) e também à forma com que a voz dos cantores se apresentava (sotaque português de Portugal). Imitou o sotaque e explicou porque a música está dividida em partes com sotaque e outras não – uma representa os brasileiros e outra os portugueses. Os alunos participaram ativamente e demonstraram ter entendido a letra e seu sentido. Falaram sobre as rimas, as quais, segundo a professora *“deixam a música bem gostosa de cantar”* (NÁDIA, Observação, 26 de fevereiro de 2008). Ouviram novamente e a professora convidou os alunos para cantar junto à execução do CD. Ao final, Nádia relembrou pedaços da música, cantando, para que eles fossem aperfeiçoando a maneira de cantar cada trecho. Os alunos, a cada vez que repetiam, ficavam sabendo mais a música e pareciam cantar com mais entusiasmo. Na medida em que iam cantando, ela os incentivava. Nádia fazia gestos de regência para as entradas, para o andamento, para a intensidade e para o corte final das canções. Seus gestos não eram convencionais, mas funcionavam na medida em que os alunos iam se acostumando com eles e ela ia ensinando o que cada gesto significava.

No quinto dia de aula de música (04/03/08), eles ouviram e cantaram mais vezes a música “Pindorama”. Nesse dia, Nádia ensinou aos seus alunos sobre a afinação. Explicou sobre a importância de que a primeira nota fosse igual para todos e que todos comesçassem a cantar juntos. Cantou o tom inicial, com a sílaba “Pi” – da palavra pindorama. Para trabalhar a afinação, ela propôs um exercício de solfejo com o nome das notas: “dó”; depois “dó, ré, mi”; até “dó, ré, mi, fá”. Conforme a altura das notas, ia se erguendo e movimentando os braços para cima e para baixo, indicando para os alunos as diferentes alturas do som.

Em 19 de março, os alunos já sabiam bem a letra da música “Pindorama”. Continuaram utilizando o CD como acompanhamento e repetiram alguns exercícios de solfejo, com intenção de melhorar a afinação.

Em 15 de abril eles aprenderam a canção “Dois por Dez” (partitura no ANEXO 12), que seria a primeira canção que os alunos vieram a tocar com a flauta, pois possui apenas as três notas aprendidas por eles até aquele momento.

Antes de tocar, ela ensinou-lhes a cantar a canção: primeiro cantou, depois imitaram.

Em 16 de abril, eles cantaram novamente a música “Dois por Dez”, como meio de preparação para tocarem na flauta. Em 22 de abril, além de cantar “Dois por Dez”, ela realizou um solfejo dessa canção (eles cantam os nomes das notas imitando o ritmo que a professora fez).

Essas foram, portanto as atividades que envolveram canto na Escola 1 durante o primeiro bimestre de 2008: o repertório foi composto pelas duas músicas (“Pindorama” e “Dois por Dez”) e também aprenderam sobre afinação e fizeram exercícios de solfejo.

Escola 2

O procedimento inicial para o canto e demais atividades na Escola 2, foi muito semelhante ao aplicado na outra turma. Por essa razão, o relato das atividades da Escola 2 será sempre mais resumido, a não ser quando os acontecimentos se diferenciaram muito.

A primeira vez em que houve a atividade de canto na turma da Escola 2 foi no dia 26 de fevereiro de 2008. A letra foi distribuída, eles ouviram o CD, conversaram sobre a letra, o sentido e os instrumentos da música; acompanhados pelo CD, cantaram uma vez. A professora cantou para eles ouvirem e falou sobre o sotaque de Portugal. Os alunos cantaram com bastante entusiasmo e volume. Ela repassou algumas partes da música em que os alunos estavam mais inseguros. Eles cantaram mais, realçando o sotaque e cantaram também sem a ajuda do CD.

No dia 27 de fevereiro ela os convidou para cantarem antes de ouvirem o CD. Eles cantaram a primeira parte demonstrando mais segurança no ritmo e afinação do que na aula anterior. Por isso, ela os elogiou. A professora dividiu a turma em meninos (para cantar o 1º, 3º, e o 5º verso) e meninas (2º, 4º, e 6º verso). Ao final ela os elogiou novamente e todos bateram palmas para a sua própria execução.

Na aula seguinte, 04 de março, voltaram a cantar “Pindorama”. Nádia começou a falar sobre afinação. Nesse dia, trabalharam também partes da música

isoladamente e a professora pediu mais volume no canto. Ela cantou algumas partes para exemplificar certos detalhes.

Em 19 de março, Nádia trouxe outra canção para os alunos aprenderem. Ela disse que foi um pedido da professora de matemática: que eles aprendessem a canção na aula de música para cantarem na aula de matemática (o que se configurou mais tarde num projeto coletivo das duas disciplinas). Um ajudante distribuiu as letras. A professora preparou o aparelho de som. Eles ouviram o CD, a música era “Aquarela” (partitura no ANEXO 13). Ao final, ela perguntou quais os instrumentos que eles ouviram durante a música. Em seguida, cantaram acompanhados pela gravação.

Essas foram, portanto as atividades que envolveram canto na Escola 2 durante o primeiro bimestre de 2008: o repertório foi as duas músicas (“Pindorama” e “Aquarela”) e também aprenderam sobre afinação e fizeram exercícios de solfejo.

Percussão

Escola 1

O primeiro contato dos alunos com os instrumentos de percussão da escola foi através de uma exposição da professora sobre cada instrumento, seguido de uma exploração livre do som dos instrumentos pelos alunos, no dia 27 de fevereiro de 2008. Logo no início dessa aula, a professora orientou como seria organizado o espaço da sala e como seriam trazidos os instrumentos para serem usados. Ela selecionou duas equipes – uma para organizar a sala e outra para buscar os instrumentos – e explicou como seria feito um círculo de cadeiras. Algumas mesas ficariam encostadas na parede do fundo da sala e outras no corredor fora da sala. Ela demonstrou como pegar as mesas sem fazer barulho. A equipe que pegaria os instrumentos aprenderia a pegar e a guardar os mesmos. Ela designou dois alunos para ficarem encarregados de cuidar da organização da sala enquanto iria buscar os instrumentos com a outra equipe. E foi assim que aconteceu: a professora saiu com uma equipe e os demais ficaram organizando a sala. Quando a professora chegou, explicou para os alunos que cada instrumento tem um nome e um jeito de se tocar e por isso eles deveriam prestar atenção no que ela iria ensinar.

Demonstrou cada instrumento tocando, mostrando seus mecanismos, sua construção, sua origem e também informou alguns gêneros musicais que tradicionalmente utilizavam cada instrumento. Os exemplos musicais que executou foram, na maior parte, improvisos ou padrões rítmicos. A professora demonstrou bastante destreza com a maioria dos instrumentos e também bastante segurança nos conteúdos que informou.

Os referidos instrumentos apresentados pela professora foram: xilofone, pandeiro, meia-lua, maracá, caxixi, tamborim, afoxé, tambores (tomtom, timba, surdo), xequerê, bongô, alfaia, ganzá e ganzá-duplo, pau-de-chuva, agogô, chocalho de sementes de jatobá, triângulo, reco-reco (um de plástico e outro de cabaça), ovinhos de metal (chocalhos), clavas e apitos de madeira (som de pássaros).

Depois da explicação, foi a vez dos alunos experimentarem as sonoridades dos instrumentos. Eles deveriam ir tocando e trocando com os colegas. Todos experimentaram ao mesmo tempo. Enquanto isso a professora foi escrevendo os nomes dos instrumentos no quadro. Após uns sete minutos, foi dizendo no ouvido de um por um para parar de tocar e voltar a sentar. O som foi parando aos poucos. Ela disse: – “*Deu, deu!*”! Logo veio o silêncio.

Como fechamento, Nádia disse que quando os instrumentos são tocados todos ao mesmo tempo e de qualquer jeito o som não fica agradável, e começa a ficar irritante, mas é porque não estava ordenado. Falou também que normalmente eles não vão utilizar todos os instrumentos numa mesma música tocando ao mesmo tempo, mas que a experimentação realizada ali serviu para irem conhecendo os instrumentos, sabendo como se pega e guarda os instrumentos e como se organiza a sala para o seu uso. Nádia conduziu, então, uma revisão sobre os nomes dos instrumentos, dizendo que é importante saber os nomes corretos para não ficarem chamando de ‘coisinha’. Eles ajudaram a conferir se todos os nomes estavam no quadro. Em seguida, ela ensinou como se guardavam os instrumentos e dividiu novamente as mesmas equipes para fazer esse serviço e arrumar a sala na posição inicial. Depois de guardarem tudo e reorganizarem a sala, os alunos copiaram do caderno os nomes dos instrumentos que estavam escritos no quadro.

No dia 05 de março, eles utilizaram os instrumentos para realizar uma criação musical em grupo. Cada grupo teve que criar uma idéia rítmica com um conjunto de instrumentos escolhidos por eles, e depois apresentaram aos colegas. Antes de dividir os grupos, Nádia orientou-os para que tentassem aproveitar bem o instrumento. *“Esses instrumentos têm um jeito melhor de ser tocado, não é de qualquer jeito. As pessoas têm que explorar os melhores sons que tem aquele instrumento”* (NÁDIA, Observação, 05 de março de 2008). Ela demonstrou formas de explorar os sons dos instrumentos, dando exemplos do que alguns instrumentos podem fazer, para que os alunos escolhessem as formas mais interessantes de tocar e não simplesmente bater de qualquer forma. Os grupos se espalharam pelo espaço da escola. Dois grupos ficaram na sala de aula e quatro grupos encontraram lugares pelo pátio. Eles elaboraram seus ritmos durante o tempo de quinze minutos aproximadamente. Depois retornaram à sala e se apresentaram. Cada equipe precisou dizer quais instrumentos utilizou e como foi o processo de execução da sua criação. Quase todas as equipes apresentaram um ritmo muito semelhante, que lembrava o toque das palmas das rodas de capoeira, da forma como são realizadas em alguns grupos da região de Florianópolis. O padrão formal geral era: um aluno com seu instrumento iniciava o seu ritmo e em seguida iam entrando os outros, imitando; para encerrar, cada um ia parando até que não ficasse nenhum. Uma das equipes, diferentemente, fez uma introdução com efeitos de apitos e pau-de-chuva. Outra equipe se destacou por ter um menino tocando tambor com muita destreza. Uma terceira equipe apresentou uma diferença entre os toques dos instrumentos, ao invés de todos imitarem o mesmo ritmo.

Outra forma de os instrumentos de percussão estar presentes na aula foi durante a explicação sobre as propriedades do som, no dia 09 de abril. A professora fez a exposição dos conceitos e demonstrou cada propriedade através dos instrumentos. Ela mostrou, por exemplo, um toque na alfaia e foi comparando diferentes instrumentos e os alunos diziam qual era mais forte ou fraco, agudo ou grave, longo ou curto, e assim por diante.

Escola 2

A turma da Escola 2 teve seu primeiro contato com os instrumentos também no dia 27 de fevereiro. A professora pegou os instrumentos nos armários ao fundo da sala: uma caixa clara, dois pandeiros, um xilofone, um bongô, um surdo, dois ganzás, cinco pandeiros de plásticos (há mais que ficaram guardados), três caxixis, três tambores, dois ovinhos de metal e um de plástico, três triângulos de tamanhos diferentes, um reco-reco e algumas baquetas. Com ajuda de um aluno, ela também buscou (num depósito próximo à sala) um tambor maior. Em seguida, ela escreveu no quadro “Instrumentos musicais” e listou o nome daqueles instrumentos ali presentes. Ela mostrou cada instrumento, de forma semelhante ao que fez na outra turma. Eles ouviram com atenção. Alguns demonstraram excitação com os sons dos instrumentos, com a novidade. Ela organizou a experimentação dos instrumentos: de três em três filas. Depois de todos os grupos terem experimentado e voltado aos seus lugares, a professora falou o mesmo que para a outra turma: que por enquanto foi só uma experimentação, que houve barulho, mas que ao tocar música isso seria diferente.

Percussão corporal

Escola 1

Fez parte de algumas das aulas observadas a execução de um exercício de percussão corporal, o qual utilizava palmas, batidas com as mãos nas pernas e estalos de dedos e batidas com os pés no chão (ver ANEXO 14). Esse exercício foi retirado pela professora de uma apostila chamada “The Body Rondo Book” de Jim Solomom. Essa apostila foi material de um dos cursos de capacitação dos quais a Nádia participou.

Na aula em que começou a ensinar a percussão corporal (11/03/08), Nádia explicou o que era percussão corporal, dizendo que eles iriam usar o próprio corpo como instrumento. Falou também do grupo “Barbatuques”, que é composto por adultos que fazem um show só com os sons do corpo. Ela os convidou para ficarem em pé, de forma que todos pudessem enxergá-la. Escreveu no quadro: A, B, C (que representam as partes do exercício). A professora demonstrou primeiro

como fazer a parte A, repetindo três vezes. Depois foi a vez dos alunos. Para iniciar cada execução ela utilizou contagem (1, 2, 3, 4), ou apenas a palavra “Vai”. No início eles erraram um pouco. Ela dividiu a parte A em duas partes, mostrando novamente. Propôs que executassem sem fazer som, só os movimentos. E assim a execução deles foi melhorando. Acrescentou, então, a parte B e eles executaram as duas partes seguidamente.

No dia 19 de março, Nádia escreveu novamente no quadro: A, B, C, demonstrou duas vezes a parte A, para lembrarem, e em seguida eles executaram. Repetiram a parte A e depois fizeram o mesmo procedimento com a parte B. Os alunos tiveram dificuldades para manter o andamento do exercício, pois estavam acelerando. Ela os alertou para manterem a velocidade. Depois que conseguiram corrigir esse problema, mostrou pela primeira vez com era a parte C. Depois de algumas repetições, eles executaram quase que perfeitamente. Executaram tudo (A, B e C) a pedido da professora, que sempre mostrava primeiro, para depois eles poderem fazer. Fizeram a combinação de partes: AA, BA, CA. Ao final ela os elogiou e bateu palmas.

A atividade de percussão corporal foi novamente realizada no dia 09 de abril. Nádia escreveu “A, B, C” no quadro e convidou os alunos para ficarem em pé. Relembrou cada parte e eles executaram em seguida. A parte A estava muito segura para os alunos, mas ainda erravam a parte B. Nádia tentou corrigir, demonstrando como deveria ser o exercício. Depois, fizeram a junção das partes: AA, BA, CA.

Em 16 de abril, a professora convidou os alunos a executar de memória todo o exercício, sem que ela mostrasse novamente como era. Então disse: - “Atenção: 1, 2, 3, 4”; e eles o fizeram, com alguns esquecimentos, mas, em geral, muito bem. Novamente fizeram a junção das partes AA, BA, CA. Outras combinações também foram experimentadas depois.

No dia 22 de abril, desafio foi realizar a combinação “AA, BA, CA” diretamente. Eles o fizeram muito bem, com apenas alguns pequenos erros.

Escola 2

O mesmo exercício de percussão corporal realizado na outra turma foi feito na Escola 2. O procedimento de ensino e seqüência de estratégias também foram muito semelhantes. A primeira vez que o exercício foi realizado nessa turma foi no dia 11 de março. A professora escreveu no quadro “Percussão corporal”, explicou o que era e falou do grupo Barbatuques. Em seguida os convidou para ficarem em pé, escreveu no quadro “A, B, C”, mostrou a parte A algumas vezes e depois eles foram convidados a executar o mesmo. Depois disso, ela demonstrou mais lentamente como era a parte A e falou de som mais grave e mais agudo, comparando os toques usados. Eles fizeram novamente, mas ainda com alguma dificuldade. Ela os orientou para prestarem atenção no som que era produzido com cada movimento. Depois eles executaram novamente e se saíram melhor. Ela dividiu a parte A em duas partes, mostrou novamente e solicitou que eles realizassem sem som, só os movimentos.

Em 19 de março, a professora mostrou novamente a parte A, fazendo-os lembrarem de como era. Eles executaram em seguida. Fizeram o mesmo com a parte B, mas os alunos apresentaram dificuldades. A professora dividiu a parte B em duas partes. Antes da execução dos alunos, sempre havia uma contagem (1, 2, 3, 4). Eles repetiram algumas vezes até que conseguiram melhorar sua execução. Nesse mesmo dia eles executaram a parte C, sem grandes dificuldades. Depois executaram as três partes (A, B e C) seguidas.

No dia 08 de abril a professora executou, sozinha, as três partes do exercício ensinado, para lembrá-los como era. Depois eles fizeram e repetiram algumas vezes. No dia seguinte (09/04/08) a professora faz novamente uma revisão, agora parte por parte. Ainda havia dificuldades para os alunos executarem o exercício todo sem erros. Depois de algumas repetições eles juntam as partes “AA, BA, CA”.

A percussão corporal foi novamente realizada no dia 16 de abril. Ela mostrou como era cada parte e em seguida eles repetiram. Ela os orientou para ouvirem o som do conjunto. Depois ela acrescentou uma repetição de tudo, sem que para isso houvesse uma parada. Ela apenas fez a contagem e eles executaram. Quando chegou a hora da repetição ela apenas disse “e”, para dar o tempo certo

da entrada. Como ainda havia momentos em que os alunos estavam acelerando, a professora pegou a meia-lua e explicou que o som desse instrumento seria utilizado para marcar a pulsação, para que eles não corressem. Para demonstrar, bateu a meia-lua na mão, dentro da pulsação, e fez com a voz o som da percussão corporal. Em seguida, continuou tocando a meia-lua enquanto os alunos executaram a percussão corporal, tendo que prestar atenção na pulsação. Depois, um aluno foi chamado para fazer a pulsação com a meia-lua enquanto a turma repetia o exercício.

Flauta doce

Os alunos das duas turmas receberam, durante o bimestre observado, as primeiras noções sobre a flauta doce: como se posicionar, como segurar a flauta, como executar as notas “si”, “lá”, “sol” e, mais tarde, “dó” (agudo), como respirar, como soprar, como articular a língua (usar a sílaba “TU”, sem voz) e como afinar a flauta. Também aprenderam alguns cuidados que se deve ter com a flauta: limpeza, local para guardar, capa de pano, não emprestar, não desmontar sem motivo. O repertório iniciou depois que eles receberam as noções iniciais, com uma música chamada “Dois por Dez”, formada pelas três primeiras notas aprendidas.

Antes de começar a ensinar flauta, Nádia propôs que eles tivessem sua própria flauta. Foram convidados a comprar uma flauta e que fosse da melhor qualidade acessível a eles. Ela escreveu no quadro um bilhete explicando aos pais que a compra da flauta não era obrigatória, mas que aqueles que desejassem comprar deveriam escolher uma das três marcas que ela sugeria. A flauta utilizada pelos alunos era a flauta doce soprano. Nádia frisou muito para os alunos a importância de se ter uma flauta boa e não apenas comprar a mais barata. Disse que eles iriam aprender a linguagem universal da música e que mereciam um instrumento de verdade. Ela tocou duas flautas doces sopranos diferentes, uma de melhor qualidade e outra que ela disse ser ‘de brinquedo’. Os alunos ouviram, perceberam a diferença e se convenceram que era melhor ter a flauta ‘de verdade’.

Cada flauta nova que chegava ela valorizava, perguntava onde havia sido comprada, qual havia sido o preço (variava de R\$ 15,00 a R\$ 20,00), dizia que tinha cheirinho de nova e que era bom ter o manual, pois ele trazia informações sobre os cuidados com a flauta e também trazia algumas canções para a pessoa aprender sozinha. Para aqueles que não quiseram ou não puderam comprar o instrumento, foram emprestadas flautas da escola, que são de qualidade boa. Essas flautas não eram emprestadas somente no momento da aula, mas os alunos levavam para casa, de maneira que poderiam estudar o instrumento. O ensino da flauta só iniciou quando todos já tinham uma, comprada ou emprestada. Foi dado um tempo de aproximadamente um mês antes que fosse iniciado o ensino de flauta.

Escola 1

A introdução à flauta doce na Escola 1 iniciou efetivamente no dia 12 de março, quando Nádia distribuiu as flautas para quem não havia adquirido. Nessa etapa, a professora ensinou aos alunos os cuidados com a flauta, a maneira de afinar a flauta (afrouxando ou apertando as partes móveis do instrumento), a postura correta para tocar (coluna reta, olhar para frente e braços relaxados ao lado do corpo), como segurar a flauta (mão esquerda fechando os furos de cima e mão direita os de baixo, com a parte macia da ponta dos dedos) e como soprar (suavemente, articulando a sílaba “TU”). Os alunos também aprenderam nesse dia sobre a família da flauta doce (conjunto de flautas com tamanhos e sons diferentes: sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo).

