

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DE CAMOBI - SANTA MARIA/RS:
UM ESTUDO COM DIRETORES**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Alexandra Silva dos Santos Furquim

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**A EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DE CAMOBI - SANTA MARIA/RS:
UM ESTUDO COM DIRETORES**

por

Alexandra Silva dos Santos Furquim

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
em Gestão Educacional do Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia

**A EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DE CAMOBI - SANTA MARIA/RS:
UM ESTUDO COM DIRETORES**

elaborada por
Alexandra Silva dos Santos Furquim

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)

Luciane Wilke Freitas Garbosa, Dra. (UFSM)

Lucimar Marchi dos Santos, Ms. (Suplente)

Santa Maria, 16 de janeiro de 2009.

EPÍGRAFE

Áspero é o caminho da aprendizagem,
mas dessa experiência pessoal
resulta a suavidade da existência.

Eugen Herrigel

DEDICO ...

À minha família, especialmente aos
meus pais Arnóbio e Mari e meus
amores Paulo Ricardo e Luísa.

AGRADEÇO ...

... pela presença em todos os caminhos de minha vida: a Deus.

... pelo amor, carinho e pelo incentivo na realização dos meus sonhos: aos meus queridos pais, Arnóbio e Mari.

... pela paciência, amor e compreensão nos momentos de ausência: aos meus amores, Paulo Ricardo e Luísa.

... pela oportunidade de recomeçar, pela amizade, pelo carinho, pela orientação competente, segura e constante, sempre com gentileza e disponibilidade para o desenvolvimento deste trabalho: à professora Cláudia. A você meu agradecimento, respeito e admiração.

... pela oportunidade de conviver e aprender: às professoras Liliana e Luciane, que compõem a presente banca.

... pela disponibilidade em participar dessa banca examinadora: à professora Lucimar.

... pela amizade e momentos de reflexão: aos colegas do curso de especialização em Gestão Educacional, especialmente Regina, Etiane e Mara.

... pelas aprendizagens: aos professores Clóvis, Bete, Paulo, Hugo, Celso, Myrian e Leocádio.

... pela disponibilidade em participar dessa pesquisa: às diretoras Lígia, Felicidade, Thayna, Rosa e Mari.

... a todos que contribuíram direta ou indiretamente, próximos ou distantes, no passado ou presente para a concretização desse estudo:

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Programa de Pós-Graduação em Educação
Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMOBI - SANTA MARIA/RS: UM ESTUDO COM DIRETORES

AUTORA: ALEXANDRA SILVA DOS SANTOS FURQUIM

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Santa Maria, 16 de janeiro de 2009.

A presente monografia está vinculada a linha de pesquisa Gestão da Organização Escolar do curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (RS) e ao grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). Com essa pesquisa objetivou-se conhecer as concepções de diretores sobre a Educação Musical e as ações que visam a implementar a Educação Musical nos anos iniciais de escolarização em escolas municipais do bairro Camobi, de Santa Maria (RS). Especificamente, buscou-se (a) conhecer as concepções de gestão que norteiam a prática dos diretores das escolas em estudo, (b) conhecer as concepções dos diretores sobre a Educação Musical nos anos iniciais de escolarização, (c) compreender como a Educação Musical é contemplada na organização escolar e (d) conhecer as ações mobilizadas para a inserção e/ou ampliação da Educação Musical nos anos iniciais de escolarização. O estudo possuiu uma abordagem qualitativa, caracterizado como uma pesquisa com utilização de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com cinco diretores de escolas municipais localizadas no bairro Camobi, de Santa Maria (RS). Os dados da pesquisa foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo. No estudo, verificou-se que os diretores desenvolvem sua prática gestora na perspectiva de gestão democrática e acreditam na importância e validade das práticas musicais na escola. No entanto, atribuem à música na escola várias funções que acabam por gerar um distanciamento do reconhecimento da área como um saber que possui conteúdos e objetivos específicos. Esse fato, somado a pouca formação musical do professor dos anos iniciais de escolarização e a inexistência de professor especialista em Música na escola, contribui para que a Educação Musical não esteja presente no PPP das escolas pesquisadas e, conseqüentemente, no currículo e nas práticas escolares de tais profissionais, assim como limita as ações mobilizadas, na maioria dos casos, para a inserção no contexto escolar desta área do saber.

Palavras-chave: Gestão escolar, educação musical, diretor escolar

ABSTRACT

Postgraduate Program in Education
Specialization in Educational Management
Federal University of Santa Maria

THE MUSICAL EDUCATION IN SCHOOLS DISTRICT CAMOBI - SANTA MARIA/RS: A STUDY WITH DIRECTORS

AUTHOR: ALEXANDRA SILVA DOS SANTOS FURQUIM
SUPERVISOR: PROF^a. DR^a. CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO
Santa Maria, January 16, 2009.

The present monograph is linked to the line of research of Management of School Organization of the course of Specialization in Educational Management from the Federal University of Santa Maria (RS) and to the research group Formation, Action and Investigation in Musical Education (FAPEM). This research had the main purpose of knowing the directors' conceptions about musical education and the actions which aim at implementing the musical education in the early years of basic school education in local teaching institutions of the district of Camobi, in Santa Maria (RS). Specifically, sought to (a) to know the conception of management that orientates the directors' practice in the studied institutions, (b) to know the directors' conceptions about musical education in the early years of basic school education, (c) to comprehend the way how the musical education is regarded in the school organization, (d) to know the actions applied in the insertion and/or the amplification of musical education in the early years of school education. The study has a qualitative approach, which is characterized as a research using semi-structured interviews accomplished with five directors of schools located in the district of Camobi, Santa Maria (RS). Research data have been analyzed according to the content analysis technique. Through the study sought to verify that the directors develop their manager practice by the perspective of democratic management and they believe in the relevance and value of musical practices in the school. However, they attribute to the music in the school several functions that end up creating an estrangement from the area's recognition as knowledge that embraces specific contents and objectives. Such fact, added to the poor musical formation of professors in the early years of the school basic teaching and also to the inexistence of music specialized-professors in the school contributes for the absence of musical education in the PPP of the studied schools and, consequently, in the curriculum and school practices of such professionals. Moreover, in most cases, it restricts the actions that aim at inserting this area of knowledge in to the school context.

Key-words: School management, musical education, school director

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEM** - Associação Brasileira de Educação Musical
- ANPPOM** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- CAL** - Centro de Artes e Letras
- CD** - Compact Disc
- CE** - Centro de Educação
- CEn** - Caderno de Entrevistas
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DVD** - Digital Versatile Disc
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FAPEM** - Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
- FURG** - Fundação Universidade Federal de Rio Grande
- GAP** - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- ISME** - International Society for Music Education
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEM** - Laboratório de Educação Musical
- LP** - Linha de Pesquisa
- MEC** - Ministério da Educação
- MEN** - Metodologia do Ensino
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SMED** - Secretaria Municipal de Educação
- SOE** - Serviço de Orientação Escolar
- SSE** - Serviço de Supervisão Escolar
- TV** - Televisão
- UERGS** - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

UNIFRA - Centro Universitário Franciscano

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	9
1. A GESTÃO ESCOLAR	9
1.1 A gestão na escola: da tradição de controle aos princípios democráticos	9
1.2 As atribuições do diretor na gestão escolar	14
CAPÍTULO II	17
2. A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO ESCOLAR	17
2.1 As políticas públicas acerca da Educação Musical	17
2.2 A Educação Musical nos anos iniciais de escolarização ...	21
CAPÍTULO III	25
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	25
3.1 A abordagem qualitativa como opção metodológica	25
3.2 O estudo com entrevistas	26
3.3 O contexto e os participantes da pesquisa	29
3.4 A técnica de interpretação dos dados: análise de conteúdo	30
CAPÍTULO IV	33
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	33
4.1 As diretoras participantes do estudo: formação e atuação profissional	33
4.2 A Educação Musical nos anos iniciais de escolarização nas escolas em estudo	36
4.3 As concepções das diretoras sobre Educação Musical	41
4.4 As concepções de gestão que orientam a prática das	

diretoras	43
4.5 As ações desenvolvidas acerca da Educação Musical na escola	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICES	58
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semi-estruturada	59
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido	60

INTRODUÇÃO

A presente monografia está vinculada à linha de pesquisa Gestão da Organização Escolar do curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (RS)¹ e ao grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM)².

Nesse primeiro momento, apresento minha trajetória pessoal em relação à música e a importância que a formação musical oferecida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria teve em minha formação profissional. Apresento também o tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa para a realização desse estudo acerca da Educação Musical na gestão escolar, sob a ótica de diretores de escolas municipais do bairro Camobi, de Santa Maria (RS).

Os caminhos percorridos

No decorrer de minha trajetória de vida, a música sempre me chamou muita atenção. Não tive aula de música na escola durante minha infância e adolescência, entretanto esta esteve sempre muito presente no meu cotidiano: era música ouvida no rádio, cantada na escola em homenagem aos pais, às mães, cantada na igreja, no Natal, música de fundo nas reuniões de amigos e confraternizações em família, música dançada no carnaval, bailes de debutantes e formatura. Assim, a música sempre esteve presente na minha vida, em diferentes momentos, ocupando distintas funções.

Certamente essas vivências contribuíram para que eu construísse algumas concepções sobre a música. Assim, quando ingressei no curso de Pedagogia,

¹ O curso de Especialização em Gestão Educacional abrange duas Linhas de Pesquisa: LP1 - Gestão da Organização Escolar e LP2 - Políticas Públicas e Gestão Educacional.

² Esse grupo de estudos e pesquisas é coordenado pelas professoras Cláudia Ribeiro Bellochio e Luciane Wilke Freitas Garbosa. Vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e possui as seguintes linhas de pesquisa: (a) formação e profissionalização de professores especialistas e não-especialistas em educação musical, (b) práticas acadêmicas, escolares e não-escolares para o ensino de música e (c) produção e análise de material didático.

Habilitação Séries Iniciais e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau³, em 2000, na Universidade Federal de Santa Maria, acreditava que a música na escola era uma atividade que objetivava somente cantar e dançar com as crianças músicas de cantores e grupos, tais como Xuxa, KLB, Balão Mágico e as músicas referentes a cantigas folclóricas ou destinadas às datas comemorativas.

No terceiro semestre do Curso fui realizar observações em uma escola. Dentre os vários aspectos evidenciados na sala de aula, observei que a professora colocava música para as crianças se acalmarem e utilizava algumas “musiquinhas” de comando na hora do lanche, na hora da entrada, etc. Esse fato não me causou estranheza naquele momento, afinal esse tipo e periodicidade de práticas envolvendo a música fez parte, também, da minha trajetória escolar.

No quinto semestre do Curso freqüentei a disciplina de Metodologia do Ensino da Música no Currículo por Atividade⁴, componente curricular obrigatório. Essa disciplina, a partir das leituras, discussões, problematizações e atividades práticas, possibilitou que eu (re)construísse as concepções já internalizadas sobre música. Então, comecei a conceber a música como uma área do conhecimento que, nessa perspectiva, necessita estar inserida nas práticas escolares de professores dos anos iniciais da escolarização⁵, espaço para o qual estava sendo formada profissionalmente.

Envolvida e encantada pelos saberes e possibilidades de práticas musicais que a disciplina proporcionava para minha atuação profissional, no final do quinto semestre participei de seleção e comecei a atuar como bolsista de projeto de

³ Além dessa habilitação, o curso de Pedagogia oferecia a habilitação para Pré-escola e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, atualmente a Universidade Federal de Santa Maria oferece o curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, no qual engloba a formação com habilitação para a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

⁴ Em 1984, essa disciplina foi inserida no currículo do curso de Pedagogia, no quinto semestre, totalizando 90 horas (MEN 344 para a habilitação em Séries Iniciais e MEN 351 para habilitação em Pré-Escola). Em 2004, de acordo com uma reestruturação curricular, a disciplina passou a ser **Educação Musical I** (MEN 1043, no quinto semestre) e **Educação Musical II** (MEN 1047, no sexto semestre), ambas com 45 horas. Em 2007, devido à readequação curricular às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a disciplina passou a denominar-se **Educação Musical** (MEN 1180, no sexto semestre) e **Educação Musical para a Infância** (MEN 1189, no sétimo semestre) com 60 e 30 horas/aula, respectivamente.

⁵ Utilizo, nesse trabalho, o termo “anos iniciais de escolarização” para me referir às etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

pesquisa⁶ sobre Educação Musical. A partir desse projeto, passei a estudar com afinco questões referentes a concepções e práticas musicais de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também saberes docentes necessários à prática musical de licenciados em Música.

Concomitantemente, participei da oficina de Canto Coral, que integra o Programa LEM: Tocar e Cantar⁷, oferecida como possibilidade de formação musical complementar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, oficina esta que participo até o momento. Nessa oficina, os conhecimentos ampliaram/ampliam as aprendizagens musicais provenientes da formação musical inicial na Pedagogia, na medida em que são mobilizados conhecimentos referentes à colocação vocal, cuidados com a voz, aprendizado de um variado repertório musical de diferentes gêneros e estilos.

No segundo semestre de 2004, realizei meu estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e inseri no meu planejamento atividades musicais. Embora tenha encontrado vários desafios para atuação com esta área, acredito que as atividades planejadas e desenvolvidas no contexto dos conhecimentos com os quais trabalhei, proporcionaram algumas vivências musicais para os discentes.

No segundo semestre de 2006, frequentei como aluna ouvinte o Seminário Temático da Linha de Pesquisa 5 - Educação e Artes⁸ intitulado FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical⁹, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Nessa disciplina, além de leituras e discussões sobre vários temas referentes à metodologia de pesquisa, especificamente na área de música, foi proposta a realização de uma micropesquisa, em que cada aluno pudesse elaborar um projeto, coletar os dados e apresentar os resultados e suas considerações sobre a temática pesquisada.

