

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Valery Natasha KorczikYefinczuk

SIGNIFICADOS DA MÚSICA NA ESCOLA:
“Se eu não fizer esse trabalho, ninguém vai ficar sabendo”.

Porto Alegre
2015/2

Valery Natasha KorczikYefinczuk

SIGNIFICADOS DA MÚSICA NA ESCOLA:

“Se eu não fizer esse trabalho, ninguém vai ficar sabendo”.

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof^a. Dr^a.Leda de A. Maffioletti

Porto Alegre

2015/2

Valery Natasha KorczikYefinczuk

SIGNIFICADOS DA MÚSICA NA ESCOLA:

“Se eu não fizer esse trabalho, ninguém vai ficar sabendo”.

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura – Pedagogia.

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Maria Stephanou - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Elisabete Garbin – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Leda Maffioletti – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música
não começaria com partituras, notas e pautas...
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria
sobre os instrumentos que fazem a música.
Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria
que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas
para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes".*

Rubem Alves

*A Deus, que é o criador de melodias tão encantadoras, e a todos aqueles que de alguma forma
me fizeram experimentar a beleza da música, muito obrigada!*

ValeryYefinczuk

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter criado a música e as crianças, minhas duas paixões. Também por ter me dado força e sabedoria sempre que fraquejei como professora. Ele sempre deu um jeitinho de manter a esperança e a paixão pela educação acesas.

Agradeço à Universidade que me proporcionou quatro anos de aprendizagens e discussões que me tornaram a pedagoga que sou hoje.

Agradeço à minha orientadora Leda Maffioletti, que me acompanhou em etapas muito significativas durante minha graduação, em disciplinas do curso de Pedagogia, no programa de Extensão *Quem quer Brincar*, na escolha do curso de pós-graduação em Educação Musical e, principalmente, neste trabalho de conclusão de curso, que só chegou aos resultados tão significativos graças ao seu apoio.

Agradeço a todas as professoras universitárias que deram um jeitinho de trazer a música para as nossas práticas; vocês me inspiraram.

Agradeço à minha família, ao meu melhor amigo e parceiro e àquelas amigas que são mais chegadas que irmãs. Todos acompanharam cada dia de produção, nervosismo, pesquisa e ansiedade durante a produção deste trabalho.

Obrigada!

RESUMO

A literatura sobre Música na Escola tem mostrado que a formação musical recebida no curso de Pedagogia, no caso de haver uma disciplina específica para esse fim, é insuficiente para garantir o desenvolvimento da educação musical no contexto escolar (WERLE, 2009; DELLABRIDA, 2015; BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009); que os professores de música nas escolas públicas é uma ausência significativa (PENNA, 2002). Ciente dos desafios enfrentados pelas professoras para criar um espaço para a Educação Musical, a presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre as práticas musicais desenvolvidas pelas professoras unidocentes, procurando compreender o seu significado com base no contexto que lhe dá sentido. O estudo orienta-se pela questão: que significados as professoras unidocentes atribuem às práticas musicais que realizam com seus alunos? Participam desta pesquisa três professoras que atuam nos anos iniciais (2º, 4º e 5º) do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede pública estadual da zona norte de Porto Alegre (RS), que valorizam a educação musical e desenvolvem atividades musicais com seus alunos. Foram importantes na realização deste trabalho os aportes teóricos de Nóvoa (2007), Tardif e Lessard (2012); Gaiza (1964), Swanwick (2003), Bellochio (2009), Figueiredo (2009). A pesquisa situa-se no campo dos estudos qualitativos (GODOY, 1995), adotando a Pesquisa Narrativa como perspectiva teórica na condução dos caminhos investigativos (ABRAHÃO, 2009; BOLÍVAR, 2011). As informações que deram origem às reflexões da presente pesquisa foram obtidas por meio de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Os eixos das análises foram extraídos do próprio material e posteriormente discutidos e qualificados a partir do aporte teórico adotado no estudo. Os resultados mostram que o significado que as professoras atribuem às atividades musicais que realizam com seus alunos relaciona-se com os episódios de sua própria história musical. A presença da música na docência encontra sentido na história musical das professoras. As dificuldades em direcionar os objetivos especificamente para a educação musical, como sugerem os autores referenciados neste trabalho, decorre não só da falta de formação por parte das professoras, mas também é afetado pelas exigências do currículo escolar e pela expectativa dos pais sobre o que eles compreendem como área de conhecimento relevante na formação de seus filhos. A dimensão sociocultural dos resultados encontrados permite compreender que a educação musical na escola não se dissocia da cultura escolar que dá sentido às atividades desenvolvidas na escola.

Palavras-Chave: Música na Escola. Música e docência. Formação de Professores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. REVISÃO DA LITERATURA	15
1.1 A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA.....	15
1.2. A MÚSICA NA ESCOLA.....	21
2. CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	30
2.1 Objetivo e questão de pesquisa	30
2.2 Estudos sobre o método	32
3.3 Procedimentos da pesquisa	33
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	38
Quem são as professoras que desenvolvem atividades musicais com seus alunos.....	38
2. Eixos das análises.....	42
I . A música e a cultura escolar: “Atividades assim, que já são tradicionais,não tem como não participar”.....	42
II. Características da música na escola presentes nas narrativas das professoras.....	48
III. A música na sala de aula e na avaliação	52
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
Minhas aprendizagens.....	55
5. REFERÊNCIAS.....	57
6. ADÊNDICES.....	61
7. ANEXO.....	62

INTRODUÇÃO:

“Sem a música, a vida seria um erro”
Friedrich Nietzsche

Minhas experiências sobre o tema e as motivações do trabalho

Antes de falar sobre o lugar da música na escola e na vida de outras professoras, inicio este estudo contando o lugar especial que a música tem, e sempre teve, em minha vida e em minhas experiências como professora de música em início de carreira.

Minha formação musical está vinculada às experiências musicais de minha família. Somos uma família cristã, a música é uma prática com a qual nos envolvemos regularmente em casa, na igreja ou em reuniões de amigos. Minha mãe é pianista especializada em música sacra e tive a oportunidade de acompanhar, desde muito cedo, os ensaios do coro do qual era a responsável. Ela conta até hoje que durante a minha gestação a música esteve sempre presente.

Enquanto eu crescia, já nos primeiros anos, em meio aos brinquedos estavam o teclado, o violão, a bateria, a flauta, a gaita de boca e até sanfona. Minha paixão pela música não teve início, parece que sempre esteve presente. Aos treze anos, lembro-me de tocar violão nas apresentações da turma na escola e de tentar ler as partituras do meu livro da Disney para piano. Conforme o tempo passou, o violão passou a ser usado para tocar as músicas preferidas com as amigas, nos trabalhos da escola e nos momentos de *relax* nos estudos para o vestibular.

Esse significado que sempre atribuí à música na minha vida acompanhou minha aproximação com as crianças e o prazer por ensinar. Aos doze anos, comecei a atuar como professora da Escola Dominical na igreja de meus pais; imagino que desde esse período alimentei o sonho de ser educadora. Hoje, acho estranho o fato de eu nunca ter pensado unir essas duas paixões: a música e a docência. Lembro como se fosse hoje, o dia em que a ideia de uni-las fez sentido para mim.

No primeiro semestre em que cursava Pedagogia, recebi o telefonema da diretora de uma escola de Educação Infantil, que havia recebido por intermédio de minha colega Bruna, a indicação de meu nome como professora de música. Fiquei

feliz com o telefonema, porém muito preocupada com o convite. Expliquei que eu não tinha formação nenhuma em música, que tudo o que eu sabia fora ensinado por minha mãe e meus irmãos. Por insistência da diretora da escola, foi marcada uma *entrevista teste* para sondar minhas possibilidades. Passei uma semana vendo vídeos e lendo livros sobre a música na Educação Infantil. A diretora deve ter gostado de minhas colocações, pois logo fui contratada como professora de musicalização. E foi assim que iniciei minhas atividades como Professora de Musicalização em escolas de Educação Infantil.

Nesse período, me preocupei muito em saber como a música poderia ser vivenciada com os bebês. Durante o curso de Pedagogia cursei a disciplina Educação Musical - de caráter obrigatório - cujos conteúdos preparavam para orientar atividades musicais na escola regular, e Práticas Musicais - disciplina eletiva - que me possibilitou iniciar os estudos em flauta doce e leitura musical. Apesar disso, considero minha formação musical ainda insuficiente, tendo em vista minha intenção em tornar-me professora de música nos padrões exigidos pela legislação brasileira. Minha formação em música, elementar e amadora, exigiu muita procura por materiais e recursos por conta própria. Com a finalidade de enriquecer minha formação, atualmente sou aluna do curso de Especialização em Educação Musical, oferecido pelo Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação CENSUPEG – Nova Petrópolis-RS.

Neste momento, no último semestre da Pedagogia, atuo como professora de musicalização em duas escolas de Educação Infantil, onde tenho a oportunidade de viver as minhas duas paixões me proporcionando muitas emoções e acontecimentos que marcaram minha docência na área da música e continuam me acompanhando, tanto na vida pessoal, como profissional.

Participando do cotidiano das escolas, compreendi o contexto das instituições que organizam suas atividades em função das datas festivas. Participei e, juntamente com as demais colegas, organizei programas de datas comemorativas, procurando mostrar outros valores que a música possui na formação das crianças. Escrevi a letra e a música do Hino oficial da escola Tartaruginha Verde, onde atuo como professora de música. Atualmente sou responsável pelo trabalho educacional/musical de 140 crianças da minha igreja.

No decorrer dos primeiros três anos de curso de Pedagogia, mantive meu trabalho focado em música na Educação Infantil. Ao iniciar as minhas práticas na

escola como professora unidocente, passei a me dedicar aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, procurando conhecer e explorar a escola, e observar as aprendizagens que as crianças com dez anos vivenciavam. Encarei esse desafio, elegendo os Anos Iniciais como foco de minha formação no curso de Pedagogia. As experiências obtidas no estágio curricular, que passo a relatar, foram muito significativas para o meu crescimento pedagógico, pelo fato de eu ter enfrentado situações inusitadas no que se refere à música, mais precisamente, referentes ao lugar que a música ocupa na sala de aula.

Era uma escola estadual, de um bairro da zona Norte de Porto Alegre muito reconhecida e com uma lista de espera enorme de alunos. Estava pronta para ensinar e, principalmente, aprender naquele espaço. Entretanto, para minha surpresa, a música não estava presente no meio escolar.

Escolhi uma turma de 4º ano para desenvolver meu estágio. Ao chegar o momento de planejar o tão esperado estágio curricular obrigatório, cogitei que a maneira mais adequada de iniciar a semana de aula seria com uma música e todo o conjunto de atividades que viria com ela. A escola exigia que a temática da semana fosse Porto Alegre, devido ao aniversário da cidade que se passava naquela semana. Logo, decidi fazer uma tarde de atividades explorando o tema.

Conforme havia planejado, a aula iniciava com a turma recebendo uma mensagem de celular de uma pessoa que visitaria Porto Alegre, seguida de uma explosão de ideias no quadro e, posteriormente, os alunos escreveriam em um cartão colorido uma dica de algum lugar da cidade para o suposto visitante conhecer. As crianças estavam habituadas a seguir um ritual de início dos trabalhos do dia, expresso nas ações da professora de escrever a data no quadro e indicar em qual caderno a atividade deveria ser realizada. Resolvi iniciar a aula de maneira diferente, cantando uma música e convidando a todos para me acompanhar. Assim que peguei o violão e iniciei o canto, um aluno perguntou: “Que caderno é sôra?”, “Tu não colocou a data ainda pra a gente copiar!”

Em resposta a essa pergunta, expliquei que primeiro faríamos uma atividade com a canção de Porto Alegre. Deixei de lado o violão, coloquei a letra do hino no quadro e distribuí uma cópia em folha a todas as crianças. Chamei a atenção para as marcas coloridas que havia no início de cada frase e indicação de qual fileira de alunos deveria cantá-la. Liguei o aparelho de som e convidei a todos para cantar.

Enquanto eu os convidava a cantar e participar da brincadeira, creio que por não estarem acostumados com aquela aula fora da rotina de cópia no quadro e atividades que os mantivesse “de cabeça baixa”, percebi que as crianças estavam entendendo aquele momento como de “bagunça”, e eu como uma estagiária inexperiente que brincava e dava as aulas legais... Foi difícil conseguir silêncio e atenção dos 28 alunos e, até o momento em que pedi que eles abrissem o caderno e copiassem um pequeno texto sobre a cidade de Porto Alegre, a turma se mostrou bem agitada.

