

Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes

Caroline Silveira Spanavello

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
spanavello@bol.com.br

Cláudia Ribeiro Bellochio

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
claubell@zaz.com.br

Resumo. O presente artigo busca socializar dados da pesquisa *Pensar e Realizar em Educação Musical: Desafios do Professor*.¹ O objetivo principal deste estudo foi investigar os processos formativos, concepções e práticas educativas em música de professores não especialistas da área, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto foi realizada uma pesquisa qualitativa tendo como principal instrumento de coleta de informações a entrevista semi-estruturada. Participaram da investigação 23 professores unidocentes² atuantes em três escolas da cidade de Santa Maria (RS). Após o processo de coleta de dados, houve sua organização em pautas descritivas, as quais estruturaram-se a partir de três categorias de análise: formação inicial, concepções e ações musicais. Concluiu-se que todos os unidocentes entrevistados reconhecem a importância e validade da música na escola, porém sentem-se inseguros e desprovidos de saberes docentes necessários ao desenvolvimento de um trabalho musical mais aprofundado. Apontam que isso ocorre em função de a música não ter sido contemplada na sua formação inicial, já que a grande maioria possui apenas formação em nível médio (Magistério) e os que são egressos de cursos superiores em grande parte vêm da Pedagogia – Administração Escolar ou Supervisão, Filosofia e Estudos Sociais, cursos estes que não têm compreendido a música enquanto um saber disciplinar necessário ao exercício da docência nos AIEF.³

Palavras-chave: professor unidocente, educação musical, práticas educativas

Abstract. This article intends to socialize the data from the research entitled "Thinking and Acting in Music Education". The main objective of this study was to investigate the formative processes, conceptions and educational practices in music of generalist teachers who teach in the first years of elementary school. Therefore, a qualitative research based was carried out, using the semi-structured interview as the technique of research. Twenty-three teachers working in three different schools in Santa Maria - RS took part of this investigation. Data collected was organized based on three categories: initial education, conceptions and musical practices. All the interviewed teachers recognize the importance and validity of music teaching in the school. However, they feel insecure and lack the necessary knowledge to develop a deeper musical teaching practice. This is due to a failure in the curriculum of their initial education course, for most of them have their education as a teacher only at a high school level. The others, who studied at the university, are major at Pedagogy – School Administration or Supervision, Philosophy and Social Studies, that are courses that do not consider music as a necessary knowledge to the teaching process on the first years of elementary school.

Keywords: primary teacher, music education, educational practices

¹ Pesquisa financiada pelo PIBIC/CNPq 2001-2002. Este trabalho contou com a colaboração das acadêmicas Patrícia Lucion Roso (Pedagogia – Séries Iniciais/UFSM), Helena Marques Pimenta (Música – Licenciatura Plena/UFSM) e Eliane da Costa Cunha (Música – Licenciatura Plena/UFSM).

² Professores habilitados para atuarem na docência dos anos iniciais de escolarização, dentro de todos os componentes curriculares existentes dentro deste nível de ensino.

³ Anos iniciais do ensino fundamental.

Pressupostos iniciais

A realização de estudos referentes às práticas educativas em educação musical de professores unidocentes tem recebido relativa valorização nos últimos anos, ocupando, inclusive, lugar de destaque nos eventos específicos da área⁴ de educação musical. Dentre eles, temos tomado como referência Bellochio (2001, 2002, 2003, 2004), Figueiredo (2001, 2003), Coelho de Souza (2003), Souza et al. (2002), dentre outros. Visando contribuir com estas discussões, desenvolvemos o presente estudo, no qual investigamos a formação musical de professores unidocentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, de algumas escolas de Santa Maria (RS). Procuramos compreender, ainda, que concepções musicais permeiam o trabalho destes profissionais, buscando estabelecer relações com suas práticas educativas em sentido mais amplo.

A principal justificativa para estarmos pensando a importância da educação musical, no atual contexto escolar, deve-se ao fato de considerarmos que, apesar de a música não ser algo estranho e alheio às vivências pessoais de professores e alunos, tem sido colocada em segundo plano nas organizações formais de muitas escolas. A música ainda é vista como recurso terapêutico ou recreação, o que acaba por minimizar seu significado intrínseco que é mais amplo e que está atrelado à idéia de desenvolvimento do conhecimento musical (Souza et al., 2002). Mais do que isso, dicotomicamente, ao mesmo tempo em que vemos professores dos anos iniciais do ensino fundamental defendendo a importância da educação musical na escola, afirmam não realizarem esse trabalho com a seriedade que deveriam por não haver tempo suficiente para tal, em função de outras áreas e conteúdos que devem ser vencidos nos currículos escolares.

Dessa forma, entendemos que para haver um redimensionamento das práticas musicais nos primeiros anos de escolarização necessitamos, prioritariamente, conhecer quem é o profissional que atua nesses espaços, considerando sua formação, atrelada às suas concepções (crenças), pois ambas podem ser determinantes da natureza das práticas educativas por eles desenvolvidas. Em trabalho realizado em Porto Alegre, evidenciou-se que:

As professoras, em seus depoimentos, atribuíram muita importância à música na vida das crianças menores e afirmam que deveriam trabalhar música semanalmente. Contudo, nem sempre isso era possível, devido aos conteúdos de outras disciplinas. Pudemos notar entre algumas professoras a visão de que a música é mais adequada para as crianças pequenas pois serve pra brincar, relaxar, dançar e alegrar. (Souza et al., 2002, p. 56).