⁶ Projeto de pesquisa intitulado "Ser professor de música: um estudo acerca da formação e concepções educacionais do educador musical", coordenado pela professora Cláudia Ribeiro Bellochio, do qual fui bolsista PIBIC/CNPq entre novembro de 2002 e janeiro de 2004.

⁷O Programa LEM: Tocar e Cantar é coordenado pelas professoras Cláudia Ribeiro Bellochio e Luciane Wilke Freitas Garbosa. Caracteriza-se como um programa que reúne ações de ensino, extensão e pesquisa, iniciado em 2003, o qual integra projetos de formação musical e pedagógico-musical desenvolvidos através de oficinas. Atualmente são oferecidas as oficinas de Canto Coral, Violão, Grupo Instrumental, Percussão, Flauta Doce, Apreciação e Linguagem Musical, Vivência Musical e Construção de Instrumentos.

⁸ Atualmente chama-se Linha de Pesquisa 4: Educação e Artes.

⁹ Essa disciplina foi ministrada pelas professoras Cláudia Ribeiro Bellochio e Luciane Wilke Freitas Garbosa.

Nessa oportunidade, desenvolvi uma micropesquisa que objetivou analisar as contribuições do estágio de alunos do curso de licenciatura plena em Música nos anos iniciais de escolarização para o processo de formação permanente e (re)construção das práticas educativas dos professores unidocentes acerca da Educação Musical¹⁰. A fim de atingir o objetivo proposto, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com dois professores de uma escola municipal do bairro Camobi, de Santa Maria que possuíam estagiários do curso de Música nos anos iniciais de escolarização. Na entrevista foram focalizadas as concepções dos professores unidocentes sobre a Educação Musical, práticas musicais desenvolvidas e a repercussão do estágio de alunos do curso de Música nos anos iniciais de escolarização. A partir dessa entrevista, constatei que os entrevistados atribuíram à música importância e validade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém atribuíram como principal causa para a ausência de sistemáticas práticas musicais a insuficiente formação profissional em Educação Musical.

A partir dessas considerações, concluí que os estagiários do curso de licenciatura em Música trouxeram importantes contribuições para que os professores pudessem refletir sobre as suas concepções e ações acerca da Educação Musical e, desse modo, redirecionar, dentro das possibilidades e vivências, as práticas musicais desenvolvidas.

Paralelamente à realização dessa micropesquisa, conversei informalmente com a direção da referida escola e verifiquei que a repercussão da presença de estagiários era consenso entre eles, visto que entendiam que a música deveria estar presente na escola e seu ensino ser realizado por especialistas, já que os professores dos anos iniciais de escolarização não possuíam formação específica para desenvolver atividades musicais.

A oportunidade de participar dessa disciplina como aluna ouvinte e ter realizado essa micropesquisa foi muito importante para meu crescimento e amadurecimento, principalmente como pesquisadora, pois me auxiliou na delimitação do tema e dos aspectos teórico-metodológicos utilizados para a realização da presente monografia.

¹⁰ Cabe destacar que essa escola possuía um número expressivo de alunos do curso de Música, licenciatura plena, da Universidade Federal de Santa Maria desenvolvendo estágio nos anos iniciais de escolarização no segundo semestre de 2006. Referida inserção na escola também acoplava a formação continuada de professores regentes das classes de estágio, ou seja, professores unidocentes.

Assim, no primeiro semestre de 2007 ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional, buscando um espaço de formação continuada, que ampliasse meus conhecimentos sobre educação, especialmente com relação à Educação Musical nos anos iniciais de escolarização e suas interfaces com a gestão escolar.

No segundo semestre de 2007 ingressei no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Nesse Curso estou desenvolvendo uma pesquisa que visa a investigar como a Educação Musical se faz presente na formação inicial de professores no curso de Pedagogia, na modalidade de ensino presencial, das universidades públicas do Rio Grande do Sul¹¹. Essa pesquisa será desenvolvida com os coordenadores do Curso de tais universidades e com os professores que ministram a disciplina e/ou atividades referentes ao ensino de música/artes no curso de Pedagogia.

Concomitantemente, comecei a participar do Programa SOM: formação, assessoria e orientação em música para escolas e outros espaços educacionais¹². Vinculada a esse Programa, tenho desenvolvido projetos de ensino referentes à formação musical de professores em escolas públicas e privadas de Santa Maria (RS), na modalidade de formação continuada.

Portanto, nesse caminho percorrido, a formação musical, presente no curso de Pedagogia do qual sou egressa, constituiu fator determinante para a reconstrução de minhas concepções e práticas musicais, assim como para a aprendizagem dos conhecimentos acerca dessa área do saber. Nesse sentido, a música inserida no curso de Pedagogia provocou mudanças significativas e, sobretudo, formativas. Corroborou, também, para a escolha da temática dos estudos e pesquisas que tenho desenvolvido em minha trajetória acadêmica.

¹¹ O RS possui cinco universidades públicas, sendo que quatro são federais e uma estadual, a saber: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Fundação Universidade Federal de Rio Grande, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

¹² O Programa Som tem como objetivos centrais formar, assessorar e orientar profissionais e instituições em ações ligadas ao ensino de música escolar e não escolar, abarcando diferentes contextos e situações de ensino de música. Esse programa é coordenado pelas professoras Luciane Wilke Freitas Garbosa e Cláudia Ribeiro Bellochio.

Dos caminhos escolhidos ao tema e objetivo da pesquisa

Esse estudo versa sobre a Educação Musical na gestão escolar, especificamente, como esta área do conhecimento é concebida e contemplada na organização escolar nos anos iniciais de escolarização, sob a óptica de diretores de algumas escolas municipais do bairro Camobi, de Santa Maria (RS).

A temática emergiu das pesquisas e estudos desenvolvidos acerca da Educação Musical no decorrer de minha formação inicial. Maturana (2001) menciona que um pesquisador não encontra um tema ou problema a ser explicado fora dele mesmo, mas ele constitui um problema a ser estudado a partir de suas experiências de vida.

No decorrer de minha trajetória formativa, alguns questionamentos foram surgindo na medida em que as leituras e estudos foram sendo ampliados. Assim, como os gestores¹³ concebem a Educação Musical na escola? A música está presente nos currículos e nas práticas dos anos iniciais de escolarização das escolas públicas de Santa Maria? Há o conhecimento, por parte dos gestores, do movimento realizado para inserir a música no currículo da Educação Básica? Que ações estão sendo desenvolvidas para inserir e/ou ampliar o espaço da música na escola como uma área do conhecimento?

A partir dessas considerações e questionamentos, apresento o problema de pesquisa que conduziu a presente monografia: como os diretores das escolas municipais do bairro Camobi, de Santa Maria (RS) concebem a Educação Musical e sua organização no trabalho escolar dos anos iniciais de escolarização?

Assim, centralizei a pesquisa na Educação Musical e na gestão escolar sob a óptica de diretores de escolas municipais do bairro Camobi, de Santa Maria (RS). Entendo o diretor como um professor que passa a estar diretor, cujo princípio, na perspectiva de gestão democrática, se constitui em um líder do coletivo.

Na perspectiva apresentada por Lück (2008), a liderança é uma dimensão fundamental da gestão escolar e as atividades desenvolvidas pelo diretor na escola sem essa podem se restringir apenas às questões de execução administrativa, sem contemplar as questões pedagógicas que são também de sua responsabilidade no contexto escolar.

¹³ Entende-se como gestores, nessa pesquisa, todos os professores atuantes na escola, estando ou não na direção da escola.

Justifico a realização dessa pesquisa pela carência de estudos sobre as concepções do diretor acerca da Educação Musical na escola e as ações mobilizadas para inserção e/ou ampliação do espaço da música na escola como uma área do saber, por entender que esses profissionais, junto com os demais gestores, coordenam e organizam todas as atividades da escola. Justifico, ainda, por haver uma Lei que, no momento da coleta dos dados, estava sendo votada para que a música fosse incluída como conteúdo obrigatório do componente curricular na Educação Básica¹⁴.

Nessa perspectiva, realizei a presente pesquisa com o objetivo geral de conhecer as concepções dos diretores sobre a Educação Musical e as ações que visam a implementar a Educação Musical nos anos iniciais de escolarização em escolas municipais do bairro Camobi, de Santa Maria (RS).

Especificamente, objetivei (a) conhecer as concepções de gestão que norteiam a prática dos diretores das escolas em estudo, (b) conhecer as concepções dos diretores sobre a Educação Musical nos anos iniciais de escolarização, (c) compreender como a Educação Musical é contemplada na organização escolar e (d) conhecer as ações mobilizadas para a inserção e/ou ampliação da Educação Musical nos anos iniciais de escolarização.

Nessa pesquisa, utilizei o termo concepção para me referir a como os diretores compreendem a Educação Musical nos anos iniciais de escolarização, pois entendo que “[...] os conhecimentos, as crenças e as metas são elementos fundamentais na determinação do que fazem e de por que o fazem” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 48). Quanto às ações de tais profissionais, considerei, nessa monografia, as atividades articuladas no contexto escolar para inserir e/ou ampliar o espaço da Educação Musical nos anos iniciais de escolarização. Nas palavras de Santos (2006, p. 17), as ações são “[...] mobilizações no sentido de investir ou não em atividades, projetos, recursos materiais, formação dos professores atuantes nos anos iniciais, entre outros, em relação à Educação Musical”.

A presente pesquisa aborda no primeiro capítulo alguns pontos dos caminhos percorridos entre a administração e a gestão escolar e as distintas atribuições do diretor em tais perspectivas. Para tanto, busco em autores como Alonso (1976), Félix

¹⁴ Em 18 de agosto de 2008 foi sancionada a Lei nº. 11.769 de 2008, que altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.

(1986), Paro (1987), Nóvoa (1992), Libâneo (1998), Ferreira, N. (2001), Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), Ferreira, L. (2007), Lück (2006a, 2006b, 2006c, 2008), subsídios teóricos que auxiliaram na reconstrução desse percurso.

No segundo capítulo, discorro sobre a música na escola, apresentando algumas considerações sobre a legislação vigente e como a Educação Musical está presente nos anos iniciais de escolarização, utilizando os trabalhos de Bellochio (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006), Loureiro (2001), Souza et al. (2002), Hummes (2004), Spanavello, C. (2005), Pacheco (2005), Santos (2006), Noriller (2007), Spanavello, S. (2008), Penna (2004, 2008a, 2008b), além de outros autores que apresentam pesquisas sobre a presença da música nos anos iniciais de escolarização.

O terceiro capítulo delinea as premissas metodológicas da pesquisa. Nesse, apresento a abordagem qualitativa de pesquisa utilizando Lüdke e André (1986), Taylor & Bogdan (1986), Chizzotti (1998), Gil (1999), Stake (1999), entre outros. A fim de atingir os objetivos propostos nessa pesquisa, optei em realizar um estudo através de entrevistas. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os diretores das escolas municipais do bairro Camobi, de Santa Maria (RS). A fundamentação para o uso da entrevista semi-estruturada encontra suas bases em autores como Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Laville e Dionne (1999) e Rosa e Arnoldi (2006). A técnica de interpretação dos dados foi a análise de conteúdo. Para tanto, utilizei como referenciais Bardin (1987), Bogdan e Biklen (1994), Franco (2005), entre outros.

No quarto capítulo apresento os dados da pesquisa, a análise do conteúdo destes, dialogando com os subsídios teóricos utilizados para a realização desse estudo. Apresento, ainda, os desafios e as possibilidades de inserção da Educação Musical nos anos iniciais de escolarização e da efetivação da perspectiva de gestão democrática na escola.

Por fim, apresento minhas considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida e algumas sugestões para outros trabalhos de pesquisa sobre a temática da Educação Musical e suas interfaces com a gestão escolar.

CAPÍTULO I

A GESTÃO ESCOLAR

Nesse capítulo, discorro sobre a perspectiva de gestão escolar, especificamente a gestão democrática. Logo a seguir, apresento as atribuições do diretor nessa perspectiva de gestão.

1.1 A gestão na escola: da tradição de controle aos princípios democráticos

A gestão escolar refere-se às práticas desenvolvidas no âmbito da escola, sobre a qual incidem políticas educacionais e processos de gestão educacional. De acordo com Lück (2006a, p. 35), a gestão educacional “[...] corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico [...]”.

Nesse contexto, a inserção dos princípios e práticas de gestão na escola configura-se como um grande desafio para os gestores, uma vez que o modo de organização escolar possui suas bases teóricas, conceituais e práticas ancoradas nas teorias de administração escolar. Essas, na perspectiva de autores como Alonso (1976), Félix (1986), Paro (1987), Ribeiro (1988), entre outros foram elaboradas seguindo alguns princípios da teoria de administração empresarial.

A tarefa de administrar, sob a óptica da administração empresarial, foi concebida pelo ato de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformar estes em ação, por meio do planejamento, organização, direção e controle dos esforços realizados (CHIAVENATO, 2003).

Nessa perspectiva, Chiavenato (2003) caracteriza a teoria geral de administração através das seguintes perspectivas teóricas: a administração científica de Taylor, a teoria clássica de Fayol, a teoria das relações humanas, a teoria da contingência e a teoria dos sistemas. A seguir, apresenta-se, resumidamente, os princípios dessas teorias.

No início do século XX, o americano Frederick W. Taylor e o francês Henry Fayol desenvolveram a teoria científica e clássica, respectivamente. Embora com orientações diferentes, essas teorias acabam se complementando pelo objetivo

comum que consiste em buscar a eficiência em prol do lucro a ser gerado na empresa.