Entretanto, o mais curioso foi observar a reação e recepção da turma para aquela aula “diferente”, que, por não utilizar o quadro da sala de aula como recurso de apoio, resultou na frase mais marcante de todo o meu estágio docente: “Sôra, tu não vai dar aula?”.

Como assim? Não dar aula? No momento em que ouvi aquela frase, lembro que não soube como reagir, mas, paralelamente, em minha mente se passaram mil pensamentos: “atividades assim não são consideradas aula?”; “as brincadeiras não são considerados aula?”; “e o que eu aprendi na faculdade? Sobre ir além do caderno e quadro negro, para explorar a conversa e o espaço com a turma...? Como, eles não gostaram?”...

E, no fim do dia, ao comentar com a professora titular da turma sobre a reação das crianças durante a aula, fui aconselhada a deixar a música e tudo que era “lúdico” para a educação física, para que não tomasse o espaço dos conteúdos, assim não mudaria o modelo e a rotina de aula que a turma estava acostumada. Dei-me conta de que nossa concepção de atividades próprias para a sala de aula era distinta. As atividades que caracterizavam a aula “de verdade” eram escrever, copiar, completar com palavras, marcar a resposta certa e fazer contas. A estratégia se repetia em diferentes situações, as crianças escreviam no seu caderno de aula, ou em folhas avulsas distribuídas pela professora. Em todas as atividades, a organização das crianças era sentada e em silêncio.

No decorrer das semanas do estágio, passei a perceber alguns espaços pouco aproveitados ao longo do dia, preenchidos apenas por folhinhas ou atividades de ensaio para apresentações que, além de atrapalhar os projetos em andamento nas turmas, interrompiam períodos importantes para o desenvolvimento e exploração dos conteúdos obrigatórios: Matemática, Ciências, Português e Estudos Sociais. Ou seja, o tempo que não poderia ser usado com a música ou com jogos

lúdicos, era usado com aqueles trabalhos realizados para manter as crianças ocupadas. Esses trabalhos eram os mais importantes, pois poderiam ser mostrados aos pais como se fosse uma “vitrine” do aproveitamento da turma.

Ao ler os textos de Tânia Fortuna durante a minha formação, que discutiam sobre o lúdico na sala de aula e a importância da aprendizagem com prazer, eu não esperava que a realidade da escola pudesse dificultar, de fato, a inserção de atividades lúdicas. Ao dizer *realidade da escola*, refiro-me à maneira de conduzir o trabalho e à organização curricular com foco na disciplina e controle do planejamento dos professores que algumas instituições apresentam. Juntamente com esse controle, percebi que no Ensino Fundamental daquela instituição o lúdico era desvalorizado. As professoras dos 4º e 5º anos da escola me aconselhavam a encher mais o quadro de atividades, para que a turma aprendesse a “estudar da maneira correta”.

Logo percebi que, realmente, muitos educadores buscam sua identidade de professor na oposição entre brincar e estudar: “Os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries de ensino promovem o estudar” (FORTUNA, 2003, p.3). E, falar sobre a presença da música no contexto da educação básica e pensar no espaço que ela tem em um projeto que prima por envolver os conteúdos de matemática, português, ciências e estudos sociais, levou-me a questionar o espaço dedicado a ela na sala de aula.

Sabe-se que o ensino de música não tem tradição na escola regular brasileira, levando a sociedade a desenvolver diferentes percepções acerca dos conteúdos, funções e valores da música na educação escolar (COUTO e SANTOS, 2009). Além disso, considerando a Lei 11.769/08 (vide anexo), em vigor, que define que a música deve ser conteúdo obrigatório na educação básica e, diante da escassez de professores licenciados em música para atuar na escola básica (PENNA, 2002), surge a necessidade das professoras unidocentes¹ incluírem atividades musicais em seus planejamentos, como forma de minimizar essa carência.

¹O professor unidocente caracteriza-se por “[...] mediar o processo de ensino junto aos seus alunos”. ‘Um profissional’ cuja representação é de ser ‘um só’ professor mediador de conhecimentos no espaço formal da escolarização, uma só identidade representativa profissional para os alunos. (BELLOCHIO, 2000, p. 119).

Os professores unidocentes também devem realizar práticas musicais no momento em que a unidocência envolve o trabalho com todas as áreas do conhecimento de forma integrada (DALABRIDA, 2015). Entretanto, Figueiredo, Silva e Bellochio (2005) reconhecem que música nos Anos Iniciais está relacionada a diversos objetivos que não são propriamente musicais, mas sim complemento para datas comemorativas ou, simplesmente para a hora de brincar (FIGUEIREDO, SILVA, 2005).

A música não é conteúdo obrigatório na maioria dos cursos de Pedagogia, fato que leva as futuras professoras a repetirem procedimentos já costumeiros, que pouco tem a ver com os conteúdos musicais. Os estudos sobre a música ainda são insuficientes para modificar a compreensão vigente, de que a música é entretenimento associado à afetividade, expressão de sentimentos e emoções (DALABRIDA, 2015). Em muitas escolas, a música é “vitrine” ou forma de encantar os pais através de espetáculos ou shows (BEAUMONT, BAESSE, PATUSSI, 2006).

Com relação à formação das professoras, a pesquisa de Spanavello (2005) investigou a atuação pedagógico-musical das professoras egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que haviam recebido formação musical durante o curso. As professoras responderam a um questionário, a partir do qual as análises foram realizadas. A autora reconhece que a formação e a atuação docente dessas professoras é um processo que se mostra articulado e relacionado entre si. Contudo, no que se refere à educação musical, outros fatores que permeiam a ação docente parecem ocupar um lugar de maior destaque, como a dedicação a outras áreas do conhecimento, as atividades de planejamento e avaliação, por exemplo. Spanavello (2005) conclui que a formação musical recebida no curso de Pedagogia não garante o desenvolvimento da educação musical nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, havendo necessidade de uma ampliação dessa formação “[...] para que se formem professores com minimamente uma visão crítica mais aguçada para a música e para o conhecimento musical” (SPANAVELLO, 2005, p. 82).

A respeito da ausência da música na formação docente, algumas professoras realizam atividades musicais com seus alunos e o fazem, justamente, porque acreditam nos benefícios da música. Ouvir o que essas professoras têm a dizer parece ser uma forma de entender o que as levam a tomar para si esse

compromisso e, nos ajudar a entender os motivos pelos quais a atividade musical se faz presente e de que forma ela se insere nas atividades da classe.

A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre as práticas musicais desenvolvidas pelas professoras unidocentes, procurando compreender o seu significado baseado no contexto que lhe dá sentido, a partir da pergunta geradora “Que significados as professoras unidocentes atribuem às práticas musicais que realizam com seus alunos?”.

O trabalho está estruturado em três partes principais: 1) Revisão da Literatura; 2) Caminhos investigativos; 3) Apresentação e discussão dos resultados.

A Revisão da Literatura compreende dois capítulos. No primeiro capítulo veremos um pouco da realidade da Escola e tudo o que uma Professora Unidocente enfrenta e vivencia nesse espaço. Assim, procura-se entender que situações da instituição escolar podem afetar o planejamento da turma. Veremos um pouco da complexidade enfrentada pela professora em seu trabalho cotidiano. O segundo capítulo da Revisão da Literatura é dedicado às reflexões sobre o que é ensinar música, o que dizem os pesquisadores sobre os conteúdos próprios da educação musical. Apresento também alguns estudos sobre a formação musical dos professores unidocentes.

A segunda parte, Caminhos Investigativos, trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa e as razões que me levaram a optar pela Pesquisa Narrativa. Nesse capítulo detalho passo a passo como a pesquisa foi realizada.

Finalizando, a terceira parte apresenta os resultados da pesquisa e a reflexão teórica que me permitiu compreender, o significado atribuído pelas professoras às atividades musicais que desenvolvem com seus alunos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua “[...] função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país” (DCN, 2015, p.113). Ao mesmo tempo em que procuro conhecer o lugar que a música ocupa na escola, ou o quê estaria ocupando o seu lugar, serão discutidos alguns desafios que os professores encontram/enfrentam ao entrar em uma instituição escolar, e as diferentes relações que caracterizam a sua presença na escola. Discuto também a pouca autonomia que os professores possuem para definir como gostariam de conduzir sua prática docente. Neste capítulo, minhas experiências vividas na escola e os aportes dos teóricos da Educação se entrelaçam na busca de compreensão sobre a complexidade da docência.

A escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o ato de ensinar. Tardif e Lessard (2012, p. 55 e 56) referindo-se à instituição escolar, lembram que a escola vai além do espaço físico e dos conteúdos didáticos, sendo um “espaço sócio organizacional”, no qual atuam todos os indivíduos que, por conviverem no mesmo espaço, acabam por lidar com situações de “colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações”. No ambiente de relações do contexto escolar, o que mais pesa são as condições e organizações de trabalho dos professores e o seu impacto sobre a docência, compreendendo ainda outras funções que se sobre põem ao ato de ensinar.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, PARECER CNE/CP No: 2/2015, o exercício profissional requer, entre outros:

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

[...]

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

[...]

[...] IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso pedagógico equivalente de acompanhamento (BRASIL, CNE/CP No: 2/2015 2015).

Paralelamente às obrigаторiedades legais, o currículo enquanto processo de operação em sala de aula, traz consigo uma forma oculta. Descrita por Apple como um “conjunto de normas e valores implícitos e efetivamente transmitidos pela escola”, embora não constem dos fins e objetivos programados pelos professores, essas normas causam tensões quando são vividas juntamente com a lei (Apple, 1982, pág. 127).

Essas ações que vem junto às obrigаторiedades, balizam o comportamento das professoras e determinam maneiras de organizar a escola. As escolas costumam se organizar da seguinte forma: quando a professora assume uma turma, recebe diversas atribuições. O controle da frequência dos alunos é registrado no caderno de chamada onde ela encontra a lista de frequência dos seus alunos, com espaço reservado à colocação dos conteúdos desenvolvidos no dia, preenchendo no final de cada trimestre as notas das avaliações em cada área do conhecimento. Em seu caderno pessoal, ou diário de classe, ela planeja as aulas, faz anotações e observações do dia a dia. Esse caderno é visto semanalmente ou trimestralmente pela coordenadora pedagógica da escola.

A professora ficará também responsável pelos registros que os alunos fazem dos seus cadernos. O caderno de aula é onde o aluno registra os conteúdos, atividades e projetos que estão sendo desenvolvidos em aula. O caderno de temas é um caderno especial, onde os alunos registram as tarefas que devem fazer em casa. A agenda dos alunos deverá também ser preenchida, como recurso de comunicação da escola e da professora com os familiares dos alunos.

O calendário escolar é a previsão dos dias letivos, este deve ser seguido para nortear os seus planejamentos. No final de cada trimestre, ou semestralmente, a

professora deverá elaborar pareceres sobre o aproveitamento de cada aluno, tendo como finalidade a comunicação às famílias sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Todos esses materiais constituem o trabalho diário de uma professora e serão cobrados pela direção da escola como atividades inerentes à sua função de professora.

Alguns autores vêm essas atribuições como uma “imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo devem levar adiante”, mas que ignoram todo o conjunto de relações e situações que elas encontram no ambiente escolar. No seu trabalho, professoras estão divididas entre éticas e demandas distintas e, muitas vezes, contraditórias: “burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas, etc.” que vão além das exigências específicas da sala de aula (GARCIA, HIPOLYTO, VIEIRA, 2005, p.45, 55).

A professora não encontra apenas a sua turma e vivencia sua prática docente com as atribuições acima discutidas. Os conteúdos que ela deve desenvolver têm prazo estipulado para serem ensinados e avaliados. Na sua sala estão envolvidos a lista de conteúdos, a turma de alunos que pode, simplesmente não aprovar os métodos que ela utiliza, exigindo assim, uma busca constante por parte da professora de conquista e procura pelo prazer do ensino; e a família de cada um desses alunos, que influencia tanto a maneira como a professora conduz a turma e as atividades realizadas no caderno de aula e de temas, quanto o modo como deve agir em relação aos ensinamentos e correções do comportamento de cada um deles.

Com base nas minhas experiências pessoais, percebi que em algumas escolas, uma professora encontra colegas de trabalho que, muitas vezes têm princípios docentes diferentes, podendo causar dissonâncias nos modos de ensinar. Também encontra uma direção e coordenação que têm poderes sobre a maneira como ela pode ou não conduzir seu trabalho, dentre tantos outros detalhes que precisam ser pensados e levados em consideração, no momento em que esta professora senta para preparar o seu planejamento da semana.