Em 19 de março os alunos já começam a praticar a flauta, através de alguns exercícios de soprar. A professora revisou a introdução feita na aula anterior sobre postura, como segurar e como soprar a flauta. Depois da revisão, Nádia escreveu e desenhou no quadro como seria para executar as primeiras notas musicais na flauta: “si”, “lá” e “sol” (com desenhos representando a flauta e os respectivos orifícios a serem fechados ou deixados abertos para cada nota). Cada nota foi demonstrada pela professora e repetida em seguida pelos alunos, sempre sendo observada a postura, a forma correta de segurar a flauta e a qualidade do sopro. Foram feitos também exercícios de eco, onde a professora executou cada nota

com determinado ritmo simples (repetindo a mesma nota) e os alunos imitaram o que a professora havia feito. A Figura 1 traz exemplos desses exercícios:



Figura 1 – Exemplos de exercícios de eco para a flauta na Escola 1.

Cabe lembrar que até esse momento os alunos não tiveram nenhum contato com a notação musical. O exemplo acima serve para ilustrar o tipo de exercício realizado, mas os alunos aprenderam de ouvido. As notas “lá” e “sol” também foram utilizadas em exercício semelhante, variando um pouco o ritmo. Os alunos demonstram estar atentos e participativos. A professora deixou, então, a tarefa para eles estudarem essas três notas em casa.

No dia 08 de abril, Nádia propôs aos alunos que exercitassem dizer “TU” sem som e sem a flauta (somente articulação da língua). Após terem feito isso, revisou as três notas ensinadas na última aula: “si”, “lá” e “sol”. Mostrou como tocar com força e sem força para eles entenderem a diferença. Tocaram novamente e apenas uns poucos ainda emitiram sons muito fortes. Ela então propôs que tocassem, fila por fila, a nota “si” longa, enquanto os outros deveriam ouvir. E assim foi feito, de maneira que a cada fila que tocava, a turma avaliava a qualidade do sopro e a professora ia fazendo as correções necessárias.

Os alunos da turma da Escola 1 voltaram a tocar flauta no dia seguinte (09/04/08). Nádia perguntou se alguém havia estudado em casa. Como alguns levantaram a mão, positivamente, ela perguntou como havia sido o resultado e os alunos falaram sobre sua experiência. Após isso, retomaram a execução fila por fila, iniciada na aula anterior, onde os alunos estavam tocando a nota “si” com som longo. Antes, ela recomendou que eles pusessem a flauta no queixo e treinassem apenas a mudança dos dedos, sem soprar, para treinar a execução das notas. Eles também exercitaram “TU” sem som e sem flauta, numa seqüência de cinco tempos (TU, TU, TU, TU, TU). Depois tocaram a nota “si”, com exercício de eco, sempre sendo lembrados de procurar um sopro suave. Depois disso eles também tocaram “lá” e “sol” com exercícios de eco e depois uniram as três notas no mesmo

exercício, onde a professora tocava algumas combinações simples e eles imitavam. Surgiu a necessidade de Nádia falar sobre a diferença de usar o “TU” ou não, pois alguns alunos não estavam fazendo a articulação da língua. Ela tocou algo para mostrar a diferença entre as duas articulações e falou que existe a possibilidade de se tocar sem isso, e que se chamaria *legatto* (sons ligados, sem interrupção). Mas para tocarem assim deveria estar indicado na partitura. A cada execução os alunos foram melhorando tanto a suavidade do sopro quanto a articulação da língua. Ela também ensinou nesse dia que deveriam tocar sem olhar para a flauta, mas olhar para frente. Ao final da atividade, deixou a tarefa para os alunos de estudar as três notas e criar uma pequena canção a ser executada na flauta, que poderia ter uma letra ou não, mas que deveria conter as notas aprendidas.

Em 15 de abril eles fizeram a revisão sobre o que viram na última aula: notas “si”, “lá” e “sol”. Ela propôs mais um exercício de eco com as três notas. Eles deveriam prestar atenção porque ela não iria dizer qual nota estava tocando. De maneira lúdica, Nádia fez um exercício onde os alunos deviam dizer o nome das notas que ela estava formando com os dedos. A turma acompanhou bem. A professora aumentou, então, cada vez a velocidade, até não ser mais possível de dizer os nomes das notas. Eles acharam isso divertido, foi possível perceber. Em seguida, a professora perguntou quem havia conseguido tocar em casa e achava que tinha condições de mostrar para a turma a canção criada. Alguns alunos se ofereceram. Cada um que tocou teve alguma dificuldade. Mesmo assim, ao final de cada apresentação, Nádia elogiava, pedia para a turma bater palmas e, em seguida, fazia as correções necessárias. Nesse mesmo dia, os alunos copiaram do quadro a letra de uma canção para ser tocada na flauta (“Dois por Dez”). Nádia disse que a canção é muito simples, e que eles iriam começar por coisas simples para depois ficarem mais complexas. Após copiarem, ela cantou a música para eles conhecerem, bateu palmas no ritmo da música, e depois eles também cantaram.

No dia seguinte, 16 de abril, eles falaram sobre respiração e fizeram alguns exercícios: Nádia pediu para os alunos respirarem profundamente. Observando o movimento deles, orientou para que não estufassem o peito e nem mexessem os

ombros, como estavam fazendo, pois assim não se aproveitaria a capacidade dos pulmões. Disse que era preciso jogar o ar para a barriga, para a região das costelas. Nádia propôs que eles colocassem a mão na barriga e soltassem todo o ar; depois inspirassem crescendo a barriga e as costelas e soltassem devagar. Então ela falou da importância de inspirar pelo nariz, para a saúde. Fizeram mais vezes os exercícios, mas acelerando a velocidade de inspiração e expiração. Ela fez uma contagem: “1, 2, 3, *inspirando*; 1, 2, 3, *expirando*”. Em seguida reforçou a importância de saber respirar corretamente, porque com essa consciência se poderia controlar a saída do ar e usar isso a favor da execução da flauta e do canto. Depois, eles pegaram a flauta e revisaram as notas aprendidas, devendo a partir de então prestar atenção na respiração. Nádia explicou, através da execução da nota “si” na flauta, como inspirar e soltar o ar (“si” longo), prestando atenção na barriga. Ela demonstrou algumas vezes e, em seguida, eles imitaram. Então, fez a indicação de onde o som deveria ser cortado (gesto de fechar a mão). Após isso, eles tocaram também a nota “lá” e depois a nota “sol”. Treinaram também as notas em sequência, numa expiração só. Na hora de aprenderem a tocar a canção “Dois por Dez”, a professora primeiro trabalhou com o canto e depois com a flauta. Assim que eles cantaram, ela mostrou como tocar, executando com sua flauta. As notas da música não foram escritas em lugar algum. Os alunos começaram a aprender essa música observando as notas executadas pela professora e ‘de ouvido’, percebendo a melodia da canção e traduzindo para a flauta. Em seguida ela bateu palmas no ritmo da música e eles logo reconheceram e repetiram o mesmo. Então a professora lançou o desafio de, em casa, eles pegarem a flauta e, usando as notas “si, lá e sol”, descobrirem como se toca a música inteira.

Em 22 de abril, Nádia perguntou aos alunos quem conseguiu tocar a música em casa. Ao todo foram quatro alunos que desejaram tocar. Ela os ouviu, os elogiou, pediu aplausos para a turma, corrigiu algumas coisas e disse que ainda havia detalhes a melhorar, uma vez que eles não tiveram êxito total. Em seguida, convidou todos para tocarem juntos. Depois, a professora tocou a melodia da música “Dois por Dez” lentamente, por duas vezes, fez digitação cantando o nome das notas (solfejo) e em seguida os convidou para fazer o mesmo.

Escola 2

Na Escola 2 eles iniciaram com as noções básicas sobre postura, como segurar, como soprar e logo começaram a aprender as primeiras notas. No dia 12 de março, eles exercitaram “TU” sem som, cinco vezes. Nádia os convidou a imaginar que estavam soprando uma vela, sem poder apagá-la. Eles começaram a aprender, então, a posição da nota “si”. Nádia demonstrou tocando. Eles ouviram e observaram e depois tocaram.

A aula seguinte na qual tocaram flauta foi dia 09 de abril. Nesse dia eles relembram a postura correta para tocar flauta. Depois, Nádia propôs um exercício de memorização da posição das notas, o mesmo realizado com a outra turma, de forma lúdica. Em seguida, eles relembram como se segura a flauta e que o sopro deve ser suave. Nádia tocou a nota “si” três vezes para eles relembrarem como era. Depois, a professora começou a ouvir fila por fila, os alunos tocarem a nota “si”, enquanto os outros alunos foram orientados para ouvirem com atenção. Depois de cada execução a professora fez elogios e correções. A nota “lá” foi ensinada nesse mesmo dia. Nádia comparou o som das notas “si” e “lá” para que os alunos percebessem a diferença entre elas. Fizeram exercício de eco. A professora corrigiu a intensidade do sopro, pedindo para os alunos tocarem mais suavemente. Em seguida, começaram a estudar a nota “sol”: primeiro posicionaram a nota com flauta no queixo, para sentir e depois tocaram. Nádia tocou suavemente três vezes e em seguida eles repetiram.

No dia 15 de abril, Nádia falou da diferença entre tocar com ou sem a articulação do “TU” e também a diferença entre soprar forte e suave. Depois, ela os ensinou a eliminarem a saliva em excesso da flauta, fechando o apito e soprando uma vez com força. Ela falou sobre a respiração: foi perguntando algumas coisas e eles foram respondendo. Depois disso, eles começaram estudar a primeira melodia na flauta, com a canção “Dois por Dez”. Ela tocou a música na flauta, depois bateu palmas no ritmo: eles perceberam que era a mesma música. Eles também bateram palmas no ritmo da canção e o fizeram muito bem. Ela lançou o desafio: descobrir em casa como se toca a música e mostrar na próxima aula.

No dia seguinte, 16 de abril, eles exercitaram a respiração com e sem a flauta. Depois disso, eles tocaram a nota “si”, devendo tomar cuidado com a

respiração. Nádia combinou com os alunos como seria o gesto do corte e eles fizeram corretamente o corte do sopro ao seu sinal. Fizeram o mesmo com a nota “lá” e “sol”. Depois também tocaram as notas em seqüência algumas vezes, de forma ascendente e descendente e com uma combinação de ritmos simples, como está exemplificado na Figura 2:



Figura 2 – Exemplos de exercícios de eco para a flauta na Escola 2.

Audição

Os momentos onde houve audição, nas duas turmas, resumem-se a quatro tipos de atividades: aos exemplos demonstrados pela professora; à execução de alunos para o restante da turma assistir; à apreciação de canções a serem cantadas; e à audição de músicas de fundo enquanto os alunos copiavam textos. Foram atividades curtas, nem sempre direcionadas, mas que aconteceram com frequência.

Escola 1

Em 20 de fevereiro, Nádia tocou “Aquarela” em duas diferentes flautas (ambas sopranos de digitação barroca, porém, de marcas diferentes) para que os alunos comparassem qual das duas possuía a melhor qualidade de som. Os alunos ouviram com atenção e deram sua opinião sobre a qualidade das flautas, que foi unânime.

Na aula seguinte, 26 de fevereiro, Nádia distribuiu folhas com a letra da música “Pindorama” e depois colocou o CD para eles ouvirem. Ela disse que era uma música do grupo Palavra Cantada, “*um grupo muito bom que tem músicas muito interessantes*”. Falou que ouviriam para depois ela fazer algumas perguntas. Eles ouviram a música em silêncio. Ao final ela foi perguntando sobre os instrumentos presentes na música e o que mais de interessante haviam percebido. Falaram também sobre a letra e sobre o sotaque dos cantores.

Em 27 de fevereiro, a audição foi por conta dos exemplos sonoros dos instrumentos de percussão, mostrados pela professora. Foi uma longa demonstração que manteve os alunos muito interessados.

Em 04 de março, com a ajuda do aparelho de som, eles ouviram e cantaram “Pindorama”. Antes mesmo de a música iniciar, os alunos já estavam falando – “Terra à vista!” que é uma fala do início da música. Depois disso, eles copiaram a letra da canção e o CD ficou tocando outras músicas, ao fundo.

Em 05 de março, após o trabalho de criação em grupo com os instrumentos de percussão, as equipes de alunos se apresentaram para os colegas e professora. Todos tiveram que falar sobre o processo de criação e também apresentar os instrumentos utilizados.

Em 11 de março Nádia ligou o aparelho de som com a música “Pindorama” com volume baixo e o CD ficou tocando também outras músicas ao fundo enquanto eles continuaram a copiar a letra da música. Os alunos sempre fizeram bastante silêncio ao copiar textos.

No dia 19 de março, eles ouviram e cantaram mais uma vez a música “Pindorama”.

A atividade de audição dos dias 08 e 09 de abril, foi ouvir os colegas tocando, fila por fila, exercícios na flauta: a nota “si” com duração longa, entre outros. Os alunos que não estavam tocando participavam ouvindo e fazendo comentários sobre a execução dos colegas.

No dia 15 de abril, eles ouviram as criações melódicas de quatro alunos. Nádia perguntou quem conseguiu fazer a tarefa e gostaria de mostrar. A professora convidou os outros a respeitarem e ouvirem em silêncio.

Em 22 de abril, a professora tocou “Dois por Dez” com a flauta tenor, lentamente, por duas vezes, para eles ouvirem e irem aprendendo como se toca.

Escola 2

No dia 20 de fevereiro a professora tocou com sua flauta para mostrar aos alunos a sua sonoridade. Ela fez isso dentro do contexto de comparar a diferença entre flautas boas e não boas. Disse que eles devem preferir um instrumento que

tenha qualidade, afinação. Ela tocou sua flauta: bem suave; nenhuma canção conhecida, apenas improvisou. Os alunos se interessaram bastante em ouvir o que a professora tocava.

No dia 26 de fevereiro, Nádia pôs para tocar a música “Pindorama” e conversou com a turma sobre a letra, a história e também sobre os instrumentos utilizados. Eles ouviram mais de duas vezes e também cantaram junto com a gravação.

Em 27 de fevereiro, os alunos copiaram um texto e, ao fundo, ficou tocando o CD do grupo “Palavra Cantada” (o mesmo).

A atividade de audição do dia 19 de março foi ouvir a música “Aquarela”, de Toquinho e Vinicius, para depois cantar. Ouviram em silêncio, com alguns comentários individuais durante a audição.

No dia 08 de abril, a professora fez percussão corporal: executou o exercício ensinado, sozinha, para lembrá-los como era. Os alunos puderam, então, apreciar essa execução.

Em 09 de abril, foi o dia de ouvir fila por fila tocar exercícios com as primeiras notas na flauta, enquanto os demais alunos deviam ouvir com atenção.

Características da professora Nádia nas aulas de música

Nádia cuidava muito da questão do controle da turma em relação à disciplina dos alunos. Ela não costumava deixar as conversas tomarem conta das aulas. Se algum aluno agia de maneira alterada, ela logo interrompia o que estava fazendo para chamar a atenção dele. Ela sempre os lembrava que a precisavam respeitar tanto ela quanto aos colegas. Ao mesmo tempo, era uma pessoa calma, que usava o volume da voz baixo, mas mudava o volume de acordo com a necessidade. As turmas faziam silêncio e prestavam atenção na maior parte do tempo.

Ela respondia algumas perguntas dos alunos, mas não deixava que eles fugissem muito do assunto. Fazia conexões dos assuntos com outros momentos da aula ou aulas de outros dias. Explicava os conteúdos e técnicas com bastante detalhe e com calma, repetindo e enfatizando elementos importantes a seu ver. Chamava os alunos para a reflexão sobre o que é certo e errado e os alertava para

a responsabilidade da própria aprendizagem. Sempre selecionava ajudantes para diversas tarefas, como levar o material para outra sala, trazer material, organizar a sala, distribuir folhas.

Ela observava, sem pressa, a sala e organizava o espaço: pedia para os alunos retirarem carteiras que estavam no corredor, pedia para abrirem as janelas, pedia para afastarem as carteiras que estavam muito próximas. Os alunos conversavam com a professora sobre outros assuntos e ela ouvia um pouco, ou seja, não estava alheia às individualidades, mas não deixava que isso alterasse o andamento da aula.

Ao final de cada aula, ela parava uns dez minutos antes para a organização da sala e do material. Chamava atenção deles para algumas regras que deviam ser seguidas: para evitar se machucarem e fazer alvoroço, ela só autorizava sair as filas que estivessem prontas e em silêncio.

5.2 O PLANEJAMENTO

Este item apresenta o planejamento anual e também o planejamento aula a aula de Nádia. O planejamento é uma parte fundamental para a prática pedagógica de um professor. Para Hentschke e Del Ben (2003, p. 178), “a importância do planejamento está justamente no fato de ele ser uma projeção daquilo que queremos, daquilo que pretendemos em relação ao ensino e de como ele poderá ser realizado em sala de aula”. Por essas razões, considere relevante compreender como é o planejamento da professora estudada.

Nádia deixou claro que o planejamento a cada ano é sempre diferente. Depende das turmas que escolhe para lecionar e também das parcerias que faz. Embora reaproveite muitas idéias e repertórios, ela procura variar de um ano para o outro. Assim, os alunos que num ano viram a série superior tocar certo repertório, no outro ano irão tocar outras músicas. Como as apresentações são feitas para a escola toda, essa é também uma forma de ampliar o repertório assistido.

Na semana de planejamento, as turmas são escolhidas, as parcerias com outros professores são estabelecidas e Nádia inicia a busca por materiais (partituras, letras, cifras, gravações, textos). De uma escola para outra, é possível

que os projetos sejam diferentes, justamente por causa das diferentes parcerias e também por causa do apoio de cada instituição.

Pode ser diferente. Assim, com o professor de história eu consegui trabalhar nas duas, porque a gente tem a mesma carga horária nas duas. Mas às vezes a coisa deslancha numa escola e na outra não. Por causa do envolvimento da equipe pedagógica, o tempo que nos é dado para planejar e (re)planejar. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

Quanto à busca por materiais, Nádia contou que consegue muitas coisas durante os cursos que faz. Seus colaboradores são os professores desses cursos e também os colegas professores nas escolas.

Então a minha fonte de material este ano foi muito com os professores – muitos da UFSC, da UDESC, professores de fora, que eram os nossos palestrantes. E como o meu trabalho estava dentro dessa questão da música étnica, esses dois últimos anos, principalmente 2006, foram materiais que estes professores me forneceram: CDs, livros, referências, sites. Esse ano foi muito por aí, assim, a minha fonte, onde eu consegui beber alguma coisa nova, foi a capacitação [...]. E também, essas parcerias que eu faço com esses professores. O professor de história, ele me fornece muitas ferramentas para eu trabalhar, porque, como ele é um 'rato de biblioteca', aí ele me diz: 'olha, tem tal livro que eu consegui'; ou ele me empresta, ou eu vou e compro. É assim que tem sido. Porque, como eu me embrenhei num caminho que era novo para mim, o que eu tive que fazer: pesquisar muito! Eu me dei conta de que eu não tinha material sobre música étnica. Então eu tive que correr atrás, assim, de 'ir à luta' mesmo de material, de colocar esse material na minha mão, porque eu ainda não tinha isso. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

Nádia deixa transparecer com essa fala que é uma professora em constante busca pelos materiais que são necessários para ensinar as músicas dentro dos projetos que ela considera importantes. Ela demonstra compreender que ensinar é um processo dinâmico e que depende do contexto, do tempo e das pessoas envolvidas.

Para o planejamento e organização aula a aula, Nádia tem um caderno onde anota a preparação semanal das aulas. Ali ela tem os planos de aula para as turmas naquela semana. Há também o diário de classe, onde fica a lista de chamada e a ficha de avaliação dos alunos. Nesse diário há um espaço para que a

professora registre os acontecimentos da aula: conteúdos passados; o que ficou faltando; se houve alguma ocorrência em relação ao comportamento dos alunos.

As anotações do que eu fiz, eu faço no meu diário, aquele diário da chamada. Então, tudo que eu fiz, ou então se eu quero lembrar de alguma coisa que ficou pendente, que na aula que vem... e não deu tempo, eu preparei, mas não deu tempo para falar. É isso que eu coloco: falta comentar tal coisa. Então eu faço um preparo da aula. Normalmente na segunda feira eu preparo a aula da semana. Mas, antes de começar a aula, dou uma olhada no meu diário, se tem alguma coisa da aula anterior que eu esqueci de falar. E sempre eu abro e olho aquele caderno que eu esboço o planejamento da semana. Um caderno meu, comum. [...] eu gosto de anotar antes que eu me esqueça, porque depois eu esqueço. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Nas observações das aulas, pude perceber que Nádia sempre recapitulava a aula anterior com os alunos, perguntando o que lembravam sobre a aula anterior. Com a resposta da professora, expressa logo abaixo, pude entender que isso faz parte do planejamento.