Essa colocação, referente a um trabalho semelhante ao que desenvolvemos em Santa Maria (RS), retrata uma realidade bastante presente também em nosso contexto. Os professores unidocentes possuem uma opinião formada sobre a importância da educação musical no espaço da escola, mas têm dificuldade em definir especificamente os objetivos desse trabalho e, conseqüentemente, acabam tornando-o menos importante do que os demais conteúdos que historicamente possuem lugar privilegiado nos currículos escolares.

A realização de um trabalho musical que vise não somente fazer da música um recurso metodológico para os demais componentes curriculares, mas que esteja voltado para a construção desse conhecimento por parte dos alunos, de modo significativo e articulado aos objetivos da área, representa um desafio constante no trabalho dos profissionais da unidocência. Isso ocorre tanto pela sua formação precária em termos de educação musical como pelas exigências da própria instituição escolar, que vê as artes em geral como apêndices das demais áreas.

A partir das discussões que estaremos empreendendo neste estudo, pretendemos apresentar as concepções a respeito do trabalho musical nos anos iniciais de escolarização, no sentido de que este não deva constituir-se em uma proposta de formação de músicos especializados, mas que seja uma prática educativa articulada à realidade e às necessidades dos alunos, nas quais suas próprias vivências e experiências musicais (assim como as dos professores) sejam a base para se criarem possibilidades de redimensionamento das mesmas, de modo a se constituírem em elementos de reflexão e construção de um conhecimento musical mais amplo.

Estruturação dos caminhos metodológicos

A pesquisa foi estruturada a partir de abordagens qualitativas, em que mantivemos um contato direto com os sujeitos investigados, através da reali-

⁴ Tomamos por referência o VII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado nos dias 27 e 28 de agosto de 2004, na cidade de Curitiba, onde o tema foi amplamente discutido, não só nas comunicações e apresentações de trabalho, mas também nos fóruns de discussão e palestras principais. Além disso, o XIII Encontro Anual da Abem, ocorrido no Rio de Janeiro entre os dias 18 e 22 de outubro de 2004, também contou com vários trabalhos nesta área.

zação de entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), essa constante interação com a realidade investigada, a descrição das informações levantadas (como ocorre na entrevista), a busca pela interpretação e compreensão do contexto todo são características intrínsecas à abordagem qualitativa.

Além disso, as contribuições geradas por uma investigação qualitativa são de extrema relevância, uma vez que esta não se preocupa apenas em expor a realidade por meio de dados quantificáveis, mas ocupa-se essencialmente da análise e reflexão das informações obtidas, considerando, entre outras coisas, os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos participantes.

Participaram do estudo 23 professores unidocentes atuantes em uma escola particular, uma municipal e uma estadual, sendo que todas se localizavam em diferentes bairros de Santa Maria, abrangendo diferentes realidades culturais e educacionais. O primeiro passo foi a constituição de três grandes categorias de investigação, as quais subdividiram-se em indicadores. Segundo Gomes (2000), as categorias são na maioria das vezes empregadas em um estudo no intuito de estabelecer definições a respeito do que se quer investigar. Para Isaia (1992, f. 110) "as categorias representam as unidades básicas a partir das quais desenvolvemos todo o processo de coleta, análise e interpretação dos dados". Nesse sentido, organizamos as categorias a partir da questão de pesquisa e dos objetivos que nortearam a pesquisa, sendo que cada uma delas esteve ainda subdividida em focos, que chamamos de indicadores, os quais são desdobramentos das categorias e servem para melhor compreendê-la (Isaia, 1992). A seguir apresentamos essas categorias e seus respectivos indicadores:

- a) Formação de professores (nível médio e superior; formação musical inicial; suportes teóricos; formação continuada; formação extracurricular e competências necessárias).
- b) Concepção musical (políticas educacionais; trabalho musical na escola; professor unidocente e/ou especialista; importância da aula de música; música da mídia e música da escola;
- c) Ações musicais (espaço físico escolar; materiais audiovisuais; música na escola; música no cotidiano; conteúdos, disciplinas e métodos; repertório; alternativas metodológicas; receptividade dos alunos; música e produção de conhecimento).

Tendo clareza em relação a essas categorias e seus respectivos indicadores, iniciamos a esquematização do principal instrumento de coleta de dados: a entrevista semi-estruturada. A efetivação da pesquisa de campo aconteceu mediante uma prévia combinação de locais e horários, respeitando os horários e exigências dos professores. As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e dezembro de 2001 e tiveram uma média de tempo de 30 a 45 minutos de diálogo entre as partes envolvidas. Todas as entrevistas foram registradas em fitas cassete por meio da utilização de gravador.