Por todos esses detalhes, falar sobre a instituição escolar, sobre a complexidade da docência, e o que uma professora vive dentro da escola, vai muito além de falar apenas da didática que ela utiliza em sua sala de aula ou a maneira como ensina os conteúdos. Ser uma professora unidocente, que cumpra todas as

exigências das diretrizes básicas da educação nacional, as propostas de projetos da escola, as listas de conteúdos e programações do calendário escolar e, ainda, levar em consideração as questões de relacionamentos sociais e culturais com as pessoas (colegas e alunos) que convivem, não é nada simples.

Nóvoa (2007), referindo-se à complexidade da docência, nos lembra o que o professor enfrenta no seu dia a dia. Situações esperadas e inesperadas dentro da escola devem ser contornadas pela professora, a partir de toda a teoria e prática que adquiriu em sua formação. Também Cancherini (2010), ao pensar sobre a socialização do professor, identifica três tipos de dificuldades enfrentadas: as próprias da formação, as dificuldades da sala de aula e as dificuldades institucionais (CANCHERINI, 2010).

Referente à formação do professor, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN 2015) prevê:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, CNE/CP No: 2/2015 2015).

Antônio Nóvoa (1992), ao discutir relações entre a formação de professoras e a profissão docente, traz a ideia de que na prática de formação, os professores devem desenvolver a prática de reflexão, considerada como um meio de construção de saberes e identidade profissional. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Ou seja, muito mais do que cursos, conhecimentos e técnicas, com um trabalho de reflexão crítica sobre as próprias práticas docentes, além de desenvolver-se profissionalmente, os

professores poderão formar alunos reflexivos e não “meros repetidores de informações” (NÓVOA, 1992, p.25).

Para que um professor possa refletir sobre as suas práticas, é preciso que ele tenha espaço, conhecimento dos alunos e autonomia para ser responsável por sua turma. Porém, no momento em que ele recebe uma lista com conteúdos que devem ser desenvolvidos em um curto espaço de tempo, e um calendário escolar baseado em datas comemorativas, a instituição automaticamente redireciona qualquer projeto e ideias, antes que o professor possa escolher decidir por si mesmo o que fazer.

Hernández (1998) vê essas listas de conteúdos e “conhecimentos fragmentados” como uma prática de desvalorização do trabalho e do conhecimento do professor. Discutindo sobre os desafios de uma nova escola, o autor afirma que: “Não é possível recriar a Escola se não se modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores. [...] a gente se sente envergonhado quando vive num país que trata tão mal aqueles que se encarregam de educar nossos filhos” (HERNANDEZ, 1998, p. 9). Assim, ao pensar em mudança da escola, o primeiro passo deveria ser a valorização dos docentes que ali atuam.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2015) apresenta como um dos seus objetivos centrais a melhoria da qualidade do ensino. Esta, segundo o PNE, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Para que haja essa valorização, algumas medidas poderiam ser tomadas quanto à formação do profissional, abrindo portas para o desenvolvimento de um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante ou tornando a jornada de trabalho do docente algo agradável, melhorando a qualidade dos espaços escolares, dos recursos disponíveis e do salário que recebem (BRASIL, PNE 2015).

Ainda conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, CNE/CP No: 2/2015 2015), o conceito de qualidade do ensino na escola, remete “tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação”. Assim, concebe-se a qualidade social, conquistada pelo coletivo, que envolve os “diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico” o qual tem como alvo o desenvolvimento do

conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente (BRASIL, CNE/CP No: 2/2015).

Como meta para valorização do docente, o Plano Nacional de Educação propõe assegurar o desenvolvimento do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem (BRASIL PNE 2015). No entanto, na situação em que algumas escolas estão hoje, acaba por perder um pouco do sentido, uma vez que os métodos pedagógicos só podem ser postos em práticas com a permissão da coordenação escolar. Particularmente, com base em minhas experiências de estágio e formação acadêmica, além desses requisitos apresentados no PNE, para que ocorra essa valorização do docente, sinto falta da autonomia do professor e da oportunidade de – dependendo da instituição, claro – trabalhar com mais autonomia em projetos de interesse da turma.

Tomando como parâmetro os documentos oficiais, o plano de ensino do professor do Ensino Fundamental deve abordar quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (DCN, 2015, p.114). Tais áreas de conhecimento, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados” (p.115).

Por outro lado, os projetos da escola, inclusive aqueles que envolvem as datas comemorativas, assim como aqueles trabalhos pensados para serem apresentados aos pais, todos devem ser considerados no momento de organizar as áreas do conhecimento a serem trabalhadas com a turma. De alguma forma, a influência de todo o contexto escolar, acaba por pressionar o professor a manter um modelo fixo em suas aulas. Sacristán (2005) ao relatar sobre como a escola e as professoras constroem um modelo de aluno, afirma que hoje, a instituição escolar, os docentes e os próprios alunos, estão tão presos às realidades cotidianas que, com quase toda certeza, “não se sentem estimulados a imaginar outro mundo possível” (p.13).

Sabe-se que hoje essa é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc, atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos “[...] que condicionam a

teorização sobre esse currículo” (SACRISTÁN, 1998, p.13). Questionar essa realidade, embora seja muito difícil, é uma tarefa necessária ao professor.

Lembro-me de meu estágio docente, quando me desesperava por não dar conta dos ensaios para as programações de páscoa, dos projetos da escola, como a gincana da limpeza, ou a festa junina, que envolvia produção de materiais, e da lista de conteúdos que iriam cair nas avaliações – todos me deixavam muito apreensiva. No final, eu perdia um significativo espaço do projeto da turma, para seguir as recomendações que me eram exigidas. Em minhas reflexões, as questões de datas comemorativas, do texto no quadro e do tema no caderno apareciam constantemente.

Lembro-me que durante o mês de abril precisei dedicar 30 minutos diariamente aos ensaios para a apresentação de Páscoa. Os trabalhos eram interrompidos e as crianças eram conduzidas por mim até o pátio da escola onde os ensaios aconteciam. Ao mesmo tempo, deveria trabalhar a noção de divisão em matemática, dar continuidade ao projeto dos solos em ciências naturais e revisar os cadernos com as primeiras propostas de texto narrativo que a turma estava produzindo.

As crianças ficavam inquietas ao se prepararem para a atividade, e ao retornarem nenhuma atividade proveitosa poderia ser empreendida devido ao cansaço. Nesse contexto, copiar do quadro parecia ser a única atividade viável para mantê-los quietos. Acontecia o que disse Sacristán, eu não conseguia “imaginar outro mundo possível”.

O mais intrigante é que as professoras de Artes e Música são unânimes em afirmar que os ensaios exaustivos não condizem com os trabalhos específicos de suas áreas de atuação, conforme vimos anteriormente nas pesquisas já citadas. Elas ocupam um espaço enorme na escola, mas não trabalham um conteúdo específico de artes ou de educação musical.

Fila, classes em fileiras, data no quadro, texto no quadro, atividades, lanches, recreio e tema, eram a rotina da minha turma durante a semana. Uma angústia tomava conta de mim, quando a citação de Silveira e Abramowicz (2002), sobre as práticas pedagógicas na escola, fazia sentido e tinha relação com a minha realidade na prática docente: “a política instituída pelas práticas pedagógicas, ao invés de estar fomentando a criatividade e a capacidade de expressão, pretende suprimir a liberdade, moldando pessoas que estejam sujeitas a alguém [...]” (p.65).

Assim, fica claro que as práticas do currículo da escola influenciam e direcionam a formação dos alunos e suas aprendizagens, influenciando a prática pedagógica de seus professores. Os três âmbitos trazidos por Ângela Cancherini (2010) que enfocam a formação do professor, as problemáticas da sala de aula e as institucionais, tornam-se dificuldades para um professor no momento que afetam as suas práticas. A autora afirma que o professor “ainda que tenha acumulado conhecimentos teóricos, tem dificuldades para enfrentar a complexidade da realidade escolar” (CANCHERINI, 2010, p. 3).

Considerando tais discussões, a escola pode vir a ser um “espaço de vivências e de criação docente e dos alunos” (SILVEIRA; ABRAMOWICZ, 2002. p. 69), no momento em que valorizar o professor e ir além do tradicional ou dos comportamentos que servem mais aos pais, ao governo e à instituição, do que à aprendizagem de seus alunos. Assim, valorizando o professor, valoriza-se o aluno, o espaço escolar e todo o conhecimento e reflexão que podem ser construídos nesse ambiente, tornando a docência algo prazeroso, reflexivo e proveitoso.

2.2 A MÚSICA NA ESCOLA

As Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, Parecer CNE/CEB No: 12/2013, definem que:

§ 1º Compete às escolas: I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos; II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas; III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local; IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino; V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais; VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área; VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente

educativo para além dos dias letivos e da sala de aula (BRASIL CNE/CEB No: 12/2013/2013, p. 9).

Entretanto, a realidade das escolas não permite que a lei se cumpra por completo. “Incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos” (BRASIL CNE/CEB No: 12/2013, p.10), vem tornando-se um desafio para as instituições que não possuem profissionais, espaços e tempos adequados para as propostas da educação musical exigidas.

A partir desses desafios, a seguir serão abordadas e discutidas as maneiras como a música aparece na escola. Porém, antes de falar sobre a música na escola, faremos um breve estudo sobre alguns conceitos básicos que envolvem o conteúdo musical, para depois analisarmos a relação que o professor não especializado na área tem com música e como a insere no contexto escolar.

O que é ensinar música?

Uma das primeiras educadoras que influenciou a Educação Musical no Brasil foi a argentina Violeta de Gaiza, que publicou várias obras que se tornaram muito conhecidas, dentre elas “La iniciación musical del niño”, publicado em Buenos Aires, em 1964. Nessa obra são lançados os rudimentos do que passou a ser a Pedagogia da Música para crianças. Violeta de Gaiza defendia que a boa pedagogia musical deveria basear-se no estudo da personalidade da criança, no conhecimento de sua conduta e interesses musicais.

A observação direta da criança no contexto familiar, na escola e no contexto social deveria orientar as ações dos professores de música. A autora faz referência ao preparo do professor no que se refere ao desenvolvimento do ouvido musical, para discernir o que é melodia, ritmo e harmonia; o aspecto rítmico para orientar seus alunos a reproduzirem o acento, o pulso, o ritmo de canções e os cuidados com sua própria voz, que compreende o manejo de sua própria voz ao procurar entoar uma canção. Outros aspectos são citados na obra referida, contudo referem-

se ao preparo do professor especializado em música, ou aquele que tem formação específica para atuar como professor de música. Apoiada nos educadores musicais Edgar Willems, Jaques-Dalcroze e Carl Orff, Violeta de Gaiza defende que a Educação Musical deve abordar os elementos básicos da música, como o ritmo, melodia e harmonia, sempre a partir das experiências concretas, como o trabalho com o corpo e os instrumentos musicais simples. Apoiada também nesses educadores, a autora tornou-se conhecida por sua grande defesa em favor das atividades criativas. De modo muito sintético, as atividades sugeridas por Gaiza envolvem ouvir, fazer e improvisar melodias, ritmos e movimentos.

Mais tarde, as ideias do educador inglês Keith Swanwick tornaram-se muito apreciadas pelos educadores brasileiros. Seu livro “Ensinando música musicalmente” publicado em 2003 tornou-se uma obra de fundamental importância. O autor considera que em qualquer programa abrangente de educação musical os processos musicais devem ser os mais ricos possíveis.

Uma “aula” de música será um local onde as principais atividades de compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir acontecerão em relação à música em um âmbito cultural amplo o suficiente para que os alunos se conscientizem de que eles têm um “sotaque”² (SWANWICK, 2003, p. 54) (grifo do autor).

Pela citação acima, observa-se que “ouvir” está conectado às principais atividades relacionadas à música, como compor, executar e apreciar. Segundo Swanwick (2003) os caminhos para a educação musical, tanto para crianças como para adultos, são muito variados. Essa variedade precisa ser considerada quando se pensa em uma educação musical significativa e autêntica. A meta principal da educação musical é “trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano”, (SWANWICK 2003, p. 50), por essa razão, a adoção de um método rígido de educação musical pode afastar os alunos da música ou ainda gerar o que ele chamou de subcultura musical, por limitar as experiências musicais dos alunos a um só método ou tipo de música.

²O autor utiliza a expressão “sotaque” para se referir ao caráter peculiar de cada cultura. Em outros momentos (p. 37) o autor chama a atenção para o nosso próprio “sotaque” quando em contato com culturas diferentes. Conhecer outras culturas ajuda a entender o nosso próprio “sotaque”.

Para Swanwick (2003, p. 58) no campo da educação musical a intenção musical está relacionada aos propósitos educacionais: “as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento musical de fato informa a compreensão musical”. Por isso é tão importante considerarmos a música como um “discurso” que tem uma linguagem própria.