Isso é importante para mim, depois que eu leio o diário e o que eu planejei. É como se ficasse mais claro assim, para mim o 'gancho' da onde eu vou ter que recomençar e se marcou aquela aula para eles. Acho que na medida em que, sem olhar no caderno, eles conseguem lembrar o que nós cantamos, o que nós tocamos, é sinal que ficou vivo. [...] Então, eu acho bonito isso, sabe, de eles levantarem o dedo: 'a gente fez isso, fez aquilo, fez aquilo outro'. Então, é nesse sentido, assim, para deixar vivo o que foi. E eu acho que prepara o terreno para começar a aula, essa pequena recapitulação. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

O planejamento de Nádia, portanto, tem diversas etapas. Começa no início do ano, onde estabelece os projetos interdisciplinares e elabora o documento que é entregue para a supervisão escolar: o planejamento anual (ver ANEXOS 15 e 16). Esse planejamento anual não é rígido, na medida em que determinados acontecimentos podem mudar as estratégias da professora. Ao mesmo tempo, o planejamento anual não fica abandonado, mas é revisitado e serve como guia para o planejamento aula a aula. No início de cada semana, ela escreve no seu caderno as atividades das aulas. Ao final de cada aula ela anota no diário de classe o que foi feito e o que ficou faltando. No início de cada aula, ela relê suas anotações da aula anterior, juntamente com o planejamento no seu caderno e realiza uma

recapitulação com os alunos para poder melhor se situar onde parou e o que os alunos assimilaram daquilo que foi ensinado.

Nádia procura variar o planejamento a cada ano, mas, ao mesmo tempo, entende que certas atividades precisam ser mantidas em determinada fase do aprendizado musical dos alunos. Perguntei se o planejamento de 2008 para as turmas de quinta série estavam diferentes do ano passado e Nádia respondeu que sim, mas algumas ações ela precisa manter, principalmente por ser o início, ou seja, as primeiras aulas de música daquelas turmas.

Porque eu penso assim, ó, por mais que tem muita coisa que eu fazia antes de uma determinada forma que eu não faço mais, o que eu sinto, pelo menos na quinta série, esses primeiros passos não tem muito como fazer de outro jeito. Porque tu tens que dar essa introdução da flauta, a introdução às propriedades do som, porque tu vais usar essa linguagem o tempo todo [...]. Para mim é como se fosse assim: bota o tapete para depois poder andar em cima. Mas, cada ano [...], tu queres fazer uma coisa nova, entende? (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

No início de cada ano, a supervisão pedagógica de cada escola solicita o planejamento anual dos professores. Nádia me forneceu uma cópia dos planejamentos anuais para 2008 das duas escolas estudadas. O planejamento de Nádia prevê o desenvolvimento de aspectos musicais, tais como: percepção dos elementos musicais, conhecimento das origens dos gêneros e estilos musicais, conhecimento de conteúdos musicais (propriedades do som, notação musical, ritmo), prática instrumental e vocal e apreciação de grupos musicais. Além desses conteúdos musicais, outros aspectos como sensibilidade, desembaraço, auto-confiança, auto-estima, redução da inibição, criatividade, senso crítico, senso estético, valores qualitativos, memória, comunicação, concentração, auto-disciplina e trabalho em equipe também são objetivados. Percebo que Nádia procura desenvolver tanto elementos musicais quanto outros elementos relacionados à música indiretamente. Esses aspectos, ela acredita que são desenvolvidos por meio da música, ou seja, que a música tenha essa potencialidade. Isso tem a ver com o que já discuti antes sobre os ideais de educação e a visão interdisciplinar de Nádia, que não vê o ensino de música isolado do processo educacional.

Os conteúdos e metodologias previstas no planejamento de Nádia para as quintas séries em 2008 foram constatados na prática pedagógico-musical observada. Não completamente, visto que se trata de um planejamento para o ano todo e eu fiz a coleta de dados no primeiro bimestre, mas foi possível visualizar que ela busca cumprir o planejamento, realizando as atividades dentro do que foi previsto.

A bibliografia citada como fundamentação para o planejamento inclui materiais didáticos para o ensino de música, livros sobre história da música, livros de teoria musical, livros de partituras e canções, livros sobre folclore, songbooks, livros sobre interdisciplinaridade, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e livros sobre educação musical.

A diferença entre o planejamento de uma escola e outra se encontra basicamente na abordagem dos projetos a serem desenvolvidos em cada escola. Na Escola 1 o projeto para 2008 prevê como tema os gêneros musicais (folclórico, popular e erudito) de maneira geral, em parceria com outros professores. Na Escola 2, além de estudar os gêneros, está previsto um projeto específico sobre as cantigas do Boi-de-Mamão, tendo como parceria turmas de quarta série da mesma escola.

5.3 OS CONTEÚDOS E METODOLOGIAS

Neste tópico, apresento algumas falas de Nádia que se referem aos conteúdos e metodologias que costuma desenvolver em suas aulas. Perguntei a ela, por exemplo, se as primeiras aulas de música eram sempre como pude observar, ou seja, se ela começava com o canto, a percussão corporal e o contato com instrumentos de percussão, e assim por diante. Ela respondeu que

na quinta série é a introdução de tudo. Então eles passam a conhecer esse espaço em que são guardados os instrumentos, passam a conhecer os instrumentos, o nome, essa coisa de estimular a compra da flauta. Então na quinta série esse primeiro passo normalmente é assim. O que vai mudar é depois, porque se eu tenho um planejamento interdisciplinar

o que eu vou trazendo depois vai ter a ver com esse caminho que a gente vai fazer. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Essa fala revela que, mesmo com a variação descrita anteriormente, há um estabelecimento de uma rotina inicial de trabalho que ela repete a cada ano, pois entende, a partir de sua experiência, que é uma necessidade. Esses passos são importantes para ela e não são substituídos, porque são a base que prepara os alunos para o que vem depois.

Com turmas novas eu sempre uso o primeiro dia para estabelecer como são as aulas, por que a flauta, por que ter aula de música... Quem se interessa em comprar a flauta tem que anotar qual flauta comprar, etc. Eu apresento os instrumentos que tem na escola, seus nomes, seus sons, e já começo a trabalhar as propriedades do som, para eles irem se familiarizando com os termos técnicos musicais. A gente canta também. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

Para entrar mais a fundo na questão dos conteúdos e metodologias, fiz perguntas específicas sobre o ensino de canto, dos instrumentos e da flauta, procurando saber o que Nádia esperava de cada atividade, ou seja, até que nível ela procura que seus alunos se desenvolvam em cada prática musical ou sobre cada conteúdo. Em relação ao canto, Nádia respondeu:

o meu objetivo primário é que eles gostem de cantar. Só isso. Porque eu posso ficar um ano com esse aluno, dois anos... Eu tenho que ganhá-los pelo canto. Então, eu tenho muito cuidado, assim, as primeiras experiências, o que eu trago primeiro. Tem que ser alguma coisa que toque o coração desse aluno. Estou falando de quinta série. Estamos começando o nosso trabalho. Então, essa é a minha primeira preocupação. E que com o passar do tempo a gente vá colocando a questão da técnica, que cantar bem requer a coisa da respiração, que requer aquecimento. Mas, o objetivo no meu planejamento: 'ah, eu quero que meus alunos consigam cantar a três vozes'; isso eu nunca coloquei como meta. A duas vozes sim. Já ficou explícito que tal música a gente vai trabalhar a duas vozes e tal. Mas nesse sentido, o que eu acho é que o trabalho com a flauta simultâneo com o canto ajuda muito na afinação dos alunos. Então, isso assim, se tu sempre tocares e cantares, essa coisa da afinação, tu vais chegando nisso, claro, com todo o resto, com os exercícios vocais e tal. Mas eu nunca tive muita pretensão: 'ah, eu quero cantar a três vozes, quatro vozes, eu quero montar um coral nas minhas turmas'. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Nádia parece ter claros os seus objetivos quanto ao canto para o primeiro ano de ensino de música dos seus alunos. Ela quer que eles gostem de cantar e por isso não entra muito na questão técnica, procurando evitar que eles se desestimulem. O canto seria, então, uma atividade planejada para ser prazerosa para os alunos. Mas ela entende que é possível ir além e que, se o professor de música colocar o desenvolvimento do canto como meta, ele pode ter resultados mais sofisticados. Ela, inclusive, tem acrescentado técnicas de respiração e aquecimentos na sua prática pedagógico-musical, já na quinta série, como nas turmas observadas.

É, esse ano, na quinta série, [...] eu coloquei no meu planejamento essa consciência da respiração, trabalhar com o diafragma. [...] toda vez que a gente vai cantar agora, ou antes de tocar flauta, eu procuro trabalhar a respiração correta, esse movimento do diafragma, e faço exercícios de aquecimento. É uma coisa que eu não fazia, [...] não dava a importância devida para isso. Esse ano, quando eu sentei para planejar as minhas aulas, a coisa da respiração foi uma coisa que veio: eu preciso dar mais ênfase a isso, eu preciso deixar isso mais consciente. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Para Nádia, esses exercícios melhoram a execução do canto e da flauta. A afinação também melhora, segundo ela, e também a qualidade do sopro dos alunos. Ela diz que sente grande diferença, quando faz um bom aquecimento, na voz e no sopro da flauta dos alunos.

Durante as observações, percebi que Nádia elogiava muito seus alunos quando cantavam, mesmo se o resultado musical não fosse tão bom. Ela disse que procura incentivar seus alunos a cantarem, não importa se são afinados ou não, porque entende que cantar é importante para todos. Ela acredita que o aluno pode se desenvolver ao longo do trabalho e o estudo da flauta pode colaborar. Na hora de uma apresentação, se o aluno não está à vontade cantando, naturalmente ele ocupa outra função, como tocar percussão, por exemplo. Mas todos têm a oportunidade de vivenciar todas as práticas musicais que ela ensina.

É porque é aquele trabalho de educação que eu te falei que eu quero ir totalmente ao contrário da educação musical que eu recebi. Que é privilegiar quem canta afinado, é desestimular quem [não canta afinado]. [...] É porque eu acho que tem que ser por aí. Eles têm que sentir que

eles podem, que a voz deles é bonita. Eu não quero que o meu aluno tenha medo de cantar, que não vai estar bom. Nisso aí eu me polio muito. [...] Porque eu acho que a música é para todos mesmo! E eu tenho que saber lidar, se eu recebo um aluno que não está afinado eu tenho que saber lidar, ele vai ter que ter uma função. Eu acho que se eu tenho um aluno desafinado eu não vou dar um elogio para ele se isso não é verdade. Eu vou elogiar sempre a turma como um todo, porque eu acho que eu estou estimulando é a gente cantar junto, cantar em grupo. Com esse aluno, às vezes sem ele perceber, eu posso fazer um trabalho com ele, dar mais atenção para ele, se eu quiser realmente, se esse for realmente o meu objetivo, afinar aquele aluno. Pode não ser também. [...] Então, essa coisa do elogio é bem pedagógico mesmo. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Nádia mostra, com esse depoimento, que está interessada na aprendizagem dos alunos, que entende como os alunos reagem diante de certas atividades e então se planeja, para atingi-los positivamente. Quanto ao aprofundamento que procura dar ao canto, diz que considera suficiente se até o final do ano os alunos conseguirem cantar, afinados, uma música a duas vozes.

Porque eu não dou foco para esse trabalho vocal. [...] O canto está sempre fazendo parte, mas não tem um desenvolvimento, assim, de técnica vocal, de cantar a três vozes, a quatro vozes. Mas eu acho que dá também, se o professor coloca isso como meta, eu acho que ele pode ir muito longe no canto. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

A atividade do canto para Nádia, portanto, tem a função principal de dar sentido de coletividade e fazer o aluno se sentir capaz de cantar dentro do grupo. Ela procura incluir todos e percebe que, naturalmente, os alunos vão se familiarizando mais com determinada prática. Quanto ao nível técnico, ela tem buscado trabalhar respiração e alguns exercícios vocais, e tem percebido, mesmo sem dar ênfase a isso, que há resultados positivos. Além dos exercícios que propõe, percebe que, ao longo do tempo, os alunos vão aprendendo a cantar, por conta do trabalho com a flauta.

Quanto ao uso dos instrumentos de percussão, perguntei para Nádia qual era o objetivo daquela experimentação inicial e depois a criação em grupo, logo no início do ano letivo. Ela respondeu que

o objetivo primeiro é eles terem esse primeiro contato com os instrumentos, de saber assim, que tem uma forma de se tocar, que eu

tenho que ter um cuidado, que eu tenho que ter sensibilidade para perceber a mudança de sons, os materiais. E também porque é uma proposta minha de trabalhar mais com composição. A gente fica muito assim, às vezes, só com reprodução de coisas já [prontas]. Então já desde o início eu estou me propondo a dar esses espaços para que dentro do que a gente já fez, já trabalhou, então, o que o aluno tem para me dar como resposta. São dois objetivos na verdade: trabalhar essa coisa da criação, a capacidade que eles têm de criar uma coisa em grupo e aprender a manipular os instrumentos, porque são eles que vão mexer nos instrumentos. Eles têm que sentir aquilo como deles, mas não de qualquer jeito. Então essa coisa inicial: 'como é que eu vou usar?' 'Como é que eu vou pegar?' 'Como é que eu vou guardar?' 'Como é que eu vou tocar?' (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Essa fala deixa bem explícitos os objetivos de Nádia em relação aos instrumentos de percussão: que os alunos conheçam os instrumentos, que saibam tirar som deles, que aprendam os cuidados necessários e que comecem a criar musicalmente através deles.

Em relação ao início das atividades com a flauta, além das noções iniciais de postura, modo de segurar e articulação da língua, um dos aspectos mais exigidos foi o sopro suave. Ela fez e repetiu muitos exercícios para melhorar a qualidade do sopro dos alunos nas aulas observadas. Em relação ao nível de execução musical na flauta, Nádia responde que já chegou a tocar (com alunos mais avançados) um chorinho de Altamiro Carrilho, cuja execução ela considera difícil. Isso representa o tipo de exigência técnica limite onde ela já levou seus alunos. Mas na quinta série eles tocam ainda poucas notas (si, lá, sol, dó, ré) e o repertório é inicial. A música “Asa Branca” é um exemplo do tipo de música que as turmas observadas iriam começar a executar no segundo bimestre.

Quanto ao ensino de notação musical, não presenciei nenhuma atividade durante as observações, mas numa das entrevistas Nádia relatou como está fazendo isso neste ano, nas turmas estudadas.

Eu comecei a teoria musical. A gente está vendo esse lado da introdução à teoria musical. Aí eles vão receber a primeira partitura deles esta semana agora. Aí eu resolvi trabalhar 'Asa Branca' com eles para ir desenvolvendo essas cinco primeiras notas da flauta. [...] eu adotei outras estratégias novas, diferentes das que eu já tinha aplicado para a questão da teoria, [...] que eu resolvi tomar e fazer uma experiência, ver como é que dava. E isso toma um pouco mais de tempo. [...] Porque eu fazia assim: aquelas primeiras explicações teóricas, aqueles conceitos de pentagrama, de clave de sol, o nome das figuras, tal, eu fazia isso, e depois eu já ia direto para essa primeira partitura que não é uma música:

são exercícios para flauta, com exercícios simples, com semínimas, trabalhando o 'si', 'lá', 'sol', num primeiro momento. Aí eu recebi há uns dois anos já uma caixa cheia de cadernos pautados, e eu não estava usando. Primeiro porque eu acho muito difícil para a criança copiar do quadro. Tu vais ver eles estão copiando tudo errado. O caderno pautado é muito miudinho. Aí eu pensei: 'puxa', isso aqui eles nunca vão usar. Aí eu pensei: não, mas eu acho que se eles tiverem um primeiro contato com essa folha pautada e começarem a escrever alguma coisa, quando chegar na partitura, isso já vai ser mais fácil. Aí, eu expliquei os primeiros passos, eles copiaram algumas coisas, depois eu entreguei, destaquei uma folhinha para cada um. Aí a gente trabalhou a clave de sol: eles aprenderam a desenhar a clave de sol, eu lá no quadro e eles aqui. Aí fizemos uma fileira de clave de sol. [...] Aí eu comecei a trabalhar: então vamos trabalhar a nota 'sol' com semibreve. – Como é que é a nota 'sol' com semibreve? – Para eles se situarem: o que é a segunda linha? O que é contar de baixo para cima? [...] Então, é um trabalho que toma tempo, porque muitas vezes eu ia de carteira em carteira para ver. [...] E eu senti uma resposta muito boa deles, um envolvimento deles no trabalho. E já fomos trabalhando, como sempre, fazendo a clave de sol e depois a já introduzi o conceito de compasso, da barra finalizadora, tal. E aí até onde é que eu fui: até a nota 'si' com colcheias, por exemplo, trabalhando terceira linha e desenhando o que é uma colcheia. Então, quando eu entreguei aquela partitura, num dia eles tocaram tudo, entendes? Porque teve todo aquele trabalho de escrever... e isso é Waldorf, isso é pedagogia Waldorf. É a criança produzir o seu material e não receber ele pronto. É claro que eu não vou fazer eles ficarem copiando a partitura da 'Asa Branca', mas eu acho que num primeiro momento aquilo foi importante e facilitou muito esse outro processo. E eu gostei. Gostei do resultado, foi uma coisa da minha cabeça, eu não tinha visto em lugar nenhum, e fiquei contente com o resultado e com o entusiasmo deles. Porque eu achei que de repente podia ficar maçante, cansativo [...]. Porque teve dias que a gente ficou até uma aula inteira. Até todo mundo conseguir fazer a semibreve, a mínima, a semínima, a colcheia. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Essa fala contém detalhes de como a professora ensina um dos conteúdos talvez mais desafiantes da música que é a notação musical, como pude constatar na minha própria experiência como professora.

Nádia mostra que ensinar os alunos a lerem partitura leva tempo, é trabalhoso, mas é possível e pode trazer bons resultados. Como base para essa atividade, ela tem o seu próprio conhecimento musical, sua criatividade para elaborar uma metodologia e também a pedagogia Waldorf, que a fez confiar na atividade elaborada, porque estava de acordo com os princípios que segue, dentro dessa linha. Tudo isso são saberes e competências sendo mobilizados para gerar alternativas de trabalho e atualizar a prática pedagógico-musical de Nádia.

Em relação à música de fundo colocada para os alunos ouvirem enquanto eles copiavam matéria, Nádia diz que é uma “oportunidade de eles ouvirem um

repertório que eu sei que eles, a maioria, não tem acesso em casa” (NÁDIA, 2008, Entrevista 3). Ela aproveita o momento em que os alunos estão mais quietos para fazê-los ouvir música. Sua intenção é aproximá-los de um repertório novo, a princípio, para eles, e que pode gerar algum aprendizado musical ou será utilizado em algum projeto mais adiante.

Eu levo viola caipira [...] Levo algum erudito: Beethoven, Mozart, sem dar muita explicação. E eu logo espero uma pergunta. Alguém sempre pergunta: ou interessa, ou é esquisita, ou dá sono, não sei. Alguma coisa, ou ‘eu já conheço’, ou ‘a minha mãe tem esse CD’. [...] Daí eu explico. E muitas vezes eu já coloco alguma coisa que eu sei que lá na frente aquele CD vai fazer parte do contexto. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Os alunos, mesmo estando fazendo outra atividade, demonstravam, de maneira geral, estar atentos à música que estavam ouvindo. Muitos batucavam na carteira, outros balançavam o corpo, outros tentavam cantar junto e outros até paravam o que estavam fazendo para ouvir a música.

Para desenvolver os conteúdos apresentados até agora, Nádia lança mão de estratégias e atividades práticas e teóricas. A dosagem entre esses tipos de atividades numa aula de música é importante de ser pensada, considerando que numa aula de música se ouve música, se cria música, se toca e se canta (atividades mais práticas) e se fala sobre música, se estuda história da música se aprende técnicas de execução (atividades mais teóricas) e assim por diante. Os dois tipos de atividades foram presenciados durante as observações de maneira bastante equilibrada. Praticamente todas as aulas continham práticas musicais (canto, percussão, flauta, audição, e/ou percussão corporal) e praticamente todas as aulas continham teoria (textos para copiar, explicações de conceitos, demonstrações de técnicas), ainda que algumas aulas fossem mais teóricas e outras mais práticas, conforme o planejamento da professora.