Taylor separou as atividades de planejamento das atividades de execução, criando a função do supervisor (administrador) e do trabalhador (operário). Propôs, pois, a organização racional do trabalho, em que cada um se limitava à execução de uma única função.

Com isso, a fragmentação das tarefas, levando à especialização do trabalhador, fez com que o mesmo desconhecesse o todo, pois trabalhava dentro de uma abordagem fechada, numa visão específica dentro de determinado setor da fábrica.

Enquanto Taylor desenvolvia os estudos da chamada administração científica, centrado na especialização das tarefas, Fayol defendia princípios semelhantes, embora desse destaque maior para a estrutura, estabelecendo a eficiência da empresa por meio da disposição dos órgãos componentes da organização em forma de departamentos. No entanto, sua teoria possuiu uma abordagem inversa à da administração científica: de cima (direção) para baixo e do todo para as partes (departamentos) (CHIAVENATO, 2003).

A teoria das relações humanas foi fundada por Elton Mayo, que via a necessidade de humanizar e democratizar a administração, libertando-a dos conceitos rígidos e mecanicistas da teoria clássica, associando-a ao desenvolvimento das ciências humanas, especialmente a psicologia.

No final da década de 1950, a teoria das relações humanas entrou em declínio, pois, de acordo com a teoria clássica, apontava a inadequada visualização dos problemas de relações industriais, enfatizando os conflitos, uma vez que esses se multiplicavam nas organizações.

A teoria da contingência surgiu como sendo aquela que deslocou a visualização “de dentro para fora” da organização (CHIAVENATO, 2003). Essa teoria enfatizava que nada era absoluto nas organizações ou na teoria administrativa, pois tudo era relativo, dependendo do funcionamento da estrutura da organização e de sua interface com o ambiente externo.

Para Chiavenato (2003), a teoria da contingência levava em conta todas as teorias administrativas anteriores dentro do prisma da teoria de sistemas. Os conceitos das teorias anteriores são atualizados, redimensionados e integrados dentro da abordagem sistêmica para permitir uma visão conjunta e abrangente.

Com base nessas teorias se desenvolveu, ao longo dos anos, a administração da educação. Paro (1987), em sua obra, menciona que a administração escolar mantém um caráter conservador, pois, de maneira geral, os teóricos da área adotaram essa perspectiva implícita ou explicitamente aos moldes da teoria empresarial. O autor considera que, os métodos e técnicas utilizados pela administração geral, podem ser adaptados para qualquer organização, o que leva o referido autor a afirmar que “[...] a administração escolar é uma das aplicações da administração geral” (PARO, 1987, p. 127).

Nesse sentido, a administração escolar teve como princípios práticas autoritárias, centralizadoras, clientelistas, baseadas na racionalização e divisão do trabalho escolar, delimitando cargos e funções a exemplo do modelo fabril, o que estabeleceu, nas instituições escolares, uma hierarquia com diretor, supervisor, professor e aluno.

A administração escolar sob a óptica da administração individual, da hierarquia e da fragmentação vem, ao longo dos anos, perdendo seu espaço para a gestão, entendida como compartilhamento de responsabilidades no processo de decisão entre os diversos níveis e segmentos do sistema educacional.

[...] a concepção de administração escolar (que ganhou força na década de 1960 e seguintes, com a aplicação de princípios da economia à educação), e todo o aparato que exigia: hierarquia, funções e lugares bem determinados, relações mediadas pela formalidade e distanciamento, vem cedendo lugar a uma concepção de gestão democrática (e, acrescento, com exigência de ser também democratizante) da escola e da educação, implicando direta e indiretamente em todo o trabalho da instituição. Nesta perspectiva, o diálogo, a participação efetiva, o comprometimento são condições necessárias, diferente daquela perspectiva anterior. (FERREIRA, 2007, p. 6)

Nesse sentido, percebe-se que a gestão, na perspectiva democrática, permite “[...] superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes” (LÜCK, 2006a, p. 43).

Os princípios que orientam a gestão educacional constam na Constituição Federal de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo que essa Lei retoma o que já havia na Constituição e amplia o âmbito da formação de gestores educacionais, dentro de uma perspectiva de gestão democrática.

No entanto, na prática, a gestão tem assumido diferentes perspectivas, conforme a concepção que os gestores possuem das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos.

Nessa perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) apresentam quatro concepções de gestão escolar: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. Essas concepções serão brevemente apresentadas a seguir.

A concepção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e de funções, nas regras e nos procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. A autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. A interpretativa considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação de todos os gestores, em que as decisões são coletivas.

Acredita-se que essas concepções direcionam a prática de gestão escolar, uma vez que elas, na maioria dos casos, não se apresentam de forma pura nas situações concretas. Características de determinada concepção podem ser encontradas em outra, embora seja possível identificar uma perspectiva preponderante.

Assim, observa-se que os princípios apresentados para as concepções de gestão expostas acima possuem pontos em comum com as teorias que fundamentaram a administração escolar. Por isso, sua superação ainda se constitui em um dos principais desafios postos à atual perspectiva de gestão educacional.

A fim de promover a mudança de paradigma sugerido pela gestão democrática, de que fala Lück (2006a), faz-se necessário uma formação profissional dos gestores. Os atuais cursos de formação inicial de professores, por si só, não possibilitam uma ampla construção de saberes específicos para as práticas de gestão. O que se percebe é, na maioria das vezes, os gestores direcionando a sua prática a partir das concepções de gestão internalizadas ao longo de sua formação docente.

Certamente, a formação continuada e em serviço possibilita que os gestores reflitam sobre essas concepções e [re]construam suas práticas de gestão.

Corroborando com o acima exposto, Libâneo (1998) aponta que a formação continuada em serviço deve acontecer na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na forma de grupos de estudo, supervisão e orientação pedagógica.

Desse modo, para que o processo de reflexão ocorra na escola é preciso que os gestores educacionais oportunizem e invistam, prioritariamente, na formação continuada, sendo que essas ações necessitam estar previstas no projeto político pedagógico da escola. Ou seja, faz-se necessário que todos os gestores tenham possibilidades de conhecer e refletir sobre o novo significado que assume a gestão na sociedade atual e, conseqüentemente, os novos direcionamentos que deverão dar às suas práticas gestoras.

Nesse sentido, além de conhecerem o atual direcionamento que vem sendo proposto para as práticas de gestão, faz-se necessário sua inserção como gestores na escola. Para tanto, faz-se necessário conhecimentos teóricos e práticos acerca da perspectiva de gestão que vem sendo implementada, ou seja, a gestão democrática.

Autores como Sander (1995, 2005) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) apontam os conhecimentos e as competências profissionais necessárias para a prática de gestão.

Sander (1995, 2005), ao propor o paradigma multidimensional da educação, aponta quatro competências necessárias para gestão escolar, que são a econômica, a pedagógica, a política e a cultural.

A competência econômica define-se em termos de sua eficiência para maximizar a captação e utilização dos recursos econômicos e financeiros e dos elementos técnicos e materiais para a consecução dos objetivos do sistema educacional e de suas escolas. A pedagógica reflete a eficácia do gestor para formular objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos para a sua consecução. A política define o talento do gestor para perceber o ambiente externo e sua influência sobre o sistema educacional e revela sua efetividade para adotar estratégias de ação organizada para a satisfação das necessidades e demandas sociais e políticas da comunidade e seu sistema educacional. A cultural revela-se na capacidade para conceber soluções e na liderança para implantá-las sob a óptica da relevância para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana que possibilite a plena realização dos participantes do sistema educacional.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) apresentam, a partir do estudo das ações de desenvolvimento organizacional, competências necessárias para as práticas de gestão que são: aprender a participar ativamente de um grupo de trabalho ou discussão e a desenvolver competência interativa entre si e com os alunos; desenvolver capacidades e habilidades de liderança; compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares; aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar e das formas de gestão; conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico na gestão; saber elaborar planos e projetos de ação; aprender métodos e procedimentos de pesquisa, e, avaliar a si mesmo como a própria instituição.

Percebe-se que essas competências, embora configurem concepções de diferentes autores, não se justapõem, ou seja, elas se completam. No entanto, a sua construção apresenta-se como uma necessidade e, ao mesmo tempo, como um desafio para os gestores educacionais.

Nesse sentido, entende-se que todos os gestores, na perspectiva de gestão democrática, necessitam possuir esses conhecimentos, uma vez que a gestão democrática é “[...] ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2002, p.173).

Desse modo, a gestão precisa ser concebida sob o prisma de reconhecer a importância de participação consciente e esclarecida de todos os envolvidos nas decisões sobre a organização e o planejamento do trabalho escolar, uma vez que o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização no processo pedagógico, à participação de todos nas decisões e na sua efetivação mediante compromisso coletivo com resultados cada vez mais efetivos e significativos.

1.2 As atribuições do diretor na gestão escolar

Como exposto, a gestão da escola, principal instituição de educação formal e sistematizada, vem passando por inúmeras transformações. Essas, na maioria das vezes, se limitam ao âmbito conceitual da organização e funcionamento do ambiente escolar.

A organização escolar, baseada no modelo de administração possuía, cargos hierárquicos, controle e planejamento das atividades a serem realizadas. Segundo Colares (2003, p. 23),

[...] com o impulso dado ao desenvolvimento tecnológico, passou a haver um interesse crescente pela adoção da chamada “gerência científica”, inclusive na escola, a partir da fragmentação e especialização do trabalho educacional, espelhando-se no modelo desenvolvido por Taylor [...].

O modelo de administração adotado na empresa era para atender ao aumento da produção e, conseqüentemente, do lucro com o trabalho racionalizado. Nesse modelo, o diretor centralizava o poder nas instituições escolares e buscava apoio em auxiliares tais como o Serviço de Orientação Educacional (SOE) para orientar o aluno, mas com o sentido de adaptá-lo ao modelo dominante e o Serviço de Supervisão Escolar (SSE) para manter o diretor informado e ajudá-lo a controlar o trabalho dos professores. Esse fato tornou a figura do diretor impessoal e técnica, preocupada com resultados imediatos e com o cumprimento de normas legais estabelecidas pelos órgãos centrais do sistema educacional. Essa hierarquia, de administração na escola, decorre da concepção taylorista, uma vez que:

[...] a adoção do modelo taylorista correspondia à proposta tecnocrática que havia se estabelecido no país, a qual colocava a técnica acima de tudo e acreditava no poder inabalável do planejamento. Isso em parte ajuda a compreender a grande quantidade de normas, regulamentos e planos que foram elaborados naquele período, inclusive na educação. (COLARES, 2003, p. 27)

Assim, percebe-se que vem desse período a concepção de divisão do trabalho escolar, em que os especialistas assumiam o papel de planejar, coordenar e controlar, pois eram preparados para desenvolver essa atividade e o professor era apenas o executor das tarefas.

Com isso, pode-se dizer que a divisão do trabalho encontra suas bases na organização empresarial, visto que essa se fundamenta na administração que pressupõe a produção racionalizada, a supervisão do trabalho e a obediência do trabalhador submetido a uma estrutura hierárquica.

No entanto, na perspectiva de gestão democrática, o diretor é um gestor, assim como os professores, funcionários, pais e demais membros da comunidade escolar. Essa perspectiva de gestão não pressupõe uma prática hierárquica,

centralizada, uma vez que esse se constitui em um professor que passa a estar diretor na escola, preocupando-se com as questões administrativas e pedagógicas.

Nesse sentido, compactua-se com Mendes (2007, p. 8) quando destaca que passar a ser diretor na gestão democrática consiste em ser:

[...] o mobilizador, articulador das questões facilitadoras ao processo educacional e elo de ligação entre as questões pedagógicas e administrativas; assim sendo, as ações de planejamento, o fluxo de informações, comunicações e dos saberes profissionais articulados às práticas certamente, possibilitam ao diretor um cotidiano escolar voltado às transformações, tão necessárias ao processo de gestão e ao ensino-aprendizagem.

Entende-se que o diretor, na perspectiva democrática de gestão escolar, com o auxílio dos demais gestores, coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, atende às leis, aos regulamentos e às determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesse capítulo, apresento como o ensino de Arte, especificamente, a música está presente na legislação educacional após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 dezembro de 1996, apresentando o que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte, assim como a Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Logo a seguir, discorro sobre a Educação Musical no contexto escolar dos anos iniciais de escolarização, destacando como essa área do conhecimento vem sendo desenvolvida na escola.

2.1 As políticas públicas acerca da Educação Musical na escola

No contexto da educação brasileira, a legislação que orienta o ensino de Arte na escola, especificamente em relação à música, vem passando, ao longo dos anos, por várias reformulações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.396, de 20 de dezembro de 1996 institui o ensino de Arte na escola, mantendo a obrigatoriedade desta área como forma de promover o desenvolvimento cultural. Ressalta-se que nesta Lei é alterado o termo “Educação Artística”, que cunhou disciplina curricular desde o ano de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71. De acordo com a atual Lei, em seu artigo 26, parágrafo 2º, o ensino de Arte “[...] constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). No entanto, essa Lei não esclarece quanto às linguagens artísticas a serem contempladas na Educação Básica e tampouco de que forma implantá-las, o que foi fixado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Penna (2004, p. 20), refletindo sobre o que a LDB de 1996 institui, menciona que a música nos currículos escolares “[...] tem sido marcada pela indefinição,

ambigüidade e multiplicidade”. Dessa forma, percebe-se que não há uma clareza acerca do ensino de música na referida Lei.

Em 1997, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵, no ensino de Arte na escola foram inseridos conteúdos específicos e a música passou a ser prevista no currículo escolar juntamente com as demais linguagens artísticas. De acordo com o PCN-Arte, a “[...] Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 19).

A fim de orientar o trabalho do professor, o PCN-Arte aponta as linguagens artísticas que devem ser abordadas, bem como os conteúdos, objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas. De acordo com esse documento, o ensino de Arte inclui o ensino de Música, Artes Visuais, Dança e Teatro.