De posse dos dados das entrevistas procedemos às transcrições destas. A partir disso, optamos por organizar pautas descritivas, distribuídas de acordo com as categorias e indicadores citados anteriormente. A intenção, com a elaboração dessas pautas, foi encontrar uma forma de reduzir e sistematizar as respostas conforme as necessidades, sem que estas perdessem o sentido e proporcionassem a nós, pesquisadores, uma forma mais específica, clara e direta de análise e interpretação dos dados, bem como, aos leitores, uma visualização mais global das entrevistas.

O próximo passo foi a análise das pautas descritivas seguindo os indicadores preestabelecidos. Um outro passo foi entrecruzar os dados revelados pelas professoras com dados do referencial teórico que sustentou os estudos iniciais, pois acreditamos que

não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-los com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (Lüdke; André, 1986, p. 36).

Com isso, apresentamos os resultados e discussões oriundos das relações estabelecidas entre os elementos da coleta, o referencial teórico que fundamentou o estudo e nossas conclusões.

Práticas educativas em educação musical na escola: o que dizem os professores?

Fazendo um breve recorte dos principais resultados levantados nesta investigação, no que se refere à formação musical dos professores, suas concepções a respeito do conhecimento musical, bem como a importância, validade e presença da educação musical na escola, apresentamos algumas constatações. Salientamos que estas encontram-se entrecruzadas por alguns referenciais que fundamentaram o estudo durante sua realização. Em linhas gerais, os resultados da pesquisa foram organizados a partir de três constatações básicas:

a) 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, devido às falhas curriculares da formação inicial.

Tomando como referência a atual situação da educação musical escolar, especialmente nos AIEF, percebemos que é cada vez maior a necessidade de o professor unidocente estar ciente do seu compromisso, pois se tem admitido inclusive a existência de “[...] uma nova orientação da área que inclui tanto o professor especialista como o professor de séries iniciais que trabalha com música” (Souza et al., 2002, p. 20). Contudo, a proposta de inserção de práticas educativas em música nos AIEF requer um olhar sobre a formação musical oferecida aos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

No caso dos professores participantes da pesquisa, constatamos que a grande maioria deles é oriunda de cursos de nível médio Normal (habilitação 2º Grau – Magistério), sendo que 60% tem graduação em nível superior, em curso de Pedagogia, e os demais (40%) ou possuem graduação em outros cursos (Filosofia, Estudos Sociais, Química, Educação Especial), ou então não realizaram estudos no ensino superior. Essas constatações produziram novos questionamentos, pois se grande parte dos professores possui apenas o Normal (Magistério), teríamos que entender como a música foi contemplada no processo de formação de professores nesses cursos. Ainda: é a graduação em nível superior a garantia para uma maior valorização das Artes – da Música em especial – incluindo-se esta nos currículos dos cursos de formação de professores (cursos de Pedagogia com essa habilitação)? Para Hentschke (2000, p. 197),

[...] a viabilidade de se implantar uma educação musical de qualidade vai além da elaboração de uma proposta curricular fundamentada em teorias e modelos de desenvolvimento musical. Esta depende do profissional que irá atuar, principalmente da sua formação envolvendo uma sólida fundamentação teórica que possa balizar a avaliação de sua prática.

Segundo esta autora, a questão da formação constitui-se em elemento importante para o desenvolvimento de uma prática musical escolar mais condizente com os objetivos e avaliação da área. Na maioria dos casos isso representa um problema para os profissionais da unidocência, uma vez que não possuem uma formação musical que lhes subsidie o básico para trabalhar o conhecimento musical junto a seus alunos.

Precisa ter um mínimo de conhecimento de música para poder transmitir aos alunos. Música não é só chegar e

cantar. Cantar por cantar não acrescenta muito [...]. (Professora M, Escola 2).

Tem que ter a formação [...] em música [...] Professor formado em Pedagogia [...] tem que se especializar. Não me sinto competente. (Professora F, Escola 1).

O professor unidocente, visto como o único profissional responsável pela educação escolar dos AIEF, tem a importante tarefa de imprimir nas suas práticas cotidianas esse caráter não reprodutivista, mas crítico-reflexivo de práticas musicais que visem a interação dos educandos com novas formas de “fazer musicais”, diferentes daquelas a que eles estão habituados cotidianamente. “É preciso redimensionar conceitualmente e investir na formação musical do professor que atua em SIEF e na ação reflexiva **no e para o** ensino de Música na escola” (Bellochio, 2001, p. 46, grifo da autora).

Embora reconheçamos a fragilidade e insegurança dos professores unidocentes para o trabalho em educação musical, entendemos que eles não podem desacreditar suas potencialidades por limitações muitas vezes vinculadas à idéia de que para ensinar/aprender música é preciso ser talentoso e ter habilidades específicas e inatas.

[...] o professor tem que ter um embasamento sim, é coisas assim, importantes, detalhes que a gente não se dá por conta. Às vezes o professor não tem um dom [...]. Não tem aquele jeito [...]. Não tendo embasamento [...] não consegue. (Professora A, Escola 1).

O ensino de música na escola precisa ser desmistificado. Não é mais aceitável a antiga concepção de que só alguns “talentosos” possuem capacidades para serem músicos ou professores de música. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1º e 2º Ciclos (Brasil, 1997, p. 103), expressam que:

[...] para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação do cidadão, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula.