5.3.1 Repertório

Ao longo das observações o repertório presenciado foi a música “Pindorama” do grupo Palavra Cantada, a música “Aquarela” de Toquinho e

Vinícius numa das turmas e uma canção para ser tocada na flauta chamada “Dois por Dez”. No dia em que fui recolher o questionário, vi que uma das turmas estava começando a aprender uma canção indígena tupinambá chamada “Canide loune” (letra no ANEXO 17), mas eu não cheguei a ouvi-los cantar. No ensaio das turmas de sexta série que eu assisti em 03 de setembro de 2008, o repertório foi: “Conversa de Botequim” de Noel Rosa e Vadico; “Caninha Verde”, do folclore paranaense; “Barra da Lagoa”, de Neco; “Qui nem Jiló”, de Luiz Gonzaga; “Chalana”, de Mário Zan. Nas entrevistas, a professora mencionou alguns tipos de música trabalhados nos outros anos: música indígena, música portuguesa, música africana, Mozart, lundu, modinha e um choro de Altamiro Carrilho. Este é um panorama geral do tipo de repertório que Nádia tem executado com seus alunos. Em resumo, são músicas eruditas, populares e folclóricas. Nádia diz que o repertório é definido de acordo com as parcerias com outras disciplinas no início do ano letivo e que não entram canções que abordem a temática sexual de forma apelativa.

Com relação à 5ª série, eu estou afim de mudar bastante a forma como eu trabalhei esses dois últimos anos, que a base foi a música indígena, porque eu tinha a parceria com o professor de história que ele dava toda a parte de contextualização. Então a alfabetização musical deles foi toda com música indígena. Então, talvez esse ano – esses já foram dois anos trabalhando com a mesma [temática] – talvez esse ano eu comece com outra forma, busque outras inspirações. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

O repertório, portanto, é vinculado ao projeto interdisciplinar traçado para o ano, respeita o nível técnico dos alunos e é elaborado pela professora com ajuda dos professores parceiros dos projetos. Muda de ano em ano, mas permanecem algumas músicas, de acordo com o planejamento.

5.3.2 Avaliação

Nádia se refere à avaliação como “o nó crítico da aula de música” (NÁDIA, 2008, Entrevista 3). Essa declaração é compreensível, visto que avaliar em música possui problemas e desafios (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003). A avaliação é também importante e necessária.

A partir da compreensão daquilo que o aluno foi capaz de fazer musicalmente, podemos identificar o que ele ainda não realizou ou não pareceu capaz de realizar, o que precisa ser aperfeiçoado, reforçado ou retomado, o que ainda precisa ser contemplado, que novos conteúdos e metas precisamos traçar, que outras formas de avaliação poderiam ser realizadas. Em suma, sabendo onde o nosso aluno está, musicalmente falando, teremos subsídios para planejar nossos passos seguintes. (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 188)

Nádia disse que não faz provas escritas com seus alunos. Se necessário, faz provas práticas, normalmente em pequenos grupos, quando percebe que os alunos não estão estudando tanto a flauta como deveriam, por exemplo. Ela revelou que os elementos que avalia são: desenvolvimento na flauta, desenvolvimento na percussão, desenvolvimento no canto e participação. Esses itens compõem as quatro notas de que ela precisa para obter o número que será a nota do bimestre de cada aluno. Os cadernos dos alunos são olhados. Mas isso não necessariamente faz parte da nota. Ela os orienta para que colem todo material que ela fornece (letras de música, partituras) e eles sabem que precisam prestar conta disso.

Para Nádia, avaliar é um processo difícil e delicado, principalmente no início de um trabalho, quando o professor ainda está começando a conhecer os alunos.

Na 5ª série isso é muito difícil! Primeiro bimestre da quinta série eu não sei nem o nome das criaturas. Eu sei que tem um grupo ali e que a coisa está andando. Dar aquela primeira nota, mesmo de participação... Tu vais fazer uma avaliação que eu considero bem superficial daquilo ali. No segundo bimestre, um pouquinho melhor. No terceiro, tu já conheces o aluno, já chamas pelo nome, sabes se [ele] falta ou não falta, se esquece a flauta ou não esquece. Então, a dificuldade maior que eu sinto são os dois primeiros bimestres de uma quinta série. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

A avaliação que Nádia realiza, portanto, leva em consideração o lado coletivo, principalmente nos primeiros contatos com os alunos. Mais tarde, à medida que ela vai conhecendo melhor as crianças e adolescentes, já pode ter uma visão mais precisa do desenvolvimento de cada um. As avaliações formais, quando aplicadas, são práticas, e os alunos quase sempre tocam juntos, raramente sozinhos.

5.4 A QUESTÃO DA DISCIPLINA

A palavra disciplina é entendida aqui como o comportamento dos alunos na escola, ou seja, o bom comportamento. Essa é uma preocupação perceptível na fala e na ação da professora investigada. É também assunto recorrente nas conversas entre os professores das escolas visitadas e equipes pedagógicas. A aula de música não está isenta da necessidade de reflexão sobre esse tópico. Nádia demonstra que a questão da disciplina é algo que a preocupa. Ela reflete e age para ter o controle das turmas em que atua. Ela fala muito sobre isso nas conversas informais, nas reuniões do grupo de pesquisa e também nas entrevistas.

As turmas observadas não apresentaram problemas de indisciplina nas aulas de música, a meu ver. Ao contrário, foi surpreendente ver o quanto as crianças e adolescentes eram bastante calmos e atenciosos em sala de aula. Certamente alguns fatos os deixavam mais agitados, como no início e final de cada aula, ou quando algum acontecimento externo chamava atenção, ou quando eles se deparavam com novidades. Esse comportamento pode ser reflexo da atuação de Nádia, que considera essencial a questão da disciplina. Em suas aulas, ela utiliza algumas estratégias para tentar controlar o comportamento dos alunos:

- estabelece regras no início do ano letivo;
- só dá permissão para falar àquele que erguer o braço e aguardar a vez;
- ao iniciar a aula, se a turma estiver conversando de maneira dispersa, ela cruza os braços e aguarda em frente à turma, com olhar severo;
- raramente levanta o volume da voz (o que poderia demonstrar a perda do controle);
- para pararem de falar fora de hora ela faz gestos apontando para os ouvidos, indicando que eles devem ouvi-la;
- corta logo qualquer tipo de atitude indesejada dos alunos, mesmo que para isso tenha que interromper a atividade musical ou alguma explicação;
- escolhe ajudantes para algumas tarefas, normalmente aqueles alunos mais agitados, para envolvê-los com a aula;

- orienta que, antes de saírem da sala, os alunos devem ficar em silêncio em suas mesas aguardando a liberação dela, para evitar atropelos na saída;

- se, durante uma explicação, algum aluno quer falar, mesmo levantando o braço, ela não interrompe o que está falando. Pede para baixar o braço e ouvir o que ela está dizendo que, ao final, ela pergunta se alguém tem alguma dúvida;

- quando um aluno toca flauta fora de hora, avisa que na aula de música eles vão tocar juntos e não sozinhos e se alguém a desobedece, ela confisca sua flauta por alguns minutos, ou, em casos mais graves, até que um responsável venha conversar com ela.

Numa das aulas ela disse a um aluno que tocou flauta fora de hora: “*tu realmente achas que é assim que vocês vão aprender a tocar flauta, tocando enquanto a professora está falando? Vocês acham que isso é certo*”? (NÁDIA, Observação, 12 de março de 2008). Os alunos responderam que não. Dessa forma, ela traz para a atenção deles a responsabilidade pelo próprio aprendizado que depende da postura deles.

Quando entrevistada sobre a questão da disciplina, Nádia responde que para ela só é possível dar aulas se tiver o controle da turma. A experiência foi lhe mostrando que o estabelecimento de regras logo nos primeiros contatos com a turma, ajuda a construir certo domínio da classe e permite a realização do seu trabalho.

Acho que começa assim pelo meu perfil. Eu não consigo trabalhar com barulho. Eu não consigo trabalhar se eu não tenho a turma comigo. Eu admiro muito as pessoas que conseguem, inclusive que não se importam, não se importam com a conversa paralela. Não se importam de ter um grupinho. Isso me desestrutura. Então, o que eu fui vendo, ao longo desses anos, que essas... regras mesmo, se elas forem colocadas desde o início, depois o desgaste é menor. Então, se isso tudo desde o começo fica bem claro: que o aluno não vai poder sair na hora que ele quer da sala, que ele precisa levantar o braço porque somos muitos, que a aula de música precisa de concentração... entende? Então, esse foi um caminho que eu achei para que fosse viável trabalhar tudo o que eu quero trabalhar com eles, tudo que eu acho importante trabalhar com eles. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

Essas estratégias contribuem para que a professora consiga manter a disciplina. Refletir sobre o comportamento dos alunos e desenvolver estratégias para lidar com isso são parte da profissão do professor de música e refletem na

sua prática pedagógico-musical, pois sem esse domínio provavelmente não seria viável ensinar música. Nádia consegue esse controle num nível bastante elevado.

Porque todo o professor de música reclama muito que não consegue dar aula. É isso que eu ouço: 'eu não consigo, eu levo os instrumentos, eu não consigo fazer nada, eles não me ouvem!' Então eu penso: tem alguma coisa errada. Porque se tu preparas uma aula, uma boa aula, que tem todos os elementos que tu acreditas que vão atingir aquele aluno, mas [não consegues] dar porque os alunos não calam a boca, então tem alguma coisa errada. Se eu me sento para preparar aula, eu quero ser ouvida. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Entretanto, os limites entre a rigidez e a possibilidade de participação ativa dos alunos e de um relacionamento mais próximo com a professora são difíceis de medir. A própria professora sente-se incomodada com a sua postura, desejando ser mais leve e ter uma maior aproximação com eles, mas diz que ainda não encontrou um ponto de equilíbrio entre esses tipos de atitudes.

Mas ao mesmo tempo, tem uma crise aí interna, um pouco... eu me torno uma pessoa muito exigente, e eu não sei até que ponto isso é simpático, entende, para escola, para os alunos. Eu até acho que eu consigo ter um relacionamento bom, assim, fora: os alunos vêm conversar, e tudo isso. Mas, no geral, eu sinto que os professores não são assim. [...] Então, eu ainda estou querendo descobrir esse ponto de equilíbrio, entende? Como não ter que ser tão rígida e conseguir ter uma qualidade na aula? Pode ser uma cobrança muito grande minha, mas será que eu tenho que me desgastar tanto assim, para manter a disciplina? Será que eu não tenho uma outra forma de conseguir os resultados que eu quero sem exercer tanto essa autoridade? (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Os alunos também se manifestam nos questionários quanto à postura da professora em relação à disciplina em sala de aula. Um diz que a professora é brava, que não deixa ir ao banheiro, outros dizem que a professora é muito exigente, ou que eles não gostam de fazer fila para sair da sala. Durante as observações, inclusive, foram perceptíveis algumas reações de desgosto dos alunos.

Se para uma professora com dez anos de experiência e que consegue manter um considerável controle de turma, esse assunto é um problema que incomoda, para professores iniciantes pode ser algo até mesmo frustrante, principalmente se, em sua formação não houve a possibilidade de se prepararem para isso.

Perrenoud (2002, p. 17) discute que “em diversos sistemas educacionais, há queixas de absenteísmo, de falta de educação e até mesmo de violência dos alunos, de sua rejeição ao trabalho, de sua resistência passiva ou ativa à cultura escolar”. Ele questiona se a formação inicial está preparando para esse tipo de realidade. Se o problema é disciplina, a meta será desenvolver as competências para solucionar este problema, constituindo-se, tal questão, em elemento formador do profissional da educação e da educação musical, conseqüentemente. Em contrapartida, é na experiência de sala de aula que o professor vai estabelecer as estratégias para obter esse resultado, de acordo com o contexto em que se encontrar.

A professora comentou que sente que ainda não encontrou um caminho ideal para lidar com tudo isso, mesmo apresentando um grande controle sobre a turma. Outras formas de agir podem ser possíveis para o relacionamento entre professores e alunos na sala de aula, de acordo com cada realidade.

Quando questionada sobre a fundamentação para a postura que assume diante da questão da disciplina, Nádia novamente menciona aquilo que aprendeu dentro dos moldes da pedagogia Waldorf. Ela se inspirou muito na experiência de outra professora.

Foi a minha mestra! Que foi essa professora que [...] tem a formação dela toda na Alemanha. Então ela conseguia ter essa paz. Só com a presença dela, os alunos já [acalmavam]. E ela nunca gritava. Era aqui, ó: [estalos de dedos]. Então, eu senti uma admiração por isso e aquilo passou a ser uma referência. Eu acho que a aula de música precisa disso. E eles amavam ela. Ela tinha um carisma, uma coisa toda dela e uma formação maravilhosa. [...] O primeiro exemplo de professor que eu tive, fora os meus professores da UDESC, na prática de sala de aula foi ela. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Outros fatores também a influenciam. Nádia inclui suas características pessoais, sua personalidade e suas crenças como condicionantes da sua atuação em relação à disciplina dos alunos: *“tem a ver também com o meu temperamento. Eu acho que eu tenho uma coisa de ser autoritária, de exercer essa autoridade. Para mim não é difícil mandar. [...] Então, quando eu falo, eu quero ser ouvida”* (NÁDIA, 2008, Entrevista 2). Em relação aos resultados de tal postura, perguntei se

ela acreditava que esse tipo de atitude tem funcionado. Ela respondeu que sim e que inclusive lê isso nas avaliações de seus alunos.

Eu sei que é uma forma que funciona, porque no final do ano normalmente eu colho os objetivos que eu tenho com os meus alunos. Eu traço o meu planejamento e é difícil o ano que eu digo: 'não, não deu certo'. Sempre a gente sai bem feliz! [...] Então a gente sempre tem resultados ótimos. Aí os alunos fazem as avaliações deles. Eu tenho todas as avaliações por escrito. São momentos bem marcantes na vida deles. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Perguntei também para Nádia se ela acreditava que, por lecionar música e levar consigo uma série de atrativos e novidades para os alunos, ela conseguiria melhor comportamento deles, já que poderia negociar o uso ou não dos atrativos (novidades, instrumentos). Ela disse que isso não depende tanto da matéria, mas da postura do professor.

É uma 'faca de dois gumes'. Eu acho que assim como exerce um fascínio, o que por outras disciplinas, os outros professores, o que naturalmente eles não têm – os professores vão ter que se esforçar mais. A música por si só exerce isso, mas, também, se eu não souber usar isso com critérios, essa aula pode se tornar simplesmente um monte de barulho [...]. Eu acho que se tu deixares naturalmente, eles ficam mais interessados, mas eles ficam mais bagunçados também. Porque tem uma coisa, assim, de ansiedade, por fazer, por tocar. (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Para Nádia, o que a faz conseguir esse controle é a maneira com que ela se posiciona, pois ela tem colegas professores de música que não conseguem os mesmos resultados. Então, acredita que tem a ver com a sua postura mais controladora.

Um ponto importante na questão da disciplina é sobre aqueles alunos mais rebeldes, que desafiam os professores e muitas vezes fogem ao seu controle. Sempre há esse tipo de aluno, diz Nádia, e eles sempre trazem preocupações.

E sempre é o nó daquele ano, porque tu nunca sabes direito o que tu vais fazer com aquele aluno. Às vezes tu vais deixando e chega uma hora que tu consegues atingir. Às vezes não adianta porque não é contigo, esse aluno está assim com todas as disciplinas, aí a escola toma uma posição e tira, não fica mais com o aluno na sala porque não dá. Chama a família,

toma uma atitude. Mas eu acho que esse é o desafio da educação, não existe uma fórmula: 'toda vez que tem um aluno rebelde eu faço...'. A primeira coisa é um estranhamento. Tu tens uma reação. [...] E aí é esse 'jogo de cintura'. Então, a medida mais imediata que todo professor tem é mandar para rua: 'não, com falta de respeito tu saís'. Mas a gente vê que com o tempo, isso às vezes não funciona. Ele vai para rua todo dia na tua aula? Todo dia tu vais te estressar por causa daquele aluno? (NÁDIA, 2008, Entrevista 2)

Os alunos são diferentes, pensam e agem de forma diferente e por isso não há uma fórmula pronta para a questão da disciplina. O professor preocupado com isso precisa desenvolver uma série de estratégias para lidar com os diferentes comportamentos dos alunos, é o que diz Nádia, quando cita as leituras que fez sobre o assunto.

Todo professor tem que desenvolver uma estratégia para ele conseguir dar a sua aula. Se ele vai contar uma piada, se ele vai entrar pelado na sala de aula, se ele vai entrar sério... Mas eu, na hora que eu quero dar o meu recado, essa turma tem que me ouvir! Se não, não tem sentido eu estar ali. E na hora que for para relaxar, relaxa-se, aí tu ris. [...] Tem professor que começa o ano dizendo que não consegue dar aula e termina o ano dizendo isso. Eu acho que dificuldades todos nós enfrentamos. Tem momentos em que tu tens que desenvolver uma estratégia com aquela turma. Não vai ser igual a minha. Eu acho que quem já tem esse tempo de sala de aula, a gente desenvolve. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Outra questão também pode ser determinante para o andamento da aula: os alunos muitas vezes têm vontade de falar, de comentar um assunto, de dar palpites, de dar opiniões sobre algumas coisas. Nádia foi questionada sobre isso: como lidar com a ansiedade dos alunos em querer falar? O quanto aproveitar do que os alunos estão falando e o quanto cortar para garantir a tranquilidade e o andamento da aula?

É, isso é difícil. Cada dia é um desafio, na verdade. [...] Mas essa medida: agora eles 'se passaram', estão falando muito, está saindo muito fora... É uma coisa de sentir no momento. Tem intervenções de alunos que são preciosas, que valem a pena tu cortares toda a tua linha de raciocínio. [...] E eu acho que o aluno tem que respeitar esse momento em que o professor está tecendo ali o seu véu para chegar lá num lugar. Eles vão aprendendo também. Então, esse momento de deixar essa participação fluir, ou não, é muito de perceber na hora. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Nem sempre ansiedade e agitação se traduzem como indisciplina. Muitas vezes os alunos querem participar, dizer o que pensam, sugerir idéias. Se isso não for organizado, pode não ser tão bem aproveitado. Nádia consegue equilibrar bem isso. Ela ouve os alunos, mas não deixa que a aula se perca em assuntos muito distantes dos seus objetivos.

Para lidar com a questão da disciplina, em síntese, Nádia tem sua forma de pensar, tem sua postura, estabelece suas regras, faz cumpri-las, informa-se sobre o assunto, lê, conversa com seus pares, reflete e questiona-se. Ela procura melhorar sua relação com os alunos, pois sente que é muito rigorosa. Ao mesmo tempo, não quer deixar os alunos soltos demais, pois isso impediria a concretização do seu trabalho. Como a sua maneira, ao longo dos anos, tem produzido resultados que a satisfazem, ela a mantém. Outras formas de relacionamento poderiam existir, mas não dependem unicamente dela.

5.5 A PERSPECTIVA DOS ALUNOS

A prática pedagógica de um professor tem, num dos lados, a interação com os alunos. Segundo Tardif (2007, p. 49) “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos”. Nádia ensina música para aqueles alunos naquele contexto. O que eles dizem, bem como suas reações, opiniões e sugestões sobre a aula de música foi considerado, como forma de melhor compreender a prática pedagógico-musical de Nádia. Este tópico apresenta a perspectiva dos alunos em relação à aula de música: os alunos gostam da aula de música? Do que mais gostam? Do que menos gostam? Como eles recebem o repertório trazido pela professora? Quais suas sugestões?

Ao total, responderam ao questionário 44 alunos, sendo 21 na Escola 1, e 23 na Escola 2. Em relação à pergunta “você gosta das aulas de música”? As respostas dos alunos podem ser visualizadas através do Gráfico 1, onde estão somadas as respostas das duas turmas.

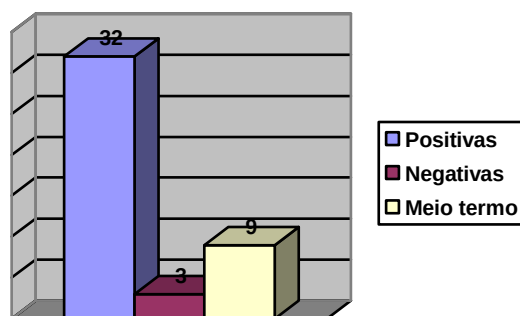


Gráfico 1 – “Você gosta das aulas de música”? - Respostas dos alunos das Escolas 1 e 2.