Como exposto nos objetivos para o ensino de Arte,

No transcorrer do Ensino Fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (BRASIL, 1997, p. 53)

O referido documento sugere que o aluno tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de Arte na escola, através do aprendizado contínuo do conhecimento artístico, visto que o PCN-Arte descreve a importância das quatro modalidades artísticas.

Na prática, a proposta contida nesse documento pode não ser concretizada na medida em que, por exemplo, uma das linguagens for abordada com mais ênfase do que as demais ou se alguma não for contemplada, visto que o referido documento deixa a critério da escola a distribuição destas modalidades no decorrer do Ensino Fundamental.

¹⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas assumidas pelo governo, não obrigatórias, mas referência das ações do Ministério da Educação, configurando-se como uma orientação oficial para a prática pedagógica. Os PCNs para 1ª a 4ª séries possuem 10 volumes, sendo que o volume 6 destina-se às Artes. Além dos PCNs para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

A escolha, conforme orientação do documento, será realizada mediante as condições de cada escola, levando em conta a natureza da qualificação profissional do seu quadro docente, como também as questões materiais existentes e necessárias ao desenvolvimento das áreas artísticas em suas especificidades. (BELLOCHIO, 2000, p. 99)

Especificamente no que se refere ao ensino de música na escola, as indicações presentes no PCN-Arte apontam para o ensino nessa área, buscando conteúdos específicos e o desenvolvimento que oportunize a participação ativa dos alunos, ampliando seu universo musical. O conteúdo referente ao ensino de música apresenta três grandes blocos: (a) comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição; (b) apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical e (c) a música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo (BRASIL, 1997).

No entanto, percebe-se que a Educação Musical não tem sido contemplada no currículo e nas práticas educativas nos anos iniciais de escolarização, principalmente em escolas públicas, para as quais não tem sido realizado concurso público e/ou contrato para professores especialistas, fato que, somado a pouca ou nenhuma formação musical dos professores unidocentes e a carência de recursos materiais, tem contribuído para que essa situação seja visualizada nesse contexto escolar.

Nesse sentido, Bellochio (2000, p. 99) destaca que:

[...] a situação da Educação Musical se agrava, pois é uma das áreas do ensino de arte que, historicamente, tem demonstrado maiores problemas pela ausência de condições materiais e pela carência de profissionais habilitados ao ensino.

Assim, entende-se que, desde 1996, há uma legislação que institui o ensino de música no Ensino Fundamental, mas sua efetivação não está assegurada. De acordo com Penna (2004, p. 26), “[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais especificam o que é idealizado ou desejável para o ensino de música, mas nem eles, nem a LDB garantem a sua presença na escola”.

A fim de instituir o ensino de Música na escola, em 2006, iniciou-se o movimento intitulado “Quero Educação Musical na Escola”¹⁶, organizado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), que contou com a participação de

¹⁶ Mais informações sobre o manifesto e o Projeto de Lei estão disponíveis no site: <http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>

músicos populares, especialistas em música representantes da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e International Society for Music Education (ISME), a fim de garantir a obrigatoriedade da música em toda a Educação Básica. A partir desse manifesto, foram elaborados dois Projetos de Lei, o de nº. 343/2006 e o de nº. 330/2006. Após a aprovação desses no Senado, foi encaminhado a Câmara de Deputados o Projeto de Lei nº. 2732/2008. Em 18 de agosto de 2008 foi aprovada a Lei nº. 11.769 que altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.

A partir dessa aprovação, ao artigo 26 da LDB foram acrescentados os seguintes parágrafos:

6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. (BRASIL, 2008)

De modo a esclarecer sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica, a Lei regulamenta que essa disciplina deverá ser ministrada por professores com formação específica em música, porém não exclusiva de licenciados no curso de Música. Esse fato possibilita que o professor unidocente, se bem preparado, trabalhe com a música nos anos iniciais de escolarização como uma área do conhecimento.

Não significa dizer que o professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental irá substituir o professor especialista em Música na escola e na sala de aula, mas o fato de possuir formação musical corrobora para a inserção e/ou ampliação do trabalho musical, visto que o professor unidocente desenvolve sua prática docente com os alunos, na maioria dos casos, em média, 20 horas semanais e o professor especialista poderá desenvolver atividades musicais nos anos iniciais da escolarização uma vez por semana, cerca de 45 minutos/aula (BELLOCHIO, 2000).

Assim, a aprovação da referida Lei constitui-se em um grande avanço para a área de música, visto que no período de três anos, as escolas públicas deverão oferecer ensino de música em todos os níveis da Educação Básica.

Após essa aprovação, faz-se necessário o desenvolvimento de ações que visem inserir e/ou ampliar o espaço da música em todos os níveis da Educação Básica, possibilitando o aprendizado efetivo e contínuo dessa área do conhecimento. Nesse sentido, Penna (2008a, p. 63) menciona que:

[...] a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instancias educacionais. Este é, a nosso ver, o grande desafio a enfrentar: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los.

Entende-se, assim, que ainda há um caminho a percorrer, pois a efetivação dessa Lei exigirá o comprometimento dos profissionais para o desenvolvimento de práticas musicais nas escolas. De acordo com Sobreira (2008, p. 51),

O momento instiga a união de esforços para compreender melhor a realidade das escolas públicas e discutir projetos que possibilitem um salto qualitativo no ensino de música nesses contextos, evitando que equívocos cometidos sejam repetidos.

Portanto, a Lei nº. 11.769/08 não sustenta-se pela volta de antigas práticas musicais, mas visa à inserção e (re)construção da Educação Musical no contexto escolar brasileiro.

2.2 A Educação Musical nos anos iniciais de escolarização

A música não é algo estranho na vida da maioria das pessoas. No contexto escolar, como visto anteriormente, as atuais políticas educacionais confirmam sua presença como uma área do conhecimento a ser incluída no currículo e nas práticas educativas nos anos iniciais de escolarização.

No entanto, pesquisas¹⁷ têm apontado que a música não tem sido contemplada no currículo escolar e nas práticas educativas na maioria das escolas públicas. Nesse sentido, Santos (2005, p. 31) relata em sua pesquisa que:

A ausência da educação musical nas escolas nos diversos níveis da educação básica tem sido apontada por vários professores e pesquisadores, tornando-se uma preocupação constante entre os profissionais da área da música. Instituições de ensino que atuam na educação básica e que proporcionam essa experiência a seus alunos se tornam praticamente exceções no cenário nacional.

¹⁷ Conforme Bellochio (2000), Figueiredo (2001), Loureiro (2001), Spanavello (2005), Santos (2006), Spanavello (2008), entre outros.

Diante dessa realidade, percebe-se que a Educação Musical escolar, no Brasil, não apresenta uma característica própria enquanto disciplina escolar, um direcionamento que lhe dê a identidade de saber escolar, nem possibilidades de acesso à prática musical, em que se articulam experiências adquiridas tanto fora quanto dentro do sistema escolar de ensino.

Bellochio (2000, p. 71), ao se referir a Educação Musical, diz que:

[...] a educação musical é um importante componente de conhecimentos nos processos que potencializam o desenvolvimento do ser humano. Portanto, deve ser um campo do saber a ser trabalhado na escola, no cotidiano das atividades docentes do professor, incorporado às estruturas do ensino.

Entende-se que a ausência da música no currículo escolar e, conseqüentemente, nas práticas educativas dos anos iniciais de escolarização, está relacionada a fatores ligados às concepções e práticas musicais oriundas do processo de formação pessoal e profissional dos docentes. Portanto, no que tange à formação dos professores, além das experiências formais, acadêmicas, é importante as reconhecer no engendramento com as vivências do sujeito desde a sua infância, uma vez que no processo de formação docente o “eu pessoal” se junta ao “eu profissional” (NÓVOA, 1995).

Desse modo, Figueiredo (2001, p. 28) menciona que:

[...] o professor [dos anos iniciais] que, muitas vezes, não toca um instrumento musical, e, portanto, não se considera músico nem apto a ensinar música, que recebeu pouca ou nenhuma formação musical ao longo de sua vida escolar, considera-se completamente desprovido de capacidade para incluir qualquer aspecto musical em sua ação pedagógica, apesar da música estar presente em todas as unidades escolares em diversos momentos da sua prática pedagógica.

Corroborando com o acima exposto, Loureiro (2001, p. 3) menciona, em sua pesquisa, como a maioria dos professores concebe a Educação Musical.

Para uns, a educação musical não passa de um divertimento ou de um adendo das festas e comemorações previstas no calendário escolar. Ensaïar algumas músicas para serem apresentadas é tarefa que qualquer professor tem condições de executar. Para outros, para os quais a educação é concebida como agente de transmissão e conservação de conhecimento acumulado, a educação musical obedece ao processo de seriação, fragmentação e seleção de conteúdo.

Assim, quando há música na escola, o que se encontram são práticas isoladas, bastante variáveis e irregulares. A música é sinônimo de recreação e seu uso continua reduzido à realização de atividades lúdicas. O interesse está voltado para a promoção de festas escolares ou como recurso didático, auxílio imediato para minimizar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Beyer (2001, p. 46) salienta que a música, nesse contexto, é considerada “[...] importante coadjuvante”, sendo “[...] utilizada para que [as crianças] aprendam os conteúdos propostos mais rapidamente”.

Não se trata, é claro, de dizer que a música não está presente na sala de aula, não faz parte do cotidiano escolar. Ela encontra-se em todas as escolas, porém, em muitos casos, não vem sendo trabalhada como uma área do conhecimento e sim, como um suporte para a aprendizagem de outras áreas elencadas como mais importantes na escolarização dos alunos. Assim, “[...] embora presente em diversas atividades de recreação, festividades e, sobretudo, no cotidiano dos alunos e professores, observa-se que a música, como disciplina, está ausente dos currículos” (LOUREIRO, 2001, p. 11).

Nesse sentido, percebe-se que a música, quando presente nas práticas dos anos iniciais de escolarização tem sido utilizada assumindo distintas funções¹⁸. Souza et al. (2002), em sua obra, destacam várias funções que a música pode assumir no contexto escolar. Entre essas, cabe destacar a música como terapia, música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, música como mecanismo de controle, música como prazer, divertimento e lazer, música como meio de transmissão de valores estéticos e música como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos.

Entende-se que a música necessita ocupar um lugar específico nas práticas de ensino dos anos iniciais de escolarização, não sendo apenas um suporte para o ensino de outras áreas do conhecimento e/ou assumindo distintas funções. É preciso colocá-la como “pano de frente” e não como “pano de fundo”, como afirma Hentschke (2001).

Especificamente nos anos iniciais de escolarização, questiona-se o lugar ocupado pela música nas práticas educativas dos professores unidocentes, como

¹⁸ O primeiro autor a trabalhar com usos e funções da música na sociedade foi o etnomusicólogo Alan Merriam em sua obra intitulada “The anthropology of music”. Os dados completos da obra encontram-se nas referências desse estudo.

também, as possíveis causas para a situação em que se encontra a Educação Musical na maioria das escolas públicas.

Entre as justificativas para tal ausência, muitas vezes, encontra-se “[...] a falta de espaço físico e materiais adequados, inexistência de um professor especialista na área e falta de formação em música do professor unidocente” (NORILLER, 2007, p. 19).

Acredita-se que a inexistência de concursos públicos e contratos para professores especialistas em Música, somado a pouca ou nenhuma formação do professor dos anos iniciais de escolarização, além da falta de recursos materiais tem contribuído para que a música assuma diferentes funções na escola.

Desse modo, a aula de música nos anos iniciais de escolarização necessita incluir conteúdos, processos, métodos e referenciais próprios da Educação Musical. Necessita, pois, possibilitar aos alunos vivências que contribuam para a construção do conhecimento musical, através da experimentação musical, apreciação, composição, execução, etc.

Nas palavras de Spanavello (2008, p. 17),

[...] a música, quando incluída nas práticas educativas nas escolas, precisa possibilitar aos educandos diferentes experiências musicais através da criação de instrumentos musicais, atividades de execução musical, apreciação de suas criações, saber reconhecer cada gênero musical, etc. Explorar a música nesse sentido, conhecê-la melhor e relacionar-se com ela de diferentes formas.

Nesse sentido, a Educação Musical na escola deve ser desenvolvida em uma perspectiva de construção de conhecimento, a fim de possibilitar aos alunos referenciais musicais ampliados e, assim, a capacidade de apreciar mais criticamente a(s) música(s).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

A seguir, apresento os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram a abordagem de pesquisa utilizada e os procedimentos que guiaram seu desenvolvimento.

3.1 A abordagem qualitativa como opção metodológica

A pesquisa qualitativa em educação, no Brasil, começou a se difundir com maior intensidade entre os pesquisadores na década de 1980. A partir desse período, surgiram diversas publicações que apresentaram e discutiram procedimentos metodológicos referentes a essa abordagem. Dentre esses autores, cabe destacar as contribuições de Lüdke e André (1986), Taylor e Bogdan (1986), Trivínõs (1987), Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (1998), Gil (1999), Laville e Dionne (1999), Richardson (1999), Stake (1999), Minayo (2000), Mazzotti (2001), Brandão (2002), Mazzotti e Gewandsznajder (2004), Bresler (2007), entre outros.

De acordo com o problema de pesquisa proposto e os objetivos do estudo, busco na abordagem qualitativa subsídios metodológicos para o desenvolvimento e análise da investigação. A abordagem qualitativa de pesquisa apresenta procedimentos que visam ao rigor e à confiabilidade nas investigações que têm como objeto de estudo os fenômenos sociais.

