

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

**EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES DE
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lucimar Marchi dos Santos

**Santa Maria, RS, Brasil.
2006**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES DE
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES**

“por”

Lucimar Marchi dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil.

2006

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado:

**EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES DE COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS ESCOLARES**

“elaborada por”

Lucimar Marchi dos Santos

como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Cássia Virgínia Coelho de Souza, Dra. (UFMT)

Luciane Wilke Freitas Garbosa, Dra. (UFSM)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 15 de maio de 2006.

**Dedico esta dissertação às coordenadoras pedagógicas Ana, D'Arc, Lyc,
Maria, Melina, Profª X, Taís, Titi e Vida.**

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

A CAPES pelo apoio financeiro.

À professora Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio, pela orientação durante o curso, pelo exemplo de profissional docente, pela confiança em meu trabalho, pelo respeito e carinho demonstrados.

À professora Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa, pela leitura minuciosa do projeto e da dissertação, pelas orientações durante o curso, pela amizade e apoio.

À professora Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza, pela leitura do projeto e da dissertação, pelas valiosas sugestões e questionamentos, pela disposição para o diálogo independente da distância física.

À professora Dra. Elisete Medianeira Tomazetti, pela disponibilidade de leitura do projeto e da dissertação, pelas instigantes reflexões proporcionadas durante o curso, pela confiança e amizade.

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisa do FAPEM, pelos momentos de compartilhamento dos trabalhos e a amizade construída, especialmente aos professores mestres Edu Pacheco e Gerson Rios Leme.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente ao professor e amigo Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan e às colegas e amigas professoras mestres Gilsania Biasus e Mariglei Severo Maraschin.

A todos os amigos que contribuíram, de alguma forma, para a realização desta pesquisa, especialmente à professora Ms. Adriana Bozzetto, Marcelo Barros de Borba e Thaise Koplín.

À ajuda fundamental do professor e amigo Ms. Cláudio A. Estevez na formatação do trabalho final.

À tia Marlene, tia Beti e primos Daniel e Pedro e, especialmente à tia Ledi.

À minha família, pelo incentivo, pelo amor, pela compreensão e, especialmente, pela paciência nestes dois últimos anos: meus pais, Luci Teresa Marchi e Osmar Souza dos Santos; minha irmã, Luciana Marchi dos Santos; meu irmão e minha cunhada, Osmar Marchi dos Santos e Simone Ceolin; o apoio dos quais foi fundamental para a realização da presente dissertação.

Não existe um trabalho sistematizado de música. Não existe. Não por comodismo nosso, mas por falta de formação. E essa formação, também, as pessoas que estão fora de nosso processo de trabalho, de nosso processo de conhecimento, tudo que faz parte da vida de um professor, elas não têm idéia do esforço que fazemos para tentar trabalhar algumas coisas com as crianças. Não conseguimos trabalhar tudo. Por quê? Porque nos falta formação. Mas, de que forma fazer essa formação se o professor trabalha 40 horas. Nas férias? Quando? Em serviço? Então, a formação em serviço, mas, em que horário? Acho bem complicado isso tudo, muito complicado. Eu não sei como fazer. Como melhorar isso!

(TAIS, p.9-10)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES

AUTORA: LUCIMAR MARCHI DOS SANTOS

ORIENTADORA: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de maio de 2006.

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Educação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Visando compreender concepções e ações de coordenadores pedagógicos, atuantes em escolas da rede municipal da cidade de Santa Maria/RS, sobre a Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisa realizou-se mediante enfoque qualitativo, com o uso da entrevista semi-estruturada na coleta dos dados. A construção da amostra de pesquisa ocorreu através dos critérios de proximidade espacial e disponibilidade de participação no processo de pesquisa, optando-se por entrevistar coordenadores pedagógicos atuantes em escolas localizadas no bairro Camobi de Santa Maria/RS. Nove instituições corresponderam a esse critério de proximidade espacial, sendo que todas as coordenadoras pedagógicas atuantes nas respectivas instituições aceitaram participar da pesquisa. O trabalho está dividido em cinco capítulos: (1) gestão democrática escolar, em que discorro sobre a coordenação pedagógica no contexto escolar e sua relação com os processos de gestão; (2) Educação musical nos anos iniciais, no qual apresento aspectos sobre a Educação musical neste nível de ensino, a partir da LDB 9.394/96 e do PCN-Arte, abordando sobre o papel dos professores atuantes nos anos iniciais no que se refere ao ensino de Música, assim como as funções que a música pode assumir na escola; (3) metodologia da pesquisa, onde relato os caminhos metodológicos percorridos para a realização da dissertação; faço um esboço das participantes da pesquisa em (4) as coordenadoras pedagógicas: breve retrato; (5) discussão dos resultados, capítulo no qual discuto os resultados encontrados na pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos.

Palavras-chaves: Educação musical nos Anos Iniciais, Coordenação Pedagógica Escolar, Concepções e Ações.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MUSICAL EDUCATION IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL STUDY: CONCEPTIONS AND ACTIONS OF THE SCHOOL'S PEDAGOGIC COORDINATORS

AUTORA: LUCIMAR MARCHI DOS SANTOS

ORIENTADORA: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de maio de 2006.

This dissertation is part of the Education and Arts research line in the Post Graduate Program in Education at the Education Center of the Federal University of Santa Maria. This research used a qualitative approach, with the application of semi-structured interviews for data collection, in order to understand the conceptions and actions of the pedagogic coordinators working inside the city schools of Santa Maria / RS.

Two criteria were utilized - spatial proximity and availability to be part of the research process. I chose to interview pedagogic coordinators working in schools in Camobi, a neighborhood in Santa Maria/RS. Nine institutions matched the spatial proximity criteria, and all nine pedagogic coordinators agreed to become part of the research.

This work is divided in five chapters, dealing, respectively, with (1) school democratic management, in which I consider the pedagogic coordination in the school context and in relation to the processes of administration; (2) Musical Education in the initial years, presenting aspects of Musical Education at this level of instruction, since the LDB 9.394/96 and the PCN-Arte, and approaching the role of teachers working in the initial years with the teaching of Music, as well as showing the functions music can have in school; (3) research methodology, in which I refer to the methodological paths takes to the accomplishment of this dissertation; in (4) pedagogic coordinators: brief description, there are outlines of the participants; and (5) discussion of the results, chapter in which I write about the results found by the research in relation to the intended goals.

KEY-WORDS: Musical education in initial years; School Pedagogic Coordination; Conceptions and Actions.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DATA, DURAÇÃO E NÚMERO DE PÁGINAS DAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS.	68
TABELA 2 - FORMAÇÃO ACADÊMICA DAS COORDENADORAS ENTREVISTADAS.....	83
TABELA 3 - FORMAÇÃO EM CURSO NORMAL DAS COORDENADORAS ENTREVISTADAS.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEM - Associação Brasileira de Educação musical
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração Escolar
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BA - Bahia
- BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial
- CD - Compact Disc
- CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade,
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CP - Conselho Pleno (CNE)
- DEMEC's - Delegacias Estaduais do Ministério da Educação
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EMUSAD - Educação musical a distância
- ES - Espírito Santo
- FAPEM - Formação, Ação e Pesquisa em Educação musical (UFSM)
- FICOPEM - Formação Inicial e Continuada de Professores de Educação musical (UFRGS)
- FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- ISE - Institutos Superiores de Educação
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- MEN 344 - Metodologia do ensino de música para os anos iniciais (UFSM)

MG - Minas Gerais

MPB - Música Popular Brasileira

NEPEM - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical

PABAAE - Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

PCN-Arte - Parâmetro Curricular Nacional para o ensino de arte

PCN-EM - Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM)

PPGMus - Programa de Pós-graduação em Música (UFRGS)

PR - Paraná

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RS - Rio Grande do Sul

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SC - Santa Catarina

SMEd - Secretaria do Município de Educação

UCS - Universidade de Caxias do Sul

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNIFRA - Universidade Franciscana

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIVATES - Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Requisição a SMEd	143
APÊNDICE B - Procedimentos de realização das entrevistas	144
APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semi-estruturada	145
APÊNDICE D - Carta de cessão	147

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Concurso Público Regional - RS	149
ANEXO B - Escolas municipais de Santa Maria - Zona urbana	152

SUMARIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	15
1. <u>GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR</u>	21
1.1 Coordenação pedagógica no contexto escolar: breve histórico	21
1.2 Relações estabelecidas entre coordenação, projeto político pedagógico e gestão democrática na escola	32
2. <u>EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</u>	41
2.1 Educação musical nos anos iniciais: a LDB 9.394/96	41
2.1.1 O PCN-Arte para os anos iniciais	44
2.1.2 Professores atuantes nos anos iniciais	46
2.2 Funções da música na escola	50
2.2.1 Educação musical formal e não-formal	58
2.2.2 Educação musical informal	60
3. <u>METODOLOGIA DA PESQUISA</u>	62
3.1 Enfoque qualitativo	62
3.2 Seleção dos participantes	65
3.3 Entrevista semi-estruturada	67
3.4 Processo de análise dos dados	70
4. <u>AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: BREVE RETRATO</u>	73

5. <u>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u>	81
5.1 Formação profissional do coordenador e educação musical	81
5.1.1 Formação profissional da coordenação	81
5.1.2 Formação musical no magistério e no curso de pedagogia	89
5.2 Concepções sobre educação musical	92
5.2.1 Funções da música nos anos iniciais	92
5.2.2 Educação musical formal e não formal: projetos e apoios nas escolas	98
5.3 Ações em educação musical	108
5.3.1 Formação e ações em educação musical dos professores atuantes nos anos iniciais	108
5.3.2 Educação musical e gestão democrática	119
<u>CONCLUSÃO</u>	126
<u>REFERÊNCIAS</u>	132
<u>APÊNDICES</u>	142
Apêndice A: Requisição para a SMEd	143
Apêndice B: Procedimentos de realização da entrevista	144
Apêndice C: Roteiro da entrevista semi-estruturada	145
Apêndice D: Carta de cessão	147
<u>ANEXOS</u>	148
Anexo A: Concurso público regional - RS	149
Anexo B: Escolas municipais de Santa Maria - Zona urbana	152

INTRODUÇÃO

Durante minha formação no curso de bacharelado em música¹ - opção instrumento - e minha ação docente no âmbito do ensino particular, em escolas específicas de música e no curso superior, senti a necessidade de saberes pedagógicos. Tais saberes, evidentemente, não foram desenvolvidos no decorrer do bacharelado, por este ter como foco central a formação de concertistas². A partir desta limitação pedagógica, passei a investir em aulas particulares de pedagogia do piano. Participei de eventos como cursos, palestras, encontros e seminários, na área de educação musical e, em um segundo momento, na área de educação. A troca de experiências com outros colegas da área e a leitura de livros, revistas e anais voltados ao âmbito pedagógico contribuíram para meu crescimento. Todo este processo de formação inicial me possibilitou outra visão do fenômeno educativo e a aquisição de saberes pedagógicos para minha ação docente.

Como voluntária no grupo de pesquisa Formação Inicial e Continuada de Professores de Educação Musical, FICOPEM³, no 1º semestre de 2003, tive a oportunidade de me aproximar de assuntos relativos à educação musical, como a ausência desta na escola básica, a formação inicial e continuada de seus professores, os diversos âmbitos compreendidos por esta, assim como seus usos e funções. Do mesmo modo, conheci pesquisas desenvolvidas, ou em desenvolvimento, por alunos do programa (ARAÚJO, 2002; CERESER, 2003; HUMMES, 2004; MACHADO, 2004; WILLE, 2004; WOLFFENBÜTTEL, 2004, entre outros).

No 2º semestre de 2003, freqüentei o seminário 'profissão, saberes e modelos da formação docente', ministrado pelas professoras Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio e Dra. Elisete M. Tomazetti, no Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Neste período, participei de discussões em torno da especificidade da pedagogia e do curso de pedagogia, enquanto formador

¹ Não faço diferenciação entre iniciais maiúsculas ou minúsculas ao me referir às disciplinas / áreas de conhecimento.

² Durante o período que freqüentei o curso de bacharelado em música - opção instrumento, da UFSM, o seu currículo (1996 a 2004) estabelecia como objetivo para o profissional oriundo deste curso, "exercer sua profissão como concertista (performance musical)" (UFSM, 1995, p. 4).

³ Grupo de pesquisa integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical, NEPEM / Programa de Pós-graduação em Música, PPGMus, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS (Porto Alegre,RS).

de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Simultaneamente, fui conhecendo o trabalho realizado pela professora Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio relativo à formação musical de professores unidocentes⁴ (BELLOCHIO, 2000).

Este percurso foi conduzindo ao presente estudo, cujo pressuposto é o de que a música está sempre presente no cotidiano escolar. No entanto, entendo que música e educação musical não podem ser tomadas como sinônimos (KRAMMER, 2000), sendo que, se a música se encontra no dia-a-dia da escola, não se pode afirmar o mesmo em relação à educação musical, sobretudo no âmbito formal⁵. Conforme Souza *et. al.* (2002), a música, mesmo não sendo uma das disciplinas que compõem o currículo escolar, está presente na escola, de uma forma ou de outra, “seja como banda marcial, Hora Cívica, pano de fundo ou recurso para o desenvolvimento de outras atividades” (Ibid., p.114), dentro ou fora da sala de aula. Deste modo, a educação musical pode ser encontrada tanto como parte integrante do currículo das escolas, enquanto educação musical formal, quanto nos âmbitos não-formal e informal.

Além de centralizar esta pesquisa sobre a educação musical na escola, mais especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental, focalizei-a na figura do coordenador pedagógico, por ser este um dos ‘elos’ de ligação entre as propostas institucionalizadas para o contexto escolar e o desenvolvimento pedagógico deste mesmo ambiente. O termo coordenador pedagógico⁶ corresponde àquele indivíduo que atua pedagogicamente no quadro administrativo das escolas e trabalha conjuntamente com os professores, no caso deste estudo, em escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria. Neste sentido, o coordenador pedagógico possui, simultaneamente, papel político e pedagógico.

Nesta pesquisa, utilizo o termo concepção para me referir a como as coordenadoras pedagógicas⁷ entrevistadas compreendem a educação musical nos

⁴ Nesta pesquisa o termo unidocente refere-se ao professor que trabalha com todos os campos do conhecimento e atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁵ Atualmente a educação pode ser compreendida nos âmbitos formal, não formal e informal. Uma discussão sobre este assunto encontra-se no Capítulo II.

⁶ Os termos coordenador pedagógico, supervisor educacional e supervisor escolar podem implicar em diferentes concepções, sendo que optei pelo uso do termo coordenador pedagógico. Uma discussão sobre esse aspecto encontra-se no Capítulo I.

⁷ Nesta dissertação utilizarei a forma feminina para designar as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, tendo em vista serem todas pertencentes ao gênero feminino. Não discutirei questões relativas ao gênero na profissão docente, por não ser este o foco da pesquisa, mas reconheço a importância deste debate. Ver: LOPES, Guacira. **Prendas e anti-prendas**. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

anos iniciais do ensino fundamental. O termo concepção é abrangente, sendo que as coordenadoras, ao construírem suas concepções sobre educação musical levam em conta suas “crenças, valores, preferências, hábitos, princípios, percepções e interpretações de práticas pedagógicas, bem como tradições, aspectos, características e exigências dos contextos específicos nos quais trabalham” (DEL BEN, 2001, p.29).

Deste modo, as concepções sobre educação musical são construídas tanto pelo coordenador enquanto indivíduo, “que pensa o ensino e sobre o ensino”, (Ibid., p.29), quanto por sua inserção em um contexto institucional e social.

Conforme Gimeno Sacristán (1999), os professores, assim como os coordenadores pedagógicos, “pensam dentro de esquemas sociais de pensamento, sejam estes os do senso comum de grupos de professores, os da coletividade profissional geral, os da cultura em geral e até os da ciência” (Ibid., p.116).

Quanto à ação das coordenadoras pedagógicas, considero nesta dissertação, como suas 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. Enfim, fatores que contribuam para o desenvolvimento dessa área neste nível de ensino.

De acordo com Gimeno Sacristán (1999), a ação refere-se ao sujeito enquanto indivíduo, já a prática é “a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade” (Ibid., p.73).

[...] as ações constituem-nos como pessoas, educam-nos, porque carregamos a experiência das mesmas, criando nossa própria biografia de forma contínua. Aplicando tal raciocínio às ações na educação, significa que não há experiências sem consequência para o agente que as realiza e para quem recebe os seus efeitos, que nada ocorre em vão e que o acúmulo de experiência cria caminhos e bases, que são o germe da estabilização de um tipo de prática educativa, como uma forma a mais da consolidação da cultura (Ibid., p.70-71).

A tríade concepção, ação e formação se inter-relacionam, mas, algumas vezes, mostram-se contraditórias com relação à formação inicial. Isto significa que a formação inicial não chega a modificar as concepções de uma pessoa. Conforme Tardif (2002, p.69), “os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino”, levando-se em conta que antes de começarem a trabalhar os professores já ficaram imersos em torno de dezesseis anos em seu lugar de trabalho (TARDIF, 2002). Neste sentido, diversas das

concepções sobre ensino destes professores, “sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (Ibid., p.68).

Del Ben (2001), em sua tese de doutorado, investigou como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental, sendo que, conforme a autora, existem contradições entre o que “é expresso nas concepções e ações e os pressupostos implícitos nas práticas pedagógico-musicais das professoras” (Ibid., p.281). Estes são apenas dois estudos que mostram a relevância de pesquisas que relacionem concepções, ações e formação de professores que atuam no âmbito escolar. No entanto, também são necessárias pesquisas que tenham como foco os outros ‘atores’ que fazem parte do contexto escolar, incluindo a coordenação pedagógica.

Realizei, assim, o presente estudo com o objetivo geral de compreender concepções e ações de coordenadores pedagógicos, atuantes em escolas municipais de Santa Maria/RS, sobre a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental da cidade.

Como objetivos específicos, propus-me a (1) conhecer a formação, geral e musical, dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa, assim como (2) entender a relação existente entre o trabalho realizado pelos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa e a educação musical escolar, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, LDB 9.394/96, e seus desdobramentos e (3) compreender a relação estabelecida entre o papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa na escola e a utilização da educação musical neste contexto.

Justifico a realização desta pesquisa pela carência de dados em forma de pesquisa sobre concepções e ações de coordenadores pedagógicos a respeito da educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental. Compreender concepções e ações de coordenadores pedagógicos sobre a educação musical neste nível de ensino é relevante para a elaboração de propostas locais de formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais e gestores da educação, no caso desta pesquisa, coordenadores pedagógicos, assim como a continuidade da realização de

estudos, pesquisas, projetos⁸ em educação e educação musical. Pode, também, colaborar para a elaboração de políticas públicas locais para a educação e a educação musical.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro intitula-se gestão democrática escolar, momento em que apresento um breve histórico da coordenação pedagógica no primeiro subcapítulo, e, no segundo, discuto sobre a relação entre o trabalho da coordenação pedagógica e a gestão democrática na escola, assim como a elaboração e execução do projeto político pedagógico da instituição.

No segundo capítulo trato de aspectos sobre a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental. Primeiramente, abordo alguns pontos relativos à educação musical e a LDB 9.394/96, enfatizando o Parâmetro Curricular Nacional para o ensino de arte, PCN-Arte, e a especificidade dos professores dos anos iniciais em relação à educação musical. No segundo subcapítulo, apresento estudos sobre as funções da música na escola e os âmbitos formal, não-formal e informal de educação musical.

No capítulo três exponho aspectos da metodologia utilizada para a realização da pesquisa, o qual está dividido em quatro subcapítulos. No primeiro apresento o enfoque qualitativo e seu vínculo com a pesquisa. A seguir, relato o processo de seleção dos participantes da pesquisa. A técnica da entrevista semi-estruturada é tratada no terceiro subcapítulo e, no quarto, discorro sobre o processo de análise dos dados.

As coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisas são brevemente apresentadas no quarto capítulo.

O quinto capítulo traz os resultados da pesquisa, estando dividido em três subcapítulos, os quais abordam, respectivamente: (1) formação profissional do coordenador e educação musical, no qual apresento a formação, geral e musical, das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa; (2) concepções sobre educação musical, onde trago pontos sobre as diferentes funções assumidas pela educação musical nos anos iniciais da escola e a existência de projetos e apoios visando o trabalho com o ensino de música no contexto escolar; (3) ações em educação musical, em que discuto sobre as ações das coordenadoras pedagógicas quanto à educação musical, tendo em vista o aspecto da gestão democrática na escola.

⁸ Diferencio os termos estudo, pesquisa e projeto, pois nem todo estudo se constitui em uma pesquisa, assim como, nem todo projeto possui fins de pesquisa.

Por fim, encontra-se a conclusão da dissertação em que teço reflexões finais sobre este trabalho e perspectivas para novas pesquisas e projetos.

1. GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

[...] já se foi o tempo que a Secretaria de Educação vinha e fiscalizava, olhava desde o livro, fazia aquela reviravolta, todos ficavam de cabelo em pé, porque até os cadernos dos professores eles olhavam (TITI, p.31).

Este capítulo possui o título de gestão democrática escolar devido ao sistema de gestão estabelecido pela LDB 9.394/96, em que a coordenação pedagógica faz parte da administração da escola conjuntamente com o diretor, vice-diretor e orientador educacional. Focalizarei o capítulo, entretanto, no coordenador pedagógico escolar, por ser esse o gestor participante da pesquisa. Apresento, assim, um breve histórico da coordenação pedagógica na primeira parte, e, na segunda, discuto sobre a relação entre o trabalho da coordenação pedagógica e a gestão democrática nesta instituição, assim como a elaboração e execução do projeto político pedagógico.

1.1 Coordenação pedagógica no contexto escolar: breve histórico

Ao propor esta investigação, sobre concepções e ações de coordenadores pedagógicos frente à educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental, deparei-me com o fato de não haver uma clareza entre os sujeitos envolvidos no contexto educacional quanto ao papel da coordenação pedagógica na escola básica.

Esta indefinição começa na própria definição conceitual deste gestor e suas atribuições na escola. Os coordenadores pedagógicos, anteriormente chamados supervisores escolares (Parecer nº 252/69), possuíam papel diferenciado do atual, associado, principalmente, ao controle das práticas docentes dos professores atuantes em uma escola. Para entender tal fato, é necessário compreender alguns aspectos das origens da supervisão escolar e algumas das transformações que sofreu durante a história, no Brasil, até constituir-se na presente configuração de coordenação pedagógica.

As origens da supervisão escolar⁹ podem ser encontradas já no século XVI, no Brasil, com a presença dos jesuítas sob a forma da 'Ratio Studiorum', ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus (VASCONCELLOS, 2002). No entanto, a ligação mais direta com o nosso modelo de supervisor é o inspetor escolar, o qual vem a existir no Brasil Imperial (1822-1889) como representante oficial do sistema de ensino, com o papel de fiscalizar a prática pedagógica das escolas.

Alguns exemplos da prática do inspetor escolar na legislação brasileira são: o Decreto 1331A, de 1854, que criou a 'inspetoria geral da instrução primária e secundária', e a criação das 'inspetorias seccionais do ministério da educação', cem anos depois, 1954 (BELLO, 2005).

Desde o final do Brasil Imperial (1822-1889) até o período da Nova República (1946-1963), os inspetores escolares eram os técnicos em educação atuantes no país. No artigo 64 da LDB 9.394/96, estes profissionais ainda são mencionados, juntamente com os diretores, supervisores e orientadores educacionais. Entretanto, os inspetores escolares já não se encontram no cotidiano da prática escolar.

A figura do supervisor escolar teve como matriz o papel desempenhado pelo inspetor escolar (PRIETO, 2000). Enquanto que o nível de atuação do inspetor escolar correspondia a um macro-sistema, no sentido de que ele tinha o papel de verificar a prática pedagógica de diversas instituições do sistema escolar, a do supervisor relacionava-se a um micro-sistema, visto que seu papel estava relacionado ao controle da prática docente dentro de uma única escola.

Foi na década de 1960 que a legislação brasileira referiu-se com mais atenção aos técnicos de educação, na LDB 4.024/61. Esta Lei inseriu a formação de profissionais destinados a funções não-docentes, isto é, profissionais que não atuavam em sala de aula, mas sim em cargos relativos à administração da escola. Segundo Brzezinski (1996), o relator da Lei, Valmir Chagas, criticou a LDB de 1961 por não abordar o aspecto da formação em nível superior de planejadores, supervisores e outros especialistas, os quais já eram necessários na prática. No entanto, com relação à formação de orientadores, a Lei provocou um salto nos níveis de formação prevendo que estes profissionais deveriam ser formados somente nos cursos de pós-graduação e admitindo, também, que candidatos sem formação específica em nível médio ou superior tivessem acesso ao curso de pós-graduação.

⁹ A supervisão tem suas configurações a partir do momento em que se constituem relações entre homem e trabalho. Ver: Ferreira, Naura Syria. **Supervisão Educacional: uma reflexão crítica**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

Neste período da história do Brasil, especialmente entre os anos de 1960 a 1964, a educação veio atender aos interesses do modelo desenvolvimentista, para o qual o treinamento de técnicos tornava-se eficiente, pois “a adoção dessa política de treinamento em massa visava compartilhar de transformações das forças produtivas para dinamizar a economia” (BRZEZINSKI, 1996, p.58). Deste modo, houve “uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos” (Ibid., p.59), sendo que, conforme esta autora, “a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante ‘rações’ de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade” (Ibid., p.58-59).

Neste sentido, foram assinados acordos com os Estados Unidos, sendo criado o Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar, PABAAE, instalado em Belo Horizonte, MG (1957). Através deste programa, professores foram à Indiana, EUA, para especializarem-se e, posteriormente, fundarem cursos de formação de supervisores em Belo Horizonte. Assim, instalou-se o serviço de supervisão escolar no país, sendo que os professores, treinados em Belo Horizonte, espalharam-se pelo Brasil.

Os estudos sobre supervisão, realizados pelos brasileiros nos Estados Unidos, eram de base técnica e metodológica, constituindo-se em uma introdução aos “procedimentos mais adequados para a educação primária a fim de atender às necessidades estruturais do trabalho docente e da instituição escolar entendida apenas como local de transmissão de conhecimentos básicos” (CHAGAS, 1998, p. 10). Este fato estava relacionado com o contexto da época, a década de 1960, em que a preocupação política dos Estados Unidos era impedir a propagação do comunismo. Neste sentido, a supervisão escolar foi “um instrumento utilizado pelos Estados Unidos para manter a estrutura capitalista no Brasil, visto como o maior país da América Latina” (Ibid., p. 10).

Em 1964 ocorreu o golpe militar no Brasil e em 1967 foi promulgada uma constituição, seguida do Ato Institucional nº 5. Neste contexto, foi realizada a reformulação dos cursos de pedagogia através do Parecer nº 252/69, estabelecendo as ‘habilitações técnicas’, ou os chamados especialistas em educação para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. As principais mudanças legais deste período são: a Lei 5.540/68, que estabeleceu a reforma universitária, e a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus nº 5.692 de 1971, LDB 5.692/71.

A política do governo pós-64 tornou a educação explicitamente assunto de interesse econômico e de segurança nacional. No processo educacional, a supervisão escolar passou a exercer, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, a função de controlar a qualidade do ensino, bem como a de criar condições que promovessem sua real melhoria, ao mesmo tempo em que se exigia do supervisor uma formação em nível superior (LIMA, 2005, p.73).

A Lei da reforma universitária provocou mudanças nos cursos de formação de professores, atribuindo como uma das funções da Faculdade de Educação a formação de professores e a formação de especialistas em educação. O Parecer 252/69 e a Resolução 2/69 são os documentos que fixaram os conteúdos mínimos e a duração do curso de pedagogia, assim como as disciplinas a serem cursadas. De acordo com o artigo 1º da Resolução 2/69:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação e Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

O currículo mínimo do curso de pedagogia possuía duas partes, uma comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada, de acordo com a habilitação específica e as possibilidades de cada instituição, compreendendo duas ou mais das matérias e atividades apontadas no artigo 3º da Resolução 2/69. As matérias que constituíam a parte comum eram: (a) sociologia geral, (b) sociologia da educação, (c) psicologia da educação, (d) história da educação, (e) filosofia da educação e (f) didática.