Para uma disciplina que está recém fazendo parte da vida daqueles alunos, a aula de música está sendo muito bem aceita. A grande maioria (72,7%), ou seja, 32 alunos, se refere positivamente à aula de música. Apenas três alunos (6,8%) dizem não gostar das aulas e nove alunos (20,5%) apresentaram respostas que não definem nem para um lado nem para o outro, ou seja, ficam no meio termo. Alguns exemplos de frases dos alunos contendo esses três tipos de respostas são:

- *Eu adoro as aulas de música da escola, porque eu gosto de música, estou empolgada para aprender a tocar os instrumentos e gosto bastante da professora.*
- *Eu gosto da aula de música porque a gente aprende coisas diferentes.*
- *Mais ou menos, porque tem atividades que eu não gosto.*
- *Não gosto. Porque é chato.*

As respostas positivas, em geral apontam para a possibilidade de aprender coisas novas, tocar instrumentos, aprender mais sobre música, por ser uma aula diferente e interessante e até por ser uma oportunidade profissional futura. As respostas negativas não trazem, em geral, muitos argumentos: os únicos três alunos que dizem não gostar da aula de música falam que a aula é chata; um diz que é muito repetitiva, outro diz que a professora é muito exigente e outro não especifica o porquê de achar a aula chata. As respostas de meio-termo se referem a questões particulares: um gosta de tudo, menos da flauta; outros dizem que gostam das aulas, mas às vezes não acham tão interessantes.

Outra pergunta feita aos alunos foi: “do que você mais gosta na aula de música”? As respostas mostram que a flauta é o instrumento mais querido dos alunos, seguida dos outros instrumentos de percussão. Muitos alunos também responderam que gostam de tudo. Alguns indicaram as músicas aprendidas, outros a percussão corporal, o canto, ou dizem que gostam de música de uma maneira geral e houve também referência à apreciação do que a professora tocou na flauta para eles ouvirem. O Gráfico 2 ilustra essas respostas. Alguns alunos, entretanto, ofereceram mais de uma opção, por isso a soma dos elementos citados ultrapassa o número de alunos participantes.

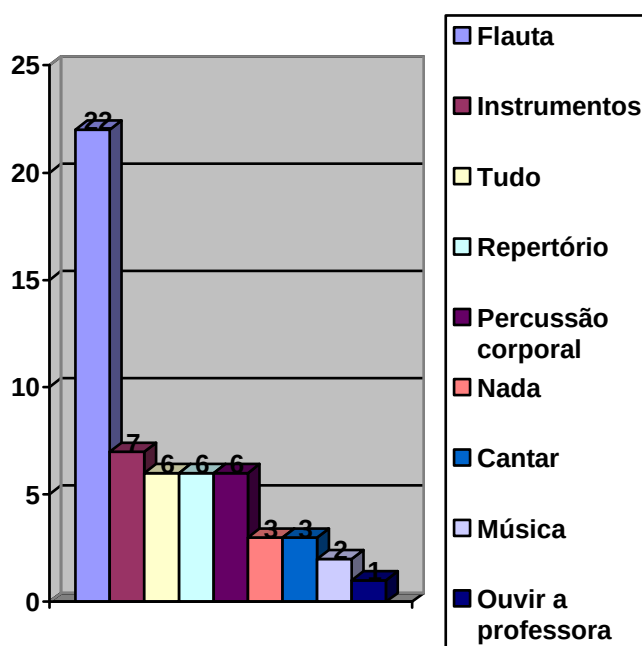


Gráfico 2 – “Do que você mais gosta nas aulas de música”? – Resposta dos alunos das Escolas 1 e 2.

Quando a pergunta se referia ao que os alunos menos gostavam, ainda assim, muitos responderam que gostam de tudo, ou seja, não teriam algo para citar que não gostassem. Outros responderam que não gostavam da percussão corporal, da flauta, dos instrumentos. Mas o que chama mais atenção nesta questão são os elementos não musicais que apareceram. Das atividades que os alunos menos gostam, muitas não são atividades musicais e sim outras atividades

escolares ou questões comportamentais, como copiar textos, ouvir explicações, sentar corretamente e o mau comportamento dos colegas. O Gráfico 3 apresenta as respostas dos alunos das duas turmas para esta questão.

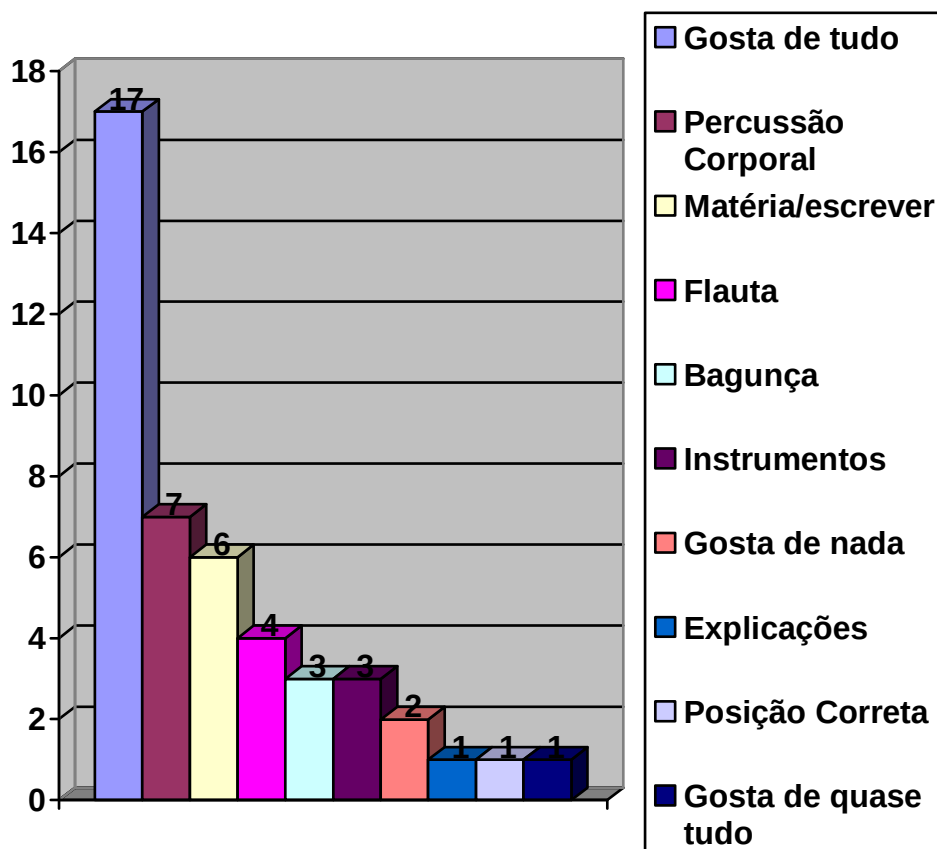


Gráfico 3 – “Do que você menos gosta nas aulas de música”? – Resposta dos alunos das Escolas 1 e 2.

Quanto ao repertório, dentro do período observado, há bastante diferença entre os tipos de música trazidos pela professora e os tipos de música que os alunos disseram que costumavam ouvir fora da escola. Isso comprova a intenção da professora em trazer músicas que os alunos possivelmente não têm acesso em outros lugares. De acordo com os questionários, entre as preferências musicais dos alunos estão: funk, rap, pagode, rock, reggae, música sertaneja, música eletrônica, música pop e música evangélica. Outros estilos musicais citados, com menor frequência, foram: samba, jazz, gaúcho e internacional. As músicas que a

professora trouxe e diz que costuma trazer ficam entre os chamados gêneros folclórico, popular e erudito. Em relação ao que os alunos pensam sobre as músicas estudadas, as opiniões são divergentes. Muitos demonstram que gostam bastante, que elas são bem legais e interessantes; outros dizem que não gostam, que são chatas; e outros ficam no meio termo, dizendo que as músicas são “mais ou menos”. O Gráfico 4 demonstra a opinião dos alunos sobre o tipo de música estudado nas suas aulas de música no período da pesquisa.

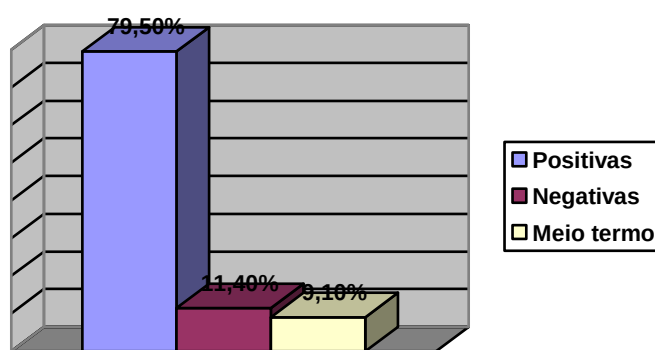


Gráfico 4 - Respostas dos alunos sobre o repertório estudado – Escolas 1 e 2.

O resultado é que 79,5% dos alunos participantes do questionário referem-se positivamente ao repertório trazido pela professora (35 alunos do total de 44), apenas 11,4% não estão satisfeitos (cinco alunos) e 9,1% deram respostas divididas ou neutras (quatro alunos).

É possível notar que o repertório trazido pela professora não representa impedimento para a participação dos alunos. Durante as observações, de maneira geral, eles não se negaram a cantar ou tocar o que a professora propôs. Aqueles que se manifestaram positivamente nos questionários sugerem que, para eles, o repertório trazido está bom. Alguns até se mostram entusiasmados por estarem aprendendo coisas novas, diferentes do que costumam ouvir. Os que não disseram que gostam das músicas podem estar sinalizando que estão desestimulados porque não é esse o tipo de música com que estão familiarizados. É importante lembrar que eles estavam apenas começando o ano e tiveram relativamente poucas aulas de música para ter uma posição formada a respeito. Não houve muito

repertório ainda, visto que as primeiras aulas foram repletas de orientações iniciais, organizações e iniciação a todos os procedimentos da aula de música.

Por mais interessante que possa ser o repertório escolhido pela professora, ela dificilmente conseguirá agradar a todos os alunos, pois eles têm interesses diferentes que variam de acordo com a idade, o gênero, os grupos formadores de identidade, e assim por diante.

Nádia deixou claro, em conversas informais, que não é a favor de trazer o repertório enfatizado pela mídia (rádio, televisão, etc.) para a sala de aula, por exemplo, pois entende que a função da escola é oferecer aos alunos uma ampliação da visão que eles têm de música, dando a eles o que eles não teriam acesso normalmente. Essa perspectiva parece ser compartilhada por outros profissionais das escolas, como se pode perceber na fala de uma pessoa da equipe pedagógica de uma das escolas.

Não é porque 'ah, é música' e que a gurizada gosta de tudo quanto é tipo de música, que ela trabalha o funk. Não, ela está lá trabalhando com música clássica, com o MPB, coisa que as nossas crianças não têm um acesso rotineiro. Não são todas que têm acesso. Tem algumas que não conhecem e que chegam na escola e acabam conhecendo e gostando. (EP1, 2008, Entrevista 1)

A professora não ignora que os alunos gostam de outras músicas. Mas ela possui uma posição em relação a isso e entende que vai contemplar essa necessidade deles de alguma forma no decorrer dos anos em que o aluno for estudando música.

Vai chegar num momento em que eu vou trabalhar com o gosto dele. Vou chegar na sétima série e vou trabalhar com pesquisa, e ele adora reggae, ele vai pesquisar reggae com o grupo dele. Vai estar 'na praia dele', vamos dizer assim. Mas se a gente consegue colocar essa consciência musical no aluno, sem preconceito, eu acho que a gente conseguiu. Ele ouve Mozart, ele não vai comprar um CD do Mozart, não vai amar, mas ele sabe o valor que aquilo tem na história da humanidade, na história da música. Ele ouve Tom Jobim. Ele ouve um lundu. Ele ouve Zeca Pagodinho, ele ouve Noel, ele canta um samba de Noel Rosa! E ele sabe quem foi esse cara. E ele diz: 'ah, isso é música de velho, da década de 20, isso não me diz respeito. E ele continua gostando lá do pagode, do rap, do funk... mas se ele assimilou isso, acho que nós cumprimos o nosso papel. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Mesmo não sendo o repertório que os alunos mais gostam, *a priori*, isso não configura um impedimento para o envolvimento dos alunos nas aulas de música. A perspectiva dos alunos em relação à aula de música é bastante positiva, ainda que alguns poucos alunos tenham se manifestado de forma negativa, ou neutra. Os alunos parecem estar envolvidos com a aula de música, de maneira geral, e isso pode estar relacionado com o interesse pela prática musical que vivenciam. É importante lembrar que se trata de escolas com tradição de ensino de música e, portanto, os alunos já sabem que os resultados deverão aparecer mais para frente. Isso pode representar uma forma de crédito que a aula de música já possui e faz com que os alunos não questionem nem rejeitem o que a professora traz.

Gostar ou não de algo é uma questão muito pessoal. Entendo que essa questão tem a ver com a motivação dos alunos para participarem da aula de música e por isso a importância de discutir esse tópico. O que os alunos dizem sinaliza quais são os seus interesses e o que os torna mais motivados para estudar música.

As respostas dos alunos revelam que seu interesse (ou desinteresse) está relacionado justamente com a quantidade, variedade ou intensidade da prática musical e não tanto com o repertório utilizado. Quando dizem que gostam da aula de música, os alunos participantes geralmente associam com tocar um instrumento, cantar, fazer percussão corporal ou aprender músicas novas. Quando dizem que não gostam, normalmente se referem a fatores não musicais como a repetição de atividades ou as exigências da professora.

Noto que os elementos de que os alunos mais gostam estão relacionados à prática musical, já o que menos gostam está vinculado a outras partes da aula, como escrever, ouvir explicações, manter a postura correta ou suportar o mau comportamento dos colegas, ainda que um ou outro aponte um dos instrumentos ou atividades práticas como menos atrativas. Em resposta a outras perguntas feitas, ao sugerirem atividades ou indicar o que gostariam de aprender, novamente as respostas dos alunos apontam para a prática musical, onde mostram sua vontade de aprender mais músicas, a tocar mais os instrumentos que estão aprendendo e até aprenderem outros instrumentos.

As respostas dos alunos ajudam a reforçar a idéia de que pode ser um caminho produtivo partir da vivência musical prática em sala de aula para desenvolver conceitos e conteúdos musicais. Em resumo, os alunos estão informando que eles têm práticas musicais em suas aulas, que é bom ter essas práticas, que eles gostam disso e que esperam ter mais práticas musicais.

5.6 OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Numa das turmas observadas (Escola 2), Nádia tinha dois alunos com necessidades especiais – um menino e uma menina. Eles possuíam dificuldades para se movimentar e falar. Nádia tratava-os com atenção, tentando incluí-los nas atividades. O menino era muito quieto, ficava observando tudo, participava um pouco da aula, mas não conseguia segurar muito bem a flauta, por exemplo, nem emitir sons precisos. A menina era muito ativa, fazia muitas perguntas, demonstrava muita ansiedade para participar, experimentar os instrumentos e fazer as atividades propostas pela professora. Ela também não se saía muito bem na flauta, mas tentava realizar as atividades com muita vontade.

Alguns dos demais alunos às vezes riam das reações da menina e isso levou a professora a parar a aula mais cedo num dia – e liberar os dois alunos com necessidades especiais – para conversar com a turma sobre essa atitude inadequada.

Um professor de música também poderia se preparar para lidar com esse tipo de diversidade. Não são só diferenças culturais, de gênero, de classe econômica ou de gostos musicais que estão presentes na sala de aula. A diversidade também engloba diferenças entre os níveis de aprendizagem, nas dificuldades e facilidades que os alunos têm. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) prevê a inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares. Os professores precisam oferecer possibilidades para que ocorra a inclusão, com estratégias e materiais específicos.

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

[...]

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996)

Nádia diz que a preparação para o trabalho com alunos com necessidades especiais não é feita nas escolas. A preparação que ela tem para isso é resultado de iniciativa própria, ao refletir, buscar ferramentas e participar de curso sobre inclusão. Ela não deixa de exercer sua função de educadora e busca meios para atender seus alunos que possuem necessidades especiais. Os dois alunos mencionados participam das aulas, acompanhados de suas auxiliares e, pelo tipo de necessidades especiais que apresentam, não precisam de materiais muito específicos. Às vezes precisam é de suporte físico: alguém que segure a mão, que ajude a tocar o tambor, por exemplo, e assim por diante. Mas ela relatou algo muito interessante em relação a um aluno de outra turma, que possui deficiência visual.

Na outra turma tem um aluno com deficiência visual, o Alberto⁸. [...] Então eu tive que desenvolver isso [um sistema para ensiná-lo]. Tem uma cola, em alto relevo, que eu faço grande para ele saber: ó, isso é um pentagrama, isso aqui é a clave de sol. É uma cola, que tu deixas secar... Ó isso aqui é a nota 'sol', [...] Alberto, na segunda linha. Que figura é essa? Semibreve. [...] Mas eu tenho que preparar esse material em casa, antes. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Esse tipo de material ocupa, certamente, bastante tempo de preparação de aulas para a professora. É um desafio, também, envolver aproximadamente 30 alunos na sala de aula, entre eles alunos com necessidades especiais, ainda que acompanhados por auxiliares. Mas Nádia vai atrás e busca alternativas para atender àqueles alunos e cumprir sua função educacional, atingindo da forma como consegue os seus alunos.

⁸ Pseudônimo.

5.7 SÍNTESE: OS SABERES E COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DE NÁDIA

Neste tópico, apresento elementos que constituem a prática pedagógico-musical de Nádia. Esta síntese tem o objetivo de listar esses elementos, a partir da interpretação dos dados, e discuti-los com base no referencial e na literatura da educação musical.

A constituição da prática pedagógico-musical de Nádia agrega fatores diversos: fatores pessoais (quem ela é, suas crenças, suas experiências de vida, seus valores, suas convicções); sua formação (experiência escolar, licenciatura em música, a pedagogia Waldorf); sua experiência profissional (as escolas, os companheiros de trabalho, idéias, materiais e projetos compartilhados, os alunos, os estagiários); a formação continuada (cursos, seminários, encontros, livros, a consultoria oferecida pelos professores da UDESC para a área de música da rede municipal); entre outros. Ela mesma, em entrevista, listou alguns itens de acordo com o que acredita que constituem sua maneira de ensinar música atualmente.

*Eu acho que hoje isso está bem equilibrado [...]. O primeiro contato, a primeira formação, foi importante como aquele primeiro passo da criança: como eu vou fazer isso? Eu sei tocar, mas como eu vou fazer uma pessoa aprender? Então, a **pedagogia Waldorf** abriu esse caminho. Mas se tu pensares que eu já estou há quinze anos dando aula, hoje em dia tem a influência de tudo o que eu já fiz. De todos os **companheiros** de trabalho, da **universidade**, da **música**, de todas as **capacitações** que foram feitas, que foram oferecidas pela Prefeitura – que eu participei de todas [...]; de todos os **seminários** que eu participei, dos **encontros da ABEM** que eu participei, de todos os **livros** que eu li sobre educação musical, todos os **estagiários** que eu já recebi. Porque cada coisa dessas vai dando uma pincelada no que tu estás fazendo. Então eu não sou mais a mesma pessoa que começou... a aula que eu dava em 98, quando eu entrei na rede, não tem mais nada a ver com a aula que eu dou hoje, em 2008. Aliás, a aula que eu dou neste ano não tem nada a ver com a aula que eu dei ano passado. Claro, a gente tem uma linha que mais ou menos a gente se guia. Mas se tu pudesses ver o trabalho que eu fiz no ano passado e o que eu estou fazendo nesse ano... Porque tu não repetes aquilo lá. Aquele ano tu tinhas outros parceiros, outros companheiros... Esse ano eu tenho essa e essa parceria [...]. Eu vou equilibrar isso aqui: entre **o que eu sou** – isso que **eu acredito da vida**, das **relações humanas**, da importância do que a gente faz como um todo, não só como profissional; essa influência da pedagogia Waldorf; das leituras todas e de todos os cursos, eu vou botar todos: capacitação, seminários, cursos extras que eu tenha feito... tem um equilíbrio aí. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)*

Essa descrição combina com o que Gauthier e Tardif dizem, sobre a pluralidade do saber docente. Segundo Gauthier e colaboradores (1998, p. 28), “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Para Tardif (2007), o saber dos professores está relacionado com sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional e com sua relação com os pares e alunos, ou seja, é um saber plural e heterogêneo. Nesse sentido, descrevo a seguir com maiores detalhes, tudo aquilo que pude constatar a respeito da constituição da prática pedagógico-musical de Nádia.