A abordagem qualitativa caracteriza-se por estudar temas no seu cenário natural, buscando interpretá-los de acordo com o significado assumido pelos participantes da pesquisa. Nesse sentido, “[...] o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Essa abordagem não se constitui em um estudo que simplesmente prescinde de números, tampouco, uma oposição aos estudos quantitativos. André (1995), no que se refere à pesquisa qualitativa, aponta que:

A pesquisa qualitativa busca a interpretação ao invés da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (ANDRÉ, 1995, p. 17)

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura entender o fenômeno segundo a perspectiva dos sujeitos da situação estudada e, a partir disso, aponta a sua interpretação.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz em um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79)

Sob essa perspectiva, o presente estudo insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que se propõe a conhecer as concepções dos diretores sobre a Educação Musical e as ações que visam implementar a Educação Musical nos anos iniciais de escolarização. Assim, com o intuito de pesquisar essa temática, a abordagem qualitativa apresenta-se como orientação metodológica mais adequada, na medida em que possibilitará um enriquecimento e melhores condições para o desenvolvimento da pesquisa e análise do estudo. Desse modo, a investigação qualitativa:

[...] proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente; pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados. (PACHECO, 1995, p. 17-18)

Nessa perspectiva, entende-se que a abordagem qualitativa de pesquisa proporcionará uma interpretação da realidade, afastando, com isso, a possibilidade de apresentar uma reprodução fiel da mesma.

3.2 O estudo com entrevistas

De acordo com Minayo (2000), ao se desenvolver uma proposta de investigação ou até mesmo etapas da pesquisa, se reconhece a conveniência e a utilidade dos instrumentos diante do tipo de informações necessárias para alcançar

os objetivos do trabalho. A fim de atingir os objetivos propostos nessa pesquisa, optou-se por realizar um estudo através de entrevistas.

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados na abordagem qualitativa e se caracteriza por ser um questionamento intencional, imediato, face a face, com o objetivo de captar as múltiplas realidades ou percepções de uma determinada situação (PACHECO, 1995).

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 73)

Nessa perspectiva, a entrevista, do tipo semi-estruturada, foi o instrumento para a realização da coleta de dados, uma vez que essa valoriza a presença do sujeito-pesquisador, oferecendo todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessária. Triviños (1987, p. 146) menciona que a entrevista semi-estruturada é aquela que:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nesse sentido, a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador com o sujeito entrevistado, na qual “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

A entrevista semi-estruturada constitui-se, pois, em uma “[...] série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Ou seja, ela permite flexibilidade, pois pode ser modificada e adaptada de acordo com o desenvolvimento dos questionamentos, permitindo que o entrevistado tenha liberdade de expressar suas idéias e opiniões.

Assim, a entrevista visa a uma discussão orientada a fim de atingir um objetivo definido, levando o informante a discorrer sobre temas específicos, que serão utilizados na pesquisa. O estudo através de entrevistas possibilita, a partir do relato do entrevistado, descrever e analisar a problemática em questão e o contexto em que se insere o objeto de estudo, abarcando pontos importantes para a realização da investigação (ROSA; ARNOLDI, 2006).

A partir da problematização e objetivos propostos para a pesquisa, a entrevista semi-estruturada foi elaborada com base em um roteiro¹⁹ organizado em categorias. De acordo com Isaia, apud Spanavello (2005, p. 91), as categorias “[...] representam as unidades básicas a partir das quais se desenvolve todo o processo de coleta, análise e interpretação dos dados”.

A opção por delinear categorias prévias decorreu da necessidade de organização do diálogo entre entrevistador e entrevistado a fim de que alguns pontos importantes para a problemática da pesquisa fossem desvelados. A seguir, apresento as categorias centrais que fizeram parte da entrevista semi-estruturada e uma breve descrição das mesmas. No entanto, no decorrer da análise dos dados, além das categorias elencadas *a priori*, outros pontos foram marcantes na fala dos entrevistados.

A seguir, apresento as categorias centrais da pesquisa e uma breve descrição dos objetivos para a utilização das mesmas na entrevista semi-estruturada, destacando que tais categorias foram estudadas sob a óptica de diretores.

a) Diretor da escola: essa categoria visou a conhecer a formação inicial e continuada dos diretores, assim como a formação musical de cada profissional. Objetivou, também, conhecer as concepções de gestão que fundamentam a prática dos diretores entrevistados e seu tempo de atuação profissional como professor e diretor;

b) Concepções sobre a Educação Musical: nessa categoria busquei conhecer as concepções do diretor sobre a Educação Musical, o papel dessa área do conhecimento na escolarização dos alunos dos anos iniciais e qual a relação do diretor com a implementação/ampliação do espaço da música como área do saber nos anos iniciais de escolarização;

¹⁹ Ver Apêndice A.

c) Organização escolar com relação à Educação Musical: essa categoria compreende a Educação Musical no Projeto Político Pedagógico, os tipos e periodicidade de práticas musicais desenvolvidas na escola, o espaço físico e materiais disponibilizados para aula de música e as ações mobilizadas para a inserção e/ou ampliação do espaço da Educação Musical na escola (formação continuada, contrato de professores especialistas, inserção da escola em projetos específicos de Educação Musical, etc.).

A efetivação da pesquisa de campo aconteceu mediante uma prévia combinação de locais e horários, inicialmente de forma verbal, em contato presencial e, posteriormente, por telefone, respeitando a disponibilidade e exigências dos participantes da pesquisa. As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e julho do ano de 2008 e tiveram uma duração entre 45 e 60 minutos de diálogo entre entrevistador e entrevistado.

As entrevistas foram gravadas em aparelho MP4 Player. Lüdke e André (1986, p. 37) destacam que a gravação “[...] tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e após o processo de transcrição e textualização, foram enviadas aos participantes da pesquisa a fim de que os mesmos pudessem acrescentar e/ou suprimir informações sobre o tema em estudo. De posse de todas as entrevistas, essas foram organizadas em um caderno de entrevistas (CEn).

A fim de garantir o sigilo e as dimensões éticas da pesquisa, os participantes foram nomeados através da utilização de nomes fictícios que foram combinados no momento da entrevista com os diretores participantes do estudo.

3.3 O contexto e os participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em escolas municipais do bairro Camobi. O bairro Camobi localiza-se na cidade de Santa Maria (RS) e, de acordo com informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (Smed), possui dez escolas municipais que oferecem os anos iniciais de escolarização, situadas em diferentes locais, uns mais próximos e outros mais distantes da Universidade Federal de Santa Maria, centro de referência para a realização desse estudo.

A investigação foi desenvolvida em seis escolas municipais, visto que foi adotado o critério de proximidade espacial para a realização da pesquisa e disponibilidade de participação no processo investigativo.

Inicialmente, a amostra da pesquisa era composta por seis diretores. No entanto, por indisponibilidade de participação de um, o estudo foi desenvolvido com cinco diretoras²⁰. As diretoras foram nomeadas com os seguintes nomes fictícios, escolhido por elas no momento da realização da entrevista: Mari, Thayna, Lígia, Felicidade e Rosa.

3.4 A técnica de interpretação dos dados: análise de conteúdo

A análise dos dados consiste em examinar, classificar e, muito freqüentemente, categorizar os dados, opiniões e informações coletadas, ou seja, a partir das proposições, teoria preliminar e resultados encontrados, interpretar o fenômeno social em estudo (MARTINS, 2006).

Sob essa perspectiva, a análise de conteúdo apresenta-se como uma das formas de conceber a compreensão interpretativa na pesquisa qualitativa. Bardin (1977, p. 42) designa a expressão análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), se compõe de três grandes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira etapa se caracteriza como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação.

A segunda etapa consiste na exploração do material e constitui-se como uma “[...] fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN,

²⁰ Utilizo nessa pesquisa o termo diretora porque todos os participantes da pesquisa são do gênero feminino.

1977, p. 101) pelo pesquisador. Ou seja, nessa fase os dados são codificados a partir das unidades de registro.

Na última etapa se faz a categorização que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

Com relação à categorização na análise de conteúdo, Bardin (ibid, p. 117) a define como sendo “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero [...], com os critérios previamente definidos”, acrescenta ainda que as categorias são “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Ainda acerca das categorias para análise dos dados, Bogdan e Biklen (1994, p. 221) destacam que “[...] um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados”. Esses autores explicam que ao passo que a leitura dos dados vai ocorrendo,

[...] repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem os acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões [...] e, em seguida, escreve palavras ou frases que representam esses mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...]. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221)

Nesse estudo, os dados foram interpretados de acordo com a análise de conteúdo, uma vez que essa técnica trabalha, de forma prática e objetiva, com materiais textuais escritos, ou seja, com o conteúdo do texto. Assim, os textos produzidos na pesquisa, através das transcrições das entrevistas, foram analisados de acordo com essa técnica.

De posse dos dados, procedeu-se à sua análise através da análise de conteúdo, em que as categorias prévias contribuíram para a categorização dos dados, sua interpretação e interlocução com os subsídios teóricos utilizados no estudo.

Assim, os dados da pesquisa foram categorizados do seguinte modo:

- a) As diretoras participantes do estudo: formação e atuação profissional;**
- b) A Educação Musical nos anos iniciais de escolarização nas escolas em estudo;**
- c) As concepções das diretoras sobre Educação Musical;**
- d) As concepções de gestão que orientam a prática das diretoras;**
- e) As ações desenvolvidas acerca da educação musical na escola.**

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresento e discuto os dados obtidos nessa pesquisa. Inicialmente, apresento quem são as diretoras participantes do estudo, pontuando sua formação profissional, formação musical e atuação profissional. Logo a seguir, exponho o espaço da Educação Musical nos anos iniciais de escolarização nas escolas pesquisadas. Após, apresento as concepções de Educação Musical das diretoras que fizeram parte do estudo, assim como as de gestão que orientam a prática desenvolvida por essas profissionais, finalizando com a exposição acerca das ações que tem sido mobilizada para a inserção e/ou ampliação do espaço da Educação Musical nos anos iniciais de escolarização das escolas em estudo.

4.1 As diretoras participantes do estudo: formação e atuação profissional

Essa pesquisa foi desenvolvida com cinco diretoras de algumas escolas municipais do bairro Camobi, da cidade de Santa Maria (RS). Como já mencionado, com vistas a não identificar a pessoa das diretoras e também por questões éticas de pesquisa foram utilizados nomes fictícios, escolhidos pelas participantes no momento da entrevista, a saber: diretora **Lígia**, diretora **Felicidade**, diretora **Thayna**, diretora **Mari** e diretora **Rosa**.

Logo a seguir, apresento a formação profissional inicial e continuada de cada diretora, a formação musical e a atuação profissional, como professora e diretora.

As diretoras são egressas de distintos cursos de formação inicial. A diretora Felicidade possui graduação em Estudos Sociais e o curso de Magistério, ambos realizados na década de 1970; a diretora Lígia concluiu em 1984 a graduação em Educação Artística; a formação acadêmica da diretora Thayna é Pedagogia - Educação Infantil, sendo que obteve sua titulação em 1988; a diretora Mari graduou-se em Matemática, licenciatura plena, em 1985 e a diretora Rosa é graduada em Geografia, licenciatura plena, obtendo a titulação também em 1985.

No que se refere a formação continuada, todas possuem curso de especialização, vinculado à área de formação inicial de cada diretora. Assim, Lígia

possui especialização em Educação Infantil pela Unifra, em que desenvolveu um estudo sobre a história da Arte na Educação Infantil. Felicidade possui duas especializações, sendo uma em Gestão Escolar e a outra em Informática na Educação, ambas realizadas na Unifra. Thayna possui especialização em Alfabetização, pela Unifra. Já Mari é especialista em Matemática Pura e Rosa possui Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Santa Maria, em que desenvolveu uma pesquisa sobre o conselho de classe participativo.

Com relação à atuação profissional, Felicidade atua como professora do município de Santa Maria há 34 anos, sendo que nos primeiros 18 anos trabalhou desde a Pré-escola até a 8ª série, ministrando aula em todas as áreas do conhecimento, exceto Língua Estrangeira. Na direção de escola atua desde 1994, ou seja, 14 anos, sendo 12 anos na mesma escola. Essa destacou, ainda, que antes de ser diretora, foi vice-diretora e coordenadora pedagógica de escola.

Rosa é diretora há 18 anos, sendo que já desenvolveu atividade como vice-diretora e coordenadora pedagógica. Além disso, ministrou aula de Geografia no Ensino Fundamental em torno de 1 ano após sua aprovação em concurso público municipal.

Lígia atuou como professora 10 anos, ministrando aula de Educação Artística nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como diretora, já atua há 10 anos na direção da mesma escola. A referida diretora mencionou que passou a ser diretora através de eleição, de acordo com o que regulamenta a Lei Estadual nº. 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei nº. 11.695, de 10 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público.

Thayna é professora concursada do município há 14 anos, atuando na Educação Infantil. Há 9 anos é diretora, na mesma instituição.

Mari foi a professora que passou a ser diretora mais recentemente, sendo que foi eleita em 2007, sendo diretora há 1 ano e meio. Antes de ser diretora, ministrou aula de Matemática por 15 anos, sendo 12 na escola em que é diretora.