Essas considerações ao mesmo tempo em que encorajam a seguir nossos próprios objetivos para a educação musical, podem fazer com que qualquer coisa que se faça, seja considerada educação musical. Nesse caso vamos salientar mais uma vez lembrando que, para o autor, ensinar música musicalmente é encaminhar os objetivos das atividades para a compreensão musical.

Quais conteúdos ensinar?

A música como parte de um projeto educativo a ser implementado na Educação Básica já está devidamente regulamentada a partir das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, aprovadas em dezembro de 2013 (PARECER CNE/CEB No: 12/2013) inclusive os tipos de atividades a serem feitas, como as que seguem no documento.

O documento define que:

ser realizadas por meio da
 formação, do ensino de diferentes cantos,
 ritmos, das noções, dos cantos
 sons de instrumentos de orquestra, das danças
 -
 musicais variadas - experiências musicais de
 outras realidades (BRASIL CNE/CEB n.12/2013).

Apoiados no parecer acima, entendemos as atividades de ensino de música que trabalham a audição, a execução e a composição podem ser realizadas por meio de formação de grupos vocais e instrumentais, do ensino de diferentes cantos,

ritmos, das noções básicas de música, de sons e instrumentos de orquestra e de danças. Ou seja, ensinar a música e vivenciar as atividades e práticas que são feitas para trabalhar seus conteúdos, não é tão difícil quanto parece. A música pode estar presente na sala de aula, com ou sem o uso de aparelhos eletrônicos, a partir da cultura que cada um traz consigo.

Para mim, o mais lindo da música é que ela une as aprendizagens (os conteúdos) com o significado (a história, as reflexões e lembranças) que ela possui. O ideal seria unir o significado pessoal que a música tem para a professora unidocente com uma melhor formação na área, a educação musical na escola estaria garantida.

A formação musical do professor unidocente

Assim como anteriormente foi dito, a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e “fazendo parte da vida, ela acaba por fazer parte da escola” (BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009.p.37). A música como parte da escola e como exigência do currículo escolar, gera diversas questões em relação a quem deve lecionar os conteúdos musicais, que práticas devem ser feitas, com que frequência devem aparecer no planejamento e como devem ser avaliadas. Se houver na escola um professor licenciado em música, este assumirá a responsabilidade de desenvolver os conteúdos musicais. Porém, pesquisas realizadas por Bellochio (2009), Figueiredo (2009) e Godoy (2006) sobre o tema, indicam que não há profissionais suficientes para atender as exigências legais.

Godoy (2006) afirma que os professores unidocentes que atuam nas séries iniciais, devem mediar conteúdos de todas as áreas do conhecimento, “sendo a música uma delas”. Defende a ideia de que é fundamental que esses profissionais possuam experiência musical, além de “um conhecimento básico e fundamentado dos conteúdos de música a introduzir nas suas aulas”.

A esse respeito, as Diretrizes Nacionais para o Ensino de Música na Educação Básica propõe:

A fim de que se supere o caráter funcional ou utilitário destas ações, não obstante a importância de algumas delas em diferentes contextos escolares, o ensino de Música deve constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar que dialogue com outras áreas de conhecimento. Desse modo, o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo (BRASIL CNE/CEB n.12/2013).

Entretanto, sabe-se que na escola os conteúdos de música não aparecem frequentemente na sala de aula. A música aparece como marcadora de rotina, em brincadeiras no recreio, apresentações de datas comemorativas, ou, em disciplinas com conteúdos relacionados com o tema da canção. Bellochio (2000, p. 2) ao pensar sobre a música nos Anos Iniciais, questiona: “Música é festa? É terapia? É para acalmar as crianças? É conhecimento escolar? Que conhecimento é esse? Serve para auxiliar e tornar mais agradável o desenvolvimento de outras áreas?”.

Para que a música não seja reduzida a atividades pontuais, e para limitar o caráter funcional e utilitário do ensino de música nas escolas, as Diretrizes Nacionais para o Ensino de música definem que “o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo”, tornando-se necessário “que os professores mobilizem técnicas e metodologias específicas e atualizadas existentes no campo da educação musical e da pedagogia” (BRASIL CNE/CEB n.12/2013).

Figueiredo (2005), Bellochio (2007), Spavanello (2005), dentre outros autores que discutem a formação musical do professor unidocente, afirmam que a maneira como a música está inserida nas escolas de educação básica tem relação direta com a formação dos professores:

É bastante comum o uso da música como auxiliar para aprendizagem de outros conteúdos ou ainda como atividade de relaxamento e divertimento na escola. Esta situação é decorrente de vários fatores. Um deles certamente está relacionado à falta de preparação musical dos professores das séries iniciais, que quando incluem a música em suas atividades, o fazem de maneira superficial em função de não terem vivenciado experiências significativas e consistentes nesta área do conhecimento ao longo de sua formação escolar (FIGUEIREDO, 2005, p. 1).

Sobre o uso da música como auxiliar dos outros conteúdos, Spavanello e Bellochio (2005) afirmam que “a música ainda é vista como recurso terapêutico ou recreação”, diminuindo sua significação como desenvolvimento do conhecimento musical. Durante a semana, na sala de aula ela é usada pelos professores como um artifício metodológico, ou como “pano de fundo para alguma atividade”, dando sempre espaço e preferência para os conteúdos obrigatórios do currículo escolar (p. 90-94). Realizar uma atividade musical que vá além de ser um artifício metodológico a serviço de outro conteúdo, pode ser um desafio constante; principalmente para professores que querem cumprir os objetivos da área da música de modo significativo, mas não conseguem devido à formação precária em termos de educação musical e às exigências que a escola faz em relação ao uso da música.

Então, “Como trabalhar com educação musical se na formação profissional não forem oportunizadas experiências e aprendizados musicais?” (BELLOCHIO, 2007). Para que um professor da educação básica entenda o ensino da música como uma área específica de conhecimento, nos artigos do PNE ganha destaque a “necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em face das especificidades demandadas pelo ensino de Música” (BRASIL CNE/CEB n.12/2013, p.5).

Spavanello e Bellochio (2005) afirmam que os professores “reconhecem a importância e validade da música na escola, porém sentem-se inseguros e desprovidos de saberes docentes para desenvolver um trabalho musical mais aprofundado” (p.92), e questionam:

Em que medida os futuros professores, não especialistas em ensino de música, mas habilitados à docência em séries iniciais do ensino fundamental, têm tido em seu processo de formação profissional, a possibilidade de aprofundar aprendizados acerca da música e do ensino de Música na escola? (BELLOCHIO, 2000, p.3).

Considerando a falta de aprofundamento nos conteúdos musicais no currículo do ensino superior das professoras, segundo os autores, elas ainda assim reconhecem a música, construindo seu significado. Em levantamento realizado por Figueiredo e Pereira (2010) sobre o papel da música na instituição escolar foi constatado que ela tem sido empregada como terapia, como auxiliar no

desenvolvimento de outras disciplinas, como mecanismo de controle, como prazer, divertimento e lazer, “como transmissão de valores estéticos, como meio para trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais e como disciplina autônoma” (p. 3-4).

A música passa a ter um significado e objetivo sócio-cultural para a Professora que a utiliza em suas atividades. Esse significado vai além dos conteúdos musicais, o que acaba por incomodar alguns educadores da área da música.

Como já foi abordado, a maneira como as professoras utilizam a música é bastante discutida na literatura. Percebo uma pequena falta de compreensão em relação aos métodos utilizados por elas. Não há consideração quanto à sua formação musical, às dificuldades em sala de aula e às exigências do currículo escolar para com as professoras.

Pensando agora como pedagoga, no momento em que preciso auxiliar alunos com dificuldade de memorizar, ritmar a leitura, relaxar e explorar o seu corpo e emoções, a música torna-se uma aliada. Em apresentações da escola, momentos de socialização com a comunidade, a música une e alegra o ambiente escolar. Ou seja, a música como aliada do trabalho do professor, mesmo que não entre como objetivo da disciplina de Educação Musical, ganha espaço na escola e na sala de aula.

O reconhecimento da música como apoio e aliada pelas professoras, ao ser unido aos princípios básicos do que é uma atividade musical de Swawick (2003) traria para a sala de aula a música e todo o seu contexto para uma turma. Executar, compor e apreciar a música vai ser mais significativo no momento em que for vivenciado e relacionado com a realidade das crianças na escola e nas suas vidas.

Segundo o Ministério da Educação, além dos princípios próprios da música, a música na escola pode também ser compreendida como direito humano, como promotora de cidadania e de maior qualidade social na educação, uma vez que ela:

[...] educa a atenção; promove a interação social; forma circuitos no cérebro que são base para outras atividades humanas; forma conexões que são relacionadas à sintaxe da escrita e da matemática, cria representações mentais no cérebro e, eventualmente, cria memórias destas representações mentais que podem ser acionadas em aprendizagens várias, inclusive da

leitura; desenvolve o pensamento geométrico e a aprendizagem de sequências lógicas (BRASIL CNE/CEB n.12/2013, p.8).

Portanto, após a garantia de obrigatoriedade, e a valorização das práticas musicais na escola, do ponto de vista de Figueiredo e Pereira (2010), a situação da música na educação básica:

[...] merece reflexões que garantam uma educação musical de qualidade na escola brasileira. Um bom entendimento dos fundamentos da educação musical escolar é necessário para orientar as propostas curriculares e fomentar uma inserção adequada para a educação musical no meio escolar (FIGUEIREDO, PEREIRA, 2010, p.2).

Mas, não apenas reflexões acerca da linguagem musical. Refletir nas práticas musicais de uma professora unidocente terá sentido no momento em que se levar em conta a música, seus conteúdos, benefícios e significações para uma instituição escolar.

2. CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Este trabalho enfoca as atividades musicais desenvolvidas pelas professoras unidocentes no cotidiano escolar. A literatura sobre o tema tem mostrado que a formação musical recebida no curso de Pedagogia, no caso de haver uma disciplina específica para esse fim, é ainda insuficiente para garantir o desenvolvimento da educação musical no contexto escolar. Ainda assim, algumas professoras mostram o vivo interesse pela música e, por iniciativa pessoal, realizam atividades musicais com seus alunos. Conhecer um pouco mais sobre as práticas musicais desenvolvidas pelas professoras unidocentes pode ser uma forma de entender a formação musical que elas tiveram e o significado da música em sua docência, assim como o lugar que a música ocupa em suas atividades cotidianas. O tema reveste-se de grande importância, uma vez que a música é conteúdo obrigatório na educação básica, a partir da Lei 11.769 2008.

2. 1 Objetivo da pesquisa

A pesquisa tem por objetivo refletir sobre as práticas musicais desenvolvidas pelas professoras unidocentes, procurando compreender o seu significado baseado no contexto que lhe dá sentido.

Questão de pesquisa

A pesquisa se organiza em torno da seguinte questão:

“Que significados as professoras unidocentes atribuem às práticas musicais que realizam com seus alunos?”

Participantes da Pesquisa

Participam desta pesquisa três professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º, 4º e 5º).

Critério de escolha

O critério de escolha das participantes foi a presença da música na atuação docente das professoras. Sem especificação do tipo de atividade musical realizada, a escolha guiou-se pela manifestação espontânea das professoras.

O contexto da pesquisa

As professoras participantes da pesquisa atuam em duas escolas estaduais da zona norte de Porto Alegre, nos anos iniciais (2º, 4º e 5º), em turmas que variam de 26 a 32 alunos. As escolas foram intencionalmente escolhidas por mim, devido à proximidade já existente, pelo fato de ter atuado como professora de música e estagiária durante minha graduação. A relação positiva com o corpo docente e direção facilitou o contato com os professores, influenciando decisivamente no bom andamento das entrevistas.

Procedimentos de seleção das participantes

O processo de seleção partiu de uma conversa informal prévia na sala dos professores de cada escola. Esse momento inicial ocorreu durante o intervalo na sala dos professores das escolas. Foi apresentado um breve resumo do trabalho e exposição do meu interesse em conversar com professores que desenvolvessem

atividades musicais com seus alunos. A partir disso, das três escolas visitadas, 14 professoras vieram ao meu encontro para saber mais sobre a pesquisa. As três selecionadas foram aquelas que demonstraram grande interesse e disponibilidade em participar.

2.2 Estudo sobre o método de pesquisa

O presente estudo situa-se no âmbito da pesquisa qualitativa, devido ao tipo de interação que o pesquisador mantém com seus pesquisados, pela subjetividade implicada nos episódios de vida ligados à música, e pelo modo como os procedimentos metodológicos são conduzidos. Enfocar a memória de experiências musicais, lembranças, significados, marcas e interações com a música, tornou a pesquisa mais sensível e profunda. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial da presente investigação (GODOY, 1995, p. 63).