Constituem a prática pedagógico-musical de Nádia a pessoa que ela é, sua experiência de vida, as influências familiares, sociais, culturais e políticas, seus ideais e a crença em sua missão de educadora. Noto que há nela um desejo de fazer algo para um mundo melhor e ela busca fazer a sua parte. Nádia teve vontade de estudar música e lutou por essa realização (o curso de música combinou com seus propósitos de vida).

A formação na universidade compõe outra parte daquilo que rege a prática pedagógico-musical de Nádia. Lá ela pôde desenvolver-se musicalmente, aprofundando seu conhecimento musical teórico e prático. Durante a graduação, também, teve os primeiros contatos com a prática de ensino de música, através das disciplinas didáticas e do estágio. Segundo Bellochio (2002, p. 42), é necessário

pensar a formação inicial como importante etapa de ‘ser professor’. Na vida profissional do professor, sabemos que a formação inicial, embora não seja um determinante exclusivo de sua atividade prática, possui importância em suas propostas e ações educativas.

Nádia relatou que a preparação pedagógica na universidade não foi muito consistente e que ela teve que buscar meios para aprender como dar aulas. Ela aprendeu muito observando uma professora com experiência e também praticando, mais tarde, o ofício de professora de música. Sobre aprender a ensinar na prática, Tardif propõe que

é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2007, p. 51)

A experiência de trabalho na escola Waldorf lhe ofereceu as bases iniciais para ensinar música e encaixou-se com o perfil de Nádia. O contato com a pedagogia Waldorf, ocorrido tanto na faculdade quanto na escola onde iniciou sua atividade profissional, marcou sua formação.

As primeiras aulas que eu assisti, de música, foram lá. A primeira vez que eu vi alguém dando aula de música para criança foi lá. Então, eu acho que no final das contas isso tem um peso. Mas isso não foi determinante para saber que isso são coisas importantes. Mas, assim, essa coisa de [...] cada um ter o seu instrumento, de ter o melhor possível. Porque lá tinha tudo: todos os alunos faziam aula particular fora, estudavam, tinha piano, tinha sala de música, era uma outra realidade. A escola tinha uma orquestra. Se tu dizias para um pai assim: teu filho tem facilidade para cordas, daí ele ia comprar o violino e botava na aula. (NÁDIA, 2008, Entrevista 3)

Isso não significa que ela continuou a ensinar do mesmo jeito durante estes dez anos. Nádia precisou adaptar sua maneira de lecionar quando passou a trabalhar na rede pública, uma vez que os recursos, o poder de aquisição dos alunos, a proposta escolar e muitas outras características eram diferentes. Na rede pública municipal, ela teve que, junto com os outros professores de música, abrir caminhos, conquistar espaços, lutar por recursos, mostrar resultados. Uma das grandes contribuições de Nádia foi permanecer todos esses anos nas mesmas escolas, o que favoreceu a tradição musical escolar: a música já possui certos créditos junto aos alunos, pais e comunidade escolar. A experiência na rede pública provavelmente combinou com seus ideais: ela sentiu que poderia fazer, com seu trabalho educativo, a sua parte para o mundo.

As pessoas com quem trabalhou (professores, estagiários, diretores e outros), os sistemas escolares também têm a sua parcela de influência. As trocas com os pares ajudaram a fazer reflexões necessárias e a encontrar novos

recursos. Os estagiários também foram uma possibilidade de Nádia avaliar sua própria prática: o que funciona, o que não funciona, o que ela faz melhor, o que eles trazem de bom. Outro aspecto é que um professor não trabalha sozinho ou segue somente suas próprias convicções dentro de uma escola, mas precisa se adequar às propostas das instituições onde atua e à forma dos outros trabalharem. Os alunos também oferecem certas possibilidades para que Nádia possa exercer sua profissão: o contexto geográfico e social (bairro afastado do centro, classe média-baixa); o tipo de comportamento predominante entre os alunos (não são violentos nem muito rebeldes; obedecem, aceitam). Em outras condições talvez as opções do professor de música precisem ser diferentes para poder concretizar seu trabalho. Há, contudo, uma contrapartida por parte de Nádia, que age para manter o controle da turma, resultado que nem todos os professores conseguem.

Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. (GAUTHIER et al., 1998, p. 20)

Também exercem influência na sua prática, os professores que teve. Eles foram modelos positivos ou negativos e ela assimilou e passou a utilizar, da sua maneira, aquilo que acreditou ser correto. Nádia tenta agir de forma a não reproduzir os modelos com os quais não concorda e somente aproveitar os exemplos que ela considera bons. A convivência com esses professores também se constitui como influência na sua prática pedagógico-musical. Tardif (2007) aponta para a questão de que se aprende a ser professor desde muito cedo, resultado da grande quantidade de tempo em que vivemos a experiência de sala de aula, como alunos. “Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2007, p. 20). Nádia, portanto, também começou a se formar professora desde muito cedo, a partir da experiência como aluna.

Os cursos que fez, demonstram a sua vontade de estar se aperfeiçoando e atualizando, buscando novas ferramentas para ensinar. Fazer esses cursos, muitas

vezes, exigiu grande esforço, investimento financeiro ou iniciativa própria. Outras vezes foram facilitados pela Secretaria da Educação, frutos das conquistas da educação musical junto à Prefeitura Municipal. Quando Nádia descreve quais seriam as metas do seu ensino de música (ideais de educação musical), ela inclui conteúdos que aprendeu nesses cursos, como por exemplo, as raízes da música brasileira, que foi tema de um curso que fez na UDESC. Através da Prefeitura, em parceria com a universidade, Nádia teve acesso à consultoria para a área de música, que foi fundamental, como ela mesma relata. Esses encontros têm proporcionado aos professores de música da rede municipal, nestes dez anos, a possibilidade de trocarem idéias, discutir suas necessidades, tomar providências para resolverem seus problemas, aprimorarem seus conhecimentos, tudo de forma orientada. Nádia participou ativamente desse grupo nestes dez anos. Para ela a consultoria foi muito importante, pois a incentivou a ler mais, a pesquisar e a escrever. A pós-graduação, sob a perspectiva da interdisciplinaridade, pode ter promovido acréscimos, certamente, na sua forma de compreender a educação e conseqüentemente na sua maneira de ensinar. Por mais que já adotasse antes projetos interdisciplinares semelhantes aos que realiza atualmente, estudar o assunto numa visão teórico-crítica pôde favorecer uma reflexão ampliada da questão.

A presença de pessoas observando as aulas de Nádia freqüentemente a deixam em constante necessidade de manter uma postura, uma preocupação com o que faz. Ela diz que está acostumada com tanta gente vindo observá-la, mas notei que se importa com o que as pessoas pensam e dizem sobre o seu trabalho.

Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que deve transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido o docente é não apenas um prático mas também um formador. (TARDIF, 2007, p52)

Outras influências são os elogios que recebe, os convites para apresentações de seus alunos, as pessoas querendo pesquisar sobre suas aulas: tudo isso parece ter reflexos em Nádia. Essas ações devem dar a ela uma idéia de que seu trabalho está dentro de um padrão de qualidade, que é uma referência

positiva sobre o ensino de música na escola pública. É uma forma de ela fazer o balanço sobre as suas aulas, é uma forma de retorno. O que dizem sobre seu trabalho é importante para Nádia. Para ela, há um grande valor no trabalho dos professores de música que atuam na escola pública e resistem ao longo dos anos a todas as dificuldades. Por isso, não concorda com as críticas que muitas vezes ouve sobre o seu trabalho e de outros professores. Seu desejo de acertar, sua personalidade, sua forma de ver a educação, os recursos que possui (materiais e intelectuais), a observação que faz das reações e do comportamento dos alunos frente às atividades que ela desenvolve, os resultados dos projetos que já realizou, sua rejeição a certos repertórios, sua forma de tratar os alunos com necessidades especiais, enfim, essas características fazem parte da prática pedagógico-musical de Nádia.

Nádia foi compondo a sua maneira de ensinar música, fundamentada em todos esses fatores. Age segundo suas convicções e ensina aquilo que se sente segura para ensinar. Há limitações também nas suas ações, das quais posso citar: condições do próprio sistema educacional e escolar; recursos; tradição escolar; sua saúde; lacunas na formação; formas de pensar. A prática pedagógico-musical de Nádia não é perfeita, como nenhuma outra o é. Dentre os momentos que observei, posso apontar, por exemplo, ações que poderiam ser questionadas, refletidas ou pensadas sob outros pontos de vista:

- a forma com que ela se posiciona em relação aos alunos, sendo exigente, pode dar a entender que o centro da educação está na professora, representando uma postura mais tradicional de ensino. Outras vertentes dentro da educação criticariam essa postura, pois seria uma forma de impedir uma participação mais ativa dos alunos, entre outros fatores. Essa centralização é verificada também na escolha do repertório: os alunos não têm direito à opinião, por exemplo. Entretanto, na medida do possível ela aproveita o que os alunos sabem e trazem. Algumas vezes já aconteceu de pais de alunos virem tocar na escola ou ensinar. Alunos que sabem outros instrumentos também têm a oportunidade de tocar o que sabem com o grupo. Isso indica que Nádia não adota uma única postura cuja característica é ser autoritária, mas ela mescla diferentes posicionamentos de acordo com as situações.

- poderia haver mais atividades que estimulassem a criatividade: improvisações, explorações, criação orientada, técnicas de composição, vídeos de grupos musicais e até mais liberdade no contato com os instrumentos. No pouco tempo que observei (apenas o primeiro bimestre), houve apenas dois momentos onde os alunos foram solicitados para que inventassem algo musical, mas todos de maneira livre, sem um direcionamento mais elaborado. Possivelmente ela irá ampliar isso ao longo do ano, já que é algo estabelecido nos planejamentos e também algo que ela verbalizou que sente necessidade de fazer com mais frequência. O potencial criativo dos alunos não será impedimento, pois eles já experimentavam, mesmo sem ser solicitados, fazer sons diferentes, batucar, fazer outros ritmos com a percussão corporal, outras melodias inventadas com a flauta e assim por diante.

Esses são apenas dois exemplos que ilustram a idéia de que as limitações existem e são características naturais do ser humano e do profissional. A prática pedagógico-musical de Nádia é o que é, com suas qualidades e defeitos. Reforço a importância de sua permanência nesses anos todos, colaborando para a presença da música no currículo da rede municipal de Florianópolis: por persistir, por realizar um trabalho bom, por envolver os alunos, por mostrar os resultados, por ter um posicionamento profissional. Essa postura está fundamentada nos elementos vistos e tem como base as suas convicções como pessoa, educadora e profissional.

Todo professor de música apresenta uma maneira de ensinar, de acordo com a constituição de sua prática pedagógico-musical, que pode ser semelhante ou diferente de Nádia. Todo professor de música mereceria ser estudado sob diversas perspectivas, assim como Nádia merece ser estudada sob muitos outros pontos de vista. Entretanto, a escolha por este estudo de caso não foi aleatória. Nádia foi escolhida porque já era conhecida pelas suas qualidades enquanto professora de música. Ela consegue certos resultados por causa de suas características e sua individualidade. Outros professores têm outros resultados, iguais, melhores ou piores, de acordo também com sua individualidade.

A escola tem sua dinâmica e suas regras. As limitações não acontecem somente por conta da professora. A aula de música não é a única aula da escola,

mas precisa se encaixar na rotina. Se os alunos não estão habituados, por exemplo, a ter disciplina nas outras aulas, qualquer novidade faz com que eles fiquem mais agitados. Se eles não foram estimulados a ser criativos durante toda a escolaridade, a aula de música não vai suprir rapidamente todas as suas carências nesse sentido, e assim por diante. Não se pode querer cobrar de uma professora uma reforma na educação. O professor de música tem muitas tarefas: seguir as obrigações escolares e curriculares; controlar a disciplina da turma, mesmo com todos os atrativos da prática musical; ensinar conteúdos teóricos e práticos; ensaiar; apresentar. Por isso a abordagem de Nádia é compreensível, mesmo que nem sempre enfatize a participação dos alunos, por exemplo, pois isso poderia gerar desvios nos objetivos tão convictamente traçados por ela. Nádia tem consciência de outros modelos, mas escolheu o seu, embora esteja sempre disposta a mudar e a aprender novos caminhos e abordagens.

Quanto aos saberes e competências observados na prática pedagógico-musical de Nádia, apresento a seguir uma síntese, com o objetivo de relacionar o que foi encontrado ao referencial que fundamenta esta pesquisa. Observei que muitos dos saberes e competências que foram mencionados fazem parte da prática pedagógico-musical de Nádia. Cabe agora demonstrar de que maneira eles se manifestam.

Nádia demonstrou ter conhecimentos e competências diversos em relação ao controle de turma, à interdisciplinaridade, à música, à didática e à pedagogia, às relações interpessoais e às questões profissionais. Perrenoud diz que quase toda ação mobiliza conhecimentos. Há conhecimentos que por si só não têm sentido completo, mas passam a ter quando defronte de uma situação de uso. Uma forma de o professor manifestar competência estaria em usar o conhecimento certo na hora em que ele fosse necessário: saber encontrar soluções e não necessariamente ter soluções prontas. Nádia age e reage de acordo com as situações, buscando alternativas para seus problemas ou maneiras de alcançar os seus planos: faz cursos, lê, conversa com os colegas, pede um material emprestado, pensa, reflete, busca meios.

Perrenoud (1999) também defende que um professor engajado em ensinar por competências precisa considerar os conhecimentos como ferramentas a serem

mobilizadas conforme as necessidades, trabalhar regularmente com situações-problema, criar outros meios de ensino, negociar e conduzir projetos com seus alunos, adotar um planejamento flexível, improvisar, implementar um novo contrato didático, praticar a avaliação formadora e buscar uma menor compartimentação disciplinar. Todas essas características são visíveis na prática de Nádia, em maior ou menor grau.

Nádia parece não priorizar o ensino de conteúdos, mas estes aparecem nas suas aulas como base para o que os alunos estão aprendendo dentro dos projetos traçados. Tanto a teoria quanto a prática e o repertório trabalhado são parte de um projeto maior pensado no início e desenvolvido no decorrer do ano letivo. O planejamento serve como fio condutor, mas as aulas são planejadas uma por uma durante o andamento do projeto, ou seja, não são estruturas rígidas, prontas para serem aplicadas. De acordo com as necessidades dos alunos ela inventa novas metodologias e materiais para ensiná-los (como no caso do menino com deficiência visual). A avaliação que aplica tem o objetivo de verificar o desenvolvimento dos alunos nas diferentes modalidades. Suas aulas são permeadas de assuntos que seriam, a princípio, de outras disciplinas, e também assuntos do cotidiano, o que demonstra sua perspectiva interdisciplinar.

Analisando a prática de Nádia, é possível constatar que ela desenvolve competências em seus alunos, principalmente ao providenciar situações práticas, ao relacioná-las diretamente com o conhecimento teórico e ao dar possibilidade aos alunos – ao levarem o instrumento para casa, por exemplo – de ampliarem a sua experiência e encontrar outros caminhos, outras respostas, ainda que na sala de aula não haja tempo para isso. Ao ensinar as notas e cantar a música e pedir que os alunos ‘tirem’ a melodia ‘de ouvido’, é uma forma de estar construindo competências. Em outras situações eles podem resolver problemas semelhantes, ativando os esquemas despertados nessa experiência. Isso, inclusive, foi observado na atitude dos alunos: muitos se adiantaram e descobriram as notas da melodia de músicas como “Asa Branca” muito antes da professora ensinar. Outros pediram para os colegas ensinarem. Alunos mais avançados, já sabendo ler algumas notas na partitura, podem tirar rapidamente melodias novas para tocar, pois já desenvolveram a competência de ler a partitura, e assim por diante.

Em relação aos saberes docentes, a partir da perspectiva de Tardif e Gauthier, também é possível estabelecer relações entre o que os autores dizem e a prática pedagógico-musical de Nádia. Tardif e Gauthier apresentam tipologias bastante semelhantes em relação à classificação dos saberes. Em virtude disso, utilizo suas denominações em conjunto, somando o que os dois autores dizem sobre os saberes docentes: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da formação docente e das ciências da educação; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica.

Saberes disciplinares são aqueles referentes ao conhecimento da matéria que se vai ensinar. No caso de Nádia, são os saberes musicais. Nádia canta, toca flauta e instrumentos de percussão, conhece bastante sobre gêneros e estilos musicais brasileiros, tem conhecimento de música folclórica, popular, erudita e também tem conhecimento de teoria musical. Esses são exemplos dos saberes disciplinares de Nádia que fundamentam o ensino de música que realiza. Não são conhecimentos estáticos, uma vez aprendidos para serem aplicados repetidamente. Ela busca ampliar seus conhecimentos através da formação continuada. Nádia, inclusive, voltou a estudar violão para ampliar suas possibilidades e dinâmicas de ensino.

Saberes curriculares se referem ao conhecimento da organização escolar, do sistema de ensino, dos programas, dos currículos. Nádia mobiliza esses saberes no momento da preparação do planejamento e planos de aula, na organização e manutenção de informações nos diários de classe, na participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe. O depoimento das pessoas das equipes pedagógicas (EP1, EP2 e EP3) põe em evidência, inclusive, que Nádia cumpre muito positivamente as exigências burocráticas e ao projeto político-pedagógico das instituições escolares onde leciona.

Saberes da formação docente e das ciências da educação são os saberes transmitidos pelas instituições formadoras a respeito das teorias pedagógicas e didáticas de ensino. No caso do curso de licenciatura em música estes saberes são desenvolvidos, geralmente, através das disciplinas sobre educação e organização escolar e também das disciplinas de didática do ensino de música. Nádia diz que conhece diversos métodos de ensino de música, também lê sobre educação e

educação musical, e procura incluir novas metodologias em sua prática, ao tomar conhecimento de outros métodos de ensino de música.

Quanto aos métodos, nossa, todos os possíveis e imagináveis! Assim, tudo que eu posso... entende... os estagiários às vezes me trazem alguma coisa nova, um método novo, um autor novo, eu sempre acrescento aquilo na minha bibliografia [...]. Eu vejo, na hora de fazer as referências bibliográficas do planejamento, ele está enorme, porque, assim, a gente sempre tem que estar 'bebendo de novas fontes'. (NÁDIA, 2008, Entrevista 1)

Isso mostra que é uma pessoa preocupada com a atualização do seu conhecimento e com a renovação da forma de ensinar música para melhorar a qualidade de suas aulas. Mesmo tendo uma preparação pedagógica considerada insatisfatória, a seu ver, na formação inicial, buscou esses saberes de outras maneiras, lendo, fazendo cursos e também ao realizar a pós-graduação.

Saberes experienciais são os saberes que os professores manifestam em ação, quando estão ensinando. Todo professor em ação produz esses saberes. No caso de Nádia, são dez anos de experiência construída. Ela já tem uma maturidade para compreender sua profissão, sua ação. Já possui certas rotinas de trabalho consolidadas após esses anos de prática, e mesmo assim não pára de inovar e encontrar novas soluções, aprofundar o que sabe e o que ensina. A experiência também ensinou a ela os seus limites, os quais tenta superar e se cobra quando percebe a impossibilidade disso em curto prazo.

Saberes da ação pedagógica são os saberes experienciais tornados públicos através de pesquisas e relatos de experiência. Nádia tem colaborado para a construção desses saberes ao longo desses anos, através dos relatórios dos muitos estagiários que a visitaram ano após ano, através de seus próprios relatos de experiência, da sua monografia e através das pesquisas realizadas a partir do seu trabalho, inclusive esta. Para ampliar esses saberes, penso que ela poderia realizar pesquisas sobre sua própria prática pedagógico-musical (pesquisa-ação) e também escrevendo mais para compartilhar suas descobertas e dúvidas. Para ela, é importante que existam mais espaços de trocas, onde ela e outros professores possam relatar suas práticas, ver outras formas de atuar e, assim, aprender coletivamente. Penso também que mais pesquisas a respeito de seu trabalho e de

outros professores de música sejam realizadas, de forma que se possa conhecer mais práticas pedagógico-musicais, e assim haver mais elementos para a reflexão e discussão sobre os saberes e competências necessários para a prática docente do professor de música. Isso poderia contribuir para a formação dos novos professores de música e também para a evolução das práticas pedagógico-musicais dos professores já atuantes.

Outros saberes e competências, não descritos aqui, devem certamente existir na prática pedagógico-musical de Nádia. O tempo de pesquisa e minhas próprias limitações não permitem enxergar tudo. Esse esforço de relacionar os saberes e competências apresentados pelos autores, com o ensino de música que Nádia realiza, é limitado, mas mostra o quanto complexas são as atribuições do professor de música e o quanto ampla, contínua e diversificada precisa ser sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença e permanência de professores de música atuando na rede pública de ensino é um fator que merece ser valorizado. É válido, portanto, conhecer o trabalho que eles realizam, pois podem servir como fontes de dados para a reflexão e discussão sobre práticas pedagógico-musicais.