Existiam duas habilitações em supervisão escolar na Resolução 2/69: uma para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus e outra para o exercício, apenas, em escolas de 1º grau. Para a habilitação do supervisor escolar que optasse pela primeira habilitação, ou seja, o exercício nas escolas de 1º e 2º graus, eram exigidas as matérias da parte comum e: (a) estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, (b) estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, (c) princípios e métodos de supervisão escolar e (d) currículos e programas. Para a supervisão escolar na escola de 1º grau, além das matérias da parte comum, eram necessárias as matérias de (a) estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, (b) supervisão da escola de 1º grau e (c) currículos e programas.

No artigo 4º, desta mesma Resolução, oficializou-se a duração do curso de pedagogia e sua carga horária, constando que a formação para orientação

educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, assim como ensino das atividades práticas dos cursos normais, teriam duas mil e duzentas horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em três e no máximo em sete anos letivos. A formação de administradores escolares, supervisores escolares e inspetores escolares, para exercício na escola de 1º grau, ocorreria em mil e cem horas de atividades, sendo ministradas no mínimo em um e meio e no máximo quatro anos letivos.

Nos anos 1970, a LDB 5.692/71 impulsionou a presença da supervisão na escola brasileira, assim como seu caráter técnico e fiscalizador do sistema do ato educacional, para que este ocorresse de acordo com a determinação do sistema vigente. Conforme Lima (2005), a supervisão educacional passou a englobar “atividades de assistência técnico-pedagógica e de inspeção administrativa, tornando-se mais abrangente para atingir não só a escola, como todo o sistema” (Ibid., p.74). Deste modo, o supervisor escolar reforçou a proposta taylorista-fordista¹⁰ dentro da escola, sendo que configurava “suas ações como um mecanismo de poder destinado a controlar, observar, cuidar para que as práticas docentes cump[rissem] com os objetivos que lhes eram propostos” (CELLA, 1998, p. 13). Conforme Alarcão (2005, p.11):

Em nome da eficiência e da eficácia, defendidas por abordagens de influência taylorista que subjazem a filosofias tecnocráticas - as quais valorizam a racionalidade -, o supervisor é considerado o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas são efetivamente seguidas.

Conforme Cella (1998), até este período da história da educação no Brasil as relações existentes entre educação e sociedade não eram questionadas dentro de uma perspectiva marxista¹¹, entretanto, tal aspecto mudou na década de 1980 com a introdução das teorias críticas no país. Nessa nova perspectiva, a escola constitui-se historicamente “como o espaço, por excelência, do acesso ao saber teórico, [...] elaborad[o] a partir da cultura de uma classe social” (KUENZER, 2003, p.52-53). Essa

¹⁰ A finalidade do taylorismo/fordismo, conforme Kuenzer (2003, p.34), é “atender a uma divisão social e técnica do trabalho”, em que deve haver uma clara definição de fronteiras entre aqueles que concebem e aqueles que executam, ou seja, as ações intelectuais e instrumentais, pois a delimitação destas relações de classe “determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção” (Ibid., p. 34).

¹¹ Ver: KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

escola expressa e reproduz esse saber, “por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (Ibid., p.53).

Os movimentos educacionais da década de 1980 assumiram um caráter de “denúncia e anúncio da efetiva situação educacional das escolas” (WEGNER, 2001, p. 13), demarcando uma mudança na prática do supervisor escolar, o qual procurou “superar o seu perfil de profissional técnico burocrata” (CELLA, 1998, p. 14) e começou a perceber-se como agente político. Neste sentido, o supervisor escolar passou a trabalhar com questões vinculadas à educação, indo além do âmbito da sala de aula, pois procurava relacionar escola e sociedade.

Neste período, o termo supervisor escolar passou a ser substituído por supervisor educacional. Saliento que o termo supervisor escolar foi utilizado na legislação brasileira (Parecer 252/69, Resolução 2/69) que habilitou os primeiros supervisores para o âmbito escolar, sendo que, conforme Ferreira (2004, p.16) referia-se a um “profissional habilitado tecnicamente, especializado, treinado ou titulado por Decreto, para cumprir as funções técnicas em nível de execução”. Segundo esta autora, o termo supervisão educacional diz respeito a um “profissional especialista em educação habilitado, capaz de exercer a função educativa, na realidade brasileira, em todos os níveis” (Ibid., p. 16).

Na década de 1980, ocorreram reflexões sobre a função da escola, dos professores, dos especialistas da educação e a relação entre estes. No entanto, esta multiplicidade de idéias ficou, ainda, presa no discurso e no papel, não chegando às implementações efetivas nas instituições escolares, o que foi ocorrer somente na década seguinte.

Conforme Lima (2005), a crítica à formação baseada em uma concepção funcionalista¹² da coordenação “radicalizou-se no Brasil nos anos 80, a ponto de acentuarem-se posições em favor de eliminá-los das escolas” (Ibid., p.77). Todavia, de acordo com a autora, a especificidade do serviço de coordenação tem “uma atuação necessária à organização e ao encaminhamento do trabalho pedagógico” (Ibid., p.77). Neste sentido, chegou-se aos anos 1990, reconhecendo que a coordenação “pode fazer uso da técnica, sem a conotação de ‘tecnicismo’” (Ibid., p.77).

¹² A concepção funcionalista na formação de professores “ênfatisa a necessidade e a importância da definição de papéis a serem desempenhados pelos elementos que integram as instituições” (LIMA, 2005, p.77). Esta visão de formação enfatizava os métodos e técnicas, o controle da ação docente e a “defesa” do sistema vigente.

Trata-se, portanto, de uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores (Ibid., p.77-78).

No início da década de 1990, a formação inicial e continuada de professores também recebeu um forte impulso da literatura estrangeira com a publicação do livro organizado por Antônio Nóvoa 'os professores e sua formação'. A partir de tal obra, no cenário nacional e internacional, expandiram-se reflexões sobre os docentes como profissionais reflexivos, pesquisadores de suas próprias práticas e autônomos, não necessitando estarem sob o controle de outros colegas de trabalho. Em decorrência, também, desses processos de formação dos professores, a coordenação pedagógica, assim como toda a administração escolar, passou por uma transformação. Segundo Alarcão (2005), hoje se inicia uma visão diferente do papel do coordenador como "reflexo do movimento de capacitação e autonomização do professor e da própria escola como coletivo de profissionais" (Ibid., p.12). A autora afirma que: "ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola" (Ibid., p.12).

As mudanças oriundas dos processos de reestruturação do capitalismo e de internacionalização e globalização da economia, assim como a implantação do novo sistema sócio-econômico brasileiro, a social-democracia (1988), a qual institucionalizou a construção do projeto político pedagógico, e a gestão democrática na escola, também implicaram em que os coordenadores pedagógicos assumissem um novo papel no sistema escolar, não mais o de supervisionar, mas o de coordenar os aspectos pedagógicos da escola.

Com estas mudanças, o coordenador pedagógico passou a ser, também, um educador e seu foco tornou-se a educação dentro do espaço escolar, sendo sua especificidade "os processos de aprendizagem, onde quer que ocorram" (VASCONCELLOS, 2002, p. 90), ou seja, seu trabalho ultrapassou os muros da escola, envolvendo também a comunidade local. Alarcão (2005) corrobora com a afirmação de Vasconcellos colocando que o papel do coordenador "dirige-se ao ensino e à aprendizagem" (Ibid., p.12), mas, segundo essa autora:

[...] convém ter presente que esse processo ocorre no ambiente institucional escolar, pelo que nem o supervisor nem os professores podem se circunscrever ao que acontece na sala de aula, pois a sala de aula funciona como um microcosmo de um universo mais amplo, constituído pela escola e

pela comunidade. [...] E eu acrescentaria da escola no mundo globalizado (Ibid., p.12).

Este aspecto da coordenação pedagógica tem relação com a gestão democrática da escola e a institucionalização do projeto político pedagógico no âmbito escolar (LDB 9.394/96), sendo um dos principais papéis do coordenador pedagógico sua construção, articulação e implantação no interior da escola¹³.

Além de articular o projeto político pedagógico da instituição, o coordenador pedagógico é um gestor e mediador das relações pedagógicas estabelecidas entre os professores e outros âmbitos do espaço escolar em relação a aspectos pedagógicos. Neste sentido, a coordenação pedagógica estabelece uma interação com os professores de modo a ajudá-los, tendo em vista que são estes que atuam em sala de aula. Conforme Alarcão (2005), a coordenação “realiza-se em trabalho de grupo” (Ibid., p.12), sendo o coordenador um “integrante do coletivo dos professores” (Ibid., p.12).

Os diversos âmbitos do espaço escolar podem constituir-se desde o âmbito da sala de aula, onde o professor realiza sua ação docente, até o âmbito político, do qual se constituem as políticas educacionais, no caso deste estudo, para os anos iniciais do ensino fundamental. Conforme Gimeno Sacristán (1998) pode-se falar em âmbitos ou níveis de plano em relação aos agentes que decidem o currículo escolar.

O político, quando regula o currículo de todo um estágio de escolaridade, faz um plano que implica determinadas operações. Os autores de um material didático [...] realizam um plano cuidadoso de componentes, seqüências de conteúdo, exemplos, ilustrações, seleção de atividades que se sugerem, etc. A escola que elabora um projeto para dar coerência a seu trabalho [...] também planeja a prática curricular. O professor/a que prepara um plano para um curso, um trimestre ou uma jornada escolar [...] realiza também um plano do currículo e de sua prática (Ibid., p.213).

Através das reuniões pedagógicas, principalmente, o coordenador poderá mediar os vários interesses dos professores no que diz respeito ao planejamento das aulas, à formação em serviço, às dúvidas em relação a aspectos pedagógicos e institucionais, assim como pontos que queiram debater, compartilhar, conhecer, ou melhor, compreender. Além das políticas educacionais advindas de fora, a escola também possui suas políticas internas, como o projeto político pedagógico, que constituem o âmbito institucional, e que deve ser construído pelos profissionais da escola e estar em constante transformação. Lima (2005, p.78) coloca que com a

¹³ No próximo item desta dissertação será abordado este aspecto da relação entre o papel do coordenador pedagógico e a gestão democrática e o projeto político pedagógico na escola.

implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais “a supervisão educacional poderá ser uma grande aliada do professor na aplicação, associada à avaliação crítica, desses parâmetros”.

Nas reuniões pedagógicas, também podem ser discutidos aspectos ligados à metodologia de trabalho utilizado em sala de aula pelos professores, aos materiais didáticos empregados e/ou necessários para as aulas, às propostas de trabalho integrado na escola, como, por exemplo, atividades educacionais por projetos. Estes aspectos incluem os âmbitos didático e da sala de aula. Rangel (2005) coloca que no âmbito do estudo sobre livros e materiais didáticos é importante, também, o conhecimento das formas de utilizá-los, isto é, o método: “mais do que a descrição de métodos e técnicas de ensino, a ação supervisora pode incentivar o estudo de princípios metodológicos” (Ibid., p.65).

Enfim, ao coordenador pedagógico cabe o trabalho com o professor, tendo em vista a aprendizagem do aluno, ou seja, seu trabalho está diretamente ligado à educação, aos aspectos pedagógicos do contexto escolar. Torna-se importante, assim, pensar na formação deste profissional, hoje não mais chamado de especialista em educação, mas de um gestor da educação.

Neste sentido, saliento que, apesar do termo coordenador pedagógico estar fazendo parte, atualmente, do contexto escolar, este iniciou seu uso com pesquisadores e teóricos da educação em substituição ao significado primeiro da supervisão, isto é, o de supervisionar as práticas docentes, assim como a ligação ao tecnicismo, à burocracia e o forte aspecto fiscalizador.

Entretanto, o termo coordenação pedagógica não aparece na legislação brasileira (LDB 9.394/96) e sim o de supervisor, assim como no cotidiano escolar.

De acordo com Alarcão (2005) existem duas concepções sobre o papel da supervisão¹⁴: uma delas utiliza o termo no contexto de formação de professores, na idéia de orientação, referindo-se, atualmente, à noção de gestão e coordenação de projetos; a outra concepção ainda associa supervisão à noção de controle, fiscalização e inspeção. A primeira concepção está “enquadrada na perspectiva de desenvolvimento profissional do professor e de desenvolvimento profissional em situação de trabalho e no coletivo dos profissionais” (Ibid., p.15), sendo que tem assumido, atualmente, “características de coordenação de projetos de investigação-ação” (Ibid., p.15).

¹⁴ Utilizo, neste momento, o termo supervisão, por ser àquele usado pela autora.

Rangel (2005) define o coordenador pedagógico escolar como àquele que “faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação - organização em comum - das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo” (Ibid., p.57). Neste sentido, conforme a autora, a coordenação é uma função que se encaminha, “por natureza” (Ibid., p.57), de modo interdisciplinar. A coordenação das “atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar, tanto em seus fundamentos, quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo ensino-aprendizagem” (Ibid., p.57).

Esse coordenador, que têm necessidade de uma formação interdisciplinar, juntamente com o diretor e o orientador da escola configuram a administração escolar. Na LDB 9.394/96, existem poucas referências aos gestores da educação, encontrando-se apenas uma em relação a sua formação, no artigo 64:

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, **supervisão** e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional. (grifo meu)

Conforme documento elaborado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE, Centro de Estudos Educação e Sociedade, CEDES, Associação Nacional de Política e Administração Escolar, ANPAE, entre outros, o artigo 64 pode levar à compreensão de que a formação de especialistas ocorra apenas em nível de pós-graduação,

[...] o que fragmentaria a formação e contribuiria com a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas, o que significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização (FORUMDIR, 2005, p.5).

Essas entidades da área de educação têm debatido sobre a formação de professores e gestores da educação, assim como, têm defendido uma formação diferenciada da proposta estabelecida pela LDB 9.394/96. Os documentos elaborados em encontros e fóruns no país mostram este debate e algumas posições e concepções sobre a formação de gestores para a educação.

A formação defendida pelas entidades brasileiras é evidenciada nesse documento elaborado durante o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, FORUMDIR. Conforme o documento, as entidades defendem duas teses básicas para elaboração de novas diretrizes para o curso de pedagogia. A primeira é que a base do curso de pedagogia é a docência, e a segunda é que o curso é ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado.

A primeira tese, de acordo com o documento, está sustentada na história “construída e consolidada nas Faculdades e Centros de Educação do país” (FORUMDIR, 2005, p.6), as quais reconhecem o curso de pedagogia como o principal locus de formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais, assim como a concepção da especificidade da “função do profissional da educação” (Ibid., p.7).

A segunda tese diz ser o curso de pedagogia simultaneamente licenciatura e bacharelado porque “forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação” (Ibid., p.7-8).

O Parecer CNE/CP n° 5/2005¹⁵, aprovado em 13 de dezembro de 2005, traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, segundo as quais, as práticas profissionais que envolvem o graduado no curso de pedagogia compreendem tanto “o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares” (BRASIL, Parecer CNE/CP n° 5/05, p.6). No mesmo documento encontra-se que:

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (Ibid., p.6).

¹⁵ Em 15 de maio de 2006, a Resolução CNE/CP n° 1/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia, licenciatura, com base nos Pareceres CNE/CE n° 5/2005 e n° 3/2006. Ver: <http://portal.mec.gov.br>.

Assim, esse Parecer atribui ao curso de pedagogia tanto a formação dos futuros professores de educação infantil e anos iniciais quanto dos gestores em educação. Entretanto, o que está disposto na LDB 9.304/96 continua em vigor, referindo-me, especialmente, aos artigos 62 e 64 relativos, respectivamente, a formação de docentes para atuar na educação básica e gestores escolares.

Apesar da existência desta discussão, de âmbito nacional, em relação à formação destes gestores, penso que esta se constitui ainda de uma discussão acadêmica, que não chega até o âmbito escolar, e pode passar, talvez, pela formação inicial de alguns professores e, muito provavelmente pela formação continuada, mas não por aqueles que estão em serviço. Do mesmo modo, aspectos relativos às Leis instituídas para a educação, aos livros didáticos “selecionados” pelo governo, as propostas de formação dos professores que ali irão atuar, a própria questão de continuar com uma escola pública ou privatizá-la, dentre outros, perpassam diretamente o cotidiano escolar. Entretanto, estes nem sempre são suficientemente discutidos dentro do espaço escolar, acarretando na manutenção de algumas posições, referentes ao papel do coordenador pedagógico e, em especial, da própria concepção de escola, já superadas do ponto de vista teórico.

1.2 Relações estabelecidas entre coordenação, projeto político pedagógico e gestão democrática na escola.

O coordenador pedagógico, o diretor, o vice-diretor e o orientador compõem o quadro administrativo da escola, sendo seu trabalho realizado em conjunto, visando o aprendizado dos alunos da instituição. Conforme Bussmann (2005), administrar é “agir de modo a combinar adequadamente o uso de recursos disponíveis para atingir um objetivo”, assim, é “uma ação finalista, voltada à obtenção de algum resultado” (Ibid., p.43). Ferreira (2003, p.97) define a administração da escola como “uma prática social de apoio à prática educativa, a política como uma *fixação de valores* constituindo declarações operacionais e intencionais”.

Nos últimos anos, a administração escolar tem atravessado um período de transformações e reformas que visam solucionar a crise do sistema de ensino. Essa crise, chamada de teoria do governo sobrecarregado (BARROSO, 2003), está vinculada a fatores como o aumento do sistema educativo, a diversidade dos alunos, a não garantia de um emprego através da educação, a crise econômica e a burocracia

não-funcional do Estado. Ferreira (2003) acrescenta outros fatores aos já apontados por Barroso, ao falar da “nova realidade internacional” (Ibid., p.98), em que nos encontramos atualmente:

Vivemos numa época em que, potencialmente, se estendem nossas possibilidades vitais: de conhecimento, comunicação, movimento, diminuição da dor, aumento do prazer, sustentação da vida, num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários. Vivemos numa época em que, violentamente, se aniquilam essas possibilidades vitais. Daí nascem a surpresa, o encantamento, o susto e o temor (Ibid., p.99).

Com o objetivo de resolver a esta crise, desde o final da década de 1970/1980, diversos países passaram a transferir para o nível local poderes e funções do nível nacional e regional. Conforme Barroso (2003) este é um fenômeno essencialmente político denominado territorialização das políticas e da administração da educação, e envolve um conjunto de ações que implicam um “conflito de legitimidades entre o Estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o central e o local” (Ibid. p.13-14).

Os termos descentralização e municipalização têm sido utilizados pelos autores nacionais ao referirem-se ao aspecto da territorialização, provavelmente, por estar mais diretamente ligado ao “processo de transferência de encargos” e de poder (OLIVERIA, R., 2003, p.177), mas não ao de uma autonomia legítima, adquirida pelas escolas. Nesse sentido, a territorialização não pode ser reduzida a sua dimensão jurídico-administrativa, apesar de essa ser, ainda, o tipo de normatização mais utilizada ao pensar na autonomia das escolas. Mas, o simples fato de decretar as competências que serão transferidas da União, Estado ou Municípios para as escolas, não é suficiente para instituir uma forma de autogoverno¹⁶ dentro da instituição escolar.

Conforme Barroso (2003), a dimensão política da territorialização tem gerado o confronto entre lógicas e objetivos variados, os quais são utilizados de formas diferentes, pois a territorialização pode ser entendida, também, como uma forma de privatização da escola pública, ou seja, a regulação do sistema educativo dentro de uma lógica de mercado, ou como meio de a União, apenas, transferir para a escola os

¹⁶ Conforme Barroso (2003, p.16), o conceito de autonomia está “etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias”. No entanto, ela não se confunde com independência, sendo um conceito relacional, pois sua ação “se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações” (Ibid., p.16). Neste sentido, o termo expressa certo grau de relatividade, sendo que somos sempre mais ou menos autônomos; “podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras” (Ibid., p.16).

problemas para os quais não encontrou solução; nesse sentido, substitui o seu controle direto em relação às normas e regulamentos, por um controle baseado nos resultados.

No Brasil, a territorialização das políticas e da administração da educação tem se identificado com essa forma de concepção, sendo que já na década de 1970, após a promulgação da LDB 5.692/71, a política educacional para o ensino de 1º grau passou a ocorrer no âmbito de projetos federais, implantados especialmente no nordeste. Nesse sentido, foram transferidos “encargos para o município, sem que se efetivasse um investimento financeiro satisfatório nessa instância” (ROSAR, 2003, p.106).

Barroso (2003), entretanto, defende a territorialização como “um processo de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais” (Ibid., p.15), em que o papel do Estado “na produção de uma identidade nacional e instância integradora da coesão social, no domínio da educação” (Ibid., p.15) não é posto em causa por esta perspectiva, mas permitido que o mesmo o exerça “no respeito pelas identidades locais (e das suas autonomias) e em parceria com as comunidades locais” (Ibid., p.15).

Dentro do contexto brasileiro, Rosar (2003) relata e analisa projetos realizados pela União com o objetivo de introduzir a municipalização no ensino. Alguns desses são o Promunicípio, Edurual, Polonordeste, Pronasec e o Projeto Nordeste, “financiados pelo Banco Mundial, trazendo uma concepção e diretrizes educacionais definidas a priori por essa instituição” (Ibid., p.106). Rosar (2003) coloca que os estudos acerca da descentralização mostram que existem poucas evidências sobre a eficácia dessa política e provas consideráveis do não aumento da eficácia e da participação local.

Essas experiências evidenciaram que as relações centro-periferia reproduzem os padrões de dependência em relação ao poder central, dado que a estrutura fiscal permanece favorecendo a captação de recursos a nível central. Por outro lado, os programas de capacitação dependem de critérios financeiros e os recursos vêm decrescendo com o descomprometimento do governo central (Ibid., p.112).

Deste modo, a descentralização que ocorreu e, ainda ocorre, no país, em relação às políticas para a educação, não se relaciona, necessariamente, com uma proposta de democracia ou ‘real’ descentralização, no sentido de territorialização defendida por Barroso (2003), mas, de acordo com Rosar (2003) pode ser entendido como uma das estratégias do capitalismo que tem como objetivo “tornar mais plena e eficaz a estratégia que combina globalização e descentralização” (Ibid., p.107).

Oliveira (2003) coloca que, no Brasil, as reformas administrativas que vêm ocorrendo são, na verdade, reformas educativas, as quais foram assumidas pelo país na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem, na Tailândia, realizada em março de 1990, e na Declaração de Nova Delhi, em dezembro de 1993. Esses documentos constituem-se “em orientações administrativas cujo referencial é a realidade desenvolvida nas empresas privadas” (Ibid., p.90-91).

Nesse sentido, as reformas no setor educacional estão estreitamente vinculadas com as “relações de poder no plano político-econômico” (FRIGOTTO, 2001, p.43). Os avanços que ocorreram na microeletrônica, microbiologia e energética tiveram “enormes conseqüências para a vida humana individual e coletiva” (FERREIRA, 2003, p.101), sendo o principal elemento desse processo “a implantação da ‘tecnologia de informação’ como eixo fundante do processo produtivo” (Ibid., p.101). Dentro desse contexto, “os grandes grupos econômicos e os organismos que os representam, [...] empenham-se pelo controle privado desta nova base científico-técnica” (FRIGOTTO, 2001, p.43). De acordo com Ferreira (2003):

Este ‘avanço’ científico e tecnológico, que se desenvolveu a partir da década de 80 permitiu a formação de oligopólios internacionais e redes globais informatizadas de gestão que possibilitaram as formas globais de interação que presenciamos hoje e que constituem a nova configuração do sistema mundial de produção (Ibid., p.101).

E de que forma esses ‘avanços’ influenciam a educação brasileira? Conforme Oliveira (2003), os aspectos sociais prevalecem como “coadjuvantes no processo econômico” nos planos de desenvolvimento brasileiros (Ibid., p.65). A autora coloca que esse fato pode ser verificado “nas formas como os recursos são alocados” (Ibid., p.65) nos planos, sendo que “a educação e outros setores sociais não são pensados em função dos benefícios ou do bem-estar da população, mas o que se percebe é o predomínio do econômico nas ‘razões’ do Estado” (Ibid., p.65).

Dentro desta concepção, a tendência do sistema produtivo, a qual já se percebe, é de assumir de forma cada vez mais intensa “computadores mais poderosos e mais baratos dotados de inteligência artificial, capazes de atuar em diferentes níveis e de possibilitar técnicas avançadas de integração” (FERREIRA, 2003, p.102). Conseqüentemente, também se veio a exigir trabalhadores mais criativos, intelectuais, responsáveis, flexíveis, autônomos e polivalentes (FERREIRA, 2003; FRIGOTTO, 2001). No entanto, como coloca Frigotto (2001, p.54), “esta demanda real de mais

conhecimento, mais qualificação geral, mais cultura geral se confronta com os limites imediatos da produção, da estreiteza do mercado e da lógica do lucro”.

Foi difícil para os trabalhadores organizarem-se dentro dessas condições, sendo a primeira consequência destas mudanças, segundo Ferreira (2003), uma desorganização “das burocracias sindicais corporativas, processo este que tem significado uma diminuição expressiva da presença e da marca dos trabalhadores nas sociedades e no Estado” (Ibid., p.102). A segunda consequência, de acordo com a autora, foi o aumento progressivo do desemprego, “gerando insegurança e marginalização cultural” (Ibid., p.102).

Estas colocações estão relacionadas com a substituição do princípio educativo de base técnica taylorista-fordista pelos novos processos de reestruturação capitalista e globalização da economia (KUENZER, 2003; OLIVEIRA, 2003). Este discurso de substituição, de um princípio de produção por outro, vincula-se diretamente ao aparecimento do neoliberalismo¹⁷, o qual tem como objetivo que o Estado não desempenhe funções assistenciais e a vida social seja regulada pelas relações de mercado (OLIVEIRA, 2003).

Nesse contexto, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, BIRD, ou Banco Mundial, vem adquirindo importância no âmbito das políticas públicas brasileiras¹⁸, direcionando as políticas educacionais do país, baseado em diretrizes que visam o “barateamento dos custos do ensino público” (FONSECA, 2003, p. 51). Segundo o documento do BIRD, de 1995, a preferência pelo ensino fundamental é reforçada por uma evidência empírica, relativa a estudos do tipo custo-benefício que atribuem a este nível de ensino maior taxa de retorno econômico, “tendo como referência a renda dos indivíduos” (Ibid., p. 59), sendo este, também, “o principal indicador da qualidade da educação” (Ibid., p.59). Fonseca (2003) chama atenção para o paradoxo de “educação para todos” versus “seletividade” (Ibid., p.59).

Esse aspecto ocorre, também, na constituição de 1988 e LDB 9.394/96, em relação, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino fundamental, assim como o

¹⁷ O neoliberalismo nasceu logo depois da segunda guerra mundial como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar, sendo seu texto de origem ‘o caminho da servidão’, de Friedrich Hayek (1944). Em 1947 foi fundada a Sociedade de Mont Pèlerin, a qual defendia a desigualdade como um valor positivo e imprescindível nas sociedades ocidentais (ANDERSON, 1998). O neoliberalismo teve sua grande oportunidade em 1979, na Inglaterra, com a eleição do governo de Thatcher e, em 1980, com a chegada de Reagan a presidência dos Estados Unidos. A partir deste momento quase todos os países do norte da Europa ocidental “viraram à direita”, sendo que nos anos 80 ocorreu o triunfo da ideologia neoliberal na Europa e América do norte.

¹⁸ Com respeito à influência do BIRD nas diretrizes brasileiras Ver: Plano Decenal de Desenvolvimento 1993-2003.