Assim, com o objetivo de conhecer as professoras e entender a presença da música em suas vidas a partir de suas narrativas e reflexões, esta pesquisa assume um caráter qualitativo, pois envolve a obtenção de dados descritivos de pessoas, narrados por elas mesmas, a partir de contato direto do pesquisador com a situação estudada, buscando compreender os fenômenos segundo a perspectiva do sujeito entrevistado (GODOY, 1995, p. 58).

O ponto de vista do sujeito é obtido por meio de narrativas que ele faz sobre a sua relação com a música e o modo como conduz as atividades musicais com seus alunos. Chegando a tais reflexões a partir da narração, este meio de investigação permite que o sujeito dê sentido aos acontecimentos que conta, delimitando etapas, transições, continuidades ou rupturas inscritas em sua experiência pessoal (BOLÍVAR, 2011, p.14).

Conforme Abrahão (2009) as narrativas podem ser compreendidas em seu triplo significado: como fenômeno, que se refere ao próprio ato de narrar; como método, ou maneira de conduzir a pesquisa e como ressignificação, que são os momentos reflexivos que ocorrem durante o processo narrativo. O processo de ressignificação é também abordado por Bolívar (2011), quando valoriza a interação

do indivíduo que narra a si próprio, resultando em uma estratégia identitária como apropriação do vivido para dar sentido às condições de trabalho. Os pesquisadores citados situam seu método de pesquisa no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, por conseguinte, o conceito de Pesquisa Narrativa adotado nesta pesquisa vincula-se aos princípios da pesquisa (auto)biográfica.

2.3 Procedimentos da pesquisa

As informações que deram origem às reflexões da presente pesquisa foram obtidas por meio de entrevistas narrativas. A entrevista narrativa é assim denominada devido ao seu caráter pessoal, que produz significados e reflexões a partir de uma narração do sujeito, baseada em um roteiro de entrevista. Esse modelo de entrevista traz uma situação que encoraja e estimula o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 93). No caso da presente pesquisa, a história de formação e relação pessoal com a música contada pelas professoras é o que permite apreender o significado da música em suas vidas e a compreensão do contexto que lhe dá sentido. Mas só se chega a esse resultado se a prática de encorajamento e condução da entrevista seguir rigorosamente os princípios éticos, com respeito e sensibilidade.

Para que uma entrevista narrativa seja proveitosa e cumpra seus objetivos, existem seis passos que facilitam e organizam a condução do entrevistador e as ideias e perspectivas do entrevistado, são eles: o momento de preparação, o início da conversa, a narração central, a fase de questionamento, a fala conclusiva e a construção de um protocolo de memórias da fala conclusiva (JOVETELOVICH; BAUER, 2002, p.111). O roteiro e a preparação da entrevista desta pesquisa, detalhados mais adiante, foram feitos a partir dos passos sugeridos pelo autor, possibilitando assim, uma organização de ideias e uma melhor relação de conforto para os envolvidos.

Atendendo às normas éticas, foram seguidas as seguintes orientações. Não expor os participantes da pesquisa a situações que possam trazer constrangimentos, ameaçando a sua integridade, é uma das orientações que Yves

de La Taille (2008) expõe, ao refletir sobre ética em pesquisa. O outro princípio ético refere-se à liberdade, no sentido de não impor normas de participação ao entrevistado, e liberdade para continuar ou interromper a entrevista.

Observando esses princípios, antes do início da entrevista, as professoras sabiam os objetivos deste trabalho e como a sua participação era importante, essencial e respeitada para a sua realização. Juntamente com a apresentação breve do tipo de pesquisa pretendida, foi entregue um Termo de Consentimento Livre Esclarecido como permissão para utilizar em meu Trabalho de Conclusão o conteúdo dos seus depoimentos. Assumi o compromisso de preservar suas identidades. Por essa razão, os nomes das professoras citadas neste trabalho são fictícios.

Foram realizadas ao todo três entrevistas, uma entrevista individual com cada professora. Devido à possibilidade de aprofundamento dos tópicos abordados, a entrevista limitou-se, a princípio, a um único encontro. O volume de informações obtidas foi considerado suficiente para os propósitos do presente estudo.

As entrevistas aconteceram no interior da instituição escolar onde as professoras atuavam, e em local escolhido por elas. A primeira entrevista, feita com a Professora do 2º ano, ocorreu em uma terça-feira, dia 03 de Novembro de 2015, às 15h30 horas, com duração de aproximadamente 15 minutos. A entrevistada optou por conversar dentro da sala de aula, enquanto os alunos faziam uma atividade. A segunda entrevista, feita com a Professora do 4º ano, ocorreu em uma terça-feira, dia 03 de Novembro de 2015, às 16:30 horas, com duração de aproximadamente 25 minutos. A entrevistada optou por conversar na sala dos professores, enquanto uma estagiária atuava em sua turma. A terceira entrevista, feita com a Professora do 5º ano, ocorreu em uma quinta-feira, dia 06 de Novembro de 2015, às 16:00 horas, com duração de aproximadamente 13 minutos. A entrevistada optou por conversar na sala dos professores no momento do recreio. A complementação de uma das entrevistas solicitadas por uma das professoras foi realizada dia 10 de Novembro de 2015, às 17:00 horas, com uma duração de aproximadamente 10 minutos.

Embora a duração das entrevistas não tenha atingido trinta minutos, é importante destacar que ela focou episódios de vida e não a história de vida completa das professoras entrevistadas.

Organização das entrevistas

As entrevistas abordaram três tópicos que se aprofundaram em temáticas essenciais aos objetivos da pesquisa. Tendo em vista o objetivo de refletir sobre as práticas musicais desenvolvidas pelas professoras unidocentes, procurando compreender o seu significado a partir do contexto que lhe dá sentido, os tópicos abordados nas entrevistas foram os seguintes:

- Tópico I – Experiências pessoais com a música: a música ao longo da vida
- Tópico II – A presença da música na docência: práticas desenvolvidas
- Tópico III – A música no contexto mais geral da escola: promessas e desafios

O primeiro tópico “Experiências pessoais com a música: a música ao longo da vida” envolve a experiência pessoal com a música, as lembranças que o entrevistado possui com ela, em que momentos do seu dia a dia a música está presente. Esse bloco temático teve por objetivo refletir sobre o significado da música na vida das professoras, levando em consideração o tempo, o espaço e as inter-relações sociais e culturais que acompanham a história de suas experiências musicais.

O segundo “A presença da música na docência: práticas desenvolvidas” enfoca a música na docência da professora. Envolve as práticas musicais desenvolvidas, a estrutura do planejamento e das atividades, tendo questões específicas sobre o tipo de atividades que a professora desenvolve, procurando apreender a intencionalidade de suas propostas e como a professora se sente ao realizar as atividades musicais com seus alunos; como faz, quando faz, qual o tempo que dedica a essas atividades e qual a contribuição da música na formação de seus alunos. O objetivo do segundo bloco temático foi entender o lugar que a música ocupa nas práticas cotidianas da professora, como ela se percebe realizando essas atividades e o que a própria narra sobre as experiências musicais que ela conduz com seus alunos; que relações ela faz com outras atividades escolares.

Com o objetivo de conhecer os desafios enfrentados pelas professoras em seu trabalho com a música, o terceiro bloco “A música no contexto mais geral da escola: promessas e desafios” põe em foco outros aspectos da vida escolar, que de alguma forma intervém nas práticas musicais na sala de aula, aspectos administrativos, diretrizes curriculares, relação com os pais e demais funcionários da escola.

Forma de registro das entrevistas

Com a permissão das professoras participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio em meu celular, logo após sendo transcritas integralmente em arquivo de texto e armazenadas em meu computador. Cada uma das participantes recebeu uma cópia em áudio das gravações feitas, para ciência de tudo o que foi aproveitado na pesquisa. Em função das gravações recebidas, uma das professoras mostrou interesse em complementar o que havia dito na entrevista. Em consideração a esse pedido, na semana seguinte, compareci à escola para complementar a entrevista, conforme anunciado na especificação das entrevistas.

Diário de campo

Utilizei também um diário de campo, onde registrei minhas impressões pessoais, ideias e preocupações que surgiram durante a realização deste trabalho, em forma de breves lembretes e posteriormente através de anotações mais detalhadas, inclusive leituras que pretendia realizar (FALKEMBACH, 1987, p. 19-24). Essas anotações foram importantes como complementação no processo reflexivo das análises.

Procedimentos de análise

As reflexões desse trabalho tiveram início ainda durante as entrevistas. Refleti muito enquanto ouvia as narrativas das professoras e junto com elas fui tecendo os fios que preparam a compreensão dos significados.

Iniciei as análises a partir de uma leitura integral do material obtido, a fim de obter uma visão geral dos conteúdos abordados nas entrevistas, já durante a digitação das entrevistas. A seguir, realizei uma leitura individualizada de cada entrevista, procurando identificar singularidades, peculiaridades e temas recorrentes, destacando os episódios narrativos mais significativos do ponto de vista de cada professora. Dando continuidade, organizei os episódios narrativos mais significativos para este estudo em tópicos para facilitar a leitura e reflexão temática.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS E ENTREVISTAS

As professoras entrevistadas para este estudo foram escolhidas principalmente pela vontade e disponibilidade que demonstraram no momento em que perguntei se alguma delas utilizava música na sala de aula. A alegria em dizer que utilizavam a música com as suas turmas, chamou minha atenção.

Curiosa para saber o porquê dessa ênfase e demonstração de emoção ao falarem sobre música, tive o objetivo de refletir sobre as suas práticas, buscando compreender o significado que elas atribuem às atividades musicais que realizam. Ouvi a história das experiências musicais que cada professora possui, as atividades que elas realizam com as turmas e os objetivos que elas procuram seguir.

Com base no material recolhido, realizei uma leitura procurando identificar aspectos significativos que elas mesmas enfatizavam. A partir dessa leitura, organizei os resultados obtidos em sete temáticas: música como lembrança, música como conteúdo, música como cultura, música na escola, música na semana, música como objetivo e música na avaliação.

As professoras do segundo, quarto e quinto anos estão identificadas neste trabalho pelos nomes fictícios de Amanda, Sara e Elena. As narrativas das professoras estão em fonte itálica e espaçamento 1,0. A seguir, veremos suas histórias musicais envolvendo a música, as relações e significados que elas trouxeram para as suas atividades e algumas reflexões a partir das conversas.

Quem são as professoras que desenvolvem atividades musicais com seus alunos?

Amanda é formada em Magistério, com ensino superior em Pedagogia – Licenciatura na FAPA (Faculdade Porto Alegrense) e possui Pós-Graduação em alfabetização. É professora do segundo ano, de uma escola estadual da periferia de Porto Alegre, onde leciona há dois anos.

Ela acredita que todas as pessoas, desde muito, cedo têm interesse pela música:

Acho que não só eu, mas todo mundo se interessa pela música sempre, desde bebê... Eu sempre fui muito de escutar música... E eu era tipo a diferente... Porque todo mundo escutava rock e eu escutava samba (Amanda, out 2015).

Para Amanda, a música significa uma marca de identidade e de cultura. Todos os anos ela faz um projeto com o folclore, afirmando que é muito importante abordar esses aspectos culturais com as crianças desde pequenas:

A época do folclore... Aí sim! Cantiga de roda, o que eu acho que é uma coisa muito esquecida porque ninguém mais brinca de roda nem canta essas músicas. [...] É legal, é interessante, é uma brincadeira saudável, digamos assim, não é só correria, ou só tv, ou só mídia, ou só celular [...] (Amanda, out 2015).

Barreto e Chiarelli (2005) apresentam a música como “forma de expressão e um bem cultural”. Através da música, pode-se haver um desenvolvimento integral do ser, do “eu”. No caso de Amanda, a música é uma marca pessoal e uma maneira de conhecer mais o esquecido da nossa história. A música tornou Amanda diferente e torna os alunos diferentes. Marca a cultura e a história. O “segredo” dessa marca está na maneira que a aprendizagem faz sentido para seus os alunos e na relação que ela tem com a música em sua vida.

Durante a etapa de alfabetização, Amanda realiza atividades musicais com a turma, trabalhando a rima, o ritmo e a coordenação dos alunos. Combinar a música com a alfabetização enriquece muito as explorações da oralidade. Belintane (2011, p.7) valoriza a oralidade como potencializador da leitura, dos sons da fala e das canções com a sua representação escrita: “É algo que acontece dentro da língua [...], pela relação de metáfora, de metonímia que ocorre espontaneamente, uma coisa faz lembrar a outra por semelhança sonora ou de sentido”.

A professora Amanda, também trabalha com cantigas de roda e músicas aleatórias para os alunos dançarem. Uma vez ao ano, faz um projeto sobre o folclore brasileiro onde explora músicas, poesias e lendas do folclore brasileiro.