Isso exige que atividades musicais estejam inseridas nas práticas educativas dos professores. Penna (2001), ao fazer uma crítica a esses Parâmetros, afirma que muito mais do que termos uma lei que legaliza a existência do ensino de música nos anos iniciais, é preciso que se busque uma formação para o professor que atua nestes espaços, de forma que esta lhes assegure não só o conhecimento do conteúdo musical, como geralmente acontece com os professores licenciados em Música, mas também

[...] o conhecimento e discussão de questões próprias da educação musical, incluindo uma visão das diversas propostas pedagógicas existentes na área, para que possa dispor de alternativas metodológicas para sua

prática no ensino fundamental. É preciso, ainda, que a formação inicial esteja firmemente conectada com a prática educacional concreta, ou seja, esteja articulada à escola e suas dinâmicas constituintes. Por outro lado, são necessárias alternativas de acompanhamento pedagógico e formação continuada, para apoiar o professor no aprimoramento de sua prática na escola. (Penna, 2001, p. 133).

Assim como a autora, acreditamos que um trabalho musical de qualidade, no espaço da escola, também passa pelo comprometimento com a educação, em sentido amplo. A proposta, tanto de formação de professores quanto de práticas educativas para o ensino de música na escola, deve ser tomada como uma conquista coletiva entre unidocentes e especialistas em música, de modo que estes profissionais compreendam que, se saber o conteúdo musical é necessário para ensinar música, saber o quê, para que e para quem ensinar é da mesma forma importante, dentro de uma perspectiva de educação consciente e comprometida com o desenvolvimento humano.

Frente ao exposto, entendemos que o professor unidocente terá condições de estar trabalhando com música se tiver uma formação que lhe possibilite lidar com diversos elementos. Tal formação, tanto no âmbito geral quanto no específico (conhecimento musical), deve constituir-se em processos contínuos de ensino e aprendizagem. A função da academia, nessa perspectiva, situa-se no redimensionamento das vivências e dos saberes construídos pelos professores ao longo de suas vidas, pois, segundo Bellochio (1999), os mesmos possuem vivências musicais, havendo, portanto, a necessidade de

[...] redimensionar estas experiências no sentido de que além de pura “vivência musical” possam constituir-se em elementos de reflexão e construção de significados para a potencialização do conhecimento musical em sentido mais amplo. (Bellochio, 1999, p. 65).

Entretanto, é comum encontramos educadores “argumentando que não sabem o que fazer com a Música, como fazer, não têm domínio de metodologias, não cantam e nem sabem tocar um instrumento” (Bellochio, 1999, p. 67). Nesse sentido, o professor unidocente, ao comparar seus conhecimentos musicais com as competências de um especialista em música, sente-se minimizado e incapaz de trabalhar educação musical no contexto escolar dos anos iniciais de escolarização. Desse modo, faz-se necessário viabilizar cada vez mais o ensino da música na formação desses profissionais, uma vez que

[...] um dos caminhos para a qualificação da prática educacional no ensino de Música, na escola, também passa pelo projeto de melhor formar e compreender a

prática educativa dos professores não especialistas nessa área. Certamente que, como tenho afirmado, essa qualificação profissional – que visa a transformar, superando práticas distorcidas – não é isolada. (Bellochio, 2000, f. 121).

A formação inicial constitui-se em elemento importante para o desenvolvimento de um trabalho musical significativo em termos de construção do conhecimento em música. Entretanto, não é única e nem determinante por si só. O educador pode (e deve) buscar novas alternativas de trabalho que ultrapassem essa sua formação, de modo que seja capaz de construir novos conhecimentos a partir do seu próprio trabalho e das reflexões que giram em torno deste. Isso exige não só um fazer por fazer, mas, sobretudo, “saber fazer” e “pensar sobre o fazer”.

A formação continuada passa a ser concebida então como a

[...] busca de novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de relexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade dos docentes. (Mizukami et al., 2002, p. 28).

Representa, de certa forma, uma possibilidade de o professor refletir coletivamente suas próprias práticas, (re)organizando saberes até então instituídos como verdades invioláveis, pois parte daquilo que já existe em educação e das práticas dos professores para potencializar experiências inovadoras e investir na transformação qualitativa dos elementos educacionais.

No que se refere à formação extracurricular, questionamos os professores no sentido de adentrarmos as suas histórias de vida pessoal, identificando até que ponto estas traziam marcas da experiência musical desenvolvida fora do meio escolar e acadêmico. A maioria deles afirmou nunca ter tido contato formal com a música, exceto uma minoria que citou suas participações em corais, aulas de violão e piano.

Não, não. Nada disso [...] eu gosto [...] acho que poderia ter sido mais incentivada. (Professora F, Escola 1).

Quando eu era menor, eu fiz violão, estudei piano, tive 5 anos de piano [...] até que eu perdi o contato. (Professora U, Escola 3).

Nesse sentido é que percebemos o quanto os professores reconhecem a validade da música no âmbito das suas práticas, mas não desenvolvem-na de forma tão coerente com os objetivos da área, justamente por sentirem-se desprovidos de saberes docentes capazes de lhes dar suporte para tais atividades. Partindo disso e tendo presente que educa-

ção musical constitui-se em um campo de conhecimento a que todos deveriam ter acesso, urge que hajam maiores investimentos na preparação e habilitação dos professores unidocentes, dando-lhes suporte prático e teórico em educação musical.

b) Os professores não consideram a música pelas especificidades do conhecimento musical, mas pela sua possibilidade de servir como apoio metodológico às demais áreas do conhecimento.