Município ficar encarregado desse nível de ensino. Conforme Oliveira R. (2003), o ensino fundamental, na constituição de 1988, “é de competência ‘dupla’, tanto municipal quanto estadual” (Ibid., p.188), mas é previsto como responsabilidade prioritária do município. Esta mesma constituição e a LDB 9.394/96 instituem a gestão democrática nos sistemas de ensino do país:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, LDB 9.394/96, art.14).

A gestão democrática pode ser compreendida por diversos pontos de vista, sendo importante conhecer pelo menos dois deles. O primeiro defende a gestão enquanto processo democrático que deve “romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática” (VEIGA, 2005, p.18). Dentro dessa concepção está incluída a “ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (Ibid., p.18), pois, segundo Veiga (2003) a gestão democrática objetiva a socialização do poder da escola.

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (Ibid., p.18).

A participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares é garantida pelo artigo 14 da LDB 9.394/06, no entanto esse artigo não define como será realizada esta participação, ou seja, ela pode ocorrer com caráter consultivo, em que a comunidade é consultada sem a preocupação de que sua opinião tenha alguma influência nas decisões tomadas, ou com caráter deliberativo, em que é “assegurado o acatamento de suas decisões finais” (PRIETO, 2000, p. 41).

Como afirmado por Veiga, em uma gestão democrática é fundamental a participação das comunidades escolar e local, entretanto, estas não possuem, necessariamente, uma formação pedagógica, ao contrário dos profissionais que estão atuando no espaço escolar. Neste sentido, é preciso, por parte dos membros da administração escolar, investigação permanente da realidade em que atuam, tendo em

vista a mudança pretendida (CHAGAS, 1998), assim como a busca de diferentes maneiras de trabalho para que a comunidade não seja apenas uma telespectadora que vai, de vez em quando, assistir algum evento da escola, mas sim uma participante ativa do processo de aprendizagem de seus filhos que pode, também, ser seu.

Veiga (2005) aponta que a gestão implica na “qualidade para todos” (Ibid., p.17) e que, portanto, “não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais” (Ibid., p.16). A autora explicita duas dimensões da qualidade, as quais não estão subordinadas uma a outra, sendo a primeira a dimensão técnica ou formal e a segunda, a política.

O segundo ponto de vista em relação à gestão democrática coloca que o termo qualidade, no sentido que vem sendo utilizado, está associado à tentativa de maximizar o vínculo entre educação e as exigências das relações de produção e consumo, sendo entendido como “um modelo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola” (OLIVEIRA, 2003, p. 91). Veiga (2005) concorda com esse aspecto, mas defende que a escola de qualidade, além do caráter quantitativo, deverá “garantir a permanência dos que nela ingressarem” (Ibid., p.17).

Para Frigotto (2001) estes conceitos implantados na educação e vindos dos “homens de negócios” (Ibid., p.40), os quais incluem termos como gestão educacional, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, entre outros, são “uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial” (Ibid., p.40). Deste modo, as mudanças ocorridas na educação e a “súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador” (Ibid., p.40) estão muito mais relacionadas com os problemas nas estruturas do capitalismo e sua substituição pelo modelo neoliberal.

Retornando ao artigo 14 da LDB 9.394/96, este também estabelece a ligação entre a gestão democrática e o projeto político pedagógico da escola e, conforme o artigo 12 da mesma Lei, a construção do projeto político pedagógico deve contar com a participação dos profissionais da educação e, também, da família e da comunidade, “criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, LDB 9.394/96, art.12).

O projeto político pedagógico deve ser “entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (VEIGA, 2005, p.11). Para Neves (2005) o projeto político pedagógico “dá voz à escola”, sendo a “concretização de sua

identidade, de suas racionalidades interna e externa e, conseqüentemente, de sua autonomia” (Ibid., p.113). Dentro dessa perspectiva é essencial que a escola “assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante” (VEIGA, 2005, p.12), pois é a escola o local de “concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” (Ibid., p.11).

Dois aspectos considero importantes na elaboração e implementação do projeto político pedagógico da escola: o fato de este não ser um documento destinado ao engavetamento, mas necessário de ser “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2005, p.13); a característica de ser um “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (Ibid., p.13).

Nesse sentido, conforme Bussmann (2005), o projeto político pedagógico não é um programa que deve ser obedecido, mas, ao contrário, “deve renovar-se constantemente” (Ibid., p.39). Assim, depois de elaborado o projeto pedagógico, “sua existência não encerra o processo nem acarreta resultado final” (Ibid., p.38).

A partir de todas estas colocações sobre a gestão democrática no espaço escolar e suas ligações com aspectos sócio-políticos e econômicos, além de educacionais, torna-se importante rever o conceito de gestão democrática e seus desdobramentos, assim como conhecer os fatores que estão por trás da implantação da gestão nas escolas brasileiras, desde a descentralização até os aspectos da globalização e do neoliberalismo. Acredito que a escola, ou melhor, os profissionais que atuam no contexto escolar, assim como toda a comunidade escolar e local, constituirão sua autonomia quando sentirem necessidade, e não enquanto a autonomia for uma ‘necessidade’ constitucional. Com essa colocação trago as palavras de Schramm (2003), com as quais concordo. Segundo essa autora, existe uma diferença entre a “participação concedida” e a “participação conquistada”, sendo que, neste caso, a concessão à participação se assemelha à obrigação “vindo ao encontro de uma forma de organização escolar pré-existente, ao invés de uma organização em contínua reconstrução” (Ibid., p.225).

Penso ser pertinente refletir sobre o conceito de autonomia de Barroso (2003): “um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de

influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local” (Ibid., p.17). Outro aspecto importante de se ter em mente é de que a autonomia é um conceito construído social e politicamente, sendo que, a fim de construir-se uma autonomia da escola é necessário, primeiramente, o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que compõem a escola.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gosto muito de música, mas, muitas vezes, no trabalho em sala de aula, o trabalhar com ela é uma dificuldade para mim. Com os alunos [...] faço todo um trabalho com a parte de música, [...], às vezes, lembro uma música e quero dizer um trequinho, mas digo a frase, não canto a música; porque não tenho ritmo para cantar ou coisa assim, então, acho que isso acaba afetando todo o desempenho. Acho que é super importante trabalhar em sala de aula com música, tu sentes no momento o retorno dos alunos (D'ARC, p.1-2).

Este capítulo aborda aspectos sobre a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental. Primeiramente, levanto alguns pontos relativos à LDB 9.394/96, enfatizando o Parâmetro Curricular Nacional para o ensino de arte, PCN-Arte, e à especificidade dos professores dos anos iniciais em relação à educação musical. Na segunda parte, faço uma discussão a partir de estudos sobre as funções da música na escola e os âmbitos formal, não-formal e informal de educação musical.

2.1 Educação musical nos anos iniciais: a LDB 9.394/96

O presente tópico explora a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental, após a LDB 9.394/96, dando ênfase aos PCNs, os quais constituem documentos orientadores das políticas para o ensino fundamental, foco desta pesquisa. Abordo, também, aspectos relativos à especificidade dos professores atuantes nos anos iniciais e seu papel em relação à educação musical neste nível de ensino.

A LDB 9.394/96 é parte de um conjunto de iniciativas que visam reformas nas estruturas da política educacional do país. Posso citar, também, a Emenda constitucional nº 14 de 1996, que redefine o financiamento do ensino fundamental, a criação do Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, FUNDEF, e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB (FONSECA, F., 2001).

Através da LDB 9.394/96, a educação brasileira foi dividida em educação básica e educação superior, sendo que a primeira passou a ser composta por educação infantil, ensino fundamental (1ª a 8ª série) e ensino médio. O ensino fundamental pode

ser compreendido pelos anos iniciais, 1^a a 4^a séries, e pelos anos finais, 5^a a 8^a séries¹⁹.

O ensino de arte tornou-se “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, LDB 9.394/96, art.26, § 2).

A LDB 5.692/71, anterior à LDB 9.394/96, incluía, no artigo 7º, a educação artística como atividade educativa obrigatória na escola, sendo constituída pelas linguagens das artes plásticas, artes cênicas, música e desenho (CFE nº 1.284/73). O professor egresso dos cursos de educação artística - licenciatura curta ou educação artística - licenciatura plena - habilitação em artes plásticas, artes cênicas ou música, ficou conhecido por professor polivalente, já que era responsável pelo ensino das artes plásticas, artes cênicas e música na escola (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000; PENNA, 1995; XISTO, 2004).

A LDB 9.394/96 manteve a obrigatoriedade do ensino de arte, trazendo como diferencial a passagem de ‘atividade educativa’ para ‘componente curricular’ e o termo ‘educação artística’ para ‘ensino de arte’. Logo, a arte deveria passar a ser reconhecida como as outras áreas do currículo (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia e educação física), as quais possuem linguagem e saberes próprios. Entretanto, não foi o que ocorreu, pois o próprio artigo 26, § 2 da LDB 9.394/96, permite várias interpretações quanto ao papel da arte na educação básica.

Ao atribuir ao ensino da arte o papel de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, corre-se o risco de uma má interpretação do significado de cultura e de arte. O termo cultura, segundo Abbagnano (2003), é utilizado para indicar “o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de determinada sociedade” (Ibid., p. 228). Neste sentido, não é papel apenas das artes desenvolverem a cultura, mas das diversas disciplinas do currículo, assim como da própria escola. O ensino da arte, em cada uma de suas linguagens - artes visuais, dança, música e teatro - tem como finalidade criar oportunidades para que os alunos desenvolvam conhecimentos sobre os conteúdos específicos das linguagens artísticas e, certamente, promover o desenvolvimento integral do aluno, dentre estes, o desenvolvimento cultural.

¹⁹ O ensino fundamental foi modificado pela Lei federal nº 11.114, segundo a qual este nível de ensino passa a ter nove anos de duração ao invés de oito. Apesar de a Lei ser válida desde 17 de maio de 2005, as escolas terão até 2010 para se adaptarem a essa nova legislação. No entanto, na rede municipal de Santa Maria as mudanças entraram em vigor neste ano de 2006.

A troca de nomenclatura, que visava extinguir a polivalência no ensino de arte, não alcançou esse objetivo. No PCN-Arte são propostas quatro linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança. No entanto, diversos aspectos relativos ao momento e à maneira de serem abordadas permanecem em aberto nos documentos, delegando tais decisões a cada escola. Nesse sentido, sua flexibilidade de aplicação e de interpretação não garante o acesso e a continuidade do ensino de arte. De acordo com Bellochio (2000, p.99), “se é possível a escola optar pela área em que irá trabalhar, corre-se o risco de a Educação Musical ser trabalhada nas séries finais do ensino fundamental ou ser excluída de muitas escolas”.

Conforme Penna (2004), o PCN-Arte permite uma leitura polivalente de sua proposta, do modo que se exigiria do professor “uma polivalência ainda mais ampla e inconsistente que aquela promovida pela Educação Artística” (Ibid., p.24). Esta falta de definição quanto à qualificação exigida do professor de arte tem permitido a continuação da polivalência no ensino de arte, sendo que profissionais atuantes nas escolas básicas são, muitas vezes, egressos dos cursos de educação artística, oriundos da LDB 5.692/71, ao mesmo tempo em que concursos públicos ainda são abertos para educação artística, num ato de reconhecido desconhecimento da Lei atual. Em alguns locais, esta situação está sendo superada, por exemplo, Belém, PA; Uberlândia, MG; Santa Maria, RS; Porto Alegre, RS, dentre outros, com abertura de concursos públicos em educação musical²⁰.

Destaco que, no Rio Grande do Sul, para os anos iniciais do ensino fundamental, não existe concurso público para professores especialistas em educação musical ou artes visuais, danças e teatro, sendo que uma exceção encontra-se em Blumenau/RS, onde existe concurso público para professor especialista para atuar nos anos iniciais. O professor de educação infantil e anos iniciais é concursado para trabalhar com todas as linguagens da formação humana, dentre elas as artísticas. Tal profissional tem sido nomeado como professor único, unidocente, multidisciplinar, generalista, de classe, de sala, polivalente, dentre outras denominações.

²⁰ Ver Anexo A.

2.1.1 O PCN-Arte para os anos iniciais

Os PCNs são propostas do governo, anunciadas como discussão conjunta com a sociedade educacional, elaboradas para o ensino fundamental²¹. Tais parâmetros são formados por dois conjuntos de documentos: o primeiro refere-se aos quatro anos iniciais do ensino fundamental (1997), e o segundo, aos anos finais (1998).

Os PCNs são o resultado de um longo trabalho, que contou com a participação de educadores brasileiros, sendo inicialmente elaborados documentos em versões preliminares, “analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais” (BRASIL, PCN, INTRODUÇÃO, 1997, p. 51). Conforme Fonseca, F. (2001) o processo de elaboração dos PCNs “não se caracterizou, todavia, como tão democrático e participativo quanto o proclamado” (Ibid., p. 20), deixando de fora múltiplas vozes que teriam algo a dizer. Os encontros promovidos pelas Delegacias Estaduais do Ministério da Educação, DEMEC’s²², eram realizados quando a proposta dos PCNs estava praticamente formulada, além de ter um alcance limitado, pois “reuniram pouco mais de 3.500 professores, número absolutamente insignificante num país que, só no ensino fundamental, já conta com mais de um milhão de funções docentes” (Ibid., p. 21).

Estes documentos não são de caráter obrigatório, pois foram elaborados antes da promulgação da LDB 9.394/96, antecipando-se “na elaboração de parâmetros que deveriam ser precedidos e orientados por diretrizes emanadas do próprio CNE” (FONSECA, F., 2001, p. 22). No entanto, são orientações oficiais para a ação pedagógica na escola, sendo utilizados pelo Ministério da Educação, MEC, como referência para a avaliação escolar (PENNA, 2004).

Neste sentido, a coordenação pedagógica da escola possui papel fundamental, pois é uma das mediadoras entre as políticas educacionais, as práticas educativas na escola e a ação dos professores em sala de aula. O acesso aos PCNs e, mais importante ainda, sua compreensão por parte dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental - e nos demais níveis de ensino - torna-se, assim,

²¹ Existem também os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, PCN-EM, e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, RCNEI.

²² As DEMEC’s, responsáveis pelos encontros e divulgação dos PCN’s, foram extintas após início do processo de divulgação dos mesmos.

preocupação do coordenador pedagógico da escola, o qual, também, tem como papel dar oportunidade aos professores de terem uma leitura crítica deste documento.

Os PCNs para os anos iniciais do ensino fundamental são compostos por uma introdução, seguida dos conteúdos propostos para as áreas constituintes do currículo obrigatório - língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física e os temas transversais²³. Em relação ao ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental, este encontra sua proposta pedagógica no PCN-Arte, o qual, segundo Penna (2001), estabelece três eixos para a ação pedagógica, que remontam, embora não explicitamente, à proposta triangular de produção, fruição e reflexão. O eixo de produção diz respeito ao fazer artístico propriamente dito. A fruição refere-se a uma leitura crítica da produção artística, tanto dos próprios alunos como da produção histórico-social. Penna (2001) questiona a escolha do termo 'fruição', o qual não é suficientemente claro, reforçando uma concepção intuitiva e emocional da arte (PENNA e ALVES, 2001). O eixo de reflexão é o que recebe maior ênfase no PCN-Arte, sendo caracterizado por situar o conhecimento sobre o trabalho artístico do aluno, seus colegas e sobre a arte como produto social e histórico.

A proposta do PCN-Arte para o ensino de música caracteriza-se por tomar como ponto de partida a vivência musical do aluno, e sua relação com a música popular e com a indústria cultural. Segundo Penna (2001), para que este tipo de ensino se concretize torna-se necessário superar a histórica dicotomia entre música popular e música erudita. Neste sentido, na formação do professor que irá atuar com a educação musical, é preciso um projeto de ensino que trabalhe as suas concepções sobre música e educação musical, de modo que este possa dialogar com os vários repertórios dos alunos.

Após analisar o PCN-Arte, percebo que este documento se apresenta entre dois extremos; em alguns momentos, de forma minuciosa, apontando propostas e conteúdos específicos para cada linguagem artística e, em outros, de maneira vaga e confusa, apontando elementos de uma concepção mais intuitiva e emocional no ensino da arte.

Concordo com Penna *et. al.* (2001) quando dizem que os PCN-Arte ainda não puderam enfrentar certos impasses com clareza, "até porque eles não podem,

²³ Os temas transversais se configuram em aspectos que devem 'atravessar' o currículo, sendo tratadas em todas as áreas de conhecimento, estabelecendo relações entre os conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Os temas transversais são ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual (PENNA, 2001).

sozinhos, responder por processos históricos que afetam o papel da arte na escola, ou por decisões mais amplas de política educacional” (Ibid., p. 168).

Deste modo, a utilização de tal documento, nos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se difícil, levando em conta a ausência de uma formação musical e pedagógico-musical de grande parte dos professores unidocentes atuantes neste nível de ensino. Outro fator é o caráter do PCN-Arte, que abrange desde conteúdos bastante específicos, como a “percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis” (BRASIL, PCN-Arte, 2000, p. 78), até aspectos subjetivos como “traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música” (Ibid., p. 79).

Entretanto, um dos papéis da coordenação pedagógica neste processo é o de discutir as políticas públicas no âmbito escolar e possibilitar aos professores uma compreensão crítica dos documentos e sua utilização em sala de aula. Isto não significa que os PCNs serão aplicados como um método rígido de ação para as aulas nos anos iniciais, mas poderão subsidiar propostas de planejamentos e diálogos entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1.2 Professores atuantes nos anos iniciais

O professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental não é um especialista na área de educação musical, mas um especialista nos processos de ensino e de aprendizagem de crianças em idade escolar²⁴. A formação inicial desse professor:

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LDB 9.394/96, art.62).

Assim, de acordo com a Lei, os professores que atuam nos anos iniciais são egressos de curso normal de nível médio, do normal superior ou de curso de pedagogia, licenciatura em anos iniciais, realizado em nível superior. A formação em nível superior, conforme a Lei, pode ocorrer tanto nas universidades, também

²⁴ Experiências recentes apontam a necessidade de que este profissional também seja especialista na educação de jovens e adultos, EJA.

denominadas de Institutos de Educação Superior, IES, ou em Institutos Superiores de Educação, ISE. Os ISE têm sofrido críticas por diversos educadores, pois, ao contrário das IES, não possuem um compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo que, conforme Bellochio (2000, p.63) “propõem o aligeiramento da formação profissional”.

Conforme documento elaborado por entidades da área de educação em 2005, houve no país um crescente aumento do número de ISE, assim como uma expansão dos “cursos Normais Superiores e do próprio Curso de Pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades” (Ibid., p.2). Saliento que, como no caso dos gestores, debates sobre a formação do professor unidocente têm sido realizados entre entidades da área de educação e o Conselho nacional de educação, CNE.

Retornando ao aspecto do conhecimento em educação musical na formação dos professores unidocentes, esse, geralmente, faz parte do currículo dos cursos de magistério, na modalidade normal de nível médio. Já no ensino superior, ainda são poucas as universidades que proporcionam uma formação musical e pedagógico-musical aos futuros professores unidocentes (FIGUEIREDO, 2003, 2004; SOUZA, C. 2003, 2004). Esse número tem crescido nos últimos anos, alguns exemplos são a Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, a Universidade de Caxias do Sul, UCS, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, e a Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior, UNIVATES, dentre outras.

O curso de pedagogia: currículo por atividades, da UFSM, possuía a disciplina de Metodologia do ensino de música, MEN 344, desde o ano de 1984, como disciplina obrigatória oferecida no 5º semestre do curso com carga horária de 90h (BELLOCHIO, 2000). A partir de 2004, com o novo currículo do curso de pedagogia: licenciatura nos anos iniciais, a disciplina MEN 344 foi dividida em dois semestres de 45h/aula cada, e passou a ser denominada educação musical I e educação musical II. Entretanto, conforme pesquisa realizada por Spanavello (2005), professores formados nos cursos de pedagogia da UFSM, acreditam que a disciplina de Metodologia do ensino de música, apesar de importante para sua formação, não foi suficiente para garantir sua ação docente com o ensino de música em sala de aula.

A formação musical e pedagógico-musical para professores unidocentes é pertinente tanto para a área de educação como para a de educação musical, sendo

que os professores dos anos iniciais não necessitam ser especialistas no ensino de música, pois possuem outra especificidade, a qual implica na compreensão dos processos de aprendizagem das crianças, assim como dos diferentes enfoques de ensino e de concepções metodológicas, e envolve, também, o conhecimento e domínio da alfabetização e, especialmente, disposição para aprender sobre as diversas áreas do conhecimento.

Assim, é necessário que o professor dos anos iniciais “compreenda as estratégias de construção cognitiva pelas quais passam seus aluno(a)s” (BELLOCHIO, 2000, p.67), e, também, que construa junto à eles “relações que lhes permitam trocar experiências e conhecimentos, de tal forma que ensinar seja também aprender, implicando o conceito de professor mediador e de educador-educando” (Ibid., p.67). Dentro dessa concepção enfatizo as palavras de Bellochio (2000), segundo as quais:

[...] impõe-se a esse profissional a tarefa de ser um mediador ativo e conhecedor crítico dos percursos epistemológicos que orientam os aprendizados iniciais de seus alunos nos vários campos do conhecimento. Não significa pensá-lo como “um sujeito” isolado em seus processos de decisão profissional, que não problematiza as práticas educativas, tornando-se apenas cumpridor de carga horária e de currículos construídos por outros (Ibid., p.120).

Segundo Bellochio (2001), é necessário reconhecer que os futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no curso de pedagogia, trabalham com várias metodologias vinculadas aos processos de alfabetização nos vários campos de conhecimentos, “o que, de certa forma, potencializa um ‘todo’ que impulsiona o desenvolvimento de um olhar mais global sobre o conhecimento educacional que organiza a prática educativa do professor” (Ibid., p. 42).

Deste modo, considerando a totalidade de sua ação unidocente, é importante que os professores dos anos iniciais mobilizem e trabalhem conhecimentos musicais no cotidiano de suas atividades em sala de aula. Este ponto é reafirmado pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005, segundo o qual o egresso do curso de pedagogia “trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (Ibid., p.6), os quais se fundamentam em “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Ibid., p.6), sendo que dentro deste repertório estão incluídas, também, as artes.

Dentro deste contexto, experiências realizadas na área de educação musical têm demonstrado que professores unidocentes tem condições de trabalhar com o

ensino de música, desde que recebam formação inicial e ou continuada e apoio institucional do espaço em que se situam (TORRES, 1998; BELLOCHIO, 2000; SOUZA, C. 2002; PACHECO, 2005). Alguns dos exemplos são os trabalhos realizados por Bellochio e colaboradores, na UFSM, através de projetos que possibilitam uma vivência musical a futuras professoras unidocentes durante o curso de graduação (BELLOCHIO, CUNHA e PIMENTA, 2003; BELLOCHIO, 2004). Além da pesquisa de doutorado realizada pela autora supracitada (BELLOCHIO, 2000), aponto as teses de Souza, C. (2002), Figueiredo (2003) e Torres (2003).

Souza, C. (2002) realizou um estudo de caso em que elaborou, implantou e avaliou um programa de educação musical a distância para professores dos anos iniciais do ensino fundamental no estado de Mato Grosso. Durante o processo de pesquisa houve tutores nos estudos dos professores, os quais se constituíram pela pesquisadora e monitores. O tutor, segundo Souza, C. (2002), deve saber “aproveitar todas as oportunidades que surgem no desenvolvimento do trabalho, para não correr o risco de deixar o professor com um atendimento parcial” (Ibid., p.417). Deste modo, é necessário ao tutor o “conhecimento pedagógico, seus fundamentos, os princípios e as estratégias de organização do conteúdo” na educação musical a distância, assim como “o conhecimento do conteúdo e as formas de resolver os problemas da instituição” (Ibid., p.417).

Relaciono este tutor, que atua na educação musical a distância, com o professor formador, atuante no ensino superior e, pensando no contexto escolar, com o coordenador pedagógico desta instituição. Conforme Souza, C. (2002, p.417) “o tutor representa diretamente a relação humana da EMUSAD²⁵, aquele que motiva o estudante (professor) para continuar a jornada e que cria nele o interesse pelo assunto, dialogando, alimentando uma relação direta, que não pode ser substituída”.

A pesquisa de Figueiredo (2003) teve como objetivo principal conhecer a formação musical em cursos de pedagogia do país, sendo que dezenove cursos das regiões sul e sudeste participaram da amostra representativa para a coleta dos dados e, em cada curso, foram entrevistados um coordenador e um professor de música/artes da instituição. A formação musical oferecida para os futuros professores dos anos iniciais “é insuficiente na maioria das instituições visitadas” (FIGUEIREDO, 2003, p. 766), o que ocorre devido a fatores como o pouco tempo destinado à formação em música nos cursos de capacitação de professores, a localização e a distribuição das

²⁵ Educação musical a distância.

disciplinas de artes/música no currículo, a idéia de arte/música enquanto ferramenta para o ensino de outras áreas de conhecimento (FIGUEIREDO, 2001).

Torres (2003), utilizando-se de entrevistas orais e autobiografias musicais, buscou conhecer e delinear aspectos que constituíram e constituem as identidades musicais de vinte alunas de um curso de pedagogia. A autora observa que existe uma “multiplicidade de estilos musicais” nas narrativas das alunas, sendo que, conforme Torres (2003, p.151), “cada aluna havia trazido as ‘suas músicas’, correspondendo às diferentes fases da vida e relacionadas a espaços e tempos”.

Estas três teses, com seus enfoques diferenciados, têm em comum, além do aspecto da educação musical, o foco na figura do professor unidocente. Observo que todas elas apontam o professor dos anos iniciais como um profissional, ou futuro profissional, com capacidade de desenvolver conhecimentos musicais e, o mais importante, com o desejo de fazê-lo.

Retorno a considerações de Souza, C. (2002), segundo a qual os professores “mostraram-se sensibilizados para o desenvolvimento da educação musical levando-me a ter certeza que eles não desejam encurtamento do caminho didático ou desvalorizam conscientemente a educação musical” (Ibid., p.418).

A partir destas colocações, penso que as concepções sobre educação musical do coordenador pedagógico da escola podem vir a influenciar tanto os membros da administração escolar quanto os professores, refletindo-se na aprendizagem dos alunos em sala de aula.

2.2 Funções da música na escola

O termo ‘função’ possui diferentes conceitos. Merton (1970) aponta cinco concepções, sendo a primeira referente a um uso popular do termo, significando uma reunião pública ou festividade. O segundo conceito utiliza o termo função como equivalente à ocupação e, o terceiro, é uma variante de ocupação, referindo-se às “atividades atribuídas ao ocupante de uma situação social e, mais particularmente, de um cargo ou posição política” (MERTON, 1970, p.87), dando origem à palavra funcionário ou empregado. Advindo da matemática o quarto conceito refere-se a “uma variável considerada em relação a uma ou mais de outras variáveis em termos da qual ela pode ser expressa, ou de cujo valor depende seu próprio valor” (Ibid., p.87).

O quinto conceito é derivado do anterior e encontra-se nas ciências biológicas, sendo função “a operação por meio da qual uma parte ou um processo do organismo contribui para a conservação do organismo total” (ABBAGNANO, 2000, p.473). Esta última concepção é fundamental para uma análise funcional, sendo adotada, com algumas modificações, pelos funcionalistas antropológicos (MERTON, 1970). Foi diante desta quinta definição que Durkheim definiu função em sociologia, como “a correspondência entre uma instituição e as necessidades de um organismo social, vale dizer, como a atividade pela qual uma instituição contribui para a manutenção do organismo” (ABBAGNANO, 2000, p.473).

Conforme Merton (1970) existe um conjunto de termos que são utilizados quase como sinônimo de função: uso, utilidade, finalidade, motivo, intenção, alvo, consequência. Entretanto, estes termos devem ser definidos para evitar um “vocabulário móvel”, o qual “estimula a multiplicação dos mal-entendidos” (Ibid., p.89).