A segunda professora, Sara, é formada em Magistério com ensino superior em Letras – Licenciatura na FAPA (Faculdade Porto Alegrense) e Pós-Graduação em gestão pedagógica na UFRGS. É professora de uma turma de quarto ano e vice-diretora do turno da noite de uma escola estadual. Leciona há 21 anos.

Sua relação com a música vem “*desde sempre*”. “Amava cantar, brincar de cantigas de roda na rua com os vizinhos, principalmente de viuvinha” (Amanda, out 2015). Passou aproximadamente vinte anos participando de um CTG, dançando e cantando. Nunca tocou instrumentos por achar que cantar é mais fácil.

Para ela, a música representa alegria, prazer e desenvolve habilidades de atenção, concentração e memória. As atividades musicais que Sara realiza com seus alunos são os ensaios para as programações de datas comemorativas, muito presente na escola em que trabalha. Nos dias de chuva faz atividades como dança da cadeira e estátua para trabalhar a concentração, atenção e controle inibitório³ dos seus alunos.

Considera os instrumentos musicais e suas aulas como de difícil acesso por questões financeiras e de falta de tempo:

Eu sempre tive uma admiração pelo violino e pelo piano [...] mas imagina... O piano é um instrumento caríssimo, então a acessibilidade é bem mais difícil. O violino nem é tanto, mais a questão das aulas né... É mais difícil de tu conseguir, de tu achar onde. Daí eu acabei abandonando a ideia (Sara, out 2015).

Elena, a terceira professora entrevistada, é formada em Magistério, com ensino superior em Ciências Biológicas – Licenciatura na UFRGS. Atua no quinto ano e leciona há 32 anos.

Sua relação com a música vem desde a adolescência. Entretanto, a música daquela época não tinha o mesmo significado que possui hoje. Elena guarda ressentimentos devido a situações de constrangimento pelas quais passou na época em que pertenceu ao coral na escola:

³Controle inibitório é uma expressão que se refere à capacidade da criança de controlar seus próprios movimentos. Esse conceito foi por muito tempo uma forma de explicar as dificuldades de atenção e aprendizagem escolar. Referindo-se a Henri Wallon, Galvão (1995, p. 75) explica que o autor chama essa capacidade de controle do sujeito sobre suas próprias ações de *disciplinas mentais*. Estas estão ligadas ao amadurecimento dos centros de inibição situados no córtex cerebral.

Eu gostava de cantar, mas nunca cantava no ponto certo. Então a professora parava tudo e fazia eu atingir o tom. Era uma briga! Eu ficava em pânico. Às vezes eu não sei se eu acertava ou se ela desistia. Depois ela me botava no grupo de novo, depois ela me tirava (Elena, out 2015).

Hoje, a música a acompanha em momentos de relaxamento e de prazer:

Por isso, eu não me ligo muito nessas lembranças, me ligo no momento... Me faz lembranças boas no momento, dançando ou relaxando... me dá prazer (Elena, out 2015).

As atividades que Elena realiza com a turma são ensaios das programações de datas comemorativas e práticas de relaxamento nos períodos de matemática. Com músicas e sons da natureza, ela prepara o ambiente e relaxa a mente dos alunos para que possam fazer com calma e concentração os exercícios que exigem raciocínio lógico. Reconhece a vida agitada dos alunos e compreende a necessidade de fazê-los descansar e relaxar. Esse é o significado que a música tem na sua sala de aula:

Aquilo que vai ficar para o resto da vida. Quando eles escutarem, quando lembrarem, achar o eu de cada um (Elena, out 2015).

Elena procura não reproduzir com seus alunos os momentos constrangedores que viveu com a música na sua adolescência. Enquanto narrava, resgatava sua história e refletia sobre ela.

Abrahão (2006) discute sobre esse processo de ressignificação que ocorre durante o processo narrativo. Segundo a autora, as “narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, são processos de construção que têm a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional” (Abrahão, 2009, p.21).

A professora que antes tinha *pavor* da aula de música atribui um novo significado à experiência vivida. Hoje, o valor que a música tem em sua vida é repassado aos seus alunos. Assim, ao acompanhar o processo de aprendizagem e

de autoconhecimento de seus alunos a partir da música, ao mesmo tempo ressignifica para si mesma uma experiência vivida (ABRAHÃO, 2009).

Estudos na área da sociologia da música, segundo Figueiredo e Pereira (2010) discutem a ideia de que a produção e os gostos musicais vinculam-se à experiência musical do indivíduo. A maneira como se percebe a música depende das vivências culturais. Em vista disso, compreende-se a influência que o meio cultural e as referências anteriores têm no modo como os alunos e o próprio professor vivenciam a música.

A partir das narrativas de Amanda, Sara e Elena, refleti sobre os significados que elas atribuem à música e às atividades desenvolvidas com seus alunos. A seguir, veremos o que foi expresso por meio das narrativas.

Eixos das análises

I - A música e a cultura escolar: “Atividades assim, que já são tradicionais, não tem como não participar”.

Refletir sobre as práticas musicais presentes nas turmas das professoras entrevistadas, sem levar em conta as obrigações silenciadas da cultura escolar, não faria sentido. Entre as linhas das conversas, a obrigatoriedade das apresentações em datas comemorativas ficou bem clara:

Bom, a gente, aqui na escola, tem por característica trabalhar bastante a musicalidade, principalmente nas atividades festivas da escola. Então este ano a gente teve a páscoa, que não tínhamos em anos anteriores, dia das mães a gente também trabalho com apresentações com música, coreografadas, no dia dos pais, e natal. Atividades assim, que já são tradicionais, que não tem como não participar (Sara, out 2015).

A professora Sara contou-me que as datas comemorativas são uma forma como a escola se organiza para desenvolver seus projetos. Há um calendário

apresentado pela direção, em que as datas balizam as atividades a serem realizadas.

A literatura disponível sobre música na escola, frequentemente faz referência à presença da música em datas festivas. Os pesquisadores alegam que há outras maneiras de inserir a música no currículo da escola, que não essa (WERLE, BELLOCHIO, 2009; DALABRIDA, 2015; FIGUEIREDO 2010; SUBTIL, 2011). No que se refere à Educação, há outras maneiras de organizar o currículo escolar, que não apenas as datas festivas. Hernandez (1998) apresenta como forma de organizar o currículo os projetos de trabalho; Junqueira (2000) traz os temas geradores a partir do centro de interesse dos alunos, para enriquecer e significar as aprendizagens da turma.

As escolas que adotam as datas comemorativas em seus planejamentos aproveitam uma motivação já existente na mídia. Juntamente com essas comemorações, estão as práticas de consumo próprias da sociedade capitalista. Subtil (2011), ao pensar sobre a história da música relacionada ao contexto político, comenta que:

A forma como a arte tem se inserido na escola também decorre de uma visão utilitarista atribuída aos conhecimentos escolares que privilegiam o que é requerido pela sociedade capitalista de consumo (SUBTIL, 2011, p. 251).

Envolver-se com os projetos da escola, parece ser uma questão importante para as professoras. Caso uma professora não queira participar das programações coletivas da escola, estará privando seus alunos do convívio com a totalidade dos colegas. É um “ficar de fora” de maneira que até mesmo as crianças mostram interesse em se apresentar.

Ao me questionar sobre a presença dessas programações, creio que antes de “abominar” essas práticas “*que já são tradicionais*” (Sara, out 2015) em relação às datas comemorativas, penso muito no significado que elas possuem. A refletir sobre a realidade da escola, sabe-se que essa instituição envolve mais que conteúdos pragmáticos. As relações sociais neste espaço exigem esse contato e momento de retorno e integração entre todos que estão envolvidos. Pais, avós, *dindos*, amigos,

professores antigos que já lecionaram aquelas crianças, todos choram de emoção e vibram ao verem as crianças no palco. Vejo isso como uma maneira da escola se relacionar e “atrair” os pais para dentro dela.

Barreto e Chiarelli (2005) consideram as apresentações e programações uma possibilidade de elo entre a comunidade e instituição de ensino, sendo a música utilizada pelos professores com a finalidade de unir pessoas e compartilhar momentos de convívio no ambiente escolar. Aproveitando o caráter lúdico das atividades musicais, a música é empregada em momentos de festividade coletiva. Tendo um objetivo extramusical⁴, é também utilizada como recurso para motivar os alunos nas mais variadas áreas do conhecimento.

Figueiredo e Pereira (2010) afirmam que a integração social promovida pela música, conforme o sentido que ela ganha apresentado acima se aplica em diversos âmbitos:

[...] seja integrando os alunos com a turma, a turma com a escola, a escola com a comunidade ou mesmo buscar a integração nacional através do canto coletivo tal como objetivava o canto orfeônico promovido por Villa-Lobos para a educação musical escolar brasileira nos anos 30 (FIGUEIREDO, PEREIRA, 2010, p.317).

O problema é que, para essa integração e um bom aproveitamento do elo entre a comunidade e a escola, muitas vezes acaba tornando-se maçante para quem está responsável por todos os preparativos. A maneira de condução e preparação dos programas, dependendo da escola, pode tornar o programa de uma data comemorativa desgastante para as professoras e para os alunos. Os alunos cansam, as professoras cansam e a preparação de uma festa com a família, que poderia ser prazerosa e aproveitada nos planos de aula das professoras, acabam por se tornar repetitivas, diminuindo o espaço da aula em si:

Nos períodos das festividades, os ensaios aparecem todos os dias, aí a gente já sabe que aquelas épocas a gente organiza toda a programação da aula de modo que não prejudique o conteúdo, mas que dê o espaço para trabalhar a questão da música coreografada [...], a gente também dá um tempo

⁴Extramusical refere-se a um fazer musical que, para se realizar, considera igualmente como objetivo atender a aspectos não musicais, como manutenção da tradição escolar (FUKS, 1991)

para as crianças porque elas cansam um pouco né, até a gente cansa, depois a gente começa de novo (Sara, out 2015).

Outro momento da cultura escolar que envolve data comemorativa é a hora cívica. Quando este assunto foi abordado na conversa, Elena expressou:

Ah, também tem aquelas horas cívicas sabe? Já teve momentos o pessoal não conseguia cantar o hino lá no pátio, então já teve situações que elas pediram que a gente desse, cantasse e ensaiasse com a turma... Era um sarro... (Elena, out 2015).

“Mas por que sarro?” (Pesquisador)

“Ah, tu sabe né? As crianças, a hora cívica... hino do brasil...bagunça... sabe como é né? Um sarro...” (Elena, out 2015).

A pergunta “Por que sarro?” foi feita três vezes por mim, e em todas foi respondida com “Ah, tu sabe como é né?...”. Refletindo sobre a narrativa da professora, procurei compreender por que a hora cívica foi qualificada como um *sarro*. Seria uma questão pessoal com relação à situação político-econômica que estamos vivendo em nosso país?

Creio que na situação econômica e política em que o Brasil⁵ se encontra que atinge também a Educação, o “amor à pátria” parece ser um sentimento inadequado. Cantar à pátria amada, enfatizando a liberdade e igualdade, no nosso país assume um tom irônico.

Uma professora que recebe seu salário parcelado, não possui reconhecimento de seus trinta anos de esforço e dedicação, sofre desprezo pela profissão não reconhecida. Para levar a sério esse momento de hora cívica, realmente é preciso bastante esforço. Ignorar a realidade do nosso país, que reflete no contexto da escola, é difícil, na verdade impossível.

Gaglietti (2003, p. 69) ao discorrer sobre a hora cívica e o dilema de ser brasileiro, aborda a preocupação da professora em relação ao sentido desse período. “Hoje, parece que existe um certo vazio de sentido em relação a tais datas,

⁵Precisamente no ano em que este TCC é elaborado, 2015, o governo do estado do Rio Grande do Sul não pôde pagar integralmente o salário das professoras. No mês de Agosto, em pronunciamento no Palácio Piratini, o governador do Rio Grande do Sul José Ivo Sartori confirmou o parcelamento dos salários dos servidores estaduais. A medida foi válida para todos os funcionários vinculados ao Poder Executivo e continua até Novembro de 2015 sem previsão de mudanças.

ou melhor, há que se considerar o sentimento ambivalente dos professores diante do que fazer nessas ocasiões”.

A hora cívica para as professoras e alunos que estudaram a história do Brasil, segundo o autor, representa silenciosamente o sentimento de ilegitimidade. Gaglietti (2003) entende que a falta de legitimidade da hora cívica tem a ver com as imposições da cultura europeia, que caracterizou a colonização brasileira desde o início do descobrimento. Os índios foram perdendo suas marcas da cultura e passaram a ser convertidos pelos europeus de que não concordava com seus próprios costumes. Passaram por processos de mudanças de hábito, perdendo assim sua legitimidade. Dadas a essas circunstâncias, de perda de legitimidade ao longo da história brasileira, unidas à realidade política e social da educação do país hoje, “ser brasileiro torna-se um dilema” (GAGLIETTI, 2003, p.74), tornando a hora cívica um *sarro*, como disse Elena.