Partindo do pressuposto de que a música pode assumir diversificadas funções no espaço da escola, buscamos compreender o que os professores pensam sobre o ensino, que idéia, que conceito, que compreensão têm das funções da música na organização e implementação de práticas educacionais na escola. Para conhecer essas idéias e concepções procuramos inicialmente descobrir qual a relação dos professores com as políticas educacionais vigentes e a realidade pedagógica estabelecida no cotidiano da sala de aula, pois:

[...] se a reflexão e a intervenção não se baseiam em dados provenientes das realidades vivenciadas nas escolas, das práticas construídas por seus próprios participantes, correm o risco de tornarem-se pouco relevantes para orientar e transformar o ensino de música nas escolas. (Del Ben, 2001, f. 10).

A partir desta proposta foi possível constatar que, nas três escolas, existe o conhecimento da existência da LDB 9394/96 e dos PCN, no caso, Artes. Porém, na prática, a preocupação maior expressa pelas professoras é a realidade vivida pelos alunos.

Sim, a gente está sempre estudando isso aí [...] a gente procura usar muito a realidade dos alunos [...]. (Professora D, Escola 1)

[...] Eu sempre procuro me informar [...] estudar os PCNs [...] mas eu acho que o mais importante é trabalhar a realidade da criança. (Professora O, Escola 2)

[...] estão voltados para aquilo que o aluno está pedindo [...] claro, tudo dentro [...] sempre a relação com a lei. (Professora Z, Escola 3).

Contudo, percebeu-se uma dificuldade por parte dos professores em conceber a música como uma área do conhecimento. Eles gostam, reconhecem que é bom, simplesmente por envolver sentimento, emoções, afetividade, e não como forma de “desenvolvimento do potencial artístico e criador de cada indivíduo” (Hentschke, 1995). Entendemos que nesta conscientização encontra-se o cerne tanto da formação inicial quanto da formação continuada, pois, como afirma esta autora, “[...] o professor precisa estar ciente de que o valor principal da educação musical está na capacidade de desenvolver a

criatividade e a imaginação, o potencial estético e o artístico, inerentes a todos os seres humanos” (Hentschke, 1995, p. 35). Entretanto, isso não se faz sem que os professores reflitam constantemente sobre o seu próprio fazer e assumam uma postura responsável diante do desenvolvimento da educação musical, o que a nosso ver é conseguido mediante uma formação musical inicial sólida que lhes dê os subsídios básicos para poder realizar tais reflexões.

Segundo Figueiredo (2003) “a formação musical oferecida na preparação do pedagogo é insuficiente na maioria das instituições”. De certa forma, esse fato tem propiciado a formação de profissionais com restrições quanto às formas de compreender o significado que a música deve ter no espaço da escola, atribuindo-lhe inúmeras funções extrínsecas ao seu corpo de conhecimentos.

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

Funções essas que, segundo as próprias autoras, responsáveis pela obra acima citada, são atributos de todas as disciplinas escolares, não cabendo exclusivamente à música o monopólio das mesmas. Esse reconhecimento, antes de tudo, deve partir do próprio professor unidocente, pois podemos verificar a unanimidade dos professores em afirmar que a música está presente no ambiente escolar.

Há preocupação em ensinar música na escola. (Professora A, Escola 2).

É mais quando a gente integra junto com a outra [...] termina a aula, a gente guarda o material e vamos cantar pra não ficar sem, eles ficam ali agitados, a gente canta, mas não dentro do que eu trouxe planejado. (Professora H, Escola 1).

Por essas falas, é possível perceber que a música, no contexto das práticas educativas de professores unidocentes, dificilmente é mencionada com o valor de uma disciplina ou uma área do conhecimento, importante de ser trabalhada, que exige tempo para ser construída. Na maioria das vezes, ela é utilizada por esses profissionais apenas como um artifício metodológico, ou como pano de fundo para alguma atividade. Apreciar e produzir música é uma experiência fundamental para o desenvolvimento humano (Beineke, 2001), entretanto só acontece efetivamente, no espaço da sala de aula, se houver práticas educativas em educação musical comprometidas com os reais objetivos da área, que transcendem a idéia de recurso metodológico, ocupando-se

com questões referentes à construção do conhecimento musical.

No que se refere à importância da aula de música, foi possível constatar que todas as professoras enfatizam-na pelo seu aspecto lúdico e/ou como meio para atingir outros fins.

Desenvolver outras capacidade nos alunos [...]. Ajuda a ficar uma aula alegre, divertida. A gente às vezes pega músicas e faz interpretações. Pode fazer várias relações. (Professora E, Escola 1).

Tu pode trabalhar qualquer conteúdo, levando a música, cantando com eles [...]. tu trabalha alfabeto [...] já meio que canta com eles pra puxar eles. (Professora Z, Escola 3).

Muitas vezes eu aproveito uma musiquinha e trabalho tudo: a leitura, interpretação. (Professora Y, Escola 3).