Merriam (1964) faz uma distinção entre os termos uso e função em relação à música. Ao falar sobre o significado destas duas palavras, Merriam (1964), enfatiza a complementaridade de ambos os conceitos e seu emprego vinculado a cada sociedade.

A função, no entanto, pode ser algo bem diferente quando acessada através de uma avaliação analítica resultante da avaliação popular. Função, em particular, pode não ser expressada nem sequer compreendida do ponto de vista da avaliação popular – tais avaliações, nós agruparíamos sobre o título de “conceitos”. O sentido em que usamos esses termos, então, se refere ao entendimento do que a música faz pelos seres humanos, enquanto avaliada pelo observador de fora, que procura aumentar sua compreensão desse meio (Ibid., p.210).²⁶

Já o termo uso da música refere-se às maneiras segundo as quais a música é empregada na sociedade, à “prática habitual ou costumeira do exercício da música em si mesma ou em conjunto com outras atividades” (Ibid., p.21)²⁷. Neste sentido, “‘uso’, então, se refere à atuação na qual a música é empregada na ação humana; ‘função’ se

²⁶ The function, however, may be something quite different as assessed through analytical evaluation stemming from the folk evaluation. [...] Function, in particular, may not be expressed or even understood from the standpoint of folk evaluation -such evaluations we would group under the heading of “concepts”. The sense in which we use these terms, then, refers to the understanding of what music does for human beings as evaluated by the outside observer who seeks to increase his range of comprehension by this means (MERRIAN, 1964, p.210).

²⁷ The habitual practice or customary exercise of music either as a thing in itself or in conjunction with other activities (Ibid., p.210).

relaciona às razões desse emprego e, particularmente, ao mais amplo propósito que ela serve” (Ibid., p.210)²⁸.

Dentre os estudos que vem sendo realizados sobre educação musical, alguns enfatizam as funções da música. Merriam (1964) é um dos primeiros autores a realizar uma classificação da música em relação a suas funções para a sociedade, a qual se encontra em seu livro ‘the anthropology of music’.

Merriam (1964) classificou as funções sociais da música em dez categorias: (1) função de expressão emocional, (2) função de divertimento estético; (3) função de entretenimento, (4) função de comunicação, (5) função de representação simbólica, (6) função de resposta física, (7) função de conformação às normas sociais, (8) função de validação das instituições sociais e rituais religiosos, (9) função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e (10) função de contribuição para a integração da sociedade.

Saliento que este autor trabalhou com as funções sociais da música e não da educação musical, o que constitui um aspecto de relevância para o presente estudo, que tem como foco a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental. Penso que as funções da música e da educação musical não são, necessariamente, as mesmas, tendo em vista que os objetos de estudos dessas áreas são diferentes. A música, enquanto área de conhecimento, focaliza seu estudo no fenômeno musical e a educação musical, ou melhor, a pedagogia da música, conforme Krammer (2000, p.51), “ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão”. Conforme este autor a educação musical está interligada com outras disciplinas, sendo que divide seu objeto de conhecimento com as disciplinas das ‘ciências humanas’ e da ‘musicologia’.

Diferentemente de Merriam (1964), Gifford (1988) listou dez funções para a educação musical escolar, a partir de uma análise da justificativa para ela estar no currículo da escola, formulada na ‘national music administrators’ conference’: (1) música como divertimento, (2) música ou educação como lazer, (3) música como transferência de aprendizagem, (4) música e integração, (5) música como um agente de socialização, (6) música e herança cultural, (7) música como auto-expressão ou expressão das emoções, (8) música como linguagem, (9) música e o cérebro e música como uma forma única de conhecimento, (10) música como educação estética.

²⁸ “Use” then, refers to the situation in which music is employed in human action; “function” concerns the reasons for its employment and particularly the broader purpose which it serves (Ibid., p.210).

Fuks (1991), ao pesquisar a prática musical da escola normal pública do Rio de Janeiro, constatou que a música não assume uma função unicamente musical, mas um papel de “mantenedora da tradição escolar”, a qual está associada à característica disciplinadora dessa instituição.

Tourinho (1993) pesquisou os usos e funções da música na escola, assim como a relação entre música e controle nos processos cotidianos do ritual escolar. Conforme a autora, a música não só está presente no dia-a-dia escolar, como se torna necessária para seu funcionamento. Tourinho (1993) apontou quatro pontos para a defesa dessa idéia: (1) a música “organiza e valida o tempo e espaço das ações” (Ibid., p.68) escolares, (2) a música “solidifica e diferencia as características dos grupos que convivem na escola” (Ibid., p. 68), (3) a música “neutraliza e suaviza a rotina da escola” (Ibid., p. 68), (4) a música “recria e transforma processos do cotidiano da vida escolar” (Ibid., p. 68).

Souza *et. al.* (2002) pesquisaram sobre as concepções de administradores e professores de quatro escolas do ensino fundamental das cidades de Porto Alegre (RS), Salvador (BA) e Florianópolis (SC) nos anos de 1996 à 1998. Neste estudo, categorizaram sete funções da música no contexto escolar: (1) música como terapia, (2) música como auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas, (3) música como mecanismo de controle, (4) música como prazer, divertimento e lazer, (5) música como meio de transmissão de valores estéticos, (6) música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos, (7) música como disciplina autônoma.

“As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro” foi o título da dissertação de mestrado de Hummes (2004). A autora utilizou-se da classificação das funções da música proposta por Merriam (1964) para a sua análise dos dados, constando que o professor especialista em música “não faz parte do quadro docente” das instituições investigadas (Ibid., p.102), sendo o professor unidocente “quem desempenha a função de professor de música” (Ibid., p.102-103). Além das categorias tomadas por base na literatura, Hummes (2004) encontrou a função da música como marketing da escola.

Esses são alguns dos autores que trabalharam com as funções da música, sendo que optei por citá-los devido à pertinência para o estudo em foco e o vínculo com a educação musical no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais, pois

outros pesquisadores, também, tematizam as funções da música em relação à outros espaços de ensino e de aprendizagem (SOUZA, 1991; FREIRE, 1992; BEYER, 2001).

Defino, a seguir, de forma breve, o significado das funções classificadas pelos autores citados. Conforme Merriam (1964) são várias as evidências que indicam a função da música como expressão emocional.

Na discussão de letras de canções, temos tido a oportunidade de perceber que uma de suas características que ressaltam é o fato de prover um veículo para a expressão de idéias e emoções não reveladas no discurso comum. Num nível mais geral, no entanto, a música parece estar claramente envolvida com a emoção e ser um veículo para sua expressão, seja especial (obscenidade, censura, etc) ou geral (Ibid., p.219)²⁹.

Esta função pode ser associada à definição de música como auto-expressão ou expressão das emoções de Gifford (1988) ou de terapia de Souza *et. al.* (2002), em que a música funciona como uma maneira de o aluno ou de o professor expressar suas emoções para se acalmar, e a aula de música pode funcionar como forma de desenvolver “a expressão, a sensibilidade, as emoções” dos alunos (SOUZA *et. al.*, 2002, p.59).

O aspecto da estética, de acordo com Merriam (1964), está presente em inúmeras culturas de todo o mundo. Esta função, denominada por Merriam (1964) de divertimento estético, também é listada por Gifford (1988) como educação estética e por Souza *et. al.* (2002) como meio de transmissão de valores estéticos. Conforme Gifford (1988) a música na escola, dentro desta concepção, tem como objetivo “o desenvolvimento de pessoas sensíveis que tenham a profundidade de discernimento de proficiência para usar a música por seu significado intrínseco e pelo valor que ela tem para eles” (Ibid., p.133)³⁰.

A música proporciona entretenimento em todas as sociedades, no entanto, conforme Merriam (1964), existe distinção entre o entretenimento ‘puro’, o qual é uma forma particular das sociedades ocidentais, e o entretenimento associado a outras funções. Esta função classificada por Merriam (1964) tem relação com as funções de

²⁹ In discussing song texts, we have had occasion to point out that one of their outstanding features is the fact that they provide a vehicle for the expression of ideas and emotions not revealed in ordinary discourse. On a more general level, however, music seems clearly to be involved with emotion and to be a vehicle for its expression, whether such emotion be special (obscenity, censure, etc.) or genera. (MERRIAM, 1964., p.219).

³⁰ Development of sensitive people who have the depth of insight proficiency to use music for the intrinsic meaning and value it holds for them (GIFFORD, 1988, p.133).

música como divertimento e música ou educação como lazer, listada por Gifford (1988) e música como prazer, divertimento e lazer categorizada por Souza *et. al.* (2002).

A função de comunicação é, talvez, a menos conhecida e entendida, pois, de acordo com Merriam (1964) a música não é uma linguagem universal, mas sim, vinculada à cultura da qual faz parte. Gifford (1988), ao listar a música como linguagem, também defende que essa não é uma linguagem universal e sim que possui “o poder de se comunicar de um modo único e universal” (Ibid., p.129)³¹.

A função de representação simbólica é função da música como representação simbólica de outras coisas, idéias e comportamentos, a qual existe em todas as sociedades (MERRIAM, 1964).

Merriam (1964) tem dúvidas quanto à categorização da função de resposta física, pois se questiona se uma função de resposta física deveria estar categorizada com outras funções, essencialmente, sociais. No entanto, acredita que o fato desta resposta física do ser humano à música ser de origem biológica é superado por sua adequação às convenções sociais.

A função de conformação às normas sociais é encontrada em diversas culturas, sendo que canções de controle social são encontradas em número substancial, “tanto para o aviso direto a membros transgressores da sociedade, quanto pelo o estabelecimento indireto do que é considerado um comportamento apropriado” (MERRIAM, 1964, p.224)³². Esta função da música está estreitamente associada com o papel da música nas instituições normais pesquisadas por Fuks (1991). A música, conforme esta autora, possuía uma concepção disciplinadora, sendo que existiam músicas específicas para os diferentes momentos do dia-a-dia escolar, a música do lanche, da entrada na escola, da saída, entre outras, são as chamadas “musiquinhas de comando” (FUKS, 1993).

Esta função é listada por Souza *et. al.* (2002) como função da música de mecanismo de controle e, também, pode ser identificada no trabalho de Tourinho (1993) quando aponta os usos e funções da música na escola de forma a controlar os comportamentos dos alunos de forma mais amena, assim, “o reforço e legitimação da rotina através do som ou da palavra cantada, cria - pela diferenciação - uma adequação menos constrangedora às normas da escola” (Ibid., p.71).

³¹ The power to communicate in a unique and universal way (Ibid., p.129).

³² Both through direct warning to erring members of the society and through indirect establishment of what is considered to be proper behavior (MERRIAM, 1964, p.224).

Semelhante à função anterior é a de validação das instituições sociais e rituais religiosos, dentro da qual “instituições sociais são validadas através de canções que enfatizam o próprio e o impróprio na sociedade, tanto quanto aquelas que dizem às pessoas o que fazer e como fazê-lo” (MERRIAM, 1964, p.224-225)³³.

Assim como outras áreas do conhecimento a música possui, também, a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura. Gifford (1988) coloca que o problema de trabalhar com música e herança cultural é a definição de cultura em uma sociedade multicultural como a nossa (GIFFORD, 1988).

A música contribui para a integração da sociedade, pois “provê um ponto de encontro para os membros da sociedade se unirem a fim de se engajarem em atividades as quais requerem cooperação e coordenação do grupo” (MERRIAM, 1964, p. 227)³⁴. Gifford (1988) e Souza *et. al.* (2002) também apontam esta função da música nomeando-a, respectivamente, como agente de socialização e música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos.

Gifford lista, ainda, as funções da música e integração e da música como transferência de aprendizagem (GIFFORD, 1988), as quais se relacionam com a função de música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, apresentada por Souza *et. al.* (2002). Dentro desta concepção a música possibilita o aprendizado de conteúdos da língua portuguesa, da matemática, da história, entre outros, de forma mais interessante, assim como desenvolve a percepção dos alunos, a coordenação motora, entre outras habilidades.

Outra função da música foi denominada por Gifford (1988) de música como uma forma única de conhecimento e, conforme Souza *et. al.* (2002), música como disciplina autônoma. Nesta função, a música desenvolve conhecimentos e habilidades específicas enquanto área de conhecimento.

Estes estudos sobre as funções da música auxiliam na compreensão de algumas concepções e ações de profissionais da educação atuantes em escolas básicas, no caso desta pesquisa, nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre a educação musical. Visando compreender estas concepções, realizei revisão teórica nos anais dos encontros anuais da Associação Brasileira de Educação Musical,

³³ Social institutions are validated through songs which emphasize the proper and improper in society, as well as those which tell people what to do and how to do it” (Ibid., p.224-225).

³⁴ Provides a rallying point around which the members of society gather to engage in activities which require the cooperation and coordination of the group” (Ibid., p.227).

ABEM³⁵, à procura de estudos que tivessem como foco os gestores da educação, ou seja, direção escolar, coordenação pedagógica e orientação educacional. Não encontrei nenhum estudo que envolvesse os orientadores educacionais das escolas.

Realizaram estudos tendo como foco a direção escolar: Araújo (2002), Hummes (2003), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003) e, com membros da administração escolar, como a direção, vice-direção ou coordenação e professores: Mateiro *et. al.* (1997), Hentschke, Souza e Oliveira (1999), Lemos *et. al.* (2004), Borges (2003), Schwarz e Gonçalves (2002). Em relação à coordenação pedagógica, encontrei um estudo centrado na coordenação pedagógica e nos professores realizado por Queiroz (2003) e outro que incluía, além da coordenação pedagógica, os alunos, de Arroyo (2002).

Os resultados apontados por estas pesquisas, realizadas em diferentes locais do país (Curitiba, PR; Montenegro, RS; Uberlândia, MG; Porto Alegre, RS; Florianópolis, SC; Vitória, ES; Montes Claros, MG), assemelham-se entre si. Em todos os estudos, a música e a presença de seu ensino na escola foram apontadas como importantes para as crianças. Este fato ocorre tanto nas escolas que possuem educação musical no currículo quanto naquelas que não possuem, mas afirmam que gostariam de ter.

Entretanto, apesar desta atitude positiva em relação à educação musical, reconhecendo sua importância no currículo escolar desde os anos iniciais do ensino fundamental, não existe esta implementação, de a educação musical estar presente no currículo das escolas.

Este fato pode ser relacionado com as funções da música, pois, conforme as pesquisas, ainda persistem entre os profissionais da educação concepções de música como terapia, auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, música como mecanismo de controle, como prazer, divertimento e lazer. Outro ponto é a crença da música como 'dom', segundo a qual tanto a performance musical quanto o ensino de música somente pode ser realizado por uma minoria privilegiada, que recebeu esta capacidade já ao nascer, seja devido à hereditariedade ou à dádiva divina.

Os professores relatam que não se sentem preparados para ensinarem música no espaço escolar, apontando como maior problemática a ausência do professor especialista em música. Nas escolas onde existe aula de música, a falta de formação musical do professor que atua com esta área é também apontada como problema. É necessário rever estas concepções sobre a necessidade de 'dom' em música e conhecer a área como possuidora de conteúdos específicos a serem trabalhados com

³⁵ A ABEM foi fundada em 1991 tendo realizado um total de quatorze encontros anuais (1992-2005).

os alunos. Em relação a este aspecto, a educação musical não se distingue das outras áreas do conhecimento.

2.2.1 Educação musical formal e não-formal

A educação musical no contexto escolar pode assumir diferentes usos e funções e o mesmo ocorre em relação à educação entendida de forma geral. Apesar de ter sido atribuída à educação e à escola uma função específica, esta se modifica de acordo com o autor e a corrente que a define, assim como o contexto histórico e social. Neste sentido, poder-se-ia dizer que a educação, assim como a escola, não possui apenas uma função, mas múltiplas funções.

Conforme Libâneo (2004), as funções da educação apenas podem ser explicadas partindo da análise das relações e interesses sociais, pois cada organização social resulta de ações humanas, podendo, assim, ser modificada. A educação, partindo desta concepção, “é um acontecimento sempre em transformação” (Ibid., p.79).

Essa dependência da educação em relação às formas sociais, econômicas, políticas de uma sociedade levam a colocar em questão uma prática educativa meramente adaptadora ao modelo de sociedade vigente e cuja ação se restringe aos marcos estreitos da família, da escola, da Igreja. Há processos educativos mais amplos que se sobrepõem às instituições, aos indivíduos e aos grupos que, tal como outras instâncias da vida social, política, cultural, encontram-se vinculados ao modo de produção da vida material (LIBÂNEO, 2004, p.79-80).

Deste modo, a educação e a educação musical não ocorrem somente no contexto escolar, mas em múltiplos espaços e, apesar desta dissertação focalizar a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental, a qual acontece dentro da instituição escolar, esta é influenciada e influencia outros espaços da educação musical.

É importante reconhecer que educação não é sinônimo de escolarização. A escola constitui-se em um dos locais onde ocorre educação, mas a educação não se restringe à instituição escolar. A educação é mais ampla que a escolarização, ocorrendo em diversos e diferentes espaços.

Conforme Libâneo (1997) há uma necessidade de ampliação do conceito de educação, o qual se definiria como “uma ação e um processo de formação pelo qual os indivíduos podem integrar-se criativamente na cultura em que vivem” (Ibid., p.130). A

definição de educação implica em um processo de formação individual, mas, também está relacionado ao meio social no qual este indivíduo habita. No entanto, este processo de formação não necessita ser, necessariamente, intencional, sistematizado ou institucionalizado, sendo esta uma das principais diferenças entre educação e escolarização.

Libâneo (2004) chama de educação escolar ou educação “em um sentido estrito”, as “formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social” (Ibid., p.82). Dentro desta concepção de educação enquanto atividade intencionalizada, a educação é uma prática social que visa o “desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social” (Ibid., p.82), sendo que proporciona este desenvolvimento através dos processos de ensino e de aprendizagem de “conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim” (Ibid., p.82).

Pode-se dizer que a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes, experiências, modos de ação, acumuladas no decurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações, para propiciar às novas gerações a apropriação ativa desses saberes e modos de ação como patamar para mais produção de saberes. Nesse movimento de objetivação-apropriação da cultura está a gênese dos processos educativos intencionais que ocorrem na família, na escola, nas instituições e grupos sociais, nos movimentos sociais (Ibid., p.82-83).

Esta educação intencional pode ser desdobrada nos âmbitos ou dimensões formal e não formal. A educação formal é estruturada, organizada e sistemática. Nesse sentido, a educação escolar é tida como formal devido a sua vinculação à instituição que exige um planejamento prévio; à estrutura do sistema de ensino que segue políticas públicas; à existência de um currículo escolar formalizado e à intencionalidade do contexto escolar em relação à educação. No entanto, a escola não é o único local onde há educação formal, mas esta existe desde que haja essas características.

A educação não formal diferencia-se da educação formal devido ao “baixo grau de estruturação e sistematização” (LIBÂNEO, 2004, p.89). Apesar de possuir intencionalidade educativa, estas não são formalizadas.

Pensando na área de educação musical, a educação musical formal, consequentemente, implica em uma intencionalidade no processo de ensino musical, estando associada, no caso desta pesquisa, ao ensino de música dentro do espaço escolar, formalizado pelo currículo, e, deste modo, vinculada a aspectos como horários pré-estabelecidos, programa de ensino, planejamento das aulas, entre outros.

A educação musical não formal também implica em uma organização sistemática do ensino de música, podendo ocorrer dentro do espaço escolar. No entanto, não está inserida dentro do currículo escolar, não sendo exigido um planejamento prévio do programa a ser desenvolvido, assim como de outros requisitos relacionados ao sistema oficial de ensino.

2.2.2 Educação musical informal

A educação informal é o âmbito ou dimensão da educação de caráter não intencional, a qual abrange todas as influências tanto do meio natural quanto do social que afetam o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, essas influências não são planejadas ou sistematizadas, ocorrendo de modo difuso e sem caráter intencional. Libâneo (2004) menciona como exemplos os fatores naturais, ou fatores físicos e biológicos, o ambiente social, político e cultural, os valores, os costumes, as idéias, a religião, a organização social, as Leis, o sistema de governo, os movimentos sociais, as práticas de criação de filhos, os meios de comunicação social.

A educação musical informal ocorre, assim, nas experiências cotidianas, de maneira não sistemática. Conforme Wille (2003), a educação musical informal ocorre de forma “assistemática, influenciada pelos meios de comunicação, do ambiente cultural e das instituições sociais” (Ibid., p.21-22). Segundo esta autora, a educação musical informal “tem o sentido de um processo que dura a vida toda, no qual as pessoas adquirem conhecimentos e habilidades mediante as experiências diárias e sua relação com o ambiente” (Ibid., p.35).

Conforme Souza (2001), “crianças e jovens talvez ‘aprendam’ música, hoje, mais em seus ambientes extra-escolares do que na escola propriamente dita [...]” (Ibid., p.85). Pesquisas realizadas por Corrêa (2000), Ramos (2002), Wille (2003), entre outros, apresentam situações em que crianças e adolescente também aprendem música de maneira não formal ou informal, seja, através de revistas e métodos de violão, da televisão, ou da formação de bandas de garagem.

Mas não é somente na aprendizagem dos alunos que a educação não formal e informal se apresenta, mas também, na profissionalização ou formação de professores de música ou profissionais que lidam com o ensino de música, os quais “tem se realizado em espaços antes nunca pensados” (SOUZA, 2001, p. 85). Neste sentido,

pesquisas como de Bozzetto (1999), Fialho (2003) e Araudi (2004), entre outros, são exemplos desta situação.

Assim, penso ser importante a colocação de Libâneo (2004) sobre a necessidade de ver a educação formal, não formal e informal em sua interpenetração, pois a educação não formal e a informal influenciam e são influenciadas pela educação formal que ocorre no contexto escolar. Desse modo, a escola deve manter seus “vínculos com a educação informal e não-formal; por outro lado, uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não-formal depende, cada vez mais, dos suportes da escolarização” (Ibid., p.89).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo está dividido em quatro subcapítulos e seu objetivo é explicitar os caminhos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. No primeiro, apresento características do enfoque qualitativo e sua relação com a pesquisa. No segundo subcapítulo, relato como ocorreu o processo de seleção dos participantes da pesquisa. A realização da entrevista semi-estruturada é detalhada no terceiro subcapítulo e no quarto exponho como se desenvolveu o processo de análise dos dados.

3.1 Enfoque qualitativo

Com o objetivo de compreender concepções e ações de coordenadores pedagógicos, atuantes em escolas municipais de Santa Maria, sobre a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental, optei por um enfoque qualitativo para a realização desta pesquisa. Para tanto utilizei como referencial teórico o livro “Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos” de Bogdan e Biklen (1991).

A pesquisa qualitativa corresponde a um universo que não pode ser unicamente quantificado, isto é, reduzido à operacionalização de variáveis. Segundo Minayo (1994), este universo compõe-se dos “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Ibid., p. 21) dos participantes da pesquisa. Conforme Bogdan e Biklen (1991, p.16), os investigadores qualitativos, “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), a expressão ‘investigação qualitativa’³⁶ foi utilizada nas ciências sociais apenas no final dos anos 1970. Entretanto, levantamentos sociais realizados no século XIX estiveram na base da investigação social com enfoque qualitativo³⁷ (BOGDAN e BIKLEN, 1991).

³⁶ Utilizo a expressão investigação qualitativa como sinônimo de enfoque qualitativo.

³⁷ Posteriormente estes levantamentos sociais vieram a ser conhecidos como assistência social (BOGDAN e BIKLEN, 1991).

Como pesquisa qualitativa, alguns investigadores denominam, também, interaccionismo simbólico, escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia, trabalho de campo, etnografia, pesquisa naturalista ou descritiva. A utilização destes termos, no entanto, variam ao longo do tempo e de seus utilizadores, o que “não significa que todas estas expressões queiram dizer a mesma coisa, nem que algumas delas não tenham um significado preciso quando utilizadas por determinados autores” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.17).

Bogdan e Biklen (1991) indicam cinco características da pesquisa qualitativa e, é importante salientar que nem todos os estudos qualitativos evidenciam tais aspectos da mesma forma, pois a “questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (Ibid., p.47). As características apontadas por estes autores são (1) o ambiente natural como fonte direta de dados, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) a pesquisa descritiva; (3) o interesse maior pelo processo de que pelo produto; (4) a análise indutiva dos dados; (5) o significado.

Passo então a relacionar estas características com a pesquisa realizada. A coleta de dados da presente pesquisa foi realizada nas escolas, local de trabalho das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, sendo os dados, assim, “recolhidos em situação e complementados pela informação que obt[ive] através do contacto directo” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.47-48). A importância da coleta de dados ser realizada na escola relaciona-se ao fato dos coordenadores pedagógicos serem influenciados pelo espaço onde atuam e influenciarem o mesmo.

Nesse sentido, o pesquisador qualitativo freqüenta o local de estudo, pois se preocupa com o contexto, entendendo que as ações dos participantes da pesquisa, neste caso as coordenadoras pedagógicas, serão melhor compreendidas se observadas em seu ambiente de ocorrência, a escola. Assim, “os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.48), não sendo possível separar “o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto”, pois seria “perder de vista o significado” (Ibid., p.48).

Partindo destes pressupostos, utilizei notas de reflexão e notas de campo para relatar, respectivamente, meu ponto de vista sobre os acontecimentos e descrever momentos da coleta de dados. Nestas notas separava minhas reflexões pessoais das descrições do campo, tendo em vista que minha compreensão dos dados coletados, como pesquisadora, se mostraria fundamental no momento da análise desses. Assim,

torna-se importante estar atento ao meu “comportamento, suposições e tudo o que possa afectar os dados que são recolhidos e analisados” (BOGDAN E BIKLEN, 1991, p.164). Concordo com Bogdan e Biklen (1991, p.87), quando afirmam que o treino do investigador, “mais do que a aprendizagem de competências e procedimentos específicos, consiste na análise de impressões acerca de si próprio e da sua relação com os outros”.

Esse ponto torna-se relevante ao considerar o aspecto descritivo da pesquisa qualitativa, ou seja, os dados são apresentados principalmente em forma de palavras ou imagens e não de números, incluindo as transcrições das entrevistas, as notas de campo e, também, podendo haver fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.

Assim, a palavra escrita, no enfoque qualitativo, possui grande importância tanto no registo dos dados, quanto na análise e divulgação dos resultados, sendo necessário que o pesquisador examine o mundo “com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.49). Os resultados desta pesquisa contêm citações a partir dos dados coletados, ou seja, das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas, as quais subsidiam e oferecem consistência aos resultados apresentados.

A análise indutiva dos dados foi utilizada não com o objetivo “de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.50). Este aspecto exigiu estar ‘aberto’ para as diferentes concepções trazidas pelos entrevistados, deixando de lado os pré-conceitos em relação ao tema de pesquisa. Neste sentido, as notas de reflexão me auxiliaram, sendo importante lembrar o respeito às vozes dos entrevistados.

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, e os investigadores estão interessados “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.50). A mim, como pesquisadora, interessou investigar a partir do olhar dos participantes, dos significados e valores que eles atribuem às experiências, objetivamente suas concepções e ações em relação à educação musical. Neste sentido, procuro certificar-me “de que est[ou] a apreender as diferentes perspectivas adequadamente” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.51). Uma forma de fazê-lo é mostrar as transcrições das entrevistas para as coordenadoras

pedagógicas entrevistadas ou, conferir verbalmente as minhas perspectivas com as das coordenadoras.

Levando em consideração estas características do enfoque qualitativo, realizei entrevistas semi-estruturadas com nove coordenadoras pedagógicas de escolas municipais do bairro Camobi de Santa Maria/RS. Deste modo, o processo de realização da pesquisa seguiu três etapas principais, as quais se retro-alimentaram: a realização da entrevista semi-estruturada, a transcrição e a análise das falas das coordenadoras pedagógicas.