Entretanto, questiono-me sobre a importância de problematizar essa temática na sala de aula, contrapondo à atual situação político-econômica do país. Paulo Freire defende que a educação tem o “poder” de mudar as pessoas que, conseqüentemente, mudam o mundo. Trazer essas reflexões, mostrar aos alunos a realidade do país, sem perder de visto o significado de ser cidadão, é uma reflexão necessária.

Creio que as apresentações de datas comemorativas, hora cívica e outras propostas que a cultura escolar propõem, seriam vivenciadas de maneira mais significativa se fossem melhor aproveitadas, exploradas e relacionadas com a realidade e com os projetos e planejamentos das professoras. As aprendizagens, as relações sociais e a história da educação do nosso país, no contexto social, político e cultural pode enriquecer o ambiente escolar com reflexões e possíveis discursos sobre mudanças.

Em direções semelhantes, ao pensar sobre ilegitimidade, questiono a participação da escola no planejamento de aula de uma professora. O planejamento de uma professora unidocente não é legítimo quando ela simplesmente cumpre as determinações de um órgão superior – ou de sua direção. Com relação à presença da música na sala de aula, as imposições que a professora sofre também trazem desinteresse em investir nessa área.

Sabe-se das exigências do currículo da escola, que moldam e direcionam os planejamentos dos conteúdos das professoras. Entretanto, quanto aos projetos que

priorizam determinadas áreas e desmerecem outras, vemos desinteresse por parte da escola.

As professoras Amanda e Elena trazem a ideia de desinteresse da coordenação ou, da falta de incentivo e cobrança no que se refere à música nos seus planejamentos:

Eu coloco o objetivo da música junto na educação artística, porque a gente não tem professor de música, não tem incentivo, não tem nada, se eu não fizer esse trabalho ninguém vai ficar sabendo, ninguém vai me encontrar. Mas eu acho que é importante (Amanda, out 2015).

Não, não é da rotina colocar no planejamento. É até falta de ideia minha, mas ninguém pede... (Elena, out 2015).

A frase “Se eu não fizer esse trabalho, ninguém vai ficar sabendo”, reflete uma possível despreocupação ou, falta de acompanhamento da coordenação em saber o que está sendo ensinado. Mesmo com uma forte exigência e especificidades dos conteúdos expressos da Lei 11.769, sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica, a música que vai além das apresentações de datas comemorativas parece passar despercebida pela direção. Essa falta de incentivo pode ser uma das causas que impedem o desenvolvimento de atividades musicais nas escolas. Ou seja, por um lado muito se exige, mas por outro não se acompanha nem se dá apoio.

Assim, certamente a música vira algo extra ou ocasional no planejamento das professoras. Se houvesse pelo menos um acompanhamento para garantir o desenvolvimento de atividades musicais nas salas de aula, provavelmente a música sairia do segundo plano e apareceria nos objetivos e planos das professoras.

Tenho esperanças que as novas diretrizes para a operacionalização do ensino da música na educação básica possam mudar essas situações. Visto que por força do parecer CNE/CEB Nº: 12/2013 a educação musical deverá ser inserida nos cursos de formação de professores e integrar o planejamento das aulas:

[...] o ensino de Música deve constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar que dialogue com outras áreas de conhecimento. Desse modo, o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e

cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo (BRASIL CNE/CEB N°12/2013, p.5).

A música sendo integrada às diferentes áreas do currículo torna possível uma vivência mais significativa para os alunos. Trazer experiências musicais que tenham relação com a realidade escolar repercutirá no modo como os alunos ressignificam a música na escola.

II - Características da música na escola presentes nas narrativas das professoras.

Ao tratarmos da temática referente às atividades que realizavam e quais objetivos eram enfocados, as professoras mostraram sentimentos e emoções a respeito de vários aspectos relacionados à música. O significado que a música possui para Amanda, Sara e Elena trouxe uma variedade de denominações para a música no contexto escolar.

Conforme sugere Swanwick (2003), o “sentido de significância” é uma qualidade quase mágica da experiência musical e possibilita uma variedade de outros significados. O que a música representa para as professoras produz significados que fundamentam as atividades que elas realizam com seus alunos.

A partir desses significados, foi possível chegar a uma “variedade de denominações” (SWANWICK, 2003, p.32) para a música, que serão refletidas a seguir, como o sentido de identidade que Amanda experimentou, quando a música possibilitou que se sentisse “diferente” de suas colegas. A música também apareceu algo eventual, estando presente em alguns momentos esporádicos ao longo das semanas, conforme Sara narrou. Foi também apresentada como auxiliar no trabalho de alfabetização e organização da rotina de trabalho dos alunos. A música também foi lembrada como algo de difícil acesso, com relação aos recursos para aprender e à falta de tempo para dedicar-se a ela no cotidiano escolar.

A música como identidade está presente nas narrativas da professora Amanda:

E eu era tipo “a diferente”, porque todo mundo escutava rock, e eu escutava samba! “A diferente”, mas não importa, eu escutava igual (Amanda, out 2015).

Marcas do passado, do presente, lembranças, pequenos momentos, emoções e sentimentos são lembrados quando ouvimos uma música. A música parece ter uma espécie de magia que encanta, emociona, anima ou relaxa quem a escuta. Swanwick (2003) afirma que “o que diferencia a música [...] é a força de conexão com as histórias culturais e pessoais. [...] Nas artes, essa teia de sentimentos torna-se o foco principal” (p.36). Para Elena, a música tem poder sobre a organização das emoções e lembranças dos seus alunos; é profunda:

“Aquilo que vai ficar para o resto da vida. Quando eles escutarem, quando lembrarem, achar o eu de cada um” (Elena, out 2015).

Como algo eventual e auxiliar do trabalho, a música apareceu nas datas programadas do calendário escolar, nas situações eventuais do dia a dia (dia de chuva) e como auxiliar dos conteúdos (ajuda na alfabetização, ajuda na concentração atenção- reação imediata).

Não é da rotina, não chego a colocar no planejamento, é a falta de ideia minha... É no momento... (Elena, out 2015).

Em dias de chuva eu boto música (Sara, out 2015).

O caráter esporádico da música em uma sala de aula tem relação com a importância e significado que ela possui para a professora, para a turma e para a comunidade escolar. Patrícia Lima (2011), em seu trabalho de conclusão de curso, discutiu “Por que perder tanto tempo cantando em sala de aula?”. Ao decidir inserir a música em suas atividades diárias, foi questionada por uma mãe de seu aluno sobre o motivo de haver “tanta música” no período escolar de seu filho.

Sendo assim, nos dias de chuva, ou quando há tempo livre, por vezes, são os únicos espaços em que a música aparece em algumas instituições. Volto a

relacionar o significado que se atribui à música ao modo como ela se insere junto às demais atividades desenvolvidas na escola.

Quando vão fazer uma prova e precisam ficar quietinhos e prestar atenção (Elena, out 2015).

[...] então a música, ela tem o ritmo, tem a musicalidade, ela tem a rima, têm coisas que me ajudam na alfabetização, não só por ser agradável, mas ela permite às crianças perceberem algumas coisas, a rima é uma delas, e a rima é uma coisa muito trabalhada em alfabetização. Então não é só pelo prazer, a música me ajuda no meu trabalho (Amanda, out 2015).

Para desenvolver essa habilidade de se conter, trabalhar toda essa questão de atenção e concentração (Sara, out 2015).

Aqui surge uma grande discussão. Profissionais da educação musical costumam criticar o uso da música que é usada com objetivos que não seja o de buscar a compreensão musical. Entretanto, a realidade da escola e as necessidades pedagógicas das professoras unidocentes exigem alguns comportamentos e habilidades que a música acaba por desenvolver, mesmo não sendo propriamente musicais.

Trabalhar as questões do corpo, da lógica (sequência), de coordenação, controle inibitório e exploração dos sentimentos, vai além dos objetivos próprios da música e suas habilidades. Mara Lopes (2008), em sua pesquisa, apresenta esse objetivo, mostrando que “A música promove o autoconhecimento a partir da sensibilização do ritmo, do respeito aos limites do corpo, da autodisciplina, do conhecimento deste corpo ouvindo, tocando e observando” (p.9). Essa parece ser também a compreensão que Elena tem da música:

Tudo é música de alguma forma ou de outra. O vento, a chuva, o corpo deles. É importante eles explorarem o corpo (Elena, out 2015).

O foco do uso da música na sala de aula não envolve necessariamente conhecimentos musicais específicos. As aprendizagens exploradas a partir da

música envolvem os sentimentos, os movimentos do corpo, as áreas da cognição que auxiliam na alfabetização e no pensamentológico e exploração do espaço.

Entretanto, a aprendizagem musical não está acessível a todos. Para muitas pessoas, estudar música está muito distante de suas possibilidades. Nas narrativas de Sara e Elena, o motivo financeiro e a falta de tempo são as causas do difícil acesso a esse bem cultural.

Mas, justamente, até pelo fato de serem instrumentos... Imagina, o piano é um instrumento que é caríssimo, então a acessibilidade é bem mais difícil. E o violino não é tanto, mais a questão das aulas. É mais difícil de conseguir, de tu achar onde. Daí eu acabei abandonando a ideia (Sara, out 2015).

Então, até tem momentos que eu poderia pesquisar outras músicas, poderia me organizar, mas não tive tempo. Quem sabe no futuro. (Elena, out 2015).

As oportunidades para aprender música de maneira mais sistemática requerem muitos arranjos na rotina diária. Hoje, apesar de existir uma maior facilidade ou meio de comprar instrumentos, alguns ainda são de difícil acesso. Todavia, o fator da falta de tempo é o que mais me levou a pensar na realidade das famílias das escolas da rede pública de ensino.

A rotina diária da sociedade em geral é corrida e, se a música não é oferecida na escola, fica difícil encaixá-la em outros momentos não escolares. O problema é que a educação musical não está propriamente presente nas instituições de educação, sendo inclusive de difícil acesso para muitos. Até o ano passado (2014), as escolas estaduais tinham os projetos “Mais Educação”, em eram oferecidas aulas de violão e flauta doce duas vezes por semana. Mas, com os cortes de verba da educação a partir de 2015, atualmente todas as escolas que desenvolviam esse projeto não possuem mais essas aulas extracurriculares.

Sendo assim, onde encontramos um lugarzinho para música na escola? Às dificuldades na formação, os desafios encontrados na sala de aula com a turma e as problemáticas no ambiente da escola, que são os três desafios enfrentados por uma professora, abordados por Ângela Cancherini (2010), podemos acrescentar a falta de tempo que as participantes desta pesquisa declaram. Os três desafios de Cancherini, possuem relação com o tempo, com a falta dele e com o seu mau uso.

Muito tempo é preenchido na rotina da escola por conteúdos pragmáticos e exigências do currículo escolar; mas não com a música. Há muita preocupação dos professores em geral para preencher o tempo de trabalho das crianças com atividades preferencialmente gráficas. O tempo tão precioso de sala de aula acaba por ser ocupado com folhinhas de atividades que enchem os cadernos e “mostram serviço” para os pais o caderno repleto de atividades; mas não com a música.

Sendo assim, que espaço sobra para a música na vida escolar de uma criança? O tempo em que ela se dedica como estudante, não vale a pena? O pouco tempo que temos, tão regulado, que é “compositor do nosso destino”, como diz a canção de Maria Gadú (2011)⁶, não permite alguns segundos de música na escola, esta que educa os futuros pensadores e poetas?

Omitir a música da escola pode dar a impressão aos alunos de que ela tem um valor secundário em sua formação. Figueiredo (2005) comenta sobre como a condução da música na sala de aula, a partir do método do professor, influencia na concepção que o aluno vai ter sobre a música: “A omissão do professor dos anos iniciais com relação à música pode conduzir a uma concepção equivocada” (FIGUEIREDO, 2005, p.27). Logo, seria um bom começo refletir sobre o uso do tempo na escola para um melhor aproveitamento das diversas áreas do conhecimento que vão além dos quatro eixos considerados usualmente principais para a escola (Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Português).