Sobre isso, Hentschke (1991) afirma que: “[...] só a partir de uma reflexão crítica a respeito dos seus fins, poderemos construir uma estrutura sólida como base de ação para a prática efetiva da educação musical”. Dessa forma, se o professor unidocente não tiver possibilidades de ampliar seu desenvolvimento musical formal nos cursos que habilitam ao ensino, dificilmente será capaz de refletir criticamente sobre a sua prática e sobre o fazer musical que realiza ou deixa de realizar.

Em se tratando de repertório, metade dos professores destacaram que desenvolvem-no de acordo com o conteúdo que estão trabalhando em práticas de sala de aula, ou, ainda, de acordo com datas comemorativas.

Sempre dentro dos projetos [...] daí a gente procura globalizar os conteúdos [...] com músicas. (Professora D, Escola 1).

Algumas são baseadas em datas [...] que vá fechar até com um pouco do conteúdo, para dar mais sensibilidade. (Professora J, Escola 2).

A música é trabalhada junto com alguns conteúdos e também em datas comemorativas. (Professora Q, Escola 2).

O restante dos professores não mencionou nenhuma preocupação em desenvolver um repertório musical organizado. Geralmente vão constituindo-o conforme vão surgindo as oportunidades, afirmando inclusive a não existência de repertório musical em suas atividades. Sobre isso, acreditamos que é importante que o educador encontre formas de aproximar cada vez mais a música no contexto escolar. Para tanto, Beineke (2001), referindo-se aos especialistas em Educação Musical, comenta que os educadores musicais podem conciliar essa necessidade através do trabalho integrado entre “músicas do mundo” e as “músicas da escola”.

Buscamos saber, por parte das professoras, quais alternativas utilizavam para diferenciar o trabalho musical escolar. Algumas trabalham com dramatizações, gestualidade e expressão corporal. A grande maioria, no entanto, utiliza-se apenas de rádio, CDs ou fitas, sendo que uma parte desta não trabalha com nenhum tipo de material alternativo.

A gente põe gestos, dramatiza, tudo em cima da música [...] eu acho que é por aí [...] trazendo alguma música [...] dramatizando [...] a gente tem um projeto agora de construir junto com eles [...] tipo, tipo uma bandinha [...] cada um constrói o seu instrumento. Isso é um projeto que nós temos agora pra fazer. (Professora A, Escola 1).

Fiz isso no início da minha carreira. Agora a gente vai se acomodando um pouco, é mais trabalhoso, pra procurar material [...] até alguns anos a gente fazia isso. (Professora J, Escola 2).

Com as colocações expressas pelas professoras percebe-se o quanto elas mantêm envolvimento com a música, mas, ao mesmo tempo, não conseguem projetá-la para a compreensão de ser uma área de atuação profissional que requer estudos, atualizações e tempo de realização na sala de aula. Entendemos assim que existem ações musicais no cotidiano escolar, as quais vinculam-se tanto a objetivos quanto a concepções. No entanto, é um ponto de partida para a retomada da área, ou seja, “a música não sumiu do contexto escolar e da vida das pessoas” (Bellochio, 2000, f. 20), ela apenas tem sido tratada à margem dos seus próprios objetivos enquanto campo do conhecimento.

Desse modo, torna-se importante que os unidocentes se façam valer de suas formações profissionais iniciais e continuadas, para também investir no desenvolvimento de competências que subsidiem consistentemente suas práticas educacionais, de modo que o conhecimento musical ultrapasse a concepção ingênua de ser apenas mais um recurso metodológico ou uma possibilidade nas festividades escolares, para ser parte de uma proposta formal das escolas e do campo de conhecimentos e conteúdos necessários ao desenvolvimento humano dos alunos, no sentido de desenvolver outras relações de diálogo com o mundo, no caso, mundo dos sons.

c) Os professores demonstram reconhecimento em relação à necessidade de integração do seu trabalho musical ao de profissionais especialistas da área.

Ao questionarmos os professores sobre quem deveria trabalhar música nos anos iniciais do ensino fundamental, vimos que a grande maioria acredita não ter conhecimentos suficientes para trabalhar a música, chegando a afirmar que esta não é sua área de atuação.

Tem que ter a formação [...] em música [...] Professor formado em Pedagogia [...] eu não concordo [...] tem que especializar [...] Não tive essa formação pra dar música [...] não me sinto competente. (Professora F, Escola 1).

Percebemos por essas falas que, muitas vezes, acaba sendo mais “viável” o não desenvolvimento de atividades musicais, justificando que estas precisam ser feitas exclusivamente por profissionais especializados na área. A grande maioria dos entrevistados reconhece que, se tivesse formação musical e o auxílio de um professor especialista em música para orientar o trabalho, então sim poderia desenvolver o conteúdo musical com maior comprometimento.

[...] Eu acho que a gente tem condições. O ideal [...] tu ter uma pessoa para orientar [...] tu tem que ter uma orientação [...] mas a gente tem condições de trabalhar tranquilamente, sem dúvida [...]. (Professora A, Escola1).

[...] Eu acho que a gente consegue. Só é importante um profissional para orientar o professor. (Professora U, Escola 3).