Com relação à formação musical, Felicidade, Rosa e Mari, respectivamente, mencionaram que não tiveram formação musical na sua trajetória formativa, embora tivessem tido possibilidades e experiências na área de música, conforme exposto a seguir:

Meus pais queriam que eu tocasse um instrumento, compraram gaita, flauta, violão, ... Sou zero a esquerda. Só sei tocar a campainha da escola e às vezes toco na hora errada (risos). [...] Não tive estas habilidades desenvolvidas pra música, então é isso. E isso faz falta na escola. (CEn, p. 4)

Eu gosto muito de música, nos canto de igreja eu até me destaco, às vezes eu fico até com vergonha porque a minha voz se salienta, sabe?! Eu gosto muito de cantar [...]. Na escola eu participava muito de declamação, eu sempre gostava, quando tinha apresentação do dia das mães, mas de instrumento não, eu sempre gostei, mas eu nunca tive... E, depois na nossa Educação Artística não tinha nada de Educação Musical, nem no Ensino Médio. No ensino superior também não. Não tive nenhuma formação musical. (CEn, p.13)

Formação musical nenhuma, não tive formação, não tive nada. Até gostaria, gostaria muito, mas nunca tive oportunidade. Tive um violão, eu tocava, mas o tocava era apenas a vontade de tocar, eu tive a oportunidade, mas não tive condições para manter, mas nunca tive ligação nenhuma. (CEn, p.10)

A partir dessas considerações, percebe-se que embora tais profissionais possuíssem instrumentos musicais, não tiveram formação musical. Na academia, de acordo com a graduação que realizaram não há formação musical, exceto a diretora Felicidade que possui o curso de Magistério. No entanto, essa diretora não mencionou possuir formação musical oriunda do referido Curso.

Já as diretoras Lígia e Thayna apontaram que, durante sua formação profissional, tiveram vivências musicais através de atividades, disciplinas e cursos que contemplaram a Educação Musical.

Durante o curso de graduação tive uma base de música, porque eu era da licenciatura curta e aí a gente tinha uma base de música, teatro, dança, artes plásticas. Eu optei pelas artes para fazer a licenciatura plena. Na escola a música fazia parte, tinha o coral orfeão, não era obrigatório, mas eu estava sempre nessas aulas, então, a base musical a gente tinha. (CEn, p.1)

Na universidade, só a disciplina Metodologia do Ensino da Música e um curso sobre música, só lembro de um, quando eu trabalhava no Ipê Amarelo, que foi ministrado pela professora Bellochio, [...] mas isso lá em 1998, acho que era 97, [...], além desse, nunca fiz curso nenhum. Na escola sempre tinha música, sempre tinha, mais foi no Coração de Maria, porque as Irmãs sempre pediam, era mais músicas religiosas, depois no Centenário eu fazia violão. Mas não aprendi tocar nada. (CEn, p. 7)

Especificamente com relação à diretora Lígia, sabe-se que o currículo do curso de Educação Artística, licenciatura curta, enfatizava a formação polivalente e esse fato contribuiu para que essa diretora tivesse formação musical e pedagógico-musical. Já a diretora Thayna é egressa do curso de Pedagogia, Curso que desde

1984 oferece disciplina específica de música. Certamente esse fato contribuiu para que essa profissional tenha uma formação musical inicial.

4.2 A Educação Musical nos anos iniciais de escolarização das escolas em estudo

A fim de conhecer o espaço ocupado pela Educação Musical nas escolas investigadas, fez-se necessário identificar, inicialmente, como a música está presente no Projeto Político Pedagógico (PPP). Entende-se o PPP como um documento norteador das ações desenvolvidas na escola. Acredita-se que, na perspectiva de gestão democrática, sua construção necessita ser coletiva e permanente, uma vez que ele, segundo Benincá (2002), constitui-se na “metodologia da práxis”.

Assim, constatou-se que a música, como uma área do conhecimento, não está presente no PPP da maioria das escolas em estudo. Em uma delas, está inserida no PPP na área das Artes, porém não são desenvolvidas práticas efetivamente musicais.

Em apenas uma das escolas, a música consta no PPP. No entanto, conforme destaca a diretora Felicidade, “[...] a música no PPP está como sonho, mas não temos a perspectiva, se depender dos professores, não temos como fazer” (CEn, p. 5). A partir dessa fala, percebe-se que a diretora conhece a realidade da escola e as práticas que são desenvolvidas em Educação Musical. Sob essa perspectiva, Hengemühle (2004) aponta que se o projeto for apenas um texto, com palavras e teorias mesmo profundas, mas sem sentido para as pessoas que irão buscar a efetivação das mesmas na prática, então terá pouca chance de que algo se efetive e avance.

Certamente, o modo como a Educação Musical consta no PPP da escola reflete as práticas que são desenvolvidas nesse contexto. Através do conteúdo das entrevistas, percebe-se que, nos anos iniciais de escolarização, a Educação Musical nas escolas está presente como uma atividade relacionada ao canto, desenvolvida principalmente nas datas comemorativas, visando uma apresentação, sem haver periodicidade e planejamentos para a realização de tais atividades.

Essa constatação permite refletir sobre para que e para quem a música tem sido produzida nas escolas. De acordo com Souza et al. (2002),

Ao relacionar a música às datas comemorativas e apresentações, o professor, muitas vezes, acaba por assumir a função de animador cultural ou preparador de festas, o que dispensaria qualquer planejamento participativo para as aulas de música. (SOUZA et al., 2002, p. 98)

Nesse sentido, a música nas escolas pesquisadas vem sendo desenvolvida como uma atividade fim, não interessando os processos de construção de conhecimento que estão intrínsecos a essa área do saber.

A esse respeito, Felicidade destaca que “[...] o que temos são alguns eventos que os professores conseguem trabalhar alguma coisa de música, agora estão ensaiando uma quadrilha para a festa junina” (CEn, p. 5).

Ao encontro dessa consideração, Rosa, Lígia e Mari pontuam, respectivamente, que:

[...] não vou te dizer que eles trabalham toda semana, não é uma coisa que tenha ali no plano de aula do professor assim, que eles tenham que trabalhar uma vez por semana, mais é data, então, se num mês tiver várias datas que eles possam trabalhar com música, eles vão trabalhar bastante, mas assim, não tem estipulado. [...]. É mais o canto. O que mais eles trabalham aqui é o canto. As crianças se saem muito bem e participam muito, participam muito, cantar é a coisa mais linda pra eles [...]. (CEn, p.15)

Agora é uma vez por semana a partir dos estagiários. Antes era aquela coisa, aquela velha história, cantar uma musiquinha com as crianças, uma apresentação em data comemorativa, nada de formação musical mesmo. (CEn, p. 3)

O que eu vejo na escola é que é muito pouco trabalhado a música. [...]. Mais é no primeiro ano. Mais o canto com as crianças. (CEn, p. 11)

Assim, observa-se que a Educação Musical nos anos iniciais de escolarização não vem sendo desenvolvida pelo professor unidocente como uma área do saber, sendo que essa tem sido utilizada como um adendo às datas comemorativas ou suporte para aprendizagem de outros conhecimentos.

No que se refere às atividades desenvolvidas nos anos iniciais de escolarização, ficou evidente que uma das causas para que a Educação Musical não seja contemplada no currículo e nas práticas refere-se ao fato desses profissionais não possuírem formação musical que o habilite a inserir atividades musicais em suas práticas educativas. Confirmando o acima exposto, Thayna destaca que “[...] se o professor não tem formação, vai ensinar a musiquinha do atirei o pau no gato que aprendeu e assim por diante” (CEn, p. 8).

Nesse contexto, a formação musical inicial de professores dos anos iniciais de escolarização, oferecida em cursos superiores de Pedagogia, necessita ser ofertada a fim de que esse professor possa desenvolver atividades musicais com seus alunos, distanciando-se das usuais práticas que visam apenas uma apresentação ou sendo desenvolvida como “pano de fundo” para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento. No entanto, pesquisas de Bellochio (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006), Figueiredo (2001, 2003a, 2003b, 2004a, 2007), Loureiro (2001), Beaumont (2004), Spanavello (2005), Aquino (2007), Diniz e Joly (2007), Furquim e Bellochio (2008) tem apontado que, no que se refere à formação musical em cursos de Pedagogia, são poucas as Instituições de Educação Superior (IES) que oferecem formação musical, sendo que na maioria desses espaços formativos para a docência, a ênfase ainda se encontra nas Artes Visuais.

De acordo com a fala das diretoras, o fato de não possuírem formação também contribui para que entendam que não é sua função desenvolver atividades musicais na escola. De acordo com a diretora Rosa, “[...] tem professores que não gostam de música pra trabalhar, daí é uma questão que a gente tem que respeitar. Tem uns que nem pegam o som” (CEn, p.17).

Aqui, a maioria dos professores são todos da Pedagogia, então, o conhecimento que possuem é o que tiveram no Curso. Todos acham a música muito importante, mas a maioria não toca nenhum instrumento. Mas falta um professor específico, tanto das Artes, da Educação Física e Música. Os professores possuem conhecimento decorrente do Curso. Agora, tocar um instrumento, cantar, tem que ser com o professor de Música, ele entende o tom da criança. (CEn, THAYNA, p. 8)

A partir do conteúdo da fala da diretora Thayna, evidencia-se que ela entende que quem deve ensinar música nos anos iniciais de escolarização é o professor especialista em Música. No entanto, as escolas não possuem professores especialistas na área, fato que também contribui para que a Educação Musical não seja contemplada na maioria das escolas públicas.

A esse respeito, Thayna realizou uma análise da formação musical oferecida nas escolas.

Eu acho assim, que as crianças estão ficando com pouco conhecimento musical, porque os professores trabalham o que eles sabem, porque os cursos viabilizados pela Smed são de problemas de aprendizagem, a parte psicológica, o currículo, mas nada de música. (CEn, p. 8)

A fim de possibilitar que a Educação Musical estivesse presente nos anos iniciais de escolarização, cabe destacar que das cinco escolas pesquisadas, em uma delas, de acordo com a fala da diretora Lígia, houve uma mobilização em busca de acadêmicos da área de música para desenvolver atividades musicais na escola, sendo que em 2008 havia um número expressivo de alunos do curso de Música, licenciatura plena, realizando estágio curricular nos anos iniciais de escolarização.

A gente foi na coordenação do curso de Música e lá nos encaminharam para a pessoa certa. Daí pedimos estagiários de música na escola. Descobrimos que havia essa possibilidade através de uma aluna do curso de Música que no ano passado [2007] esteve aqui na escola. Veio um grupo de alunos da Universidade através dela. Esse ano tem aula de música do 1º ao 5º anos, todos os anos iniciais têm aula de música, uma vez por semana, uma hora de aula de música. Já fizeram até apresentações. (CEn, p.1-2)

Com relação à atuação dos estagiários, Lígia mencionou que, no início, os professores unidocentes saíam da sala, mas depois, como sugestão da orientadora de estágio, os professores passaram a participar das aulas, tendo esse espaço como uma possibilidade de formação continuada em música.

Entende-se que a atuação de estagiários do curso de Música pode contribuir para o processo de formação permanente do professor e a participação do professor unidocente em tais aulas também pode contribuir para a formação de tal profissional. Atuando colaborativamente na escola, professor unidocente e professor especialista em Música, não apenas em contexto de estágio, entende-se que a Educação Musical pode tornar-se uma prática existente em todas as escolas públicas, possibilitando formação musical para os discentes.

Souza et al. (2002, p. 77) corroboram com essa concepção ao expressarem que “[...] o trabalho colaborativo [...] poderá contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas aos alunos e para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas”.

No que se refere ao espaço físico e materiais disponibilizados para a aula de música, todas as diretoras mencionaram que a escola não possui espaço físico destinado à aula de música. O que a maioria das escolas possui é um salão, o pátio da escola, a quadra de esportes e as próprias salas de aula.

Com relação aos materiais musicais disponibilizados, todas destacaram que as escolas não possuem instrumentos musicais convencionais para serem utilizados. No que se refere à disponibilidade de outros materiais, todas destacaram

que as escolas possuem vários aparelhos de som com CD, sala equipada com TV, vídeo e DVD, microfone, além de materiais do cotidiano dos alunos que podem ser utilizados para a elaboração de instrumentos alternativos, que poderão ser utilizados para as aulas de música. A diretora Rosa mencionou que a escola recebeu, em 2008, alguns instrumentos musicais para a sala de recursos.

Nós temos assim, de material, alguma coisa que veio agora para trabalhar com a Educação Especial. Só como a gente não tem a sala de multimídia ainda, a gente vai construir, esse material está meio parado. Mas veio uma parte ali com alguma coisa, eu vi uns pandeiros, umas flautas, umas coisas assim, pra trabalhar com os alunos incluídos. (CEn, p.16)

Certamente esses materiais podem ser utilizados para a aula de música, mas a problemática da carência de materiais musicais constitui-se em uma realidade de todas as escolas participantes do estudo. A esse respeito, Spanavello (2005, p. 75) relata que:

[...] a escassez de material musical [...], de certa forma, dificulta e desmotiva a realização de práticas educativas em Educação Musical. Se já é difícil a realização de um trabalho por se ter uma formação musical restrita, por não se ter a possibilidade de dialogar e de participar da implementação das propostas pedagógicas das escolas, defendendo a área das Artes junto às demais áreas, quiçá, se não houver o mínimo de condições físicas e materiais para a implementação das propostas de trabalho.

Com relação à falta de materiais na escola, a diretora Lígia mencionou que a situação seria diferenciada se tivesse na escola um professor com formação específica para trabalhar com música, “[...] no caso, se tivéssemos um professor especializado, teria como investir em material” (CEn, p. 3). Rosa complementa essa afirmação, enfatizando que “[...] como não tem alguém responsabilizado para a Educação Musical, também não adianta investir, ter o material, eu acho que primeiro tem que ter o profissional e depois os materiais” (CEn, p.16).

Assim, espera-se que com a aprovação da Lei que institui a música como conteúdo curricular obrigatório na Educação Básica essa problemática seja solucionada através da realização de concursos públicos e contratação de professores especialistas, investimentos para a construção de espaços e aquisição de materiais musicais para as escolas.