3.2 Seleção dos participantes

A população³⁸ pesquisada é composta por coordenadores pedagógicos atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas municipais da cidade de Santa Maria, RS.

Visando construir a amostra³⁹ da pesquisa, entrei em contato com a Secretaria do município de educação, SMEd, setor de supervisão pedagógica, em setembro de 2004, solicitando por uma listagem das escolas pertencentes à rede municipal de ensino da cidade, localizadas no perímetro urbano.

A partir de um pedido oficial⁴⁰, foi-me entregue uma listagem contendo o nome da instituição escolar, seriação, número de alunos matriculados, nome do diretor(a) e vice-diretor(a), endereço da instituição e data do decreto de criação de todas as escolas pertencentes à rede municipal de Santa Maria. Incluindo os 2º, 3º, 4º, 6º, 7º, 8º, e 9º distritos, além das escolas de educação infantil e escolas de educação infantil conveniadas, o número total de escolas era setenta e dois.

Mediante as informações coletadas verifiquei que as escolas municipais de ensino fundamental, pertencentes à zona urbana, perfaziam um total de quarenta e nove escolas⁴¹, sendo que, segundo informação da SMEd, todas as escolas apresentavam serviço de coordenação pedagógica.

³⁸ População constitui a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características, definidas para um determinado estudo (RUDIO, 2002, p. 60).

³⁹ Amostra é uma parte da população, selecionada de acordo com uma regra ou plano (RUDIO, 2002, p.62).

⁴⁰ Ver Apêndice A - Requisição a SMEd.

⁴¹ Ver Anexo B - Escolas municipais de Santa Maria - Zona urbana.

Adotei dois critérios para a construção da amostra da pesquisa, o de proximidade espacial e o de disponibilidade de participação na pesquisa.

O primeiro critério, de proximidade espacial, foi escolhido devido ao tempo para a realização da pesquisa, o qual se vinculou ao período que cursei o mestrado em educação - PPGE - UFSM, assim como ao aspecto financeiro e aos recursos humanos, pois não existiam outros pesquisadores envolvidos no desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, optei por entrevistar coordenadores pedagógicos atuantes em escolas municipais localizadas próximas à universidade. Nove instituições corresponderam ao critério de proximidade espacial, todas no bairro Camobi⁴² de Santa Maria.

Em relação ao segundo critério, disponibilidade de participação na pesquisa, entrei em contato com as coordenadoras pedagógicas das escolas selecionadas a fim de saber sobre seu interesse em participar da pesquisa.

Neste momento, adotei alguns procedimentos. Apresentava-me à coordenadora informando sobre a pesquisa que estava a realizar e, a seguir, perguntava sobre seu interesse em participar desta. Em caso afirmativo, entregava um documento⁴³ contendo o objetivo da pesquisa e como se daria sua participação.

Explicava, então, os pontos que constavam no documento, os quais se referiam ao objetivo da pesquisa, aos procedimentos éticos em relação ao sigilo de sua identidade, ao processo de gravação e transcrição de suas falas, assim como o acesso ao material para revisão, havendo possibilidade de complementação dos dados e a autorização escrita para a realização da pesquisa, a qual seria uma carta de cessão⁴⁴.

A seguir, expunha o roteiro da entrevista⁴⁵ e deixava uma cópia com cada coordenadora pedagógica, para que tivessem uma idéia geral dos pontos que seriam discutidos no decorrer da mesma. O roteiro da entrevista consistiu na lista de tópicos que utilizei como guia, sendo que sua elaboração levou em consideração alguns fatores como a distribuição do tempo para cada assunto abordado; a seqüência das questões, procurando ir das mais simples para as mais complexas; e a coesão entre os assuntos. Segundo Gil (1999), a elaboração do roteiro deve possibilitar que sua leitura

⁴² O bairro Camobi possui aproximadamente 35 mil habitantes e cerca de 20 km², encontrando-se a 10 km do centro da cidade. Este bairro compõe-se por vilas com diferentes situações sócio-econômicas e, nele, encontra-se o campus da UFSM e a base aérea da cidade.

⁴³ Ver Apêndice B - Procedimentos de realização da entrevista

⁴⁴ Ver Apêndice D - Carta de cessão

⁴⁵ Ver Apêndice C - Roteiro da entrevista semi-estruturada

pelo pesquisador e o entendimento pelo entrevistado ocorram sem maiores dificuldades, não havendo necessidade de informações adicionais.

No enfoque qualitativo, o roteiro de entrevista constitui em parte, a entrevista semi-estruturada, uma vez que ela envolve outros aspectos. As perguntas que fazem parte desta não nascem totalmente a priori. São, também, resultados de estudos realizados pelo pesquisador, “de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importante seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Após este primeiro contato, marcávamos a data e o horário para a realização da entrevista. Conforme Triviños (1987) é necessário para o pesquisador não acreditar em uma rigidez absoluta em relação à exatidão dos horários e à duração dos encontros, sendo, no entanto, importante a organização do tempo, pois isto não só permite “ao investigador o planejamento de seu tempo, mas também significa um respeito pelas atividades do informante e, nesta fase, um encaminhamento normal da pesquisa” (Ibid., p. 149). Nesse sentido, saliento que, algumas entrevistas foram remarcadas por motivos variados, mas todas foram realizadas, sendo que as nove coordenadoras aceitaram participar do processo de pesquisa.

3.3 Entrevista semi-estruturada

Na coleta de dados, utilizei a técnica da entrevista do tipo semi-estruturada com o uso de gravador, a qual, segundo Triviños (1987), valoriza a presença do pesquisador⁴⁶, ao mesmo tempo em que possibilita ao entrevistado sentir-se à vontade para a realização da entrevista.

A entrevista é utilizada, no enfoque qualitativo, para a obtenção de dados “descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.134).

Conforme Bogdan e Biklen (1991, p.134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas”. Para Gil (1999, p.117), a entrevista é uma forma de interação social, pois pesquisador e entrevistado encontram-

⁴⁶ Informante, investigador-investigado, entrevistador-entrevistado, cliente, sujeito, etc, são alguns dos termos encontrados na bibliografia das ciências sociais para se referir àquela pessoa que conduz a pesquisa/entrevista e àquela que é pesquisada/entrevistada. Neste projeto utilizarei estes termos como sinônimos.

se frente a frente, de forma que o primeiro “formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (Ibid., p.117).

A entrevista semi-estruturada caracteriza-se por seguir um roteiro previamente definido, ou seja, uma série de perguntas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, dentro da qual o entrevistador pode acrescentar outras questões, conforme o decorrer da entrevista (LAVILLE e DIONNE, 1999). Para Bogdan e Biklen (1991, p.135), as entrevistas qualitativas semi-estruturadas oferecem “ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. No entanto, quando o entrevistador controla o conteúdo da entrevista de forma “demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo”.

Foram realizadas nove entrevistas (Tabela 1) nas escolas onde as coordenadoras atuavam.

Coordenadoras⁴⁷	Datas	Duração	Nº de páginas⁴⁸
Titi	12/08 e 14/10/05	50 e 60 minutos	32 páginas
D’Arc	10/10/05	35 minutos	9 páginas
Lyc	19/10/05	35 minutos	9 páginas
Profª X	21/10/05	30 minutos	4 páginas
Ana	24/10/05	45 minutos	10 páginas
Melina	25/10/05	30 minutos	9 páginas
Tais	10/12/05	40 minutos	10 páginas
Vida	20/02/06	25 minutos	6 páginas
Maria	09/03/06	45 minutos	12 páginas
9 coordenadoras	10 encontros	395 minutos	101 páginas

Tabela 1 - Data, duração e número de páginas das transcrições das entrevistas realizadas.

⁴⁷ Os nomes das coordenadoras são pseudônimos escolhidos pelas mesmas.

⁴⁸ Formatação: S 2; E 2; I 1,5; D 1,5. A4; Arial 12; 1,5.

Como observado na Tabela 1 as entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto de 2005 e março de 2006. O tempo de duração das entrevistas variou de 25 a 60 minutos. Entre as coordenadoras, ocorreram reações diversas em relação à entrevista, podendo ser classificadas em três grupos: uma com longa duração, a qual foi dividida em dois encontros; uma que não concordou com o uso do gravador, ficando a entrevista restrita ao registro escrito; e as demais, que permitiram o uso do gravador, e responderam as questões da entrevista em um encontro.

No dia da entrevista levava comigo um roteiro, um gravador, duas fitas cassetes virgens e pilhas extras caso fosse necessário. Para evitar problemas 'técnicos', revisava a cada entrevista o aparelho utilizado. Conforme Queiroz, M. (1991), o uso do gravador possibilita, além do que se encontra explícito no discurso do informante, analisar o implícito. Para que isso aconteça, são necessárias condições adequadas de registro da gravação, as quais vão desde a aparelhagem até a preparação adequada do entrevistador.

Durante a entrevista, evitava falas superpostas para não interromper o discurso e a linha de pensamento do entrevistado, bem como procurava propor as perguntas com clareza, repetindo-as, se necessário (BOZZETTO, 1999). Segundo Pádua (1989), o pesquisador, no momento de formular as perguntas, deve evitar respostas dicotômicas ou 'sim e não', procurando elaborar questões em que as respostas sejam descritivas e analíticas, lembrando de manter o foco nos objetivos da pesquisa.

Outro fator que procurei desenvolver foi o 'rapport' na entrevista, isto é, elementos humanos que permitam um clima de simpatia e confiança entre o pesquisador e o entrevistado. Neste sentido, procurava demonstrar a utilidade e importância das coordenadoras para as metas que queria atingir. Gil (1999, p.124) salienta a importância de se criar "uma atmosfera de cordialidade e simpatia" desde o primeiro momento, sendo que o entrevistado "deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão". Segundo este autor, esta atmosfera deve ser mantida até o final da entrevista.

Encerrada as entrevistas, combinei com as coordenadoras que entraria em contato novamente, após realizar a transcrição literal. Levaria, então, o texto escrito de suas falas para que revisassem e assinassem a carta de cessão. Entrei em contato com as coordenadoras para entregar a transcrição das entrevistas, porém várias delas se encontravam em período de férias. Deixei, assim, a transcrição e a carta de cessão com meu telefone para contato na escola onde foi realizada a entrevista. A partir do

momento em que retornaram as aulas nas escolas, entrei novamente em contato para conversar sobre a transcrição da entrevista, a carta de cessão e como seriam utilizados esses documentos. Combinei com as coordenadoras participantes da pesquisa que, após a defesa, entregarei, a cada uma delas, um exemplar da dissertação.

3.4 Processo de análise dos dados

A análise dos dados ocorreu ao longo de todo o processo de pesquisa, sendo esta uma característica do enfoque qualitativo. Neste tipo de enfoque “as diferentes fases não são tão individualizadas”, e a “análise e a elaboração do plano podem ser feitas em simultâneo” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.84). Neste item, contudo, falarei sobre como ocorreu a análise dos dados coletados, após a realização das entrevistas semi-estruturadas.

As entrevistas foram gravadas e a seguir transcritas integralmente. A transcrição literal foi realizada logo após a entrevista, com a escuta da fita. Conforme Gattaz (1996, p.138), a transcrição deve ser a mais completa e rigorosa possível, “registrando através de sinais gráficos a interrupção de palavras, frases ou parágrafos e outras características da entrevista”.

Como dito anteriormente, após a transcrição, o texto foi levado para conferência e legitimação pelo entrevistado, “não só como meio de checar se está fiel às suas idéias, mas também para dirimir problemas de caráter ético e mesmo jurídico” (GATTAZ, 1996, p.138).

A conferência das transcrições pelas coordenadoras ocorreu entre os meses de janeiro e julho de 2006, sendo este processo acompanhado pela autorização do uso das mesmas através do preenchimento da carta de cessão. Neste momento, cada coordenadora reagiu de maneira diferente, podendo apontar três tipos principais de reações: (1) houve coordenadoras que fizeram diversas correções no texto transcrito; (2) outras leram e aprovaram as transcrições sem grandes alterações; (3) e, ainda, outro grupo disse não haver necessidade de que eu retornasse com a transcrição, pois, por elas, já estaria aprovado. Retornei com as transcrições e as cartas de cessões para todas as coordenadoras, inclusive aquelas que afirmaram não haver esta necessidade, explicando para estas que era uma exigência da pesquisa.

Outro aspecto observado neste momento foi quanto à diferença entre a linguagem oral e escrita, sendo que não realizei uma textualização das falas (GATTAZ,

1996), mas sua transcrição literal. Neste sentido, as coordenadoras surpreenderam-se com ‘erros’ do uso da língua portuguesa, como a concordância verbal, repetições de uma mesma palavra, entre outros. Combinei, assim, com cada coordenadora, que as citações de suas falas na dissertação seriam corrigidas para que ficassem mais de acordo com a fala de uma coordenadora pedagógica escolar.

Após essa etapa, realizei análise no texto transcrito das entrevistas das coordenadoras pedagógicas. Primeiramente, passei à leitura visando focalizar pontos relevantes das falas das coordenadoras. Tendo em vista que havia realizado as entrevistas pessoalmente, assim como suas transcrições, já possuía um contato com as mesmas, o que facilitou este procedimento de análise.

Simultaneamente a essa leitura fui agrupando as falas das coordenadoras em prováveis indicadores⁴⁹ e formulando hipóteses em relação aos mesmos. Para Bogdan e Biklen (1991), evita-se iniciar um estudo qualitativo com hipóteses “previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada a priori” (Ibid., p.83). No entanto, os mesmos autores colocam que os pesquisadores qualitativos possuem um plano.

A forma como procedem é baseada em hipóteses teóricas (que o significado e o processo são cruciais na compreensão do comportamento humano; que os dados descritivos representam o material mais importante a recolher e que a análise de tipo indutivo é a mais eficaz) e nas tradições de dados (tais como a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise de documentos). Estas fornecem parâmetros, as ferramentas e uma orientação geral para os passos seguintes. Não se trata de negar a existência do plano, mas em investigação qualitativa trata-se de um plano flexível. Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.83-84).

Conforme a citação, as hipóteses que surgiam foram sendo reformuladas de acordo com os novos indicadores, o cruzamento dos dados, a pesquisa na literatura da área, assim como a análise posterior realizada sobre cada fala em separada e no conjunto das mesmas.

Em um segundo momento, realizei uma categorização do material analisado. Para tanto parti dos objetivos da dissertação, da estrutura do roteiro da entrevista e dos indicadores elaborados.

⁴⁹ São indicativos que “surgem” no texto e são sistematizados pelo pesquisador para depois serem classificados em categorias.

Organizei os dados em três grandes categorias: formação, ação e concepção. Essas categorias responderam aos objetivos da pesquisa e agruparam os indicadores levantados durante a análise.

Dentro da categoria formação incluí a formação geral e musical das coordenadoras, sendo temas recorrentes a formação musical no magistério e no curso de pedagogia.

A categoria de concepções sobre educação musical, contém as falas que indicaram diferentes idéias sobre o papel da educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental. Um tema que surgiu durante as entrevistas, foi a presença de projetos relacionados à música dentro da escola. As coordenadoras também falaram sobre os apoios existentes para realizar trabalhos com educação musical.

A última categoria, ações em educação musical, de acordo com o objetivo da pesquisa, coloquei aspectos relativos ao trabalho da coordenação em relação à educação musical, assim como a presença dessa nas reuniões pedagógicas e no projeto político pedagógico da escola e, ainda, a formação das professoras que atuam nos anos iniciais e o que elas trabalham em relação à educação musical segundo as coordenadoras pedagógicas

As coordenadoras não são identificadas por motivos éticos, sendo que as mesmas escolheram seus pseudônimos: Ana, D'Arc, Lyc, Maria, Melina, Profª X, Tais, Titi e Vida. Organizei cada uma das transcrições realizadas, ou seja, cada entrevista semi-estruturada, em um caderno que recebeu o pseudônimo da coordenadora, por exemplo, 'Caderno D'Arc'. Deste modo, as citações das falas das coordenadoras durante a dissertação são indicadas da seguinte maneira: *D'ARC*, p.3, o que significa, neste exemplo, que a citação corresponde a uma fala da entrevista cedida pela coordenadora pedagógica D'Arc, a qual se encontra transcrita no 'Caderno D'Arc' na página de número três⁵⁰.

⁵⁰ Na elaboração desta dissertação utilizei as normas técnicas UFSM (2005), no entanto, optei pelo uso do itálico nas citações das falas das coordenadoras entrevistadas, visando distingui-las de outras citações e do texto, assim como salienta-las.

4 AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: BREVE RETRATO

Neste capítulo faço uma breve apresentação das coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa. Todas as coordenadoras são brasileiras e gaúchas⁵¹, no entanto, nem todas nasceram na cidade de Santa Maria. Das nove coordenadoras entrevistadas, quatro são santa-marienses e cinco são naturais das cidades de Sobradinho, Dom Pedrito, São Francisco de Paula, Caçapava do Sul e Júlio de Castilhos. As coordenadoras que cursaram magistério o fizeram em sua cidade natal e todas as graduações e especializações foram realizadas na cidade de Santa Maria, na Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, ou na Universidade Franciscana, UNIFRA.⁵²

Em relação à formação em educação musical e em música, todas as coordenadoras dizem nunca ter feito aulas formais de música a não ser àquelas que cursaram o normal de nível médio e/ou o curso de pedagogia. No entanto, existem algumas que mencionam a lembrança de peças cantadas por suas professoras durante o ensino fundamental, e duas coordenadoras, inclusive, relatam o aprendizado de instrumentos musicais neste mesmo período.

Este breve retrato das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa compreende sua formação inicial e continuada, isto é, a graduação e pós-graduação que cursaram e o período em que realizaram. O tempo de experiência como professoras em sala de aula, assim como no trabalho com coordenação, também faz parte deste item. E, ainda, as vivências musicais das coordenadoras entrevistadas, ou seja, sua educação musical informal.

A ordem de apresentação está organizada de acordo com a realização cronológica das entrevistas semi-estruturadas.

⁵¹ Natural do estado do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

⁵² No próximo capítulo este assunto voltará a ser abordado.

Titi

Titi cursou o normal de nível médio no final da década de 1970 e se formou no curso de pedagogia: currículo por atividades, em 1990. Realizou especialização em gestão educacional e mestrado na área de educação.

Como professora, Titi iniciou sua ação docente logo que terminou o curso normal, tendo dezesseis anos de experiência em sala de aula. Em relação à coordenação pedagógica, assumiu o cargo pela primeira vez devido a um convite, sendo que atuou um ano com coordenação dos anos finais e iniciais, mas optou em deixar a coordenação dos anos finais e continuar com os anos iniciais e a sala de aula. Atuou, também, na coordenação pedagógica da SMed, a convite do secretário que estava assumindo no setor pedagógico na época.

Em relação à música, Titi diz que sua formação musical foi *“crescer ouvindo Beatles e Rolling Stones”* (TITI, p.15), devido aos seus dois irmãos mais velhos que passavam *“o dia inteiro”* (Ibid., p.15) ouvindo música. Seus irmãos *“têm loucuras por música”* (Ibid., p.15), sendo que um deles é colecionador de vinil, possuindo uma sala apenas para o som; e o outro, quando estão assistindo um filme, Titi diz prestar atenção na cena, nos personagens, enquanto ele presta *“atenção na música que está tocando de fundo e depois comenta”* (Ibid., p.15). Deste modo, Titi diz que seus irmãos costumavam juntar um grupo de amigos em casa e escutar *“aquelas músicas da época, tipo rock”* (Ibid., p.15), assim, em sua casa, *“sempre tinha muito movimento, sempre tinha esse barulho da música, então era uma coisa alegre”* (Ibid., p.16). No entanto, não foi algo que a marcou a ponto de ir buscar uma formação musical, *“eu até curto, mas muito difícil chegar em casa e ligar o som, sempre ligo a TV”* (Ibid., p.16).

D’Arc

D’Arc realizou o curso normal na década de 1980 e licenciatura plena em história, formando-se em 1993. No ano de 2000 ingressou no curso de especialização em gestão educacional.

Iniciou sua ação docente logo após a formação no curso de história, tendo doze anos de experiência em sala de aula. Como coordenadora está em sua primeira

gestão, a qual teve início no ano de 2002 com um convite que recebeu da atual diretora e vice-diretora da escola.

Sobre a música, D’Arc diz que gosta muito de ouvir, especialmente MPB⁵³ e músicas clássicas. D’Arc diz ter tido, durante o ensino fundamental e o normal, dificuldades com a música e a educação musical, sendo que acredita gostar de ouvir a música, de *“sentir, talvez por não conseguir expressá-la”* (D’ARC, p.2). Para ela, a música é muito importante e *“marca muito a vida da gente”* (Ibid., p.2), sendo que está vinculada com nossas recordações: *“Eu ouço determinadas músicas e o ouvir música me emociona pelo que vivi em um determinado período, o qual era a época daquela música e tudo mais”* (Ibid., p.2).

Lyc

Lyc chegou a cursar o normal, mas não realizou o estágio, deste modo, para fins legais, possui ensino médio. Cursou licenciatura em história durante a década de 1970 e, na década de 1980 fez arquivologia. Em 2000 fez especialização em informática educacional.

Durante vinte e seis anos, desde que se formou, Lyc trabalhou como coordenadora pedagógica na SMEd, sendo que no ano de 2001 foi convidada para trabalhar como coordenadora dos anos finais na escola em que se encontra atualmente. Como gostaria de atuar em sala de aula e a escola necessitou de uma coordenadora nos anos iniciais, Lyc trocou para a coordenação dos anos iniciais e entrou para a sala de aula na área em que fez especialização: *“Nos anos iniciais estou este ano. [...] Sou supervisora à tarde e de manhã continuo com sala de aula”* (LYC, p.3).

Lyc lembra de ter tido formação musical no ginásio⁵⁴, onde teve aulas de educação artística, incluindo educação musical. No entanto, diz que não se saía bem na parte musical devido à dificuldade que tem em *“acompanhar o ritmo”* (Ibid., p. 1). Em relação à sua vivência pessoal, lembra que, quando criança, cantava muito e brincava, assim como encenava músicas como ‘Terezinha de Jesus’ e ‘Ciranda, cirandinha’.

⁵³ Música Popular Brasileira, MPB.

⁵⁴ O ginásio corresponde aos anos finais do ensino fundamental.

Lyc acrescenta que gosta de música, mas tem dificuldade em relação à percepção auditiva, cita um exemplo: “se é uma música apenas orquestrada não consigo identificar, caso seja uma música cantada, até o cantor começar a cantar não sei que música é, a não ser que seja muito conhecida” (*Ibid.*, p.2). Falando sobre gosto musical, a coordenadora diz que não gosta de sons agudos, pois se sente irritada, mas gosta de sons graves e músicas orquestradas. Fala, também, não ter o hábito de ouvir música para se acalmar, mas às vezes, quando tem vontade, procura escutar aquelas de sua preferência.

Profª X

A Profª X é formada no curso de licenciatura em letras, tendo realizado a licenciatura curta em uma universidade e a licenciatura plena em outra, ambas durante a década de 1980. Sua especialização foi em supervisão e administração escolar, no final da década de 1990.

A escolha pelo trabalho com coordenação pedagógica foi “*realmente uma opção*” (*PROFª X, p.1*) diz a Profª X, pois adora o trabalho que faz: “*Não gosto do trabalho em sala de aula, gosto mesmo de trabalhar com coordenação*” (*Ibid.*, p.1). Esta coordenadora atua há quinze anos com coordenação pedagógica e, há oito meses, se encontra na escola atual. Em sala de aula atuou apenas dois anos, correspondentes ao período de estágio probatório no município.

A coordenadora Profª X disse nunca ter tido aulas de música, sendo sua única lembrança musical peças cantadas por seus professores e pais, “*músicas comuns*” (*Ibid.*, p.1).

Ana

Ana realizou o primeiro curso magistério que surgiu após a reforma de 1971, a nível supletivo para titulação de professores leigos em exercício. Na década de 1970 fez o curso de pedagogia e, após, fez a habilitação administração escolar, que era oferecida na época. A especialização, Ana realizou no final da década de 1970 e início de 1980 em administração escolar.

Como coordenadora pedagógica Ana atua há cerca de vinte e três anos e, em sala de aula, uns *“vinte anos”* (ANA, p.3). Ana diz ter se tornado coordenadora pela *“oportunidade de trabalho que surgiu”* (Ibid., p.3), sendo que foi se *“apegando ao trabalho, gostando”* (Ibid., p.3). A experiência desta coordenadora é bastante diversificada, tendo atuado com coordenação no ensino médio, nos anos finais e, desde 2002, nos anos iniciais. De mesmo modo, atuou em sala de aula, também, no ensino superior durante dezesseis anos.

Ana diz ter tido aulas de música no ginásio. Lembra de ter estudado as notas musicas, a teoria e solfejo, o piano aonde se conhecia o *“dó, ré, mi, fá e pequenas partituras”* (Ibid., p.2), os clubes em que se optava por um instrumento e, também, a banda do colégio. Ana falou do coral que havia na escola e ela participou, sendo seus momentos mais marcantes em relação à música *“os festivais de canto coral”* (Ibid., p.2). Além destas vivências, Ana falou da formação no magistério, em que trabalhou a parte musical *“no sentido de como ensinar através da música”* (Ibid., p.2).

Melina

Melina fez o curso de pedagogia: pré-escola no final da década de 1980: *“Tenho curso de pré-escola e matérias pedagógicas de 2º grau. Foi o 1º curso de pré-escola da universidade”* (MELINA, p.1). Fez especialização em educação infantil no ano de 2000.

Como coordenadora, Melina atuou um ano na coordenação da educação infantil na SMEd, sendo no ano seguinte convidada pela diretora da escola onde está atuando para ser coordenadora dos anos iniciais. Está na coordenação desta escola há cinco anos. Em sala de aula atuou durante sete anos.

Quando criança, Melina diz não ter muita história em relação à música, estando limitada a algumas músicas italianas e canções de roda. Durante a adolescência houve uma vivência maior no sentido das *“boates”* (Ibid., p.2). Depois que conheceu seu marido começou a ter um contato mais direto com a música, pois ele é tradicionalista e toca violão: *“Ele já começava a querer que eu cantasse junto, então hoje eu arrisco algumas coisas, umas estrofes e, também, comecei a me interessar pelo tom de voz, altura, essas coisas”* (Ibid., p.2). Sobre seu gosto musical, Melina diz preferir músicas instrumentais, em que pára para ouvir e refletir, diz que *“às vezes, é o momento em que choro, então dependendo da música, são aqueles momentos interiores, de reflexão interior, de busca pessoal”* (Ibid., p.2).

Taís

Tais realizou o normal no final da década de 1970 e início de 1980. A graduação ela fez no curso de licenciatura em filosofia durante a segunda metade da década de 1980. No início dos anos de 1990 fez especialização na área de alfabetização e no final desta mesma década ingressou no mestrado na área de educação.

Conforme Tais, seu ingresso na coordenação pedagógica foi *“por ingenuidade”* (TAIS, p.3), tendo em vista que, na época em que foi convidada para trabalhar como coordenadora, acabara de ingressar no magistério público municipal e *“nem sabia as Leis, e o quê essa atitude iria ter na minha vida depois”* (Ibid., p.3). Hoje, na metade de sua carreira profissional, diz arrepender-se de ter aceitado tal convite, pois ficou apenas dois anos em sala de aula e o restante do tempo na coordenação. Tais tem nove anos de experiência como coordenadora, cerca de quatro na escola onde se encontra atualmente. Em sala de aula, além dos dois anos que atuou no município, possui mais cinco anos de experiência em escola particular.

Durante o período em que estava na escola, Tais lembra de ter tido algumas opções de fazer um instrumento musical, sendo que estudou flauta doce, chegando a apresentar-se para os colegas de classe. Tais diz ser essa a única lembrança em relação à música da época em que cursou o ensino fundamental: *“outro dia estava na rua e passou uma menininha com uma flauta na mão, aquelas flautas doces de plástico, e olhei aquela menininha com a flauta e veio a lembrança”* (Ibid., p. 3).