Muitos são os aspectos com que o professor de música precisa lidar: planejar, ensinar teoria e prática musical, cumprir as exigências institucionais, estabelecer estratégias para o controle de classe, ensaiar repertórios e apresentar publicamente seus alunos, relacionar-se com a administração escolar, com pais, com outros professores, com funcionários da escola, com alunos e também com representantes da Secretaria de Educação. Para estudar e compreender esses aspectos – descritos neste trabalho sob a perspectiva dos saberes e competências docentes – a literatura sugere olhar de perto. Ou seja, ir para a escola, para a sala de aula e investigar a realidade como ela se apresenta para os professores de música em sua ação profissional.

A literatura e o referencial adotados neste trabalho sugerem que se estude e se divulguem as formas e os argumentos com que os professores com experiência e eficiência realizam seu trabalho. Suas alternativas, escolhas, estratégias, podem contribuir para a formação de novos professores e também para o aprimoramento da formação dos veteranos. A prática pedagógico-musical da professora Nádia forneceu elementos para esse tipo de discussão, representando uma escolha acertada do sujeito da pesquisa.

O referencial teórico foi fundamental para a compreensão da prática pedagógico-musical de Nádia, uma vez que norteou a concepção do trabalho, sua execução até chegar aos resultados. Dos saberes e competências apresentados pelo referencial, muitos deles foram verificados na prática pedagógico-musical de Nádia – competências em relação ao controle da disciplina dos alunos, competências para desenvolver a interdisciplinaridade, competências musicais, didáticas, pedagógicas e também para as relações interpessoais e questões profissionais, por exemplo, inclusos também diversos saberes disciplinares, curriculares, experienciais e da formação pedagógica – cuja pluralidade e complexidade extrapolam as dimensões deste trabalho.

Os objetivos propostos foram alcançados satisfatoriamente, ainda que muito possa ser dito do trabalho de Nádia. Mais pesquisas merecem ser realizadas sobre essa professora e sobre todos os outros professores, nas escolas públicas e privadas, nas aulas de música curriculares e extracurriculares. Também merecem estudos, práticas de ensino de música realizadas fora do âmbito escolar que verificassem, por exemplo, se há diferenças entre os saberes e competências dos professores atuantes em outros contextos.

A metodologia do estudo de caso qualitativo serviu muito bem aos propósitos da pesquisa e permitiu o alcance dos objetivos e a resolução parcial da questão da pesquisa, tendo em vista a complexidade que envolve a prática pedagógica de um professor, impossível de ser esgotada com apenas este estudo. Os resultados desta pesquisa se referem a um caso particular, que possui um contexto, um espaço, um tempo. Não posso generalizar a prática pedagógico-musical estudada, a ponto de dizer que todas possuem as mesmas características. Entretanto, muitas dos aspectos apresentados podem fazer paralelos com outras práticas e servir como base para outros estudos e reflexões.

Considero ter sido de grande validade olhar para a prática pedagógico-musical de Nádia sem perder de vista suas características pessoais, seus ideais e sua perspectiva enquanto educadora e profissional. A atuação da professora não se resume a ensinar música para determinados alunos em determinadas escolas: é um trabalho feito por alguém que tem suas convicções, sua formação, sua experiência de vida e profissão, que possui saberes e competências advindas de diferentes fontes (cursos, interações, formação, prática profissional).

Foi fundamental ter apresentado os dados de maneira bastante descritiva, com muitos detalhes e com muitas falas dos participantes, de forma que ficaram explícitos muitos elementos da prática pedagógico-musical estudada no período estabelecido. Por mais detalhados que possam ser os dados apresentados, eles são apenas uma pequena parte do todo que constitui a prática pedagógico-musical de Nádia. Por ser ampla e complexa a questão estudada, alguns aspectos que mereceriam maiores aprofundamentos foram apenas mencionados ou descritos, como por exemplo, a questão dos estágios, itens como o repertório e a avaliação e detalhes sobre as estratégias metodológicas da professora. Isso se deu em razão

do tempo determinado para a pesquisa e das escolhas que precisaram ser feitas durante o processo.

Compreendi melhor, durante a realização da pesquisa, o quanto as relações humanas são complexas: as personalidades são diferentes, a comunicação nem sempre se estabelece corretamente, os interesses são diversos. Reforço, portanto, a importância dos critérios éticos, principalmente os relacionados à clareza dos objetivos da pesquisa na apresentação aos participantes e também à clareza da forma como o pesquisador irá se comportar durante a coleta de dados (participante ou discreto; envolvido ou distante, por exemplo).

Para os alunos de Nádia, a presença da música na escola e a atuação dessa professora representam a possibilidade de ter acesso a um ensino de música eficiente, que respeita suas necessidades. Alguns desses alunos possivelmente vão seguir adiante com o estudo de música e até podem se tornar profissionais nessa área. Mesmo que isso não aconteça, aprender música na escola vai certamente contribuir para a ampliação da cultura, da percepção, da sensibilidade, da cognição, da auto-estima e tantos outros benefícios. Ter estudado a perspectiva dos alunos em relação à aula de música representou olhar para a prática pedagógico-musical de Nádia sob outro ponto de vista: o daqueles que são alvos diretos da educação musical lá realizada. Considero de grande valor a participação dos alunos nesta pesquisa, pois eles serviram para a validação dos elementos constatados através de outras técnicas de coleta de dados e também forneceram muitos outros elementos para a reflexão, ampliando o olhar e o direcionamento do trabalho.

Para a área de educação musical, penso que este trabalho pode contribuir no sentido de que educadores musicais cada vez mais reflitam sobre sua prática, repensando-a de acordo com as necessidades de seu contexto. Os estudantes de licenciatura em música também encontrarão elementos para sua formação, de forma que esta se constitua também de saberes e competências construídos a partir de experiências concretas de ensino de música. A própria professora pode se beneficiar, ao ter a possibilidade de refletir sobre a sua atuação, tendo como base outro ponto de vista – isso pode ter acontecido, inclusive, durante o processo da pesquisa, uma vez que o fato de estar sendo observada deve tê-la feito repensar

sua prática. Outras pesquisas poderão aprofundar o estudo sobre práticas pedagógico-musicais e também sobre os saberes e competências docentes. Isso contribuiria para que os cursos de formação de professores de música ampliem as discussões sobre a constituição da prática pedagógico-musical do professor de música. Um desdobramento disso poderiam ser ações pontuais para uma maior aproximação entre a Universidade e a Escola, como sugere a literatura, a partir de projetos articulados coletivamente, com planos e objetivos delineados, onde os professores de música da escola poderiam ter mais participação na formação dos novos professores. Isso requer comprometimento por parte de todos os envolvidos: professores universitários, alunos da licenciatura e professores da educação básica. Outro desdobramento que possivelmente traria bons resultados para a área seria que os próprios professores sistematizassem suas práticas, a partir da reflexão, da pesquisa e de relatos de experiência. O grupo de pesquisa Música e Educação (MusE), da UDESC, no qual está inserida atualmente a consultoria da universidade para os professores de música da educação básica municipal, tem proporcionado este tipo de oportunidade. Nesse grupo os professores estão sendo estimulados a estudarem sobre o que é pesquisar – com leituras, discussões coletivas e com o desenvolvimento de projetos de pesquisa pensados pelos professores da rede, para serem realizados nas suas escolas – buscando encontrar soluções para as necessidades dos próprios professores em seu contexto de trabalho. O fato dos professores estarem realizando pesquisas não exclui, entretanto, a necessidade de mais pesquisas sobre práticas pedagógico-musicais e sobre os saberes e competências docentes que orientam essas práticas, sob diferentes pontos de vista.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de Caso: seu Potencial na Educação. *Caderno de Pesquisa*, 49, p. 51-54, maio de 1984.

AZEVEDO, Maria C. C. C. *Saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. 2007. 449 páginas. Tese (Doutorado, Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. 203 páginas. Dissertação (Mestrado, Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia R. *Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 7, p. 41-48, set. 2002.

_____, Cláudia R. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003a. [CD-ROM]

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 8, p. 17-24, mar. 2003b.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONA, Melita. *Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais*. 139 páginas. Dissertação (Mestrado, Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1996.

CAVALCANTE, Fred S. Ensino de rítmica musical: analisando uma prática pedagógica bem sucedida. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. [CD-ROM]

CERESER, Cristina M. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 153 páginas. Dissertação (Mestrado, Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DEL BEN, Luciana M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 352 páginas. Tese (Doutorado, Educação Musical) – Programa

de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 8, p. 29-32, mar. 2003

_____. O ensino de música na educação básica. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 17, Florianópolis, 2007. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2007.

DEL BEN et al. Saberes pedagógicos ou específicos? Uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 652- 659. [CD-ROM]

DINIZ, Lélia N. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS*. 115 páginas. Dissertação (Mestrado, Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

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

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Proposta curricular de música para o município de Florianópolis. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – REGIÃO SUL, 3, Florianópolis, 2000. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2000.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – REGIÃO SUL, 4, ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1, Santa Maria, 2001. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001. p. 26-37.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Em Pauta*, Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, v. 18, p. 31-50, jan. a jun. 2007.

FLORIANÓPOLIS. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental: Florianópolis, 2008.

FREIRE, Vanda B.; CAVAZOTTI, André. *Música e Pesquisa: novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

GALIZIA, Fernando S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. 106 páginas. Dissertação (Mestrado,

Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GALIZIA, Fernando S.; AZEVEDO, Maria C. C. C.; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 19, p. 27-35, mar. 2008.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDEMBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria C. C. C.; ARAÚJO, Rosane C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 15, p. 29-32, set. 2006.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana M. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. 192 páginas. p. 175-189.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr/nov. 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

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

LUDWIG, Antônio C. A pesquisa em educação. *Linhas*, Florianópolis: UDESC, v. 4, n. 2, p. 121-138, jul/dez. 2003.

MACHADO, Daniela D. Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música. 148 páginas. Dissertação (Mestrado, Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MACHADO, Daniela D. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 11, p. 37-45, set. 2004.

MATEIRO, Teresa A. N.; CARDOSO, Méri C. S. O estágio, o registro e a reflexão dos estudantes de música. *Revista DAPesquisa*, Florianópolis: CEART/UDESC, v.1, n.2. Ago. 2004 – Jul. 2005. (Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/Volume1/sumario_musica.htm).

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

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 14, p. 25-53, mar. 2006.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 13, p. 35-43, mar. 2006.

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

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Reimpr. 2007. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 páginas. p. 11-33.

PINOTTI, Melissa M.; JOLY, Ilza Z. L. História de vida de uma professora de musicalização infantil: subsídios para formação do futuro educador musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, Natal, 2002. *Anais...* Natal: UFRN, 2002.

REQUIÃO, Luciana P. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Dissertação (Mestrado, Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SPANAVELLO, Caroline S.; BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

QUEIROZ, Luís Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M. *Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político*

Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

RUSSEL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 12, p. 73-88, mar. 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro de observações

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES

- Como é a organização das turmas?
- Como é o espaço de sala de aula?
- Quais os recursos disponíveis?
- Como a professora põe em prática o planejamento?
- Como ela inicia e desenvolve os conteúdos?
- Quais as atividades musicais desenvolvidas (práticas e teóricas)?
- Quais os conteúdos, metodologias, repertórios, conceitos, informações e outros elementos que são desenvolvidos nas aulas de música?
- Quantos alunos há em cada turma?
- Como é o relacionamento da professora com os alunos?
- Qual a receptividade aparente dos alunos em relação à aula de música?

ANEXO 2

Questionário

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

Projeto de Pesquisa
A DISCIPLINA DE MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ATUAÇÃO DE UMA
PROFESSORA⁹

**Prezado(a) aluno(a): por favor, responda as questões abaixo da forma que achar melhor.
Não é necessário escrever seu nome.**

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL [...]

Série: _____ Turma: _____ Período: () matutino; () vespertino.

Sexo: () masculino; () feminino.

Idade: _____

1) Você estuda ou já estudou música em outro lugar? O quê? Onde? Por quanto tempo?

R: _____

2) Há quanto tempo você estuda música na escola [...]?

R: () comecei neste ano (três meses);

() já havia estudado antes; Qual série? _____ Por quanto tempo? _____

3) Você gosta das aulas de música da escola? Por quê?

R: _____

4) Escreva as atividades que vocês fazem na aula de música da escola:

5) Do que você mais gosta na aula de música?

R: _____

6) Do que você menos gosta na aula de música?

R: _____

⁹ Nome provisório da pesquisa, em vigência na data da aplicação do questionário.

7) Que tipo de música você gosta de ouvir em casa?

R: _____

8) Que tipo de música você estuda nas aulas de música da escola?

R: _____

9) O que você acha das músicas que são estudadas nas aulas de música?

R: _____

10) O que você espera aprender de música até o final deste ano?

R: _____

11) Quais conteúdos ou atividades você sugere para a aula de música?

R: _____

12) Se pudesse escolher, você faria aula de música ou colocaria outra matéria no lugar? Por quê?

R: _____

13) Deixe seu recado para a professora de música:

Muito Obrigada!

ANEXO 3

Autorização



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL



PARECER DEF Nº 055/2007

Florianópolis, SC. 06 de novembro de 2007

À

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
CEART – Centro de Artes
PPGMUS – Programa de Pós-Graduação em Música
A/C Ilmo. Sr. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Em mãos.

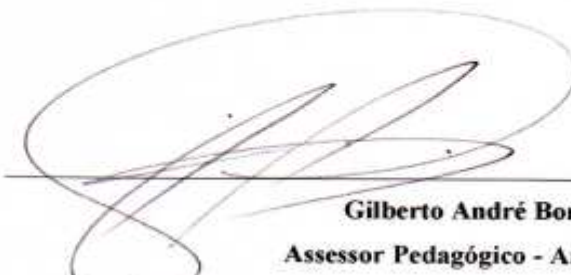
REF: Autorização para coleta de dados para pesquisa de mestrado – of. PPGMUS 63/07

Efetuada a análise da solicitação encaminhada a este Departamento através do ofício PPGMUS 63/07, **autorizamos a coleta de dados, conforme discriminamos abaixo:**

- a) os dados a serem coletados junto a Secretaria Municipal de Educação devem ser solicitados ao(s) Departamento(s) específico, a saber:** Departamento de Ensino Fundamental, Departamento de Educação Infantil e Departamento de Educação Continuada.
- b) autorizamos as observações do ambiente escolar e das aulas de música** para o próximo ano letivo (2008) a serem efetuadas pela acadêmica Vanilda Lidia Ferreira de Macedo Godoy.
- c) para as entrevistas** com a direção da escola, corpo docente, pais e alunos, **sugerimos a seja efetuada a assinatura de uma autorização por escrito** a ser assinada individualmente por cada um dos entrevistados, dando ciência do processo de pesquisa a que estão submentidos.

É o parecer.

ATENCIOSAMENTE,



Gilberto André Borges
Assessor Pedagógico - Artes
Departamento de Educação Fundamental

ANEXO 4

Roteiro da Entrevista 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA 1 – NÁDIA – 15/01/08

- Esclarecer as motivações para a pesquisa;
- Explicar os procedimentos, datas, número de entrevistas;
- Colocar-me à disposição para qualquer contribuição para com a escola;
- Delimitar o assunto desta 1ª entrevista, que terá duas partes:
 - 1) Trajetória da professora antes de fazer o concurso para a rede municipal de Florianópolis (formação, cursos, anseios profissionais, facilidades e dificuldades na área de música na rede pública, movimentação para a música no currículo, concurso público);
 - 2) Planejamento para 2008 (quais turmas, quantas aulas por turma, organização das aulas, recursos materiais, projetos, metas, conteúdos, métodos, repertórios, estagiários, onde consegue materiais, onde faz suas pesquisas);

ANEXO 5

Roteiro da conversa por telefone

ROTEIRO DA CONVERSA POR TELEFONE – NÁDIA – 16/02/08

- Como foi a semana de planejamento?
- Quais parcerias foram feitas para este ano?
- Quais turmas você pegou para lecionar neste ano?
- Combinar o dia e o horário para iniciar as observações.

ANEXO 6

Roteiro da Entrevista 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA 2 – NÁDIA – 11/03/08

- Delimitar o assunto desta 2ª entrevista, que terá três partes:

1) Sobre disciplina: o que ela espera dos alunos? Qual nível de disciplina ela deseja? O que ela faz para isso? Baseada em alguma teoria? O que tem funcionado? Quais as vantagens ou desvantagens da aula de música em relação a outras matérias no que diz respeito ao comportamento dos alunos?

2) Primeiros cinco anos na rede: realidade, possibilidades e dificuldades encontradas, materiais disponíveis, formas de diálogo com a secretaria da educação, meios encontrados para o desenvolvimento do trabalho – comentar sobre o texto enviado para um dos encontros da ABEM.

3) Outras perguntas:

- Quando você entrou na universidade para fazer o curso de música, você já sabia que queria ser professora, ou foi acontecendo depois?

- Mesmo com o estágio pequeno e com o pouco direcionamento que vocês receberam, você lembra de ter visto métodos de educação, como, Kodaly, Suzuki, Dalcroze?...

- Este ano o trabalho nas escolas está diferente dos outros em algum aspecto?

- O que você pretende que os alunos aprendam, em relação ao canto? Qual nível eles têm que chegar vocalmente? Quando uma música está bem cantada? Qual o teu objetivo com o canto?

- E quanto aos instrumentos, qual é o objetivo dessa experimentação inicial e dessa composição coletiva que eles fizeram?

- Como é que tem sido a reação dos alunos até agora? A expectativa, a receptividade para a aula de música?

ANEXO 7

Roteiro da Entrevista EP1, EP2, EP3

ROTEIRO DA ENTREVISTA – EP1, EP2 e EP3 – 22 de abril de 2008 – 12 de março de 2008 – 22 de abril de 2008.

- O que você pensa sobre a música ser disciplina curricular?
- Você acha que o ensino de música deve mesmo ser para todos ou deveria ser uma atividade extra-curricular, para participar apenas aqueles que desejam?
- Cite possíveis pontos positivos e negativos da presença da aula de música na escola.
- Dentro do que a escola propõe e deseja, o trabalho da professora de música corresponde às expectativas?
- O que poderia ser melhor para a aula de música funcionar melhor na escola?
- Quais os resultados que aparecem, que possam ser vinculados ao trabalho de música?
- Os alunos gostam? Reclamam?
- E os pais, como reagem?
- Quais os recursos que a escola disponibiliza para a realização das atividades musicais?

ANEXO 8

Roteiro da Entrevista 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA 3 – NÁDIA – 04/08/08

- Como você faz o controle das aulas: anotações no diário, caderno... E o planejamento de cada aula? Aqueles momentos no início de cada aula são para anotar coisas, ver o planejamento ou algo assim?
- Por que recapitular a aula anterior?
- Por que ler três vezes o que está escrito no quadro?
- Por que antecipa para os alunos aquilo que vai ser feito mais para frente?
- Por que ouvir música de fundo enquanto copiam?
- Há diferenças entre as duas turmas?
- Se sim: O planejamento variou em função dessas diferenças?
- Frequentemente você fala de outros assuntos (não só música) no decorrer da aula. O que significa isso para você?
- Como você calcula a dosagem entre atividades práticas e teóricas?
- Como avalia seus alunos? Os cadernos são cobrados?
- Como pensa que seria um trabalho ideal de educação musical na escola?
- Por que ter música como disciplina? Haveria outra forma melhor?
- Como seria um sistema ideal escolar para a inserção da música: desde quando? Com que dinâmica? Quantas vezes por semana? Qual professor?
- Qual é a função do professor de música? O que ele ensina? Qual a diferença para outros professores que também usam música em suas aulas?
- Os alunos querem falar, comentar coisas, contar fatos, dar palpites, opiniões, etc. Como lida com isso?
- O que dá para aproveitar das experiências que os alunos trazem para a sala de aula?
- Os alunos, alguma vez, a surpreendem, indo além do que é trazido?
- O que aconteceu nesses dias que eu não observei?
- Quais os próximos passos e onde eles vão chegar até o final do ano?
- Alguma apresentação prevista?

Sobre os alunos com necessidades especiais:

- Que tipo de preparação você recebeu para lidar com esses alunos?

- Como avalias a tua relação com eles?
- Como tens percebido o desenvolvimento musical deles?