4.3 As concepções das diretoras sobre Educação Musical

Parte-se da compreensão de que as concepções estão diretamente ligadas às vivências oriundas da trajetória formativa de cada sujeito. Nesse sentido, todas as diretoras entrevistadas concebem a Educação Musical como algo muito importante e sua presença na escola é de extrema relevância, especialmente nos anos iniciais de escolarização. Confirmando o exposto, a diretora Lígia destaca que “[...] a música é muito importante na escola, na escolarização dos alunos, pelo menos todos tinham que ter uma base na escola” (CEn, p. 2).

No entanto, quando questionadas em relação ao papel da Educação Musical na escolarização dos alunos, todas destacaram usos e funções para a música na escola.

Felicidade considera a música nos anos iniciais de escolarização como um “[...] instrumento muito importante na parte pedagógica. [...] a música associada à parte pedagógica é um sucesso, desenvolve limites, socialização, concentração, responsabilidade” (CEn, p. 4).

Ao encontro dessa concepção, Mari destaca que “[...] a música é um dos instrumentos que melhora muito o processo de relacionamento entre as crianças, principalmente na Educação Infantil” (CEn, p.11).

A partir dessas considerações, entende-se que a formação profissional das referidas diretoras contribui para que as mesmas concebam a música na escola como um suporte para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento.

Com relação à concepção acerca da Educação Musical, Thayna destacou que:

É importante porque desenvolve a concentração do aluno, vai desenvolver a interação, os limites, a socialização. Temos aqui na escola uma clientela bastante carente e uma coisa muito importante que a música desenvolve é a auto-estima. A música tem esse poder. A gente vê pela gente, quando ligamos o rádio, o astral da gente melhora. Deveria ser mais trabalhada e estar no currículo assim como as outras disciplinas. (CEn, p.8)

Sob a mesma perspectiva, Rosa pontuou que “[...] desenvolve a fala, eles não vão só falar, como também os gestos, o corpo, né, o corpo, eu acho muito importante, até na leitura [...]” (CEn, p.15).

O conteúdo dessas narrativas revelou usos e funções que a música ocupa na escola. De acordo com Souza et al. (2002, p. 72), “[...] a música é utilizada no

contexto escolar como prazer, divertimento, lazer, como auxiliar às demais disciplinas e também como forma de trabalhar os afetos, as emoções e a sensibilidade dos alunos”. Nas escolas pesquisadas há a utilização da música durante as datas comemorativas, porém não tem sido focalizado todas as funções exposta por Souza et al (2002), uma vez que as práticas desenvolvidas centram-se, especificamente, na função da música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas.

Não significa dizer que a música não deve ou não pode ser utilizada também para esses fins, mas, sobretudo, necessita ser concebida como uma área do conhecimento com conteúdos e objetivos específicos. Nas palavras de Santos (2006, p.116),

Penso ser importante discutir estes diferentes usos e funções da educação musical ou, melhor, da música nos anos iniciais do ensino fundamental, não com intuito de julgar ou dizer que um é melhor ou pior que outro, mas com o objetivo de que, a meu ver, os professores necessitam ter clareza de quais são as diferentes possibilidades de trabalhar com a educação musical, seja como uma disciplina autônoma ou como suporte para outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Não vejo problema em utilizar a música, em alguns momentos do cotidiano escolar, como função terapêutica ou no auxílio de outras disciplinas, no entanto, isto deve ocorrer de forma consciente, planejada pelo professor e, na medida do possível, vir a ser discutida com os alunos.

Ao encontro do que se tem defendido, Lígia apresentou uma concepção diferenciada das demais diretoras. Para ela,

A música [...] traz uma bagagem que influencia em todo conhecimento, além da cultura. Acho que todos deveriam ter, que a música perpassa por todas as disciplinas, por todas as linguagens. Sou a favor do concurso para professor de Música do 1º ao 9º ano. A música deveria fazer parte do currículo escolar até no Ensino Médio. [...] não é a só as ditas disciplinas importantes. Todas têm sua importância e a música está inserida aí. (CEn, p. 2)

Assim, entende-se que a Educação Musical, desenvolvida em uma perspectiva interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento que compõem os saberes a serem construídos nos anos iniciais de escolarização, necessita estar inserida nos currículos e nas práticas escolares, seja através de professores unidocentes, seja através da atuação de professores especialistas em Música, seja através de trabalhos colaborativos entre esses dois profissionais.

4.4 As concepções de gestão que orientam a prática das diretoras

De acordo com o conteúdo da fala de todas as diretoras entrevistadas, há o consenso que a concepção de gestão que norteia a prática seja a gestão democrática, em que todas as questões da escola são realizadas no coletivo, com participação da comunidade escolar.

Entendo a gestão justamente como um professor que assume uma função, um professor na função de diretor. Eu procuro fazer uma gestão democrática, não sou diretora que impõe de cima pra baixo. [...]. Eu procuro me envolver em todas as questões da escola, não ser aquele diretor de gabinete, estou sempre envolvida na escola. (CEn, LÍGIA, p.1)

Ser gestor, no atual contexto das organizações humanas (educacional é uma delas), a tarefa é pensar, decidir e agir. É preciso conhecer-se bem, para comunicar-se, estimular e incentivar o colega à pesquisa, a buscar respostas e descobrir soluções para os problemas do dia-a-dia e, acima de tudo, ser companheiro, aberto para o diálogo. Tem que ser uma pessoa aberta que compartilha e aprende com seus colegas. (CEn, FELICIDADE p.6)

É tudo junto, eu não faço nada sozinha, até uma cor da sala de aula, é tudo discutido com os professores e conselho, não consigo e não devo decidir nada sozinha, é tudo como conselho escolar e o CPM da escola e os professores, tanto a minha parte como a da supervisora, é tudo em conjunto, foi tudo construído com eles. (CEn, THAYNA, p. 8)

A minha concepção é a gestão democrática. (CEn, MARI, p.10)

É possível a gestão democrática na escola, mas é bem difícil também. Tu sabes que a democracia se tu não tens pulso ela vira um porcaria, como se diz, né. Pra ter democracia tem que rebolar, mas também, nos moldes de antigamente, administrar uma empresa, tu chegar ali e mandar, eu acho que isso aí é uma coisa que não existe mais. Acredito que hoje em dia, na gestão democrática, isso para a direção da escola não cabe mais, porque hoje os alunos participam, nós temos conselho escolar onde todos participam. Hoje tu decides com o grupo, tu tens representante dos funcionários, dos alunos, dos pais, dos professores, né, então, tudo é em grupo. Tu não chegas e dita as coisas, tudo é consultado, tudo é feito de maneira coletiva. (CEn, ROSA, p.17)

Assim, observa-se que, dentre as concepções de gestão, tais diretoras embasam sua prática gestora na perspectiva democrático-participativa, a qual, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), trabalha como uma equipe escolar e não uma equipe diretiva. Esses mesmos autores enfatizam ainda que “[...] a organização escolar democrática implica não só na participação na gestão, mas a gestão da participação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 335).

No entanto, destacaram que a implementação da gestão democrática-participativa na prática constitui-se em uma atividade que apresenta certa dificuldade

no contexto escolar, pois em muitos casos, faz-se necessário reconstruir as concepções de gestão que possuem, embasadas, na maioria das vezes, no modelo de administração escolar.

Nesse contexto, desenvolver a prática de diretor na perspectiva das diretoras entrevistadas está diretamente relacionada com a concepção de gestão exposta, ou seja, entendem o diretor como um professor que tem algumas atribuições, mas trabalha no coletivo, não dissociando os aspectos administrativos dos pedagógicos.

Ser diretora é necessário estar aberto, procurando sempre chegar a um consenso ou, então, aceitar as diferenças de opinião, gerenciar conflitos, pensar em função do grupo, evitando favorecimento de algumas pessoas em prejuízo de outras, disponibilizar recursos auxiliando a aprendizagem e sobre tudo manter a ética e um ótimo relacionamento com colegas, pais, funcionários e alunos. (CEn, FELICIDADE, p. 6)

Ser diretora é fazer parte de tudo, de toda a escola, então tu tens que estar sempre se atualizando, tem que estar sempre lendo, buscando formação, sempre entrosado, trabalhar com a comunidade toda, trazer a família bastante para a escola, participar de tudo dentro da escola, das reuniões pedagógicas, das reuniões administrativas, nem se fala, representar a escola nos eventos, então, é um compromisso muito grande, de bastante trabalho, é uma dedicação total. (CEn, ROSA, p. 16-17)

Ser diretora é representar a escola, responsabilizar-se por seu funcionamento, tanto no setor administrativo, no financeiro, como no pedagógico; é proporcionar a participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios; é valorizar os profissionais da educação; é incentivar o cumprimento das metas estabelecidas no PPP e propostas que visem a melhoria da qualidade do ensino. (CEn, LÍGIA, p.3)

Primeiramente, um educador responsável pelas questões pedagógicas e administrativas. Competente, equilibrado, mediador e desafiador, oportunizando experiências enriquecedoras e significativas a todo o grupo de trabalho. Ter uma visão global, preparo intelectual, pedagógico e humano, com a postura que a vida e o aspecto profissional lhe exigem, não esquecendo que a participação de toda a comunidade escolar seja importante para que todos possam construir juntos uma escola melhor. (CEn, THAYNA, p. 9)

Fazer pela escola, pelos nossos alunos, resgatar os valores e seguir, onde a gente estiver vai ter problemas, em qualquer ambiente, seja na escola, seja na sociedade de modo geral, sempre vai ter problemas, então a gente tem que solucionar aos pouquinhos os problemas, todos os dias os problemas que vão aparecendo, as situações, resgatando sempre essa parte de convivência, porque a minha concepção é conviver bem, para trabalhar bem, no grupo. (CEn, MARI, p. 10)

Desse modo, percebe-se que o diretor não é mais o profissional preocupado apenas com a ordem, a disciplina, os horários, os formulários e as exigências burocráticas instituídas pela administração escolar. A sua principal atribuição, na perspectiva de gestão democrática consiste em ser o líder cooperativo, que se

propõe a conhecer as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor, nessa perspectiva, não atende apenas às questões administrativas, pois necessita possuir uma visão educacional ampliada e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

4.5 As ações desenvolvidas acerca da Educação Musical na escola

As ações desenvolvidas nas escolas em estudo giram em torno da busca por projetos que focalizam a Educação Musical, assim como a procura por estagiários do curso de Música para desenvolverem estágio curricular na escola.

Nesse sentido, a diretora Lígia destacou que:

A gente foi atrás, pelo interesse e achar importante a música na escola, mas a ampliação não depende da gente. Seria importante ter a música definitiva na escola. Esse ano têm, ano que vem não sei. Não existe professor especializado aqui na escola. Tudo que a gente puder, a gente vai fazer, tudo que estiver ao alcance da escola. (CEn, p. 2)

A diretora Thayna mencionou que na escola “[...] a gente já procurou [projetos], na Universidade fomos no CAL²¹, não conseguimos” (CEn, p. 9). Ao encontro dessa consideração, a diretora Rosa destacou que “[...] a escola está sempre aberta a projetos. [...]. Cabe ao diretor ir procurar na Universidade estagiários, projetos. A gente procurou, mas também ainda não deu esse ano” (CEn, p. 15).

Ao contrário dessas afirmações, encontrou-se nas demais escolas uma realidade diferenciada. A diretora Felicidade destacou que “[...] não temos professor de música, a gente nem toca muito no assunto, porque não tem” (CEn, p. 5). A diretora Mari mencionou que “[...] com relação à música, muito pouco, quando nos é aberto, é pela Universidade. [...]. A Universidade quando nos abre algum espaço é mais para as Artes Visuais” (CEn, p. 12).

Com relação à formação continuada em música realizada pelos professores, as diretoras destacaram que a Secretaria Municipal de Educação não oferece formação em Educação Musical nos cursos. A ênfase está em outras áreas do

²¹ Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

conhecimento, como por exemplo, alfabetização, currículo, problemas de aprendizagem, etc.

Não podemos reclamar da Smed, temos muita formação continuada nos últimos anos. [...]. Mas não temos nada de música. (CEn, LÍGIA, p. 2)

Sobre formação continuada, a Smed não oferece nada específico de música, a gente já tentou formar um grupo, cada professor procura uma formação e socializa na escola. Mas de música nada que eu lembre. (CEn, THAYNA, p. 9)

Da Smed não, que eu saiba [referindo-se a formação continuada em Educação Musical]. (CEn, ROSA, p.16)

Com relação à formação continuada, a Smed às vezes oferece alguma coisa, alguma coisinha, às vezes convidam, mas é esporadicamente, às vezes levam alguém da música, mas nos últimos anos nada que eu lembre. (CEn, FELICIDADE, p. 5)

Formação continuada em música não. Até agora eu não vi. Se teve, eu não fiquei sabendo. (CEn, MARI, p.12)

Assim, evidencia-se que os cursos de formação continuada oferecidos pela Smed do município de Santa Maria (RS) não focalizam a música. Essa constatação vem ao encontro do estudo desenvolvido por Spanavello (2008, p. 49), quando menciona que “[...] a obscuridade do conhecimento dos dirigentes municipais, em grande parte, tem privado a realização do trabalho [com Educação Musical nas escolas]” e conseqüentemente, propostas de formação continuada em música aos professores dos anos iniciais de escolarização.

Nessa perspectiva, a formação continuada em música emerge como uma prática que o professor necessita buscar por conta própria, pois não tem sido proporcionado pela Secretaria do Município.

No que se refere a contratos de professores especialistas, todas as diretoras mencionaram que não há no município contratação de professores específicos de Música, assim como não há concursos para essa área.