Tais falou do tempo em que acompanhou sua filha que cantava no coral da escola. Mesmo sendo como mãe, diz ter tido *“uma noção de como a música era importante para a formação da criança, e que experiências musicais são essas”* (Ibid., p.3). Mencionou, também, a época em que trabalhou em uma escola particular que possuía aulas de música com uma professora especialista na área: *“Eles tinham uma vez por semana aula de música, e era muito legal, por que a professora acompanhava os alunos com piano, com instrumentos, com bandinha, com tudo, sabe”* (Ibid., p.2).

Vida

Vida cursou a graduação no curso de pedagogia: licenciatura em pré-escola, formando-se no início da década de 1991 e realizou a especialização em gestão educacional entre 2002 e 2003.

Sua ação na coordenação pedagógica teve início há dois anos, após terminar o curso de especialização, *“fui à SMEd e tinha uma vaga para supervisão aqui, sendo que no início fiquei com alguns receios devido a ser minha primeira experiência em coordenação [...], mas é uma experiência boa”* (VIDA, p.2). Como docente, Vida atua há quinze anos em sala de aula.

Vida lembra de ter estudado música durante a época em que estava no *“jardim de infância”*, atual educação infantil. Já durante o período do ensino fundamental diz que *“tinha também, mas o que lembro bastante era na educação infantil”* (Ibid., p.1).

Fora a disciplina de música realizada no curso de pedagogia, diz nunca ter tido outra formação em relação à educação musical, no entanto, quanto a sua vivência, relata sempre ter preferido ouvir música a assistir televisão. Acrescenta que relacionava fatos à música, especialmente na adolescência, como, por exemplo, épocas de apaixonado. Vida fala ter o desejo de *“poder cantar, seja no hall da Igreja”* (Ibid., p.2) e de tocar um instrumento musical, pois acha que faz falta para o professor, principalmente da área de educação infantil.

Vida conta que a música sempre esteve presente em sua família, como na religião em que *“nós enfatizamos bastante os louvores”* (Ibid., p.2) e, também, seu filho faz aulas de percussão e gostaria de fazer graduação na área de música.

Em relação à aprendizagem musical de seu filho, coloca que um fato que a marcou foi não ter tido condições financeiras de manter as aulas de instrumento que ele iniciou quando criança: *“me frustrou porque era uma coisa que eu via que ele tinha desejo”* (Ibid., p.2).

Maria

Maria fez o curso normal e formou-se em geografia. Realizou duas especializações, uma em geografia e outra em orientação educacional. No ano de 2005 terminou o mestrado na área de geografia.

Após concluir as especializações, Maria pretendia voltar à atuação em sala de aula, a qual iniciou no ano de 1989, no entanto, havia escolas que necessitavam do trabalho de coordenação pedagógica e faltava profissionais com formação específicas na SMEd. Maria atuou, assim, dois anos como coordenadora pedagógica dos anos iniciais, sendo que no segundo ano coordenou, também, os anos finais do ensino fundamental. Atuou um ano na coordenação do noturno, o que diz ter sido uma experiência muito gratificante, pois conheceu uma outra realidade em que coexistiam alunos de 15 até 90 anos: *“estava com 60h e não sentia, saía da EJA⁵⁵ acesa, a mil”* (MARIA, p.4). Durante o período em que cursava o mestrado, trabalhou na SMEd, na coordenação das escolas do ensino fundamental da rede municipal da cidade. Desde o ano de 2005 atua, novamente, como coordenadora dos anos iniciais.

Maria acredita que todo professor deveria passar pelo cargo da coordenação *“sair um pouquinho da sala de aula, assumir direção [...], e trabalhar um dia em uma Secretaria para ver como que funciona, porque é muito fácil a gente estar aqui e dizer que não estão fazendo nada”* (Ibid., p.4).

Quanto à música, Maria diz ter tido aulas durante o período do normal. Na época do ensino fundamental não lembra de ter tido aulas de música, mas fala de uma professora que nas datas comemorativas levava sua gaita e tocava para os alunos. As aulas, no entanto, durante esse período, eram *“tradicionais, não tinha muito barulho, ninguém falando, ninguém cantando”* (Ibid., p.2).

Acrescenta que se criou ouvindo música, pois seu pai sempre gostou de música e, às vezes, acontece de Maria ouvir uma música e dizer *“essa conheço e saio cantando”* (Ibid., p.2), sendo que perguntam a ela *“mas de que época tu és?”* (Ibid., p.2), segundo Maria, *“de tanto ouvir aquelas melodias, quando pequena, não tem como não sair cantando, a gente acaba aprendendo”* (Ibid., p.2).

A coordenadora diz que sempre teve vontade de aprender um instrumento musical e seu sonho é tocar violão. Lembra das músicas da época de adolescente e, também, o fato de estar sempre com o aparelho de som ligado ouvindo música. Já, conforme Maria, *“cantar é outro problema”* (Ibid., p.2).

⁵⁵ Educação de jovens e adultos.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando fiz pedagogia nós tivemos aulas de metodologia da música e fizemos alguns ritmos com instrumentos que criamos com o professor. Nunca soube como que utilizaria aquilo ali com os meus alunos, sabe, me senti tão despreparada (TITI, p. 18).

O presente capítulo expõe e problematiza os resultados encontrados durante a análise dos dados da pesquisa, tendo como base, principalmente, a literatura apresentada nos capítulos I e II da dissertação. Visando responder aos objetivos propostos pelo estudo, e partindo de uma categorização dos resultados, o capítulo está dividido em três subcapítulos: (1) formação profissional do coordenador e educação musical; (2) concepções sobre educação musical; (3) ações em educação musical.

Todos os três subcapítulos focalizam a educação musical no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. No primeiro, apresento a formação, geral e musical, das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.

No segundo subcapítulo, relaciono funções assumidas pela educação musical nos anos iniciais a partir das falas analisadas e, faço algumas problematizações sobre os âmbitos da educação musical formal, não-formal e informal, a partir dos projetos e apoios existentes, ou não existentes, na área de educação musical nas escolas.

Por fim, no terceiro subcapítulo, discorro sobre as ações em educação musical realizadas pelas coordenadoras pedagógicas entrevistadas tendo como base a LDB 9.394/96 e seus desdobramentos. Neste sentido, abordo a formação e as ações em educação musical dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental conforme a fala das coordenadoras, assim como o aspecto da gestão democrática, sendo que como membro de uma administração as ações do coordenador envolvem e dependem de outros fatores da prática escolar.

5.1 Formação profissional do coordenador e educação musical

5.1.1 Formação profissional da coordenação

Conforme apresentei no subcapítulo 1.1 desta dissertação, a LDB 9.394/96 coloca que a formação de coordenadores pedagógicos, ou melhor, supervisores, dar-

se-á em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação “a critério da instituição de ensino” (BRASIL, MEC, art. 64). Esta Lei, ainda em vigor, tem sido questionada por entidades da área de educação (ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES, entre outras). Essas associações defendem que a formação dos gestores em educação deve ocorrer em curso de pedagogia em IES, as quais formariam profissionais para atuar na educação básica.

Como discutido, também, no capítulo 1, este debate não é atual, mas remonta ao próprio surgimento do curso de pedagogia e sua especificidade, assim como a especificidade do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e dos especialistas em educação. Brzezinski (1996), em estudo sobre o curso de pedagogia como formador dos profissionais da educação no Brasil relata que “a formação de professores primários constitui a identidade do curso de Pedagogia” (Ibid, p.36). Entretanto, conforme a autora:

[...] a vocação do curso criado em 1939 era de formar professores primários, mas a realidade brasileira evidenciava o despreparo dos professores secundários, exigindo, prioritariamente, a formação destes. A dubiedade sobre a identidade do curso de pedagogia inaugura-se antes mesmo de sua criação, o que pendura até os dias atuais (Ibid., p.37).

Nesse sentido, as modificações impostas à educação durante o final da década de 1960, com a reforma universitária, Lei 5.540/68, e o Parecer 252/62, seguidos, alguns anos após, da LDB 5.692/71, não auxiliaram em uma definição do curso de pedagogia e dos profissionais da educação. Brzezinski (1996) acrescenta que a reforma universitária desdobrou a Faculdade de Filosofia “em seções, setores ou departamentos, que passaram a pertencer a institutos correspondentes às áreas básicas de conhecimento” (Ibid., p.61). No entanto, o departamento de educação, que foi criado em 1968, não possuía correspondência com as áreas básicas do conhecimento, sendo a educação “elevada ao *status* de faculdade, dada a sua multifuncionalidade. Manifesta-se, assim, mais uma vez, a indefinição na identidade da pedagogia” (Ibid., p.61).

A partir do Parecer CNE/CP nº 05/2005, o curso de pedagogia forma professores que poderão atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, em cursos de ensino médio, na modalidade normal, assim como na área de serviços e apoio escolar, e outras áreas, que exijam conhecimentos pedagógicos. Conforme esse Parecer, as atividades docentes compreendem, também, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Há necessidade de

lembrar que o Parecer CNE/CP nº 05/2005 não substitui a LDB 9.394/96, deste modo, os coordenadores não precisam ter formação no curso de pedagogia, podendo optar pela pós-graduação.

Dentro dessa discussão, apresento a formação das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, as quais possuem pós-graduação em nível de especialização, cumprindo com a exigência da LDB 9.394/96. Além da pós-graduação 'lato sensu', três coordenadoras possuem pós-graduação 'stricto sensu', duas na área de educação e uma na área de geografia, sendo que uma quarta coordenadora está iniciando o mestrado na área de educação neste ano de 2006. Nem todas elas, contudo, são graduadas em curso de pedagogia (Tabela 2).

	Coordenadora	Graduação
1.	Tais	Filosofia
2.	Maria	Geografia
3.	D'Arc	História
4.	Lyc	História e arquivologia
5.	Profª X	Letras
6.	Ana	Pedagogia e administração escolar
7.	Titi	Pedagogia: currículo por atividades
8.	Vida	Pedagogia: pré-escola
9.	Melina	Pedagogia: pré-escola

Tabela 2 - Formação acadêmica das coordenadoras entrevistadas

Como se pode observar no Tabela 2, as graduações das coordenadoras compreendem os cursos de história, letras, filosofia, geografia e pedagogia, nas especificidades de pré-escola, currículo por atividades e administração escolar. Saliento que todas as graduações são em licenciaturas, incluindo como licenciatura o curso de pedagogia.

Com base nesses dados, penso ser pertinente continuar o debate sobre a formação de gestores da educação e seu papel na escola pós LDB 9.394/96, que tem como um de seus principais objetivos a autonomia de seus 'atores' e um discurso pedagógico diferenciado daquele existente no país quando da instituição dos especialistas da educação no espaço escolar (1960/1970). Nos dias atuais, os profissionais da educação buscam por um ensino que envolva, por exemplo, a

superação e integração entre as diferentes realidades dos alunos, assim como a valorização de seus conhecimentos como seres individuais e sociais, concepções essas advindas da noção de multiculturalismo, inter e transdisciplinaridade, da teoria das inteligências múltiplas, entre outros.

Pensando nestes aspectos, parece-me que as propostas das entidades da área de educação são fundamentais, mas, talvez, seja interessante integrá-las de forma mais consistente à realidade das escolas brasileiras, em que parte dos gestores atuantes não possuem graduação no curso de pedagogia. E por que isso ocorre? Pesquisas com gestores escolares atuantes poderão elucidar melhor essa questão. Penso, no entanto, que permitir que gestores da educação componham-se somente por egressos de curso de pedagogia seja, talvez, limitar o acesso aos cargos da administração escolar, o que implica em uma redução nas formas de gestão democrática.

As falas das coordenadoras pedagógicas contribuem com esta discussão, sendo que, nesta perspectiva, colocam a importância da especialização para a profissão de coordenadora pedagógica e outros aspectos que, segundo elas, devem ser contemplados.

Desde o início da década de 1990, o adjetivo profissional tem sido acoplado a palavra professor, assim como aos outros 'atores' do contexto escolar como os gestores da educação, sendo que o termo profissionais da educação é utilizado para denominar a todos estes. Conforme Bellochio, Terrazzan e Tomazetti (2004), algumas palavras como profissão docente, profissional professor, profissionalização e desenvolvimento profissional "têm se apresentado com bastante força no discurso científico e empírico sobre educação" (Ibid., p.18).

Dentro destas discussões sobre profissionalização, as quais buscam definir o que caracteriza uma ocupação como sendo profissão, tem-se evidenciado que os saberes específicos de cada área do conhecimento são fundamentais (GAUTHIER *et. al.*, 1998). Autores que trabalham com a sociologia das profissões afirmam a necessidade da existência de um repertório formal de saberes, dentro de cada profissão, os quais deverão ser capazes de orientar sua prática. Segundo Gauthier *et. al.* (1998), os diferentes enfoques da sociologia das profissões, atribuem aos saberes um importante papel "na busca ou na manutenção do status da profissão" (Ibid., p.66).

Partindo destas noções de profissão, me chamou atenção a utilização do termo 'profissão' pela coordenadora Ana: "*Como toda a profissão [o trabalho de coordenação*

exige] um bom conhecimento teórico, bastante estudo e uma fundamentação” (ANA, p.7). Essa fala demonstra a consciência de Ana sobre seu trabalho como profissional da educação. Mas, não foi apenas Ana que mostrou essa ‘clareza’ sobre sua formação, enquanto profissional e a conseqüente necessidade de conhecimentos, no sentido de saberes (GAUTHIER *et. al*, 1998), que essa profissão exige.

As coordenadoras apontaram, também, a importância da formação específica em curso de pós-graduação ‘lato sensu’, a necessidade do conhecimento das políticas públicas de forma geral e das políticas educacionais de forma específica, e, não apenas conhecer, mas saber qual a origem destas políticas, o ‘por quê’ e ‘para quê’ de suas existências, assim como o conhecimento de ‘por quem’ e ‘como’ elas são elaboradas. Outro conhecimento importante para a atuação no cargo da coordenação pedagógica, além deste vinculado ao aspecto das políticas públicas educacionais e da gestão educacional, é o saber pedagógico propriamente dito, pois é imprescindível que o coordenador dos anos iniciais conheça sobre os processos e etapas de desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como as diferentes teorias de aprendizagem. Outro aspecto salientado foi o conhecimento do saber das relações interpessoais, pois o coordenador acima de tudo trabalha diretamente com os professores e deve saber dialogar com estes de forma a não impor suas concepções, mas procurar realizar um trabalho conjunto.

D’Arc apontou a importância da formação no curso de especialização em gestão, dizendo que não se sentiria em condições de assumir a coordenação sem este curso, pois ele lhe deu *“a base para ter uma visão do todo” (D’ARC, p.3)*, de como é o funcionamento de uma escola.

Acho que o curso na área te dá a base, claro que durante todo o tempo vão sempre surgindo outras coisas que tu vais ter que ir buscando. Não quer dizer que tu fizeste aquilo ali e sabes tudo, de forma alguma. A cada dia, surgem conflitos dentro da escola em relação ao trabalho da direção [...], tanto em relação aos professores quanto em relação aos alunos e tudo acaba acontecendo muito em relação à coordenação (Ibid., p.3).

Maria, também colocou que o curso de gestão é essencial para a realização do trabalho de coordenação, pois é necessário ter uma noção sobre as políticas públicas para a educação e a estrutura das Leis, o que exige uma formação mais específica, a qual, *“ainda é o curso que vai dar” (MARIA, p.6)*.

[...] têm muitas coisas que quando estamos em uma sala de aula, quando saímos do curso de graduação, nós sabemos ou concordamos [...], mas não

sabemos nomear. E quando começamos a fazer o curso, começamos a entender: “ah, é isso que funciona”. E, não é só o curso, são as leituras que fazemos durante naquele período, são as discussões (Ibid., p.6).

Tais parece filiar-se às entidades da área de educação, pois conforme a coordenadora, *“para ser uma boa coordenadora tem que ser uma boa professora” (TAIS, p.4)*. Essa afirmação vai ao encontro da primeira tese defendida pelas entidades que vêem a docência como base profissional do educador.

Para tu seres coordenadora, tu tens que ter sido professora, tu tens que ter tido uma turma, tens que saber trabalhar com os alunos. Não importa se é criança, adolescente ou adulto, mas tu tens que ter trabalhado, ter tido a experiência de sala de aula. Saber do dia-a-dia da sala de aula, as dificuldades, de que forma tu vais ensinar, tudo. Tem que ter o conhecimento pedagógico, metodológico também, psicológico, um pouco de tudo assim, para poder lidar com as crianças que é o que a coordenação faz, e com as professoras. Não é isolado, eu enxergo dois grupos, alunos e professores. Eu tenho que saber trabalhar, mediar esses dois grupos (Ibid., p.4-5).

Falando sobre mediação, Melina disse que além do conhecimento na área, o qual inclui conhecer aspectos teóricos como o desenvolvimento da criança, a construção do conhecimento, noções de aprendizagem, entre outros, há, também, *“o outro lado”*, ou seja, *“certa habilidade no trato das relações interpessoais” (MELINA, p.4)*. Segundo Melina, *“algumas pessoas são menos acessíveis, então tem que ter certa maleabilidade, tem que ser flexível, para saber tratar essas pessoas” (Ibid., p.4)*.

Nesse mesmo sentido, a Prof^a X falou da necessidade do coordenador ter *“jogo de cintura”* para solucionar os problemas que surgem no cotidiano escolar, assim como *“muita paciência”*, sendo necessário estar *“trabalhando com as relações entre os professores na escola” (PROF^a X, p.2)*. A Prof^a X também falou da importância do coordenador estar sempre se atualizando, o que exige *“muita leitura em relação ao pedagógico” (Ibid., p.2)*.

Lyc acrescentou a esses conhecimentos o aspecto da gestão escolar, pois a direção e a coordenação precisam caminhar junto, caso contrário não é possível realizar os objetivos da escola. O coordenador, para Lyc, também precisa ter boa vontade. Boa vontade no sentido de ter *“que se atualizar, ler, fazer cursos, proporcionar cursos para as professoras, chamar alguém, trazer subsídios” (LYC, p.5)*. Um outro aspecto já apontado e que Lyc também enfatiza é a questão de ter um bom relacionamento, *“ser um mediador, apaziguador, estimulador” (Ibid., p.5)*, pois ele *“é aquele que orienta” (Ibid., p.5)* e caso isto não aconteça podem ocorrer ou acentuar-se as rixas dentro da escola.

Além da formação no curso de gestão e dos conhecimentos apontados pelas coordenadoras já citadas, Vida aponta a necessidade da prática, *“o dia-a-dia, o envolvimento com a tua realidade, o teu contexto”* (VIDA, p.3).

Para Titi o trabalho do coordenador *“é extremamente pedagógico”* (TITI, p.11), sendo sua função mexer *“no fazer do professor”* (Ibid., p.11), no seu *“pensar”* (Ibid., p.11).

Se fizer isso aqui, no resto vai haver a mudança, vai haver uma visibilidade diferente no resto porque ele resulta disso que mudou dentro da sala de aula, que mudou na forma como o professor consegue se relacionar com a turma e com o conhecimento que trabalha, se ele conseguir fazer isso já acho que tenho 100% do meu objetivo (Ibid., p.11).

Titi acrescenta o aspecto da segurança que é necessário passar para o professor, para que ele tenha em quem se apoiar. Entretanto, *“apoio não é deixar fazer tudo e não é deixar camuflar coisas que vejo que estão erradas e que não concordo e acho que não beneficia o aluno”* (Ibid., p.12), assim, a coordenadora diz que sempre negocia, *“é sempre negociando, tem isso, então a gente cresce isso, mas em troca queremos isso. (Ibid., p.11-12)”*

Nós temos que ser estratégicos, o coordenador pedagógico tem que ser quase que um militar em tempo de guerra, quer dizer, tenho que estar sempre pensando qual será minha próxima estratégia, que assunto irei tocar em reunião, qual será o ponto e o momento para chegar e falar dessas coisas que tenho visto que para mim são erradas, para eles não são. Então é complicado (Ibid., p.30-31).

Apesar do uso do termo ‘militar em tempo de guerra’ pela coordenadora Titi, esse não é com uma concepção tecnicista, conforme ela própria relata ser, ainda, a visão que muitos possuem da coordenação. Para alguns o trabalho do coordenador pedagógico é passar *“a tarde sentado numa cadeira, atendendo, apagando incêndio, aquelas coisinhas que vão aparecendo no dia a dia”* (Ibid., p.5), entretanto, o trabalho do coordenador *“é um compromisso muito grande dentro de uma escola”* e, para ela, a formação tem ajudado a melhorar bastante este aspecto.

De acordo com essas falas das coordenadoras percebe-se que as concepções delas sobre seu papel na escola são claras e não possuem relação com o papel desempenhado pelo supervisor do final da década de 1960, enquanto seu surgimento no contexto escolar.

Tu tens que pensar o conjunto da escola, principalmente do teu grupo, onde estás atuando, tens que dar conta de entender como o teu colega está se sentindo em termos de trabalho que tu vens desenvolvendo. Como é que vai lançar uma proposta de trabalho e acompanhar aquilo que o teu colega faz. Aquilo que tu estás levantando de proposta, e ao mesmo tempo, tens que acompanhar qual é o retorno que esse trabalho está tendo pelo aluno. Então isso aí é o tudo, porque a escola, o objetivo da escola é ensinar, o ensino passa pela aprendizagem, que tem de ser o retorno, e o coordenador pedagógico, se ele não faz a compreensão desse conjunto de questões, não consegue definir qual é a proposta que a escola tem, mesmo que tenha um PPP (Ibid., p.5).

Tens que saber a questão legal, o fundamento de uma escola, a legislação, a parte das teorias da aprendizagem, autores, propostas pedagógicas, propostas metodológicas. É importante porque muitas vezes, 'acho que isso não precisa ser feito', acho não basta, não dá certo, achar todo mundo acha, e depende muito. Claro que aprendemos muito com a experiência e com a vida, erramos muito no início, continuamos errando, continuamos acertando, mas o que se precisa é ter um embasamento, uma linha de ação, ter um trabalho sério, centrado, contínuo. Um grande problema é a falta de continuidade. [...] Se tem, se faz, se consegue, porque antes de qualquer coisa é preciso querer mudar, inovar, buscar novas alternativas de como se ensina e como se aprende. É preciso isso, a educação é complicada. Mas, quando há disposição e boa vontade tudo é possível. Consegue-se uma boa resposta (ANA, p.7).

A partir destas colocações, penso que a exigência de uma formação específica para os gestores parece ser imprescindível, mas, também parece notável que a formação em pós-graduação 'latu sensu' tem sido mais requerida que a formação em curso de pedagogia. São duas as principais diferenças entre a formação do gestor se realizar em graduação em curso de pedagogia ou em pós-graduação em nível de especialização. Uma delas diz respeito à maturidade do aluno que irá cursar a especialização, pois independente da graduação que realizou ter sido em curso de pedagogia, este já possui uma 'caminhada' como aluno de nível superior e como docente, mesmo que sua única experiência tenha sido o estágio de seu curso de graduação. Além do mais, a escolha de alguns alunos quando ingressam na graduação acontece, muitas vezes, devido a fatores como a baixa concorrência no vestibular, entre outros. Isto ocorre com menos frequência no momento de optar pela pós-graduação.

Outra diferença diz respeito ao aspecto da especificidade do curso de pedagogia: licenciatura. Como este se propõe a formar professores que irão atuar na docência da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se um tanto quanto abrangente assumir, ainda, a formação de gestores da educação, enquanto que a especialização em gestão tem esta como finalidade principal.

5.1.2 Formação musical no magistério e no curso de pedagogia

Eu fiz magistério, um curso maravilhoso, um dos melhores cursos que fiz até hoje. Aproveitei bastante (ANA, p.1).

Em relação à formação em educação musical, as coordenadoras pedagógicas, de maneira geral, colocam não possuem uma formação musical específica. Todas as coordenadoras afirmam gostar de música, especialmente do 'ouvir' música, sendo que a vivência musical está mais presente no cotidiano de algumas, de forma mais intensa do que de outras. Nenhuma das coordenadoras chegou a estudar música fora do âmbito educacional formal, e, durante a época em que cursaram o ensino fundamental foram poucas aquelas que tiveram aulas de música. D'Arc, Lyc, Ana, Tais e Vida lembram de ter tido aulas de música no ensino fundamental, mesmo que por pouco tempo, dentro da disciplina de educação artística. Ana e Tais mencionam ter tido, inclusive, a oportunidade de aprender um instrumento musical.

As vivências musicais durante a infância como cantigas de roda e a adolescência constituem a maior parte das relações das coordenadoras com a música, em que ela é mencionada como uma forma de rememorar momentos e sensações de épocas marcantes. As vivências relacionadas às músicas são diversas, no entanto, a formação em educação musical restringe-se às coordenadoras que realizaram o curso de magistério, modalidade normal, ou a graduação no curso de pedagogia.

Fiquei surpresa ao verificar, durante a coleta de dados, a existência da formação no curso normal de nível médio, a meu ver, bastante elevada (Tabela 3).

	Coordenadora	Formação em nível Normal
01.	Titi	Magistério
02.	D'Arc	Magistério
03.	Tais	Magistério
04.	Maria	Magistério
05.	Lyc	Magistério sem estágio
06.	Ana	Técnico em Contabilidade e magistério
07.	Vida	Técnico em Agropecuária
08.	Melina	Ensino médio
09.	Profª X	Ensino médio

Tabela 3 - Formação em curso normal das coordenadoras entrevistadas

Cinco das coordenadoras possuem formação no curso normal de nível médio, sendo que das três que fizeram ensino médio, uma delas fez o curso normal, mas não realizou o estágio.

Apesar de não ter realizado um levantamento na literatura sobre a temática da educação musical no curso normal, pelas leituras realizadas arrisco dizer que este tema ainda é pouco explorado. O trabalho referencial tem sido, e, ainda é, o estudo realizado por Rosa Fuks (1991) sobre as práticas musicais nas escolas normais⁵⁶ do Rio de Janeiro.

Segundo Fuks (1991), a escola normal é uma instituição disciplinar que “zela por sua tradição” (Ibid., p.46), no entanto, ela o faz de maneira disfarçada, sendo que a música dentro deste espaço, “mais do que uma forma de expressão artística, representa uma forma de expressão da instituição como um todo” (Ibid., p.53).

Uma das maneiras que a escola normal utiliza para exercer seu controle é por intermédio de uma infantilização no vocabulário e nas atitudes, o qual se manifesta, conforme Fuks (1991), através das musiquinhas de comando e dos diminutivos presentes na linguagem de algumas canções infantis.

As colocações de Fuks (1991) em relação à música da escola normal, como denomina a autora, são fundamentais para se pensar não apenas nas práticas musicais realizadas nessas instituições, mas, também aquelas desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental. Se a música é utilizada em função da manutenção do sistema escolar, temos que refletir sobre o funcionamento deste sistema. A utilização de ‘musiquinhas’ nos anos iniciais do ensino fundamental, como foi inclusive mencionado por várias coordenadoras entrevistadas não é, necessariamente um problema. O problema existe quando o termo, ou melhor, o uso da prática musical, está associado ao controle ‘dissimulado’ dos alunos pela instituição, assim como uma desvalorização da área ou do próprio saber infantil através do diminutivo dos termos.

Sabe-se que a prisão é o único lugar onde o poder se manifesta sem nenhuma necessidade de se mascarar (Foucault, 1986), ao passo que nas outras instituições, particularmente na escola, ele é distorcido e camuflado. É como se a escola tivesse pudor em exercer o seu controle, podendo-se até falar num poder-pudor da escola (FUKS, 1991, p.56).

Quanto à formação em educação musical das coordenadoras pedagógicas durante o período que cursaram o curso normal de nível médio, não foram citados

⁵⁶ Utilizo os termos escola normal e curso normal como sinônimos.

muitos aspectos, inclusive por não ter sido o foco da entrevista. O único fator comum foi o de que todas as coordenadoras que tinham cursado o normal haviam realizado algum tipo de formação musical durante o mesmo.