Sobre a sua constituição enquanto professora:

- Se fosse fazer um gráfico que representasse o que a influencia, hoje, o que guia o tipo de educação musical que promove, qual seria a proporção desse gráfico? O que o compõe? O que a constitui como professora de música? O que é a sua aula de música? Quais objetivos?

ANEXO 9

Apresentação da pesquisa aos participantes

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

Projeto de Pesquisa

A DISCIPLINA DE MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: UM ESTUDO DE CASO
SOBRE A ATUAÇÃO DE UMA PROFESSORA¹⁰

Prezados pais ou responsáveis

Sou aluna do Mestrado em Música da UDESC e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a música no currículo da rede municipal de ensino de Florianópolis.

A proposta desta pesquisa é realizar um estudo sobre a trajetória, as concepções e as ações de uma professora de música na rede pública municipal de Florianópolis. A intenção é conhecer e divulgar o que acontece a partir da atuação de uma profissional da área de música e como este trabalho é visto neste contexto.

Analizando a trajetória, as concepções e as ações desta professora de música, será possível compreender as possibilidades de se realizar um trabalho de música numa rede pública.

Escolhi a rede municipal de Florianópolis para o desenvolvimento desta pesquisa, pois este é um momento importante para tal registro, já que está completando-se dez anos de música no currículo.

Gostaria de pedir a sua colaboração, permitindo que autorizem a utilização dos dados preenchidos por seu/sua filho(a) no questionário em anexo.

Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa. Serão mantidos os procedimentos éticos necessários para preservar a integridade das pessoas envolvidas na pesquisa. O seu nome ou do(a) seu/sua filho(a) não será divulgado em hipótese alguma.

Ao final do questionário respondido por seu/sua filho(a) há um termo de consentimento que precisa ser assinado e devolvido. Esse termo traz o seguinte enunciado:

Autorizo o uso destas informações que meu/minha filho (a) respondeu neste questionário. Estou de acordo que estes dados podem ser usados para fins de pesquisa acadêmica, podendo ser publicados e apresentados em eventos científicos, desde que seja mantido o anonimato do participante.

Agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo Godoy.
Acadêmica da UDESC

Sérgio Figueiredo
Professor orientador

Florianópolis, 29 de abril de 2008.

PPGMUS – tel. 3321-8335

¹⁰ Título provisório, em vigência na data da aplicação do questionário.

ANEXO 10

Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Alunos:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____ autorizo o uso destas informações que meu/minha filho(a) respondeu neste questionário. Estou de acordo que estes dados podem ser usados para fins de pesquisa acadêmica, podendo ser publicados e apresentados em eventos científicos, desde que seja mantido o anonimato do participante.

Assinatura do responsável

Professora:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, professora de música no ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis, declaro estar ciente das propostas da referida pesquisa e autorizo a mestrandia Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo Godoy a utilizar os dados coletados através de entrevistas e observações de atividades escolares para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que esta utilização não acarrete prejuízos a mim ou a qualquer pessoa.

Florianópolis, ____ de _____ de 2008.

Assinatura

Demais entrevistados:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, [diretor da escola x] da rede municipal de Florianópolis, declaro estar ciente das propostas da referida pesquisa e autorizo a mestrandia Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo Godoy a utilizar os dados coletados através de entrevistas para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que esta utilização não acarrete prejuízos a mim ou a qualquer pessoa.

Florianópolis, ____ de _____ de 2008.

Assinatura

ANEXO 11**Partitura de “Pindorama”**

PINDORAMA

Sandra Peres e Luiz Tatit

A D/A A

1. Pin-do - ra-ma Pin-do-ra-ma é o Bra-sil an - tes de Ca-bral Pin-do-
ra-ma Pin-do-ra-ma mäs os in-dios já es-ta-vam_a-qui Pin-do-
in-dias pa-ra_as In-dias mas as in-dias já es-ta-vam_a-qui a - vi-

D/A A Bm/A A

ra-ma Pin-do-ra-ma é tão lon - ge de Por-tu-gal fi-ca a - lém mui-to a-lém do en-
ra-ma Pin-do-ra-ma já fa - la - vam tu-do em tu-pi só de - pois vem vö - cês que fa-
sa-mos o-lhas in-dias mas Ca-bral não en-ten - de tu-pi se man - dou pa-ra_o mar ver as

Bm/A A Bm/A A Bm/A A

con-tro do mar com o céu fi-ca a - lém mui-to a-lém dos do - mí-nios de Dom Ma-nu-el Ve-ra
la-vam tu-do em por-tu-guês só de - pois com vö - cês nos-sa vi - da mu-dou de u-ma vez Pe-ro
in - dias em ou - tro lu-gar deu cha - bu deu a - zar mui-tas naus não pu - de - räm vol-tar mas en-

A D A D

Cruz Ve-ra Cruz quem te a - chou foi Por - tu - gal Ve - ra Cruz Ve - ra Cruz a - träs
Vaz Pe-ro Vaz dis - se nu - ma car-ta ao rei que no al - tar sob a cruz re - zou
fim des-con - fio não foi na - da_o-ca - sio - nal que Ca - bral num des - vio viu a

A E F#m E F#m

do mon - te Pas-coal bem a - li Ca-bral viu di - a vin - te e dois de a-bril não só
mis-sa_o nos - so fize mas de - pois seu Ca-bral foi sa - in - do de - vā - gar do pa-
ter-ra_e dis-se_u - au não foi não foi en - vio foi um pla-no_im - pe - ri - al pra_a-por-

E A E7 A E7 A

viu des-co-briu to - da ter-ra do Bra-sil 2. Pin - do is mo-nu-men-tal A
is tio-pi-cal pa-ra_as In-dias en-con-trar 3. Pa-ra_as
tar seu na-vio num pä

ANEXO 12

Partitura de “Dois por Dez”

Dois por Dez

folclore inglês



ANEXO 13

Partitura de “Aquarela”

AQUARELA

Toquinho e Vinícius de Moraes

1. Minha folha qualquer eu de-seinho um sol a-ma-re-lo —
 coe-ro o lá-pis em tor-no danção e me dou u-ma li - va —

9 e comi-mo ou seis re-tas é fá-cil fá-zer uncas-de-lo —
 e se fá-ço cho-ver, con-dois-mos fenho un-gua-da-chu - va —

17 num-re-tan-te i - na - gi - no uma lin-da gai - vo - ta vo - ar no — céu! —

25 Vai vo-an - do, — con-to-ran-do ai-men - sa-cur - va — nor-te erul Vou com e - la, — vi - a - jan - do no Ha - va - i, — Pe - quim

33 — ou S-tar-dul. Fin-do-un-har - co a ve - lab-ra-ro na - ve-gan - do é a-to-céu e mar — num bei-jo a zull —

41 ...

D.C. e Coda

Letra completa:

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.
Vai voando, contornando a imensa curva norte e sul
vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Stambul
Pinto um barco à vela branco navegando
é tanto céu e mar num beijo azul.
Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo
E se a gente quiser..... ele vai pousar.

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos, bebendo de bem com a vida
De uma América à outra eu consigo passar num segundo
giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo
Um menino caminha e caminhando chega no muro
e alí logo em frente a esperar pela gente o futuro está.
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida
e depois convida a rir ou chorar
Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
de uma aquarela que um dia em fim
Descolorirá....

ANEXO 14

Exercícios de Percussão Corporal

EXERCÍCIO DE PERCUSSÃO CORPORAL

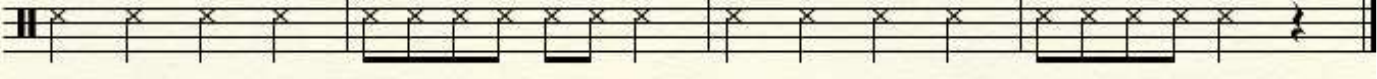
Jim Solomom

□ A



Exercise A is a four-measure rhythmic pattern on a single staff. The first measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The second measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The third measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The fourth measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.

□ B



Exercise B is a four-measure rhythmic pattern on a single staff. The first measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The second measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The third measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The fourth measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.

□ C



Exercise C is a four-measure rhythmic pattern on a single staff. The first measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The second measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The third measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The fourth measure contains a half note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note.

LEGENDA:

● __ batidas com as mãos nas pernas.

× __ palmas.

◆ __ estalos de dedos.

△ __ batidas com os pés no chão (alternados).

ANEXO 15

Planejamento Anual – Escola 1

PLANEJAMENTO ANUAL – ESCOLA 1

[cabeçalho ocultado]

Objetivos Gerais

#Incorporar a Educação Musical como parte integrante da formação do indivíduo, fortalecendo a idéia de que música faz parte da cultura e atinge direta ou indiretamente todos os indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade e possibilitando o aprimoramento do senso estético.

#Desenvolver o desembaraço, a autoconfiança, resgatar a auto-estima, a redução do medo e da inibição causada por preconceitos, além do desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da sensibilidade, de valores qualitativos e da memória.

#Estimular a pesquisa musical nas diversas localidades escolares estabelecendo vínculos com músicos locais e profissionais ligados a música, promovendo aproximações culturais, demonstrando perspectivas de mercado em produção musical, e estimulando a formação de novos profissionais.

#Propiciar ampla discussão sobre o papel da música na sociedade, resgatando conceitos estéticos de diferentes origens, incluindo músicas de diferentes povos, estilos, épocas, tendências.

#Desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade: percepção e apercepção auditiva e visual, comunicação, concentração, autodisciplina, trabalho em equipe com subordinação dos interesses pessoais aos interesses do grupo, discernimento (capacidade de análise e síntese).

#Prestigiar e freqüentar atividades musicais diversas, geradoras de vivências e questionamentos, compreendendo tais atividades de forma ampla, incluindo apresentações folclóricas, shows, concertos, recitais, palestras, vídeos e outros.

5ª Série

Conteúdos

As propriedades do som: duração, intensidade, altura e timbre.

Introdução ao canto: afinação, o mecanismo da voz, respiração, articulação das palavras, canto em uníssono e a duas vozes, cânones.

Introdução à flauta doce: postura, respiração, técnicas de execução.

Introdução à teoria musical: notação musical.

Classificação e reconhecimento das famílias dos instrumentos musicais.

Interpretação e contextualização das letras das canções trabalhadas.

Gêneros musicais: música folclórica, música erudita, música popular. Este conteúdo será trabalhado de forma interdisciplinar com História e Educação Física.

Apresentações na escola e em eventos educacionais ocorridos na cidade.

Objetivos

Aprender a perceber e identificar as quatro propriedades do som.

Executar, individualmente ou em grupo, repertórios diversificados utilizando a voz ou instrumentos musicais.

Criar musicalmente, experimentando sonoridades e possibilidades de manipulação do material sonoro.

Compreender e manusear os códigos da notação musical.

Desenvolver habilidade na flauta doce soprano.

Desenvolver técnicas de execução dos instrumentos de percussão existentes na escola.

Favorecer o desenvolvimento do senso rítmico.

Propiciar a aquisição de conhecimentos históricos, teóricos, estéticos e outros, que permitam ao educando compreender, apreciar e valorizar a música e os músicos, principalmente do Brasil.

Estratégias

As aulas de música darão ênfase as atividades práticas: cantar, tocar flauta, manusear os instrumentos de percussão.

Serão distribuídas partituras para todos os alunos assim que iniciarem o aprendizado da notação musical.

Serão distribuídos textos e apostilas para contextualizar os conteúdos teóricos sobre os gêneros musicais.

Os gêneros musicais serão trabalhados de forma interdisciplinar (música – história - educação física), em que o professor de história fará a contextualização da música folclórica com os conteúdos que serão trabalhados no segundo e no terceiro bimestre da disciplina História. O professor de Educação Física trabalhará expressão corporal, ritmo, movimento e danças correspondentes aos gêneros musicais folclórico e popular.

Serão feitas apresentações musicais sempre que possível como forma de socializar os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Serão feitas atividades de observação sonora e de pesquisa em casa e no ambiente escolar.

Serão utilizados os recursos audiovisuais: aparelho de som, DVD e fitas de FHS.

Avaliação

Observação das reações dos alunos decorrentes dos estímulos apresentados pela professora.

Observação da participação dos alunos durante o transcorrer dos trabalhos.

Avaliação das tarefas, pesquisas e exercícios feitos em casa e em sala de aula.

Avaliação do desenvolvimento do trabalho com a flauta doce através de provas práticas, coletivas e individuais.

Avaliação da frequência nas apresentações musicais realizadas na escola e fora dela.

Serão observados também: disciplina, frequência, ordem e apresentação do material, a cooperação e o respeito pelo professor e pelo grupo.

Bibliografia

- ALBIN, Ricardo Cravo. **O Livro de Ouro da MPB**. Ediouro Publicações S. A, Rio de Janeiro, 2004.
- ALMEIDA, Berenice e PUCCI, Magda. **Outras Terras, Outros Sons**. Callis Editora. São Paulo, 2003.
- BEINEKE, Viviane. **Flauteando pelos Cantos do Brasil**. UDESC. Santa Catarina, 2003.
- BEINEKE, Viviane e FREITAS, Sérgio. **Lenga la Lenga**. Ciranda Cultural. São paulo, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte**. 3. Ed. Brasília, 2001.
- CARNEIRO, Graça. **Boi-de-Mamão**. Grupo Folclórico Infanto-Juvenil do Porto da Lagoa. Papa-Livro. Santa Catarina, 1993.
- CHEDIAK, Almir. **Songbook Dorival Caymmi**. Volume 2. Lumiar. Rio de Janeiro, 1994.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade – um projeto em parceria**. São Paulo: Ed Loyola, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.
- GOMES, Neide Rodrigues e RUZANOWSKI, Esmeralda B.. **Brasil, Música e Folclore**. Secretaria de Estado da Cultura. São Paulo.
- MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4ª Ed. Brasília –DF, 1996.
- PAZ, Ermelinda Azevedo. **500 Canções Brasileiras**. Luís Bogo Editor. Rio de Janeiro, 1989.
- PRIOLLI, Maria Luiza de Mattos. **Princípios Básicos da Música para Juventude**. Casa Oliveira de Músicos LTDA, Rio de Janeiro, 1996.
- PROPOSTA CURRICULAR, Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- VASCONCELLOS, Sérgio. **Planejamento em Educação Musical**. Ricordi. São Paulo, 1971.

ANEXO 16

Planejamento Anual – Escola 2

PLANEJAMENTO ANUAL ESCOLA 2

[cabeçalho ocultado]

Objetivos Gerais

#Incorporar a Educação Musical como parte integrante da formação do indivíduo, fortalecendo a idéia de que música faz parte da cultura e atinge direta ou indiretamente todos os indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade e possibilitando o aprimoramento do senso estético.

#Desenvolver o desembaraço, a autoconfiança, resgatar a auto-estima, a redução do medo e da inibição causada por preconceitos, além do desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da sensibilidade, de valores qualitativos e da memória.

#Estimular a pesquisa musical nas diversas localidades escolares estabelecendo vínculos com músicos locais e profissionais ligados a música, promovendo aproximações culturais, demonstrando perspectivas de mercado em produção musical, e estimulando a formação de novos profissionais.

#Propiciar ampla discussão sobre o papel da música na sociedade, resgatando conceitos estéticos de diferentes origens, incluindo músicas de diferentes povos, estilos, épocas, tendências.

#Desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade: percepção e apercepção auditiva e visual, comunicação, concentração, autodisciplina, trabalho em equipe com subordinação dos interesses pessoais aos interesses do grupo, discernimento (capacidade de análise e síntese).

#Prestigiar e freqüentar atividades musicais diversas, geradoras de vivências e questionamentos, compreendendo tais atividades de forma ampla, incluindo apresentações folclóricas, shows, concertos, recitais, palestras, vídeos e outros.

5ª Série Conteúdos

As propriedades do som: duração, intensidade, altura e timbre.

Introdução ao canto: afinação, o mecanismo da voz, respiração, articulação das palavras, canto em uníssono e a duas vozes, cânones.

Introdução à flauta doce: postura, respiração, técnicas de execução.

Introdução à teoria musical: notação musical.

Classificação e reconhecimento das famílias dos instrumentos musicais.

Interpretação e contextualização das letras das canções trabalhadas.

Gêneros musicais: música folclórica, música erudita, música popular.

Música folclórica: serão trabalhadas as cantigas do Boi-de-Mamão em parceria com o projeto de confecção dos personagens do Boi-de-Mamão pelas turmas de quarta série.

Apresentações na escola e em eventos educacionais ocorridos na cidade.

Objetivos

Aprender a perceber e identificar as quatro propriedades do som.

Executar, individualmente ou em grupo, repertórios diversificados utilizando a voz ou instrumentos musicais.

Criar musicalmente, experimentando sonoridades e possibilidades de manipulação do material sonoro.

Compreender e manusear os códigos da notação musical.

Desenvolver habilidade na flauta doce soprano.

Desenvolver técnicas de execução dos instrumentos de percussão existentes na escola.

Favorecer o desenvolvimento do senso rítmico.

Propiciar a aquisição de conhecimentos históricos, teóricos, estéticos e outros, que permitam ao educando compreender, apreciar e valorizar a música

e os músicos, principalmente do Brasil.

Estratégias

As aulas de música darão ênfase as atividades práticas: cantar, tocar flauta, manusear os instrumentos de percussão.

Serão distribuídas partituras para todos os alunos assim que iniciarem o aprendizado da notação musical.

Serão distribuídos textos e apostilas para contextualizar os conteúdos teóricos sobre os gêneros musicais.

Ocorrerão encontros entre as quartas e quintas séries para que o projeto do Boi-de-Mamão possa ser desenvolvido de maneira efetiva, tanto na parte musical como na construção e encenação dos personagens.

Serão feitas apresentações musicais sempre que possível como forma de socializar os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Serão feitas atividades de observação sonora e de pesquisa em casa e no ambiente escolar.

Serão utilizados os recursos audiovisuais: aparelho de som, DVD e fitas de FHS.

Avaliação

Observação das reações dos alunos decorrentes dos estímulos apresentados pela professora.

Observação da participação dos alunos durante o transcorrer dos trabalhos.

Avaliação das tarefas, pesquisas e exercícios feitos em casa e em sala de aula.

Avaliação do desenvolvimento do trabalho com a flauta doce através de provas práticas, coletivas e individuais.

Avaliação da frequência nas apresentações musicais realizadas na escola e fora dela.

Serão observados também: disciplina, frequência, ordem e apresentação do material, a cooperação e o respeito pelo professor e pelo grupo.

Bibliografia

- ALBIN, Ricardo Cravo. **O Livro de Ouro da MPB**. Ediouro Publicações S. A, Rio de Janeiro, 2004.
- ALMEIDA, Berenice e PUCCI, Magda. **Outras Terras, Outros Sons**. Callis Editora. São Paulo, 2003.
- BEINEKE, Viviane. **Flauteando pelos Cantos do Brasil**. UDESC. Santa Catarina, 2003.
- BEINEKE, Viviane e FREITAS, Sérgio. **Lenga la Lenga**. Ciranda Cultural. São paulo, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte**. 3. Ed. Brasília, 2001.
- CARNEIRO, Graça. **Boi-de-Mamão**. Grupo Folclórico Infanto-Juvenil do Porto da Lagoa. Papa-Livro. Santa Catarina, 1993.
- CHEDIAK, Almir. **Songbook Dorival Caymmi**. Volume 2. Lumiar. Rio de Janeiro, 1994.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade – um projeto em parceria**. São Paulo: Ed Loyola, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.
- GOMES, Neide Rodrigues e RUZANOWSKI, Esmeralda B.. **Brasil, Música e Folclore**. Secretaria de Estado da Cultura. São Paulo.
- MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4ª Ed. Brasília –DF, 1996.
- PAZ, Ermelinda Azevedo. **500 Canções Brasileiras**. Luís Bogo Editor. Rio de Janeiro, 1989.
- PRIOLLI, Maria Luiza de Mattos. **Princípios Básicos da Música para Juventude**. Casa Oliveira de Músicos LTDA, Rio de Janeiro, 1996.
- PROPOSTA CURRICULAR, Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- VASCONCELLOS, Sérgio. **Planejamento em Educação Musical**. Ricordi. São Paulo, 1971.

ANEXO 17

Letra de “Canide loune”

CANIDE IOUNE

CANIDE IOUNE

CANIDE IOUNE

HEURA OE

CANIDE IOUNE

CANIDE IOUNE

HEURA OE

Obs: esse é o primeiro dos “Tres Poemas Indígenas”, de Villa-Lobos. Foi baseado em um tema indígena recolhido por Jean de Léry em 1553.

Fonte: [HTTP://www.vinylmaniac1.blogspot.com](http://www.vinylmaniac1.blogspot.com) (acesso em 20 de janeiro de 2009).