Com relação à contratação de professores de música, pelo menos até agora não sabemos de nada, vai ser obrigatório, mas ainda não, se passar a Lei, vai ter. [...] Acho que está faltando uma mobilização até mesmo a Universidade junto com a Smed, de fazer um projeto em conjunto. Esse ano foi a primeira vez que eu vi estagiário do curso de Música na escola, a gente não sabe que pode pedir. (CEn, LÍGIA, p. 3)

Além da busca na Universidade por projetos e alunos estagiários do curso de Música, licenciatura plena, as diretoras Rosa, Thayna e Felicidade mencionaram, respectivamente, a existência de alguns projetos envolvendo a música que as escolas já possuíram.

Nós já tivemos na escola um projeto da Universidade de flauta doce e mais um projeto que foi um coral. O coral deu bem certo, mas só que são projetos assim, são estudantes e eles vêm ali e concluem o tempo deles e o projeto se acaba, termina. Da flauta doce a mesma coisa. Eu vejo uma coisa assim, que não tem uma continuidade. [...]. Esse da flauta doce que iniciou foi uma judiaria, porque também os pais investiram, compraram as flautas e daí de repente terminou o estágio da moça e a gente não conseguiu prosseguir. Isso é uma judiaria e a maioria dos projetos são assim. (CEn, p. 14)

De projeto musical na escola tivemos o Pandorga da Lua²², eles vieram na escola e trabalharam com as crianças, as crianças foram no teatro, os professores trabalharam durante todo o ano com as músicas do Pandorga, as crianças fizeram dobradura, etc. (CEn, p. 9)

Nós conseguimos com o Zé Everton, ele se propôs a ensinar música, independente da escola. Ele tem um projeto, o percussão Camobi²³, a maioria são alunos da escola. (CEn, p. 4)

Assim, observa-se que embora haja mobilização em algumas escolas, as ações implementadas a fim de inserir e/ou ampliar o espaço da Educação Musical nos anos iniciais de escolarização ainda são restritas e estão relacionadas às concepções das diretoras.

²² O Pandorga da Lua constitui-se em um livro e CD, com poesias de Jaime Vaz Brasil musicadas por Ricardo Freire. Através da Lei de Incentivo a Cultura/Santa Maria (RS) foi realizado um projeto em que foram realizadas oficinas de música e poesia com professores de escolas da rede pública de Santa Maria.

²³ O projeto da oficina de percussão Camobi é idealizado e coordenado pelo músico José Everton Rossini e tem o apoio da Lei de Incentivo a Cultura/Santa Maria (RS).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações buscam responder aos objetivos da pesquisa e pretendem externar sobre as concepções das diretoras sobre a Educação Musical e as ações que visam implementar a Educação Musical nos anos iniciais de escolarização em algumas escolas municipais do bairro Camobi, de Santa Maria (RS). Conjuntamente, pretende-se evidenciar as concepções de tais gestores com relação a gestão escolar e entender, a partir dessas, as posições assumidas com relação a Educação Musical na escola.

Assim, constatou-se que as diretoras acreditam na importância e validade da Educação Musical na escola, porém a maioria atribui a essa área do conhecimento várias funções e finalidades, o que, de acordo com suas narrativas, acaba distanciando-a dos objetivos e conteúdos que a ela são intrínsecos, ou seja, a Educação Musical assumida como conhecimento musical em si, mas que dialoga com outros campos do saber. Nesse sentido, observou-se que, nas escolas pesquisadas, a Educação Musical ainda não possui espaço no currículo e nas práticas educativas implementadas nesse contexto. As diretoras atribuíram esse fato à inexistência de professores especialistas em Música nas escolas, somado a pouca ou nenhuma formação musical dos professores que atuam nos anos iniciais de escolarização.

No que se refere às concepções de gestão, constatou-se que a gestão democrática tem sido a perspectiva que orienta as práticas desenvolvidas na escola, o que se constitui em uma prática que demanda organização e participação de toda a comunidade escolar.

Certamente as concepções apresentadas em gestão e Educação Musical pelas diretoras estão relacionadas à trajetória profissional que cada uma possui, sendo que em alguns casos, fez-se necessário investir em formação continuada para reconstruir concepções inter e externalizadas. Acredita-se que as concepções apresentadas nesse estudo estão determinando a maneira de ser, agir e organizar as ações desenvolvidas nas escolas em estudo.

Nesse sentido, observou-se que a maioria das diretoras ainda não tem mobilizado ações para que a Educação Musical esteja presente nos anos iniciais de escolarização. Apenas duas destacaram que foram buscar projetos e/ou apoios para

o desenvolvimento de práticas musicais nas escolas. Dentre esses, cabe destacar a procura por projetos na Universidade que focalizam a Educação Musical, assim como por estagiários do curso de Música, licenciatura plena.

Assim, percebeu-se que a efetivação da gestão democrática, entendendo-a como um processo coletivo e contínuo, configura-se como o principal desafio colocado à gestão escolar. Especificamente com relação à Educação Musical, acredita-se que um dos principais desafios constitui-se em fazer com que os gestores, sujeitos responsáveis pela legitimação da cultura interna da escola, desenvolvam práticas efetivamente musicais. Certamente esse fato passa pela necessidade de formação continuada, uma vez que a formação inicial, por si só, não tem possibilitado a construção suficiente de saberes para as práticas de gestão democrática e de Educação Musical.

Portanto, a mudança necessária passa, certamente, pela transposição das práticas de “pilotar a” e “surfear na” escola, buscando “gerir” a partir dos princípios que orientam desconstruir o já construído, ir além do mesmo, do igual, do instituído (MACHADO, 2005).

Com base no exposto, entende-se que a superação do atual direcionamento dado às práticas de Educação Musical passa pela desconstrução do “habitus” instituído nas escolas, de que nos fala Bourdieu e Passeron (1982). Ou seja, faz-se necessário ultrapassar as concepções existentes nas escolas pesquisadas, visto que consideram a Educação Musical como um fim e não como um processo.

Assim, questões que envolvem a formação profissional, a reflexão sobre as concepções e as práticas, a participação e o trabalho coletivo emergem como possibilidades de [re]direcionar o modo de organização e funcionamento da escola, assim como, a inserção e, em alguns casos, a ampliação do espaço da música como uma área de conhecimento na escola tão importante como as demais.

Sob essa perspectiva, entende-se que o Projeto Político Pedagógico necessita abordar a Educação Musical numa perspectiva que viabilize uma prática que possibilite aos discentes a construção de conhecimentos específicos dessa área, permeados por uma gestão que contemple o fazer coletivo, dialógico, participativo e emancipador.

Por fim, cabe destacar que entre o ideal e o possível há uma longa distância, mas essa se torna pequena para aqueles que acreditam que “[...] as transformações são possíveis, os limites existem para serem superados, pois o tempo do limite é o

mesmo da possibilidade” (ROMÃO, 1998, p. 08). Nesse sentido, acredita-se na possibilidade de mudança como resultado de um esforço contínuo, coletivo, que se processa em um movimento iniciado na reflexão sobre as ações, tendo sempre em mente o objetivo a que se destina o ato educativo, ou seja, o porquê e o para que ensinar.

Acredita-se que essa pesquisa contribuiu para o conhecimento da prática gestora do diretor escolar, entendido como sujeito que participa do processo de mediação e articulação de saberes e fazeres, que busca construir, progressivamente, processos de democracia e participação coletiva efetivada através de discussões, reflexões, ações e avaliações constantes, assim como das concepções e ações desse profissional acerca da Educação Musical na escola, entendida como uma área do conhecimento e que a partir da Lei nº. 11.769/08 constitui-se conteúdo obrigatório do componente curricular da Educação Básica.

Além disso, entende-se que essa investigação não esgota a temática acerca da Educação Musical e suas interfaces com a gestão escolar, mas desperta outros questionamentos, que poderão orientar pesquisas futuras, como por exemplo, conhecer as representações sociais dos gestores acerca da Educação Musical, as ações que serão desenvolvidas para efetivar a Lei que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, assim como as práticas musicais que serão desenvolvidas nas escolas a partir da referida Lei.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: DIFEL, EDUC, 1976.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

AQUINO, T. L. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste**. Goiânia: UFG, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEAUMONT, M. T. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 11, p. 47-54, setembro de 2004.

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

_____. O espaço da música nos cursos de Pedagogia. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA - LEM/CE, 2001, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria: ABEM, 2001. p. 13-25.

_____. Escola - Licenciatura em Música - Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, setembro de 2002.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, março de 2003.

_____. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 208-216.

_____. A formação de professores e práticas educativas em educação musical: transformando o existente gerando alternativas. In: BEYER, E. et al. **O som e a**

criatividade: dimensões da experiência musical. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 199-219.

_____. O campo das necessidades formativas como foco de pesquisa em educação musical. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa/PB. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006. p. 514-520.

BEYER, E. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 4, 2001, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria: ABEM, 2001. p. 45-52.

BENINCÁ, E. **Formação de professores:** um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: Editora UPF, 2002.

BOGDAN, R.; 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 Ltda., 1994.

BOURDEAU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação:** conversas com pós-graduandos. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, MEC, 1997.

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

BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. In: **Revista da Abem.** Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, março de 2007.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

COLARES, A. A. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa:** história e gestão educacional. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

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

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, L. S. Gestão escolar: os movimentos entre o imaginado e o possível, registrados nos discursos de professores. In: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO, V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO E I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007. Porto Alegre/RS. **Anais...** Porto Alegre: ANPAE, 2007. p. 1-14.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 4, 2001, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria: ABEM, 2001. p. 26-37.

_____. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM e I COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis/SC. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003a. p. 761-769

_____. **The music preparation of generalist teachers in Brazil**. Melbourne, Austrália: RMIT University, 2003b. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, setembro de 2004a.

_____. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004b. p. 979-987.

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

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FURQUIM, A. S. dos S.; BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo em universidades públicas do Rio Grande do Sul. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA DA LINHA EDUCAÇÃO E ARTES, 2008, Santa Maria/RS. **Anais ...** Santa Maria: UFSM, 2008. p. 1-11.

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

HENGEMÜHLE, A. **Gestão do ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

HENTSCHKE, L. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: X ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2001, Uberlândia/MG. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001. p.67-74.

HUMMES, J. M. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental**: um estudo exploratório. Minas Gerais: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001. Dissertação (Mestrado).

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006b.

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006c.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. R. S. A produção da gestão democrática da e na educação para a democracia sem fim. In: **Cadernos de Educação**. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, ano 14, nº. 24, janeiro/julho, 2005.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAZZOTTI, A. J. A. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. In: **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº. 113, julho de 2001. p. 39-50.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

MENDES, E. C. de C. S. Diretor de unidade de educação infantil e gestão democrática: uma realidade a ser aprimorada. In: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO, V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO E I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007. Porto Alegre/RS. **Anais...** Porto Alegre: ANPAE, 2007. p. 1-13.

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, São Paulo: UFSCar, 2002.

NORILLER, M. L. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo sobre os professores de Arte em São Bento do Sul - Santa Catarina. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2007. Monografia (Especialização em Educação Musical). Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil**: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. Santa Maria: UFSM, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - analisando a legislação e termos normativos. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, março de 2004.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, março de 2008a.

_____. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria de administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Saraiva S.A., 1988.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 1998.

ROSA, M. V. de F. P do C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2006.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANTOS, M. A. C. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 12, p. 31-34, março de 2005.

SANTOS, L. M. dos. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares**. Santa Maria: UFSM, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata S. L, 1999.

SOUZA, J. et al. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre, Programa de Pós-graduação em Música, Mestrado e Doutorado, Série Estudos, n.6, 2002.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, setembro de 2008.

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

SPANAVELLO, S. S. **Um estudo acerca da educação musical em quatro municípios quarta colônia de imigração italiana sob a ótica de suas SMEs**. Santa Maria: UFSM, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia).

TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós, 1986.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semi-estruturada**A EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DE CAMOBI - SANTA MARIA/RS:
UM ESTUDO COM DIRETORES**

Instrumento de coleta de dados:
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1ª CATEGORIA: DIRETOR DA ESCOLA

1. Formação geral (inicial e continuada)
2. Formação musical (pessoal e profissional)
3. Concepções de gestão escolar que fundamenta a sua prática
4. Atuação profissional (professor e diretor)

2ª CATEGORIA: CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL

1. Concepções sobre a Educação Musical na escola
2. Papel da Educação Musical na escolarização dos alunos
3. Relação do diretor com a implementação/ampliação da Educação Musical na escola

3ª CATEGORIA: ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO MUSICAL

1. A Educação Musical no Projeto Político Pedagógico
2. Tipos e periodicidade de práticas musicais desenvolvidas na escola
3. Espaço físico e materiais disponibilizados para aula de Música
4. Ações mobilizadas para ampliação do espaço da Educação Musical na escola (formação continuada, contrato de professores especialistas, inserção da escola em projetos, ...)

Outras colocações pertinentes

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Como pós-graduando(a) do Curso de Especialização em Gestão Educacional, na UFSM, estou desenvolvendo a pesquisa “*A educação musical em escolas municipais de Camobi - Santa Maria/RS: um estudo com diretores*”, sob a coordenação da Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio.

O referido trabalho tem como objetivo conhecer as concepções de diretores sobre a Educação Musical e as ações que visam implementar a Educação Musical nos anos iniciais de escolarização em escolas municipais do bairro Camobi, de Santa Maria (RS).

Para tanto, eu, **Alexandra Silva dos Santos Furquim**, pesquisadora responsável, comprometo-me em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone: (55) 9935-8847 ou por e-mail: alexandrafurquim@bol.com.br

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as dúvidas, espero a devida permissão do(a) senhor(a) diretor(a) _____.

Em caso positivo, solicito a utilização das falas do(a) diretor(a) acima citado, sem identificação do nome, apenas com nome fictício, na monografia de conclusão de curso e publicações associadas. Então, cientes do escrito acima, assinam as pessoas envolvidas:

Pesquisadora: _____

Diretor(a) Participante (entrevistado): _____

Santa Maria, de de 2008.