Titi mencionou o fato de ter participado do coral e “*amava*” (TITI, p.17). Diz que adorava os dias que tinham ensaio e quando se apresentavam nas missas, sendo que os dias das apresentações eram “*sempre em ocasiões especiais*” (Ibid., p.17). Lyc diz ter aprendido cantigas de criança e de roda durante o curso normal. Maria conta que teve uma professora que “*era apaixonada por música e ensinava até a reger*” (MARIA, p.1), no entanto, quando estavam começando a conseguir desenvolver a coordenação motora, através das atividades que ela trabalhava, entrou uma nova professora “*que tinha outra visão e trabalhou outras coisas*” (Ibid., p.1). Tais diz que sua única formação musical foi no curso normal, mas não têm “*uma lembrança forte disso*” (TAIS, p.2). Para D’Arc a música foi uma das partes mais difíceis do normal:

Tinha uma disciplina que era educação musical e acho que a professora trabalhava bastante, mas as linhas de orientação eram muito grandes também. Sempre foi uma barreira para mim a questão da música. Fiz o estágio e o pré-estágio e no pré-estágio tive que repetir, porque passei mal no dia e acabei desmaiando. Sempre foi o meu motivo de insegurança, mas acredito que porque não foi trabalhada durante todo o ensino fundamental (Ibid., p.1).

Durante a graduação, a formação em educação musical se restringe aos cursos de pedagogia. Entretanto, conforme a maioria das coordenadoras entrevistadas, egressas deste curso, a formação em música não é suficiente para suas ações em sala de aula. De acordo com a coordenadora Ana, a educação musical “*deveria ser mais explorada na parte da formação*” (ANA, p.8).

As coordenadoras pedagógicas mencionam que no curso de pedagogia trabalharam com construção de instrumentos e bandinhas rítmicas, entretanto, era “*muito superficial*” (ANA, p.8), tendo em vista ser uma disciplina de uma hora por semana, isto é, com pequena carga horária. Acrescido a isto foi colocado o aspecto pedagógico da educação musical, no sentido do despreparo em como utilizar a educação musical com os alunos em sala de aula.

Quando fiz a formação, eu não vejo que tenha saído com algum preparo porque nunca me questioneei sobre ritmo, sobre som. Nós fazíamos aquela aula, batíamos naqueles objetos, mas eu nunca soube depois como que poderia estar aproveitando (TITI, p.18).

A formação musical e pedagógico-musical de professores em curso de pedagogia está vinculada à concepção deste curso enquanto formador de futuros professores para os anos iniciais do ensino fundamental, ou educação infantil, os quais irão atuar com todas as áreas do conhecimento. A partir do exposto, a concepção de formação musical das entrevistadas durante o curso de pedagogia envolve duas linhas: uma voltada para o uso da voz e a construção de conhecimentos musicais, assim como vivência com os mesmos, possibilitando ao futuro professor noções básicas de música; outra visando à construção de conhecimentos pedagógico-musicais, ou seja, discussões sobre as metodologias de ensino da música com seus futuros alunos. A fala de Melina, sobre o que costuma ser trabalhado nos cursos de música que freqüentou, assim como na disciplina MEN 344, associa-se mais ao aspecto da metodologia de ensino, do que trabalhar com as crianças:

O que vemos geralmente em relação à música, nesses cursos, mais a questão do teatro, histórias contadas, como trabalhar diferentes ritmos com crianças, construção de bandinhas, para dar aquelas primeiras noções (MELINA, p.2).

É importante que estas duas linhas de pensamento sejam integradas em uma única, pois além de conhecer os aspectos metodológicos, isto é, o conhecimento pedagógico-musical, é necessário que o professor tenha uma vivência musical, ou seja, o conhecimento musical propriamente dito.

5.2 Concepções sobre educação musical

5.2.1 Funções da música nos anos iniciais

No subcapítulo 2.2 da dissertação, funções da música na escola, apresentei a pluralidade de significados que o termo função pode assumir (MERTON, 1970), assim como as classificações de função da música e da educação musical realizadas por Merriam (1964), Gifford (1988), Fuks (1991), Tourinho (1993), Souza *et. al.* (2002) e Hummes (2004).

Neste subcapítulo, relaciono as funções listadas pelos autores mencionados com as falas das coordenadoras entrevistadas sobre o papel assumido pela música e pela educação musical nos anos iniciais da escola.

Um ponto comum na fala de todas as coordenadoras pedagógicas é a importância da educação musical no contexto escolar. As concepções sobre esta relevância são diversas. Mas há pelo menos uma contradição que surge na prática institucional; uma quase inexistência da educação musical formal nos anos iniciais.

O que denomino, neste momento, de educação musical formal nos anos iniciais são atividades previamente planejadas pelos professores unidocentes, as quais se referem aos processos organizados de ensino e de aprendizagem musical que visam à organização do conhecimento de elementos constituintes do som, tais como duração, altura, intensidade e timbre e compreendem, também, a vivência musical dos alunos, através da exploração destes elementos, utilizando-se da execução, apreciação e composição musical, apoiados pela técnica e literatura (SWANWICK, 1994) de maneira intencional e sistemática.

Deste modo, de maneira geral, a educação musical nos anos iniciais nas escolas investigadas, apesar de valorizada, não constitui ainda o mesmo patamar de formalização de outras áreas de conhecimento como, por exemplo, a língua portuguesa e a matemática, o que vai ao encontro de outras pesquisas realizadas na área de educação musical, segundo as quais “o ensino de música no currículo é tido como periférico no processo de educação escolar” (SOUZA *et. al.*, 2002, p.114).

Este fato pode ser explicado, em parte, pela constituição histórica do currículo escolar, especialmente, pela análise histórico-social das disciplinas escolares. Não tenho como pretensão, neste estudo, tratar destes aspectos, aponto apenas que são diferentes os fatores que podem influenciar na delimitação das disciplinas escolares⁵⁷.

As coordenadoras apontaram diferentes usos para a educação musical nos anos iniciais. A educação musical para desenvolver a percepção, a imaginação, a criatividade, a sensibilidade, a concentração, a coordenação, a musicalidade, a auto-expressão, a integração do grupo, a ludicidade, a disciplina em relação ao comportamento, o aspecto emocional, a audição, a respiração, a dicção, assim como todos os sentidos do ser humano. A educação musical também foi mencionada com o papel de trabalhar com a cultura, em especial no resgate do folclore e das cantigas de roda. Acalmar os alunos foi outro uso atribuído a educação musical, assim como o papel de ‘contagiar’ e ‘encantar’. Ser uma forma de comunicação em diferente

⁵⁷ Ver: SANTOS, Lucíolo L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. In: **Educação & Realidade**. V.20, n.2, jul/dez, 1995, p.60-68 e GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

linguagem, ampliar o repertório musical dos alunos e trabalhar o ‘porquê’ do som e como e quando eles se ‘harmonizam’, também, foram apontados.

Percebe-se que os usos realizados e atribuídos pela educação musical nos anos iniciais são vários e diferentes. Partindo destes usos da educação musical mencionados pelas coordenadoras, isto é, a forma como a educação musical é empregada nos anos iniciais, relaciono-os com as funções categorizadas pelos autores citados no subcapítulo 2.2., tomando como base o conceito de função de Merriam (1964), ou seja, os motivos pelos quais estes usos são realizados.

Analisando as falas das coordenadoras individualmente, em nenhuma delas irá se encontrar apenas uma função da educação musical nos anos iniciais, mas, sempre a combinação de diversas funções. Isto acontece devido à diversidade de empregos que é atribuído à educação musical neste nível de ensino, os quais ocorrem por razões diferentes.

A educação musical ainda é bastante utilizada e entendida como função de expressão emocional (MERRIAM, 1964), música como auto-expressão ou expressão das emoções (GIFFORD, 1988) ou música como terapia (SOUZA *et. al*, 2002).

Dentro desta concepção, a música visa aspectos como a expressão emocional do aluno e do professor e pode ser uma forma de terapia, de ajudar a desenvolver a auto-expressão das crianças e ‘trabalhar’ suas emoções. Um dos termos mais citados pelas coordenadoras dentro desta função foi o desenvolvimento da sensibilidade. Lyc apontou também o fato de “*desinibir o aluno*” (LYC, p.5). Vida diz que “*a música trabalha várias partes, tanto do aluno quanto do professor*”, citando, entre outros, o aspecto do “*emocional*” (VIDA, p.3). Seguindo com a colocação de Vida, ela aponta outro uso da música, que “*é a parte de coordenação*” motora (*Ibid.*, p.3).

O desenvolvimento da coordenação motora já estaria dentro de outra das funções da educação musical, denominadas de música como integração e música como transferência de aprendizagem (GIFFORD, 1988) e como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas (SOUZA *et. al*, 2002). Dentro destas funções encontram-se os usos que são feitos pela educação musical com o objetivo de desenvolver atividades, habilidades, conhecimentos, entre outros, que não são específicos desta área de conhecimento.

A maior parte dos empregos realizados pela educação musical nos anos iniciais insere-se dentro desta função. Conforme o entendimento de Ana, por exemplo, a educação musical desenvolve “*a percepção, a imaginação, a criatividade*” (ANA, p.7).

O desenvolvimento da concentração e da atenção do aluno com o auxílio da educação musical é apontado pelas coordenadoras Prof^a X, Tais e Lyc.

Lyc, falando sobre as contribuições de um trabalho com canto coral para os alunos da escola, mencionou aspectos como o aprendizado da respiração e a melhora da dicção. *“Porque eles têm que se concentrar para poder cantar direitinho, têm que respirar para poder fazer as pausas, têm que pronunciar as palavras com clareza para poder serem entendidos”* (LYC, p.5).

O papel da educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental, também, propicia o aluno a conhecer, a interpretar, a inventar, a ter uma imaginação mais criadora, envolver a criatividade, a ludicidade que a gente não pode esquecer (MELINA, p. 5).

Titi falou de uma atividade realizada pelos professores dos anos iniciais, durante a semana da criança, em que *“uma das tarefas era criar uma canção para outra turma, oferecer um carinho em forma de música”* (TITI, p.18), e, conforme a coordenadora as atividades que ocorrem são *“no sentido de cantar, ouvir, criar em cima de um autor que a gente já conhece a letra e experimentar”* (Ibid., p.18). No entanto, ela diz que não existe um trabalho *“voltado ao pensar sobre música, [...] despertar para o ritmo, para criar som”* (Ibid., p.18). A coordenadora faz uma comparação ao trabalho realizado no LEM/CE/UFSM pelo mestre Eduardo Guedes Pacheco no grupo Pedacursão⁵⁸, dizendo que não existe este tipo de trabalho na escola. *“[...] Nos encantamos com aquele projeto maravilhoso dele [Eduardo Pacheco], porque é uma outra forma de fazer o aluno pensar sobre uma maneira que está usando o som”* (Ibid., 18).

Este comentário sobre a possibilidade de trabalhar uma outra forma com o aluno de pensar a respeito do som e, incluiria, suas possibilidades de vivenciar diferentes sonoridades através da execução, apreciação e composição musical, apoiados pela técnica e literatura, como mencionei anteriormente, enquadram-se dentro da função de música e o cérebro e música como uma forma única de conhecimento (GIFFORD, 1988) e função de música como disciplina autônoma (SOUZA *et. al*, 2002). Dentro desta perspectiva, a música é uma área de conhecimento como todas as outras áreas, a qual possui saberes próprios a serem ensinados aos alunos.

As coordenadoras Ana e Lyc afirmam que a educação musical é importante e fundamental na escola como qualquer outra área do conhecimento. Dentro desta concepção é necessário pensar quais são os conhecimentos intrínsecos à educação

⁵⁸ Sobre o Grupo Pedacursão será tratado no próximo subcapítulo da dissertação.

musical e quais são aqueles extrínsecos, ou seja, quais são realmente conteúdos específicos da área de educação musical e quais podem ser desenvolvidos pela educação musical, mas, também, pelas outras áreas pertencentes ao currículo escolar.

A Profª X fala do “saber ouvir” (PROFª X, p.2), o qual pode ser interpretado como o desenvolvimento do ‘silêncio’, ou seja, do saber quando falar ou quando ficar em silêncio, ou como o desenvolvimento da escuta musical, a apreciação crítica de diferentes estilos de música. Dentro deste aspecto da apreciação musical, D’Arc fala de um ponto bastante importante e específico da área de educação musical: a ampliação do repertório musical dos alunos.

Acho que serviria muito para os alunos verem outras possibilidades. Porque ouvimos muita crítica, que a criança e o adolescente escutam um determinado tipo de música, e que nós rotulamos, mas não nos preocupamos em mostrar para eles de uma outra forma: que eles ouçam outros ritmos, outras músicas. [...] Então, que se possa conhecer mais, que se tenha um trabalho bem direcionado dentro da música, procurando mostrar todas as possibilidades, e que aí sim, os alunos possam fazer uma opção (D’ARC, p.5).

Tais apontou para o fato da educação musical como meio de trabalhar “a própria musicalidade” (TAIS, p.7) nos anos iniciais.

Considerando a música como uma das artes, a educação musical é também, em alguns momentos, associada à função de divertimento estético (MERRIAM, 1964), educação estética (GIFFORD, 1988) e meio de transmissão de valores estéticos (SOUZA *et. al*, 2002). Poucas coordenadoras mencionaram o emprego desta função, apesar de que a educação musical não se encontra no projeto político pedagógico das escolas, mas sim a música, a qual está dentro da área das artes.

Conforme a Profª X “a música, o teatro, as artes plásticas, a dança, enfim as artes é algo **a mais** na formação do aluno” (PROFª X, p.2) (grifo meu).

Eu acho que ela [a educação musical] tem um papel de despertar, de integrar o grupo, de fazer com que as crianças conheçam essas diferentes linguagens, uma linguagem diferente. E aí, não se trata só a música, as artes como um todo (MELINA, p. 5).

Ao contrário de outros estudos na área de educação musical (SOUZA *et. al*, 2002; GIFFORD, 1988) a função de entretenimento (MERRIAM, 1964), música como divertimento, música ou educação como lazer (GIFFORD, 1988) e música como prazer, divertimento e lazer (SOUZA *et. al*, 2002) foi pouco mencionada pelas coordenadora pedagógicas. Além da utilização da música no momento do recreio, para entreter e

divertir as crianças, são poucos os momentos em que a educação musical tem como função o lazer, pelo menos, conforme define Merriam (1964) o entretenimento ‘puro’.

Existe um maior emprego da educação musical durante as datas comemorativas, mas sua intencionalidade não está vinculada, unicamente, ao prazer, associando mais nitidamente à função da música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas (SOUZA *et. al*, 2002).

Nós temos o pai de um aluno que toca violão e canta. Ele gosta muito disso e se ofereceu para fazer esse trabalho no 1º ano, sendo que já fez ano passado com a pré-escola na parte da manhã. Ele se ofereceu para fazer com o 1º ano e nós vamos ver se ele pode uma tarde, se nós podemos puxar para as outras turmas também, para levar, de repente para contagiar com a música (MARIA, 7-8).

Outras funções que aparecem no discurso das coordenadoras, mas com menos intensidade, foi a função de comunicação (MERRIAM, 1964) e música como linguagem (GIFFORD, 1988), apontada por Melina, segunda a qual a educação musical “é a forma de comunicação em diferentes linguagens, quer dizer, a forma diferente de se comunicar através da imaginação, da emoção, da sensibilização” (MELINA, p. 5).

Como conformação às normas sociais (MERRIAM, 1964) e música como mecanismo de controle (SOUZA *et. al*, 2002), foi apontado pela Profª X a importância da educação musical no desenvolvimento “da mudança do comportamento dos alunos, em relação à disciplina, e à melhora da atenção” (PROFª X, p.3).

A educação musical, para Melina, atua também no aspecto da cultura, pois “se trabalha muito a questão do folclore, aquelas músicas de cantiga de roda” (MELINA, p. 5). Esta função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura (MERRIAM, 1964) ou música e herança cultural (GIFFORD, 1988) é trazida, também, por Maria:

Eu tentei resgatar, [...] a questão das rodas cantadas, nem que fosse no período do folclore. [...] Então na hora do recreio, geralmente eu que fico com eles, e tentava levar para cantar uma musiquinha do Trem de ferro ou alguma outra, mas eles não conhecem, por que isso não é trabalhado. Porque isso poderia ser trabalhado em forma de texto, o Trem de ferro, a Terezinha de Jesus, seria uma coisa simples (MARIA, 7).

A função de resposta física (MERRIAM, 1964) aparece em algumas escolas, no momento em que existem, conforme algumas coordenadoras, grupos de danças que desenvolvem trabalhos na escola e, conseqüentemente, usam a música. Nesse sentido, é também trabalhada a expressão corporal através do uso da música.

Existe um grupo de dança, o grupo de dança do CTG, que abrange todas as crianças das séries iniciais. Existe o outro grupo de dança que é das meninas das séries finais que dão aula para as séries iniciais de dança e aí então tem música, tem ritmo, vão dançando a música no ritmo que os professores trabalham. No caso, o CTG e as meninas que dançam, ocupam a música (TAIS, p.8).

5.2.2 Educação musical formal e não formal: projetos e apoios nas escolas

Durante as entrevistas foi mencionada a existência de alguns projetos relativos à educação musical, foram eles a 'oficina de percussão Camobi', o 'pandorga da lua', o grupo 'Pedacursão' e o 'clubinho da música'. Saliento que nem todos estes projetos estavam sendo desenvolvidos durante o ano em que realizei as entrevistas, 2005 e 2006. O clubinho da música havia sido realizado no passado e os projetos pandorga da lua e grupo pedacursão haviam sido realizados recentemente, mas não possuíam um vínculo com a escola que possibilitasse uma continuidade de trabalho, como é o caso do projeto oficina de percussão Camobi.

A oficina de percussão Camobi foi mencionada pelas coordenadoras D'Arc e Vida, estando presente em suas escolas desde o início do ano de 2005. O projeto da oficina de percussão Camobi é idealizado e coordenado pelo músico José Everton Rossini e insere-se dentro da LIC, Lei de incentivo a cultura/Santa Maria-RS, deste modo, acaba contando com o apoio da prefeitura de Santa Maria e instituições particulares da cidade. Ao mesmo tempo, conforme D'Arc, o projeto possui o apoio da UFSM, sendo que *"vêm professores da universidade para trabalharem junto com ele"* (D'ARC, p.8).

O projeto pandorga da lua foi mencionado pela coordenadora Melina. Em primeira instância, o pandorga da lua constitui-se em um livro e compact disc, CD, com poesias de Jaime Vaz Brasil musicadas por Ricardo Freire. Através da LIC foi realizado um projeto, denominado pandorga da lua, em que foram realizadas oficinas de música e poesia com professores de escolas da rede pública de Santa Maria. Houve, também, cerca de três espetáculos com as músicas e poesias do CD no teatro Treze de Maio⁵⁹.

Segundo Melina foram realizadas oficinas na escola com os professores e, depois, as crianças foram levadas para assistir a apresentação do espetáculo em um teatro da cidade. Antes de irem assistir ao espetáculo, as professoras da escola

⁵⁹ O teatro Treze de Maio é um teatro da cidade, estando localizado no centro de Santa Maria/RS.

trabalharam com as crianças as letras e as canções que seriam assistidas. Conforme Melina (p. 6) *“eles [os membros do projeto Pandorga da Lua] ficaram de retornar a escola para ver o que foi trabalhado e o que foi discutido”*.

O apoio em relação à educação musical existe *“já a partir do momento que você tem essa liberdade de oportunizar a formação continuada na escola, depende de cada instituição”* (MELINA, p.7). Para Melina o apoio tanto da SMEd quanto da universidade existem se for buscado: *“também as pessoas não vão saber que você tem interesse [...]. Depende de buscar isso, de interesse, de você ir atrás”* (Ibid., p.7).

Outras coordenadoras têm uma visão diferente da exposta por Melina, sendo que, conforme Lyc, não existe apoio específico para a área de educação musical. Tais enfatiza a colocação de Lyc, dizendo que a SMEd, *“que é a nossa secretaria e deveria proporcionar cursos de formação musical para professores de séries iniciais”* (TAIS, p.9) não tem feito isto.

Titi traz um olhar um pouco diferenciado. Segundo ela, a escola tem autonomia a partir do momento que possui seu projeto político pedagógico. Atualmente a SMEd é *“uma mediadora [...], muito mais norteando o trabalho da escola no sentido administrativo do que no pedagógico propriamente dito”* (TITI, p.30). Nesse aspecto, quando são realizadas reuniões da SMEd com os coordenadores pedagógicos *“é mais para saber como as escolas estão se organizando”* (Ibid., p.32), sendo que são poucas as propostas de formação existentes via SMEd.

A cobrança geralmente vem no final do ano de saber índices de aprovação e reprovação porque governante tem pavor de saber que alunos estão evadindo ou reprovando e eles têm que mostrar os índices bem bonitos para dizer que o professor é de qualidade e a educação é de qualidade na cidade (Ibid., p.32).

Ana diz existir *“certo apoio”* (ANA, p.9), sendo que quando a escola propõe alguma atividade a SMEd apóia, mas não no aspecto financeiro, também, diz que a SMEd já ofereceu alguma oficina, *“mas a grupos muito restritos, não uma questão mais ampla”* (ANA, p.9).

Talvez até falha nós não procurarmos mais, não insistimos. Mas existe uma dificuldade em conseguir, pois as pessoas não se dispõem muito a participarem. Por exemplo, a universidade tem o curso e nós procuramos, mas eles têm uma série de critérios para atender, então, com o tempo, nós acabamos relaxando um pouco, não procurando, não insistindo tanto (Ibid., p.9).

Sobre este apoio da universidade as coordenadoras entrevistadas também expõem diferentes perspectivas. De maneira geral, as coordenadoras colocam não ter percebido um apoio desta instituição no que se refere especificamente à educação musical, conforme ilustra a fala de Tais, *“já inscrevi a escola em vários setores [...] para virem estagiários [...] Quem vem é da educação física, da pedagogia e veio da psicologia. Música ainda não, **você é a primeira**”* (TAIS, p.9) (grifo meu). D’Arc corrobora com esta colocação quando diz que apesar de existirem várias parcerias com a universidade, no caso da educação musical os projetos e atividades que acontecem na escola são atitudes mais individuais, os quais ocorrem dentro do contexto das iniciativas particulares.

Continuando as colocações sobre o apoio da instituição universitária, Titi conta que durante o período em que trabalhou com coordenação pedagógica em outra escola, ela ia até a UFSM, uma vez por ano, com um esboço de projeto e entrava em contato com a coordenação do curso de pedagogia combinando uma semana de trabalho entre a universidade e a escola. Durante o ano de 2005, no entanto, a coordenadora diz ter ido até a universidade visando conseguir uma parceria, mas, não houve nenhum tipo de retorno.

Fomos uma manhã lá, todo mundo nos recebe sorrindo, com “vamos ver” [...], e o que vem de retorno, nada. Ninguém nos retornou em resposta, se podia ou se não podia. Os que ficaram de ver possibilidades de trabalhar conosco, a gente nunca mais teve notícias, se vai “lá fora” não se enxerga, nunca estão (TITI, p.12-13).

A tese de Titi é de que anteriormente era mais centralizado, entrava-se em contato com a coordenação e *“dali partia para uma reunião de colegiado”* (Ibid., p.12), sendo que depois a escola recebia um retorno, *“nem que fosse para dizer: olha, não vai dar”* (Ibid., p.12). Ao contrário, segundo a fala da coordenadora, atualmente o curso de pedagogia está funcionando em torno de projetos. Titi acha que as alunas que estão terminando o curso, *“vão para determinadas escolas e a universidade fecha com elas ali e não abre para mais ninguém”* (Ibid., p.13). Esta coordenadora coloca isto, pois diz não estarem conseguindo *“pegar esse trabalho e trazer para a escola, por exemplo, nós precisávamos aqui, a questão da música na escola, é uma questão de carência total”* (Ibid., p. 13).

No entanto, Titi diz que existem professores que vão até a escola fazer um trabalho de formação de professores, o problema é que gostariam de algo voltado *“especificamente para a parte de metodologia e a dificuldade está aí”* (Ibid., p.13).

Acho que está difícil, cada vez menos nós temos essa parceria, o que tem aqui na nossa escola, a nossa realidade é bem característica de receber estagiários, a universidade nos procura muito para utilizar o nosso trabalho, para fazer suas pesquisas, não que neguemos isso, acho importante, temos estagiários que contribuem muito conosco e com as observações, [...], mas, nós abrimos [o espaço] e no momento em que temos ido procurar tem pouco respaldo (Ibid., p.13).

Falando sobre metodologia, Tais diz não trabalhar mais sobre aspectos metodológicos como coordenadora pedagógica, pois as experiências que teve no passado foram negativas. Neste sentido, Tais acha difícil, como coordenadora, querer mudar a metodologia de trabalho do professor, *“porque o professor só muda se ele quer” (TAIS, p.5)*. Nesse ponto acrescenta que o trabalho de coordenação é *“muito limitado” (Ibid., p.5)*, pois, *“mesmo que eu traga sugestões, nós lemos, discutimos, falamos, mas é limitado. [...] Nós fazemos o que podemos e não o que deveríamos. Deveríamos estudar mais, deveríamos investir mais, deveríamos fazer mais cursos, mais formação. Não é feito” (Ibid., p.5)*.

A partir dessas colocações sobre o limite do trabalho do coordenador pedagógico frente às mudanças das ações do professor em sala de aula, assim como as mudanças da prática institucional entendidas como um todo, trago duas colocações que se complementam.

A primeira, a qual já foi citada no subcapítulo 1.1 desta dissertação, diz respeito à assunção do trabalho de coordenação pedagógica em uma perspectiva de investigação-ação (ALARCÃO, 2005). Nesta linha de pensamento, o coordenador é um integrante do grupo de professores, em que todos fazem parte do coletivo de profissionais da educação e compõe a escola em busca de objetivos comuns. Assim, o trabalho do coordenador é concebido como uma *“co-construção” (Ibid., p.12)* realizada em conjunto com os professores. Deste modo, a coordenação não pode realizar seu trabalho sem a participação coletiva dos professores da escola e, também, dos outros membros da administração escolar⁶⁰.

Entretanto, esta vinculação ao outro também é o que torna o trabalho do coordenador ‘limitante’. A partir do que gera este ‘limite’ que trago a segunda colocação. Bellochio (2000) traz reflexões acerca do professor de séries iniciais ‘poder’, ‘dever’ ou ‘querer’ trabalhar com o ensino de música no cotidiano de suas atividades.

⁶⁰ Esta participação será discutida no item 5.3.2, e caracteriza o processo de gestão democrática na escola.

Apesar de a autora referir-se à educação musical, penso que estas reflexões são pertinentes para todas as áreas de conhecimento, assim como aspectos vinculados à metodologia de ensino, discussões sobre o projeto político pedagógico, enfim, qualquer ponto que diga respeito à educação entendida de forma ampla e, mais especificamente, aos processos de ensino e de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental.

Bellochio (2000) entende o 'pode' em relação à formação profissional do professor que atua nos anos iniciais; o 'deve' em relação às políticas educacionais e o 'quer' em relação "às concepções do professor quanto ao seu papel mediador no ensino" nos anos iniciais. Não entrarei em detalhes quanto a esta discussão, remetendo para a leitura da obra citada⁶¹, no entanto, pelas falas das coordenadoras pedagógicas, verifica-se que, ainda, a participação dos professores está vinculada ao 'querer' o que caracteriza, a meu ver, um problema tanto para o desenvolvimento da escola, enquanto local de formação, quanto para a própria valorização dos professores como profissionais da educação que constituem uma profissão, a profissão docente. Como colocado no item 5.1.1, esta profissão, como qualquer outra, exige saberes próprios (GAUTHIER *et. al*, 1998; TARDIF, 2002).