III - A música na sala de aula e na avaliação escolar

“A avaliação torna possível nossa vida – ela guia todas as nossas ações” (SWANWICK, 2003, p.81). Sabendo da relevância da avaliação na escola, abordei esse tema durante conversas com as professoras, procurando saber se elas de alguma maneira avaliavam ou consideravam o desenvolvimento do aluno nas atividades musicais propostas. Como se podia imaginar, falar sobre avaliação, claramente remeteu aos quatro conteúdos principais do currículo:

⁶Mayra Corrêa Aygadoux, mais conhecida como Maria Gadú (São Paulo, 4 de dezembro de 1986), é uma cantora, compositora de canções e violonista brasileira de Música Popular. O termo “compositor do nosso destino” utilizado neste texto, aparece em sua música “Oração ao Tempo” composta no ano de 2011.

O que acontece, a gente tem formalmente, como avaliação critérios de língua portuguesa, matemática, estudos sociais e ciências, essa que a gente faz a avaliação quantitativa. Mas dentro dessa avaliação quantitativa a gente sempre deixa um espaço para qualitativa (Sara).

Assim, os alunos não possuem um espaço no boletim, muito menos no caderno de chamada, quando nos referimos à avaliação do desenvolvimento musical ou a avaliação dos conhecimentos musicais. As anotações e observações das professoras sobre a participação e empenho dos alunos em atividades musicais, na melhor das hipóteses, constituem uma complementação que qualifica um pouco mais o conceito daqueles alunos que apresentam uma lacuna a ser preenchida, quem sabe, com um pontinho a mais pela participação em aula. Essa “brecha” nas avaliações é a oportunidade da música ser lembrada como uma atividade que compõe a formação do aluno.

Infelizmente, pelo processo de avaliação existente hoje, não tem como a gente colocar uma quantificação para esse trabalho da música dentro, mas nesses espaços das outras avaliações é que a gente acha uma brecha, e encaixa para poder avaliar isso também, os benefícios que a música traz para sala de aula (Sara).

Mas em contexto, não tem uma lista, uma coluna sobre isso. Mas até deveria, porque a gente sempre da nota tem a nota de participação, nem que seja meio ponto, mas sempre tem alguma coisa. De certa forma eles estão sempre sendo avaliados (Elena).

Aqui, juntamente com as reflexões já discutidas nesta pesquisa em relação aos professores unidocentes e o uso da música na sala de aula, vemos a música como ferramenta de apoio no momento atribuir um conceito, “Nem que seja meio ponto”, ou um “arredondamento da nota”:

Então, eu acredito que a música está dentro dessa parte. Então a gente acaba assim deixando... Porque pra família é muito importante a questão da nota, então acaba tendo que deixar um espacinho ali para acrescentar isso, que eu digo que é o arredondamento da nota. Não é o peso maior, mas ele também compõe. Então, lá em português a nota foi X, dá um quebradinho ali, mas lembrar que ele melhorou nesse aspecto, nesse, nesse, nesse, então a gente já aumenta ali. A matemática a mesma coisa, deu outro quebradinho, tu aumenta mais um pouquinho ali, porque já melhorou este outro aspecto. Que a música trouxe isso. É dessa forma então... (Sara).

A partir da narrativa de Sara, vemos que a música também aparece como “pano de fundo” no momento da avaliação. Swanwick (2003, p. 94) afirma que “[...] qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo, as atividades do currículo de um lado e os resultados educacionais de outro”. O que fica com o aluno após uma atividade, seja musical ou não, é o resultado daquela aprendizagem.

A partir das narrativas das professoras percebe-se que a compreensão do tema estudado ou o desenvolvimento musical parecem ser esquecidos ou deixados de lado na hora de avaliar. Novamente outros objetivos tomam a frente da música no contexto da escola.

Vejo aqui que não é só a escola, mas a família dos alunos que também aparece como influencia forte nesse método de avaliação e no contexto dos objetivos em que a música é inserida. Sabemos que muitas das decisões e andamentos dos projetos das escolas ocorrem em função e de maneira que agrade o público atingido: os pais. A nota, o caderno, os temas e as programações de datas comemorativas fazem parte de um conjunto de ações que ocorrem para agradar e envolver os pais na instituição. Ou seja, a música complementa, é utilizada como apoio do trabalho, serve para atrair os pais ou arredondar a nota, para agradá-los, mas não é avaliada como componente da formação ao dos alunos.

Swanwick (2003, p.94), ao abordar sobre avaliação musical em seus estudos, afirma que “há muitos benefícios em ter um modelo válido para a avaliação, que seja verdadeiro para as ricas camadas da experiência musical [...] que permitam compreender mais plenamente o que está acontecendo na sala de aula [...]”. Em concordância com esse autor, penso que as avaliações, sejam musicais ou as próprias do currículo da escola, deveriam compreender plenamente o que está acontecendo na sala de aula, dando espaço para observar o que está sendo vivenciado e experimentado pelos alunos. Assim, seria possível ressignificar as práticas pedagógicas e o olhar atento aos desenvolvimentos dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas aprendizagens

Com o objetivo de focar o significado das práticas musicais no planejamento de professoras unidocentes, esta pesquisa abordou a realidade da escola e o espaço ocupado pela música nesse contexto. A partir de entrevistas com três professoras, foram analisados os diferentes significados atribuídos por elas à música em sala de aula e as relações com a história musical que dá significado ao que elas realizam.

Antes de propriamente abordar a educação musical, foi discutida a realidade da escola e a complexidade que é ser um professor e levar em consideração as exigências do currículo escolar. Práticas de controle do professor direcionam e influenciam os seus métodos de ensino, dificultando a mudança do ensino tradicional de conteúdos pragmáticos.

Em sequência, foram abordados alguns conceitos musicais e a maneira em que estão inseridos na escola. Houve uma breve discussão em relação à formação de professoras unidocentes. Bellochio (2009), Dalabrida (2013) e Figueiredo (2007) questionam a ausência da música na formação das professoras e o quanto isso reflete na maneira como a música é inserida nas suas salas de aula.

No decorrer dessas leituras e discussões, percebi que os profissionais da área da música abominam qualquer uso da música na escola, que não seja proposto com objetivos da linguagem musical. Por um bom tempo, neste estudo eu acabei seguindo essa linha de pensamento, sem pensar no espaço em que as professoras estão e como a cultura deste espaço influencia no uso da música.

Entretanto, as reflexões da presente pesquisa foram obtidas através de entrevistas narrativas, levando em conta o seu caráter pessoal, que produz significados e reflexões a partir de uma narração do sujeito (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Assim, com as falas das professoras e as reflexões que surgiam durante as conversas e leituras, percebi que existe uma falta de compreensão da realidade enfrentada pelas professoras unidocentes.

Através das narrativas de Amanda, Sara e Elena, foi possível compreender que as atividades musicais que elas propõem têm relação com o significado da

música em suas vidas. A professora Amanda, que traz o significado de identidade para a música, explora com seus alunos atividades musicais de identidade cultural durante o ano letivo. A professora Sara, que vê a música como auxiliar do controle inibitório, propõem atividades musicais que possam vivenciar e explorar os limites do corpo. Elena, ressignifica a experiência negativa vivida com a música no passado, que era sinônimo de “pavor”, transformando a música em práticas de relaxamento e paz com a sua turma.

A partir desses significados dados à música pelas professoras, como Swanwick (2003) afirma, surgiram “magicamente” outras denominações e utilidades para a música no contexto escolar.

Os significados atribuídos às atividades musicais, compreendidos no contexto que lhe dão sentido, permitem ampliar a compreensão da vida e formação das professoras que desenvolvem atividades musicais com seus alunos e compreensão da vida que anima a cultura nas escolas. Por isso, tenho esperanças que as novas Diretrizes Nacionais para o Ensino de Música possam criar um espaço efetivo para Música na Escola. Assim, o significado da música na escola pode ir além do pano de fundo e tornar-se mágico.

Com isso, a partir deste estudo, penso na minha prática que segue como professora unidocente e educadora musical. Conciliar essas duas áreas torna-se então, um objetivo para minha carreira docente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Actualidades Pedagógicas**, Bogotá D. C., Colombia, nº. 54, jul/dez, p. 13-28. 2006.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Revista Recre@rte**, nº3 Junio. 2005 Porto Alegre, 2012. Disponível em:
< <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03.htm>> Acesso em: 29 nov 2015.

BAUER, M.W; GASKELL, G; **Pesquisa qualitativa com textos: imagem e som: um manual prático**. 7ed. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Educação musical no ensino fundamental: refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. **23º Reunião da ANPED**, Caxambu, MG. 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.

BELLOCHIO,C.R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Porto Alegre: UFRGS, 423p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BOLÍVAR, Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio** XI,n.43.p.12-15, ago. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares

. PARECER CNE/CP No: 2/2015. Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. PARECER CNE/CEB No: 12/2013. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. Plano Nacional de Educação. Documento Final, Brasília, 2015

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante : um difícil começo.** 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

DALLABRIDA, I. C. **Educação Musical e unidocencia: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Santa Maria: UFSM, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DALABRIDA, I. C. Formação musical no curso de pedagogia: (des)afiando o professor unidocente. **X ANPEDSUL**, Florianópolis, outubro de 2014. p.1-16

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação.** Ijuí, RS vol. 2, n. 7 p. 19-24, jul./set. 1987.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLAZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164

FUKS, R. **O Discurso do Silêncio.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. (Série Música e Cultura, v.1)

GAINZA, Violeta H. **La iniciacion musical del niño.** Buenos Aires: Ricordi, 1964.

GAGLIETTI, Mauro. **A hora cívica nas escolas e o dilema de ser brasileiro.** Sociais e Humanas. vol 16, n1 p. 69-84, 2003. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/view/1224>> Acesso em: 27 nov. 2015.

GALVÃO, Izabel Henri. **Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** - Petrópolis, RJ; Vozes, 1995. - (Educação e conhecimento)

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação** Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

GODOY, Arilda Schidmit. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, p.57-63, mar/abr, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

La TAILLE, Yves. Ética em pesquisa com seres humanos: dignidade e liberdade. In: GUERRIERO, Iara Coelho Zito, SCHMIDT Maria Luisa Sandoval, ZICKER Fabio (Orgs). **Práticas humanas e sociais na** Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. p. 268-278

LIMA, Patrícia. **Porque perder tanto tempo cantando em sala de aula?** Porto Alegre: UFRGS, 2011. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia Licenciatura, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

LOPES, Mara Regina. **A música na minha docência**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Curso de Especialização em Educação Infantil – Articulações com o Ensino Fundamental) Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e qualidade de ensino. [entrevista]. **Revista Aprendizagem**, Pinhais/PR, nº2, p.25-31, set/out 2007.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: 1992. 27p. Universidade de Lisboa, Sistema Integrado de Bibliotecas e Repositório. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> Acesso em: 7 nov 2015.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Org). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: UFPB, 184p. Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes/UFPB. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA/ PPGE 2001. p. 113-134, 2001. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf> Acesso em: 7 nov 2015

PEREIRA, Emanuel de Souza; FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. Fundamentos Sociológicos da Educação Musical Escolar. DAPesquisa, vol.7 n.7, p.309-323, jul. 2010. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/edicoes_anteriores/7/files/2010/MUSICA-05Emanuel.pdf> Acesso em: 28 nov 2015. p. 309-323

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SILVEIRA, Débora de Barros e ABRAMOWICZ, Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: MIZUKAMI, Maria da GRAÇA Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2001. p. 52-71.

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

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR**, online. Campinas, n.41, p.241-254, mar 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf > Acesso em: 29 nov 2015

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Porto Alegre,: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso: EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DE PROFESSORAS E O SIGNIFICADO DA MÚSICA NAS SUAS ATIVIDADES

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso. Trata sobre a maneira como professoras unidocentes dos anos iniciais inserem atividades musicais em seus planejamentos e rotinas, refletindo assim, sobre o significado que a música tem para elas e sua relação com o contexto escolar.

Para este fim, será realizada entrevista narrativa, registrada através da gravação de voz. O encontro terá a duração aproximada de 20 min. encontros terão duração de 40 minutos. Os dados e resultados desta pesquisa serão mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome do(a) participante, garantindo, assim, a privacidade e a confidencialidade das informações. Todo o desenvolvimento do trabalho será orientado pela Profa. Dra. Leda Maffioletti e seu destino final será a Monografia de Conclusão de Curso, que ficará à disposição para a consulta pública na biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este termo no local indicado abaixo. Caso o participante tenha qualquer dúvida, poderá fazer contato com a pesquisadora ValeryYefinczuk através do telefone _____ ou com sua orientadora, Profa. Dra. Leda Maffioletti, na Faculdade de Educação, pelo telefone _____.

Eu _____, fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo em participar da mesma.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da Pesquisadora – ValeryYefinczuk

Assinatura da Professora Orientadora – Leda Maffioletti

Porto Alegre, ____/____/_____.

ANEXO A

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Art. 1o O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6o:

Art. 26.....

§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.” (NR)

Art. 2o (VETADO)

Art. 3o Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei.

Art. 4o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.