Disso decorre a necessidade de, na escola, haver um trabalho de parceria entre este profissional e o professor especialista em Música,⁵ pois acreditamos que nessa união encontra-se uma possibilidade para a educação musical escolar, uma vez que ambos os profissionais possuem amplas capacidades de criação e de intervenção no processo educacional.

[...] as formações do profissional pedagogo e do professor especialista potencializam problematizações e resoluções frente aos desafios postos no cotidiano escolar. De posse do problema concreto, as buscas para a transformação são realizadas de modo compartilhado, nas quais é observada a contribuição de saberes do curso de Licenciatura em Música e do curso de Pedagogia. Dessa forma, as ações compartilhadas também produzem saberes. (Bellochio, 2002, p. 43).

Embora o unidocente tenha interagido, em sua formação inicial, com os conhecimentos musicais, é um sujeito que precisa estar em contato com um profissional da área, para que em sua formação continuada e práticas educativas em sala de aula possa compreender certos conhecimentos musicais que só o especialista é capaz de conceber. Isso, no entanto, não o impossibilita de estar trabalhando com música e estar buscando subsídios para o desenvolvimento de sua prática.

[...] para ensinar música não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro. (Del Ben, 2001, f. 89).

Sabemos da importância do profissional da educação musical, do “especialista”, como costu-

ma ser chamado pelos unidocentes. No entanto não descartamos a possibilidade de o profissional da unidocência assumir ações em educação musical, uma vez que ele próprio possui vivências musicais, sejam elas formais ou informais, no canto, na dança, na apreciação, entre outros. Por outro lado, considerando a realidade brasileira, sabemos da carência de professores de música atuando nas escolas, sobretudo as públicas.

Destaca-se assim a necessidade expressa pelas professoras de que se tenha uma ampliação da formação musical nos cursos de formação inicial, bem como a necessidade de realização de trabalho conjunto entre professores especialistas e unidocentes. São possibilidades que vão se abrindo para que a educação musical seja efetivada em todos os níveis de escolarização. Em relação a esse trabalho conjunto, Bellochio (2000, f. 126-127), afirma que é preciso

[...] investir, intensamente, na formação de professores, inicial e permanente, tanto professores especialistas em Educação Musical como também professores das SIEF, na construção crítica e reflexiva de sua competência profissional no âmbito escolar, envolvendo-o ativamente na ação e na investigação sobre a ação realizada.[...] Penso que uma meta a ser discutida e implementada é a questão colaborativa entre o trabalho do professor unidocente e do especialista.

Necessitamos de maiores investimentos na formação do professor não especialista em música, que atua nos anos iniciais de escolarização, para que sua prática musical venha corresponder com o significado da música enquanto área de conhecimento. Isso requer, por exemplo, a realização de um trabalho compartilhado entre o professor unidocente e o professor especialista da área, de modo que se diminuam as distâncias entre estes dois profissionais e se possa contribuir significativamente na ação e formação de ambos.

Considerações finais

Em vista da pesquisa realizada, trazemos, como um dos principais pontos, a necessidade de o professor dos AIEF estar ciente da sua responsabilidade enquanto educador, realizando constantes processos de reflexão sobre as ações que desenvolve no espaço da sala de aula e a construção do conhecimento junto aos alunos. Esse profissional será então alguém dotado de uma formação que

[...] não se dá por meio de acumulação, seja de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal

⁵ Formado nos cursos de licenciatura em Música.

e profissional. [...] professores reflexivos, envolvendo experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e reflexão crítica sobre sua utilização. (Mizukami et al., 2002, p. 108).

Isso requer uma ação docente que vise práticas concretas, com vistas à humanização dos educandos, concebida a partir da reflexão, que carrega em si o constante processo de (re)avaliação das práticas, na intenção de cada vez mais aprimorar e alcançar seus objetivos educacionais. Queremos dizer, com isso, que o professor necessita pensar sobre o que faz (por quê? como? quando? onde?) no intuito de, cotidianamente, aperfeiçoar seu desempenho profissional e encontrar melhores formas de ser compreendido. Beineke (2001, p. 34) compactua deste pensamento, dizendo que “aquilo que o professor faz e pensa é o resultado de um processo pessoal de raciocínio e ação pedagógica, determinado por um ato de ensino e por um quadro de valores, crenças, projetos, etc.”.

Nesse sentido é que estivemos tratando as concepções dos professores como uma de nossas categorias ao longo deste trabalho. Estudar as concepções que alicerçam as práticas educativas dos professores fez-nos perceber o quanto é impossível desconectar o pensamento da ação. Isso porque, para entendermos as ações dos educadores, foi preciso conhecer seus pensamentos e a forma como estes os estruturavam, para então compreender a realidade e buscar compreender e explicar suas ações.

Revisando e refletindo os objetivos que nortearam a pesquisa, foi possível constatar que a formação profissional (formal) dos unidocentes investigados aconteceu, em sua maioria, em cursos de magistério, e cursos superiores (concluídos ou em curso), geralmente em habilitações como: Pedagogia – Administração Escolar ou Supervisão, Filosofia, Estudos Sociais, História, entre outros. A respeito da formação específica em educação musical, percebeu-se uma certa carência curricular formal, em termos de disciplinas específicas de educação musical. Grande parte dos professores relataram que tiveram, ao longo de seus cursos de formação inicial, experiências musicais diluídas em outras disciplinas, geralmente atreladas à idéia de adorno ou complementação metodológica para estas últimas.

Sobre as ações dos professores, em educação musical, ficou bastante claro que estes selecionam repertórios e conteúdos para utilizar em sala de aula de acordo com suas formações iniciais, pois há uma forte presença, em suas práticas, da reprodução de atitudes, procedimentos e conhecimentos recebidos na formação inicial. Nesse sentido, a músi-

ca ainda encontra-se minimizada e mesclada aos outros conteúdos, tendo apenas fins metodológicos. A prioridade dos conteúdos, para a maioria dos professores, é seguida pelas leis educacionais e pela adequação das necessidades da comunidade escolar. Grande parte deles afirma respeitar essas leis, porém não integralmente, pois elas, muitas vezes, não estão em consonância com a realidade vivencial dos alunos.

A respeito das concepções dos professores acerca da educação musical, englobando sua validade, importância, formas de realização e relação com outros conhecimentos, percebemos que todos os professores reconhecem sua significação afirmando que a música é importante porque acalma as crianças, porque alegra a escola, porque trabalha valores. Nenhum professor manifestou reconhecer o trabalho musical como algo importante para desenvolver a criatividade dos alunos, a percepção, afinação, compreensão sonora e rítmica, dentre tantos outros elementos que são intrínsecos à prática musical.

Sobre isso, temos nos questionado a respeito do quão importante pode ser o processo de formação musical inicial para os professores, especialmente se isso acontecer no espaço da universidade, onde se priorizam questões referentes não só ao ensino, mas também à pesquisa e à extensão. Acreditamos que a formação inicial não seja capaz de dar conta de todo o trabalho musical que os professores unidocentes possam vir a desenvolver ao longo de suas trajetórias profissionais. Entretanto, se esse profissional, em formação, tiver a oportunidade de interagir com práticas musicais ao longo do processo de “tornar-se professor”, seja no espaço da sala de aula (ensino), seja em projetos de pesquisa ou extensão, terá, pelo menos, uma compreensão mais clara a respeito dos objetivos e da importância do desenvolvimento de um trabalho musical nos anos iniciais.

Finalmente, pensando no fato de termos adentrado os espaços de três realidades escolares diferenciadas (municipal, estadual e privada), vale destacar que, em termos de organização do trabalho e das práticas educativas de seus educadores, que era o foco da investigação, não identificamos diferenciações marcantes entre as três instituições. A única distinção percebida é que na escola privada há um espaço para o desenvolvimento de aulas de música e dispõe-se de uma maior variedade de instrumentos musicais. Contudo, os professores unidocentes atuantes nessa realidade de trabalho possuem formação semelhante aos demais e afirmam organizar suas práticas educativas em música da mesma forma que os professores das escolas públicas.

Reafirmamos, com isso, a importância da formação musical inicial nos cursos que habilitam os professores à docência, nos anos iniciais, não por acreditarmos que isso seja a garantia para o desenvolvimento da educação musical nos AIEF, mas por entendermos que, de alguma forma, essa formação

tem fundamentado a organização do pensamento e da ação dos professores, de modo que as vivências musicais da formação inicial podem vir a se configurar em atitudes mais condizentes com aquilo que verdadeiramente um trabalho musical pode contribuir para o desenvolvimento dos seres humanos.

Referências

- BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontro na formação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-95, mar. 2001.
- BELLOCHIO, C. R. _____. Educação musical escolar no ensino fundamental. In: MARTINAZZO, Celso José (Org.). *Educação e conhecimento: da exclusão à cidadania: II Encontro Nacional de Educação*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1999. p. 63-71.
- _____. *A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-48, mar. 2001.
- _____. *Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores*. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 41-48, set. 2002.
- _____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista Educação*, Santa Maria: Centro de Educação, UFSM, v. 28, n. 2, p. 37-46, 2003.
- _____. Formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2004. 1 CD-ROM.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.
- COELHO DE SOUZA, C. V. de. *Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Música)–CPG Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- DEL BEN, L. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- FIGUEIREDO, S. A música no currículo dos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2001. 1 CD-ROM.
- _____. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12.; COLÓQUIO DO NEM, 1., 2003, Florianópolis. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2003. 1 CD-ROM.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 67-80.
- HENTSCHKE, L. A teoria espiral de desenvolvimento musical como base para uma proposta curricular: um estudo longitudinal em escolas de Porto Alegre – RS. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria: UFSM, v. 3, n. 2, p. 185-198, jul./dez. 2000.
- _____. A educação musical: um desafio para a educação. *Revista da Faculdade de Educação da UFMG*, Belo Horizonte, n. 13, p. 55-61, 1991.
- _____. Educação musical: um tom acima dos preconceitos. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, ano 1, n. 3, p. 28-35, maio/jun. 1995.
- ISAIA, S. M. A. *Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimento e qualidade de ensino*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PENNA, M. (Org.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, Universidade Federal da Paraíba, 2001.
- SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Série Estudos, n. 6).

Recebido em 30/12/2004

Aprovado em 29/01/2005