Compreendo que este 'querer' está vinculado a outros aspectos, que, talvez, também poderiam ser chamados de 'poder' e/ou 'dever', pois fatores que podem ser associados com a falta de tempo dos professores, ou melhor, à excessiva carga horária do trabalho docente⁶², à baixa remuneração salarial, à desvalorização da profissão⁶³, à dificuldade em realizar cursos de formação continuada ou em serviço⁶⁴, entre diferentes outros pontos.

Levando em conta essas colocações é compreensível a fala da coordenadora Tais:

⁶¹ BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** 2000. 428f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

⁶² As coordenadoras entrevistadas atuam 40h por semana, em geral, em escolas diferentes, tendo coordenadoras que chegaram a trabalhar 60h por semana. Trabalham, de maneira geral, na coordenação em um turno e em sala de aula em outro turno. Algumas dessas coordenadoras atuam 20h no município e 20h no estado. Utilizo como exemplo o tempo de trabalho das coordenadoras para mostrar que esta é a realidade dos professores que atuam no contexto escolar.

⁶³ Este aspecto da desvalorização da profissão professor tem diversas raízes, incluindo a feminização do magistério e concepções epistemológicas sobre a educação. Ver: NÓVOA: Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação.** N. 4, 1991, Porto Alegre, p.109-139.

⁶⁴ Como é apontado por algumas coordenadoras pedagógicas.

Acho que já fui mais crente. Já cobreí muito mais das professoras, conhecimento e metodologia principalmente. Cobreí muito e não foram experiências positivas porque as professoras não estavam preparadas. Na época eu levei [...] para discutir com os professores, na reunião pedagógica, sobre o construtivismo: a construção do conhecimento só no letramento, e já foi uma confusão muito grande. Elas não aceitavam de forma alguma, e foi uma relação bem desgastante, apesar de aceitarem muitas sugestões que eu levava, mas sempre com aquele pé atrás, com a desconfiança [...]. Quantas coisas que atualmente eu não mexo mais, até para não desgastar as relações, porque somos todas colegas. Não existe uma hierarquia, um autoritarismo (TAIS, p.5-6).

Voltando a tratar sobre o apoio das instituições de ensino superior, Titi acrescenta que em relação à educação musical o centro de educação, CE, deveria “*expandir mais esse conhecimento para fora da universidade*” (TITI, p.19), pois, ainda encontra-se muito centralizado e existe uma necessidade de maior divulgação dos projetos realizados. Para a coordenadora, seria interessante que estudantes do curso de música ou do mestrado fossem até a escola e realizassem um debate com os professores, questionando suas ações docentes sobre o ensino desta área de conhecimento.

Titi reforça dizendo o seguinte: “*gostaria que tivéssemos alguém do centro de educação da parte de música, digamos, que viesse fazer um projeto conosco o ano inteiro voltado para essa questão e desenvolvêssemos*” (Ibid., p.13). A coordenadora acredita que a escola “*já teve mais apoio [da IES], até por estar em Camobi*” (Ibid., p.32). As professoras da escola, de acordo com Titi, comentam que era comum acontecerem projetos da universidade ali dentro: “*foram todos embora*” (Ibid., p.32).⁶⁵

Em oposição a este distanciamento, Ana conta sobre as parcerias que realizou em conjunto com a escola e uma outra IES:

Nós criamos grupos de estudo, monitorias, enfim fomos pioneiros em várias formas de como fazer o resgate da aprendizagem dos alunos e foram muito positivas, porque até agora a escola que eu trabalhava ainda mantém, parcerias com estagiários desta IES, tentando montar esses grupos de estudo voluntários. Inclusive projetos que anos atrás eram difíceis, e hoje têm uma aceitação grande (ANA, p.5).

Dentro destas mesmas discussões, Titi coloca-se desiludida com a escola. Todas as instituições escolares possuem uma administração, a qual possui um

⁶⁵ Sobre a relação entre o aplicacionismo e a pesquisa ver: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14, 2003, Porto Alegre. **Anais...** ANPPOM: Porto Alegre, 2003. p.35-48.

coordenador pedagógico, e seguem um percurso semelhante em relação à estruturação e ao planejamento, assim como à formação de seus professores, no entanto, os problemas persistem há décadas, e são, praticamente, os mesmos: *“Talvez nossa leitura de mundo tenha parado, não sei, me pergunto isso às vezes, ou a escola não tem mais muito um caminho, uma característica de formação”* (TITI, p.6).

Titi diz ter percebido um desenvolvimento no contexto escolar, pois hoje se trabalha de forma mais integrada, a comunidade está mais próxima, enfim, *“todas essas questões que a gente aponta na literatura, da participação da comunidade, da gestão, isso tudo é buscado”* (Ibid., p.6), entretanto, a essência da escola, que é o saber, não evoluiu muito. O professor dos anos finais continua especialista, e o professor dos anos iniciais, muitas vezes, *“nem sabe como administrar seu trabalho, ele está meio perdido, se tu deres uma 1ª série para ele, não sabe por onde sair”* (Ibid., p.6).

Essas colocações da coordenadora remetem a diversos aspectos da escola, enquanto instituição, os quais não cabem serem aqui abordados, tendo em vista os objetivos desta pesquisa e a amplitude e complexidade desta temática. Volto a indicar o papel que a história-social das disciplinas escolares possui dentro deste contexto, bem como a construção do currículo visto em diferentes perspectivas - histórica, social, política, econômica -, a escola entendida como uma organização e, dentro deste entendimento, a cultura que é construída na e pela organização escolar, entre outros⁶⁶.

Retornando aos projetos de educação musical mencionados pelas coordenadoras, o grupo pedacursão foi citado por D’Arc. De acordo com a coordenadora, o pedacursão deu uma aula para as crianças no ano de 2004, a qual *“foi excelente”* (D’ARC, p.7-8).

O grupo pedacursão é coordenado pelo músico Eduardo Guedes Pacheco, mestre em educação pelo PPGE/UFSM. Este grupo faz parte do programa LEM: tocar e cantar do Laboratório de educação musical, LEM, localizado no CE/UFSM, coordenado pela professora Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio.

D’Arc também falou do clubinho de música, uma iniciativa individual de Misael Assmann, músico formado em percussão e licenciatura em música pela UFSM. Este projeto se constituiu em atividades na área de educação musical, dentro do espaço da escola, em que as crianças interessadas em participar pagariam uma mensalidade pré-determinada, tendo em vista que era uma iniciativa individual desvinculada de qualquer

⁶⁶ Ver: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 1997.

órgão ou instituição de apoio. Estas atividades foram denominadas como clubinho de música e, conforme D’Arc, era notável o apoio da comunidade, pois os pais inscreviam seus filhos e propunham-se a pagar porque consideravam como sendo importante.

Se tivessem outros grupos com certeza teriam mais alunos participando. O próprio grupo de percussão os pais vem, adoram, participam, colocam para a escola que é importante a escola estar inserida neste contexto. Então, se tivessem outros grupos, com certeza teria apoio da comunidade (D’ARC, p.8).

Este apoio dos pais também é relatado pelas outras coordenadoras. Melina diz que os pais “*amam*” (MELINA, p. 7) a forma como as crianças cantam e se expressam. Todavia, ressalta que para os pais a música tem “*um conceito um tanto restrito*” (Ibid., p.7), no sentido que eles apegam-se aquilo que enxergam, mas na escola trabalhou-se “*muito mais*” (Ibid., p.7). De acordo com a coordenadora os pais participam mais nas datas comemorativas, sendo que quando fazem show de talentos na comunidade, “*vem um pai que canta, outro que apresenta um instrumento e tal*” (Ibid., p.7).

Sobre esse aspecto, da percepção dos pais sobre o que as crianças trabalham, Titi acredita que “*a visão deles [dos pais] com a música seja de que música só serve para o dia que eles [os filhos] vão se apresentar*” (TITI, p.30). Este fato está relacionado com a história-social das disciplinas, anteriormente apontada, pois, a música “*não é um conhecimento como é a matemática, como é a língua portuguesa, que os alunos vão chegar em casa e ler e fazer conta, e o pai vai ver que o filho está dominando aquilo ali*” (Ibid., p.30). Nesse sentido, não são apenas as concepções dos professores sobre educação musical que influenciam na presença ou ausência desta área de conhecimento dentro da sala de aula, mas, também, de toda a comunidade escolar e local, especialmente dos pais dos alunos, considerando que as crianças passam boa parte de seu tempo, durante o período dos anos iniciais, ou seja, entre os sete e dez anos de idade, em companhia de seus pais.

[...] eu noto aqui que é muito difícil de convencer um pai que não pode mais ser nota, que se deva fazer um parecer, é muito difícil convencer o pai que não é encher caderno que ensina, mas que o aluno tem que participar deste conhecimento, da construção deste conhecimento, tem que estar motivado, que ele tem que brincar, tem que construir coisas. Então, percebo que os pais, onde a gente propuser um trabalho em que os professores vão ter mais bagunça, mais movimento na sala, eles vão vir para cima, porque a escola foi sempre muito voltada para o atendimento das necessidades mais físicas da comunidade (Ibid., p.25).

Ana diz possuírem, quando proposta alguma atividade, “apoio tranqüilo da comunidade escolar” (ANA, p.9). Lyc aponta que da comunidade possuem o apoio de duas mães, sendo que esse acontece, mais especificamente, nas datas comemorativas e eventos da escola. Uma das mães canta e toca, assim como sua filha, que faz aulas com a mãe e se apresenta na escola. A outra faz parte de um coral e, às vezes, o grupo vai cantar na escola. Lyc conta que uns quinze dias antes do Natal, a mãe que toca vai até a escola *“formar um grupinho coral para cantar e ensaia com as crianças, no entanto acontece apenas naquele evento”* (LYC, p.8).

A coordenadora Tais conta que ainda não conseguiram apoio da comunidade para desenvolver a educação musical na escola e a profª X também diz não possuírem apoio de nenhum órgão ou mesmo da comunidade, no entanto, diz que se fosse oferecido educação musical na escola, *“a comunidade iria gostar”* (PROFª X, p.3).

Após estas colocações sobre os projetos em educação musical que acontecem ou aconteceram nas escolas, assim como o apoio ou falta de apoio da SME, das IES e da comunidade escolar e local, passo a fazer algumas considerações que penso serem pertinentes.

Que ela [a educação musical] não é valorizada na escola como deveria. Como disse antes, não tenho o conhecimento de muitas realidades, mas o que vejo, nas experiências que tenho, eu acho que a educação musical, não recebe o valor ou a atenção que lhe é devida (D'ARC, p. 5).

Partindo dessa fala da coordenadora D'Arc, não diria que a educação musical não é valorizada nas escolas, mas sim, que a educação musical não é valorizada nas escolas enquanto uma área de conhecimento específica. Neste sentido, concordo com a coordenadora que ela *“não recebe o valor ou a atenção que lhe é devida”* (Ibid., p.5), pois se é uma área de conhecimento igual à matemática e a língua portuguesa, por exemplo, deveria fazer parte do currículo escolar no mesmo âmbito destas áreas.

Este ponto remete ao trabalho com educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme a análise dos dados mostrou, o ensino de música nos anos iniciais não tem sido realizado dentro do que denominei educação musical formal⁶⁷, sendo que o trabalho desenvolvido pelos professores unidocentes com educação musical assume diferentes funções, mas poucos empregam a música como uma forma única de conhecimento (GIFFORD, 1988) ou uma disciplina autônoma (SOUZA *et. al*, 2002).

⁶⁷ Ver item 5.2.1.

Com esta colocação não quero dizer que o emprego da música, com funções diferentes a esta, mencionada não seja necessário e importante, mas que existe uma ausência da compreensão de educação musical enquanto uma área de conhecimento. A música e a educação musical podem ser usadas para o desenvolvimento de diversas habilidades dos alunos, o auxílio no trabalho de outras disciplinas, o entretenimento em atividades diversas - especialmente datas comemorativas, a socialização entre os alunos, os professores e os pais, entre outros. No entanto, estas funções não são específicas da área de educação musical e podem, também, ser desenvolvidas por qualquer outra área do conhecimento. Minha única restrição é que os professores façam uso da música em suas diferentes funções sem refletir sobre suas ações enquanto docentes e o porquê desta utilização. Acredito que o emprego da música ou da educação musical em sala de aula, seja ele qual for, deva ser realizado de forma consciente pelo docente, o que exige deste profissional um conhecimento básico desta área.

Como a educação musical formal não tem sido encontrada, de maneira geral, nas escolas, acredito haver uma contradição, já mencionada anteriormente, entre a importância que é dada à educação musical pelas coordenadoras e a não existência deste trabalho dentro do espaço formal da sala de aula.

Em contrapartida existem projetos na área de educação musical, os quais são incentivados pela coordenação da escola que está aberta a estas iniciativas. Definirei estes projetos como parte do âmbito da educação musical não formal, tendo em vista que todos eles enquadram-se dentro da concepção de educação enquanto atividade intencionalizada, no entanto, diferente da educação musical formal, não estão diretamente vinculados à instituição escolar e, conseqüentemente, às suas exigências enquanto sistema de ensino. Isto não significa que os projetos desenvolvidos na escola não possuam uma estruturação definida e sistematização prévia das aulas ministradas.

Estas duas 'realidades' me levam a refletir sobre a necessidade de contratação de professores especialistas em música nas escolas públicas, neste caso, escolas municipais da cidade. Projetos realizados dentro do contexto escolar são de extrema importância para o desenvolvimento da educação musical escolar, mas estes projetos não substituem o professor da escola que irá realizar um trabalho cotidiano e, acima de tudo, contínuo, no âmbito da educação musical formal.

Digo que é bem importante [a educação musical], e até deveria entrar no currículo, acho que poderia ter naquele momento sempre, não só como projetos, estar na grade curricular (VIDA, p.3-4).

Acho que aqui na escola, não é um trabalho feito pelos professores da escola [a educação musical], mas com a oficina de percussão, e está tendo uma repercussão muito grande. Nós vemos com os alunos, também, o quanto eles se tornam mais responsáveis em participar, em buscar, vemos o reflexo disso no seu dia-a-dia (D'ARC, p.5).

Concluindo, o fato de a música não estar presente no currículo da escola enquanto educação musical formal e, também, a ausência de concursos para a área de educação musical na escola, não acontece por des-compromisso da administração da escola ou dos professores dos anos iniciais, mas como mencionados em vários momentos da dissertação envolvem diferentes fatores. No entanto, me parece importante mencionar o aspecto político-econômico, pois se pensarmos em termos financeiros, a contratação de professores é um investimento bem mais caro do que aquele que ocorre em projetos que, como vimos, são decorrentes de iniciativas individuais e do patrocínio de empresas privadas, além da prefeitura.

Tu podes ver assim, quando é que uma secretaria de educação promoveu uma formação de professores que trabalhasse uma questão musical? Eu não lembro de nenhuma, e se for oferecida a maioria dos professores não vai, só vai o professor de artes, porque mandam convocação só para eles (TITI, p.30).

5.3 Ações em educação musical

5.3.1 Formação e ações em educação musical dos professores atuantes nos anos iniciais

Como exposto no item 2.1.2, o professor dos anos iniciais do ensino fundamental é responsável pelo ensino de todas as áreas de conhecimento nos anos iniciais, e nem sempre tem acesso, em sua formação inicial, à educação musical. Recapitulando, conforme a Lei, o professor unidocente deve ser formado em curso de nível médio, modalidade normal, em curso de pedagogia ou em curso normal superior, sendo que a disciplina de educação musical não é ofertada como componente do currículo obrigatório na maioria dos cursos de pedagogia do país (FIGUEIREDO, 2003).

No entanto, a categoria de professor unidocente não se constitui apenas por egressos do curso de pedagogia, mas também por professores egressos do curso normal de nível médio ou do curso normal superior. Este ponto é confirmado pelas falas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas. Tais diz que muitas das professoras dos anos iniciais que atuam ali na escola não tiveram *“formação musical no curso”* (TAIS, p.8), sendo graduadas, por exemplo, uma em geografia e outra em português: *“a pedagogia eu acho que trabalha alguma coisa de formação musical, o curso de pedagogia, mas nem todas têm o curso de pedagogia, então fica muito distante do professor [a formação musical]”* (Ibid., p.8).

Neste sentido, o principal ponto apontado pelas coordenadoras em relação à formação musical das professoras atuantes nos anos iniciais é a falta desta formação, mesmo em relação àquelas professoras que realizaram a graduação no curso de pedagogia da UFSM, o qual possui a disciplina de metodologia do ensino de música, MEN 344. Atualmente a disciplina é nomeada educação musical I e educação musical II, ambas com 45h/aula.

Este se torna um fator bastante sério ao se refletir sobre a formação musical do professor unidocente, pois, se aquele professor que teve uma formação em educação musical, durante o curso de graduação, não se sente em condições de trabalhar com o ensino de música em sala de aula, me parece um agravante maior pensar no professor unidocente que não possui formação em curso de pedagogia ou, que durante este curso, não teve oportunidade de realizar alguma disciplina relacionada à educação musical.

Duas coordenadoras colocam a importância de ter a disciplina de educação musical no currículo do curso normal e do curso de pedagogia. Segundo Ana, eventualmente acontecem cursos voltados à formação continuada⁶⁸ de professores, mas dificilmente ocorrem na área de educação musical. Além disso, Ana coloca o aspecto de que nem todos os professores podem ir aos cursos, pois *“eles não conseguem liberar todo mundo, senão fecha a escola”* (ANA, p.8). Este aspecto é corroborado pela coordenadora D’Arc, segundo a qual, muitas vezes, os *“professores preferem participar daqueles cursos que têm uma visão mais abrangente, porque são poucas as oportunidades”* (D’ARC, p.8). D’Arc acrescenta o aspecto da legislação municipal:

⁶⁸ A formação continuada é aquela que ocorre após o processo de formação inicial.

E quanto aos professores participarem, nós procuramos que todos tenham acesso aos cursos [...]. E que todos possam fazer um ou dois cursos de formação durante o ano de acordo com o interesse, porque nós vemos uma limitação dentro do plano de carreira do município. Infelizmente os professores votaram para que não ficasse estabelecido um mínimo de horas [...] de formação. [...] Então, isso serve para que muitos façam muitos cursos e para que outros não tenham interesse, porque, infelizmente, não há cobrança (Ibid., p.8).

Também em relação à formação continuada, a coordenadora Tais coloca que a SMEEd “*teria obrigação*” (TAIS, p.8) de oferecer cursos de educação musical para a formação do professor dos anos iniciais. Neste sentido, Tais expõe a possibilidade da formação em serviço⁶⁹, pois “*o professor não tem tempo, porque tem 40 horas, trabalha de manhã em uma escola e de tarde na outra*” (Ibid., p.8).

A SMEEd teria obrigação de dar esse curso de formação musical aos professores para eles trabalharem em sala de aula. Eu acho que esse seria o caminho. Um dos caminhos é o comprometimento da SMEEd (Ibid., p.8).

Em relação à formação continuada, Titi coloca que falta quem lhes dê uma assessoria quanto ao trabalho de educação musical nos anos iniciais. Já na formação inicial, Titi acha que o professor deveria vivenciar a música para depois saber em que momento trabalhar com o aluno em sala de aula.

Acho que essa formação devia, justamente, possibilitar essa compreensão, não digo aprofundar o conhecimento musical, mas pegar as noções básicas, aquelas habilidades que seriam importantes de vivência musical, para que eu saiba, para que possa referenciar na hora de realizar minha prática, possa entender o porquê que está acontecendo isso aí (TITI, p.20).

D’Arc concorda que “*deveria ter mais experiências [em relação à música] para que o pessoal que está fazendo o curso de pedagogia percebesse o quanto isso é importante em sala de aula*” (Ibid., p.5), e acrescenta, dizendo que:

Vejo assim, que eles [os professores das IES] acabam formando um grupo de quem se interessa pela área e não um todo, o que acho que seria fundamental, até para romper as barreiras para as pessoas que tem certa dificuldade, alguma restrição com a música (D’ARC, p.5).

Maria traz uma colocação diferenciada, a qual, a meu ver, deve ser considerada. Segundo a coordenadora os professores da universidade ‘culpam’ a falta de formação

⁶⁹ A formação em serviço ocorre no período de trabalho do profissional, neste caso dentro da instituição escolar.

oferecida pelas escolas, sendo que os alunos ingressam na instituição com poucos conhecimentos. Simultaneamente, os professores atuantes nas escolas ‘culpam’ a formação oferecida durante a universidade, a qual não deu suporte para que eles atuassem de forma melhor.

Então é um círculo, e de quem é a culpa? É o ovo ou é a galinha? Então é assim, nós percebemos que existem atividades dentro da pedagogia que trabalham com a música, então vem da consciência de cada um de valorizar aquilo ali que aprendeu ou não. Não sei se é uma deficiência dali do curso [...]. Sinceramente, eu tenho dúvidas se é isso. [...] Eu realmente não cheguei a uma conclusão em relação a isso. De quem é a culpa. Eu acho que é individual, é bem particular isso (MARIA, p.8).

Neste sentido, penso ser pertinente a fala da coordenadora Prof^a X, que coloca a necessidade de um profissional da área de música, o chamado professor especialista. A prof^a X expõe dois motivos para a inserção do especialista em música nos anos iniciais: o dom e a interdisciplinaridade.

Esta coordenadora pensa que existe a necessidade do especialista em música, pois *“nem todos os professores tem uma voz bonita” (PROF^a X, p. 2)*, o que ela chama de *“dom” (Ibid., p.2)*. E, também, os professores não estão *“preparados para trabalhar com todas as áreas do conhecimento” (Ibid., p.2)*, pois *“não é possível um professor dar conta de tudo, é necessário dialogar com os professores das outras áreas” (Ibid., p.2)*, sendo assim *“importante a presença do professor especialista, pois cada área possui seus conhecimentos específicos” (Ibid., p.2)*.

Tais também acha que *“o ideal” (TAIS, p.7)* seria a existência de uma professora especialista em música, mas na ausência desta, que fossem oferecidos cursos de *“formação para as professoras trabalharem com música na sala de aula” (Ibid., p7)*.

Conforme apontado anteriormente, a noção de ‘dom’ reserva o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de música a uma minoria. A partir da concepção de ‘dom’, não existe necessidade de ensino, a educação musical se faz desnecessária, pois o ‘dom’ é divino⁷⁰. Conforme Souza *et. al.* (2002, p.115):

Essas noções geraram e têm gerado inúmeros problemas, sendo que um deles foi a exclusão indiscriminada de pessoas do ensino musical. Não é difícil encontrarmos pessoas, muitas delas já adultas, que desenvolveram uma espécie de aversão às aulas de música, pois, no passado, foram discriminadas por serem desafinadas ou por falta de coordenação motora para executar o

⁷⁰ Ver: MELO, Oscar Daniel Morales. **Educação, música e investigação-ação**: produzindo o sorriso na escola. 1999. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

ritmo correto. Esse fato gerou um afastamento gradativo das pessoas das atividades musicais, afastamento que, infelizmente, persiste.

Em relação à presença do professor especialista de música em sala de aula, com certeza este seria bem vindo, pensando em um professor de educação musical 'qualificado', e que existisse um diálogo com o professor unidocente no intuito da aprendizagem dos alunos, o que talvez pudéssemos chamar de interdisciplinaridade. É importante lembrar que a formação musical e pedagógico-musical do professor dos anos iniciais não substitui a presença do professor especialista em sala de aula⁷¹.

Este ponto vem ao encontro da interdisciplinaridade nos anos iniciais. Aspectos em relação à interdisciplinaridade têm sido foco de discussão por pesquisadores como Fazenda (1993, 1995) que há mais de 30 anos estuda o assunto. Neste sentido, lembro que a formação musical e pedagógico-musical do professor dos anos iniciais não substitui a presença do professor especialista em música, mas visa sim, um trabalho interdisciplinar.

Partindo dos pontos apresentados, torna-se pertinente discutir a especificidade do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que se refere à aula de educação musical.

Como exposto no item 2.1.2, o professor atuante nos anos iniciais é um especialista nos processos de ensino e de aprendizagem, seu foco principal é a alfabetização da criança. Para muitos, este ponto torna o professor um profissional que não possui uma especificidade, isto é, ele não possui nenhum aprofundamento em uma área do conhecimento, mas tem a necessidade de conhecer um pouco sobre todas as áreas. Esta discussão possui diversas perspectivas, sendo importante considerar pelo menos duas: (1) a do professor que conhece um pouco sobre cada área do conhecimento, mas não conhece nenhuma área em profundidade; (2) e a do professor que possui um aprofundamento nas teorias de ensino e de aprendizagem dos processos de cognição infantil, utilizando-os de forma a trabalhar conteúdos básicos das diversas áreas do conhecimento junto à criança.

[...] sou professora só de tudo, tenho que pensar o quê a minha língua portuguesa, se for trabalhar língua portuguesa, tem relação com estudos sociais, com a matemática que vou trabalhar com as crianças, qual é a maneira que vou fazer com que isso possa ser uma compreensão do todo para o aluno. Nós temos essa preocupação, mas também não somos convidados pela escola para discutir a importância que temos, porque acho que é bem mais

⁷¹ Ver: FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, março, 2005, p.21-29.

complicado ser professor uni, do que ser um professor de área. Não sou especialista em nada com a pedagogia, tenho uma visão geral de tudo e na verdade na hora de ensinar passo um conhecimento fragmentado porque dou pontos que tenho que pesquisar em livros, então também não aprofundo muito, e se não tenho como ter um suporte de um colega das ciências, um colega da geografia, que possa de repente me dizer, olha tu tens que partir daqui para trabalhar tal noção. Somos meio carentes nesse ponto, acho que até fazemos muito com o pouco conhecimento que temos para ensinar as diferentes áreas do conhecimento (TITI, p.21).

Penso que em uma terceira perspectiva, a especificidade do professor unidocente pode ser vista através da fala de Titi quando diz que *“alfabetizar é difícil, é um compromisso fazer ler e escrever” (TITI, p.2)*. Falando de sua experiência profissional, Titi explica que trabalhar com alfabetização é *“completamente diferente do que trabalhar com qualquer outra série, tem que saber o ‘b’, ‘a’, ‘ba’ da coisa, tem que entender como a criança vai entendendo aqueles processos todos, como que ela chega à compreensão de leitura e escrita” (Ibid., p.2-3)*.

Titi também traz outro aspecto para a discussão da especificidade do professor unidocente, pois diz que quando trabalhou com alfabetização *“todos leram e escreveram, eram super criativos, mas tinha o outro lado, a questão do raciocínio lógico matemático” (Ibid., p.4)*. Esta coordenadora diz que tendia a deixar a área da matemática de lado, *“no sentido da esquematização do conteúdo” (Ibid., p.4)*, e que trabalhava mais a esquematização da leitura escrita, *“trabalhava raciocínio no sentido da posição das letras, da organização textual, da interpretação, mas não uma coisa tão direcionada” (Ibid., p.4)*.

A partir das colocações de Titi penso ser pertinente pensar na especificidade do professor dos anos iniciais como aquele profissional que possui o papel de alfabetizar a criança, entendo que a alfabetização envolve diversos processos e não se restringe apenas ao aprendizado da leitura e da escrita ‘convencional’, mas ao aprendizado de diversos códigos que a criança irá construir e dominar, os quais poderão envolver desde os códigos da língua portuguesa e da matemática, até, por exemplo, da linguagem musical⁷².

Este fato traz a tona uma discussão que não é atual, sobre a formação do professor que irá atuar nos anos iniciais, assim como sobre a especificidade do curso de pedagogia, a qual já vem sendo discutida nesta dissertação.

⁷² Ver: TOWNSEND, Cristina Bandeira. **A mobilização de saberes nas práticas de professores dos anos iniciais**: um estudo de caso. 2005. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

[...], porque o professor das séries iniciais não sabe trabalhar educação física, não consegue trabalhar com a música, não consegue trabalhar com a educação artística de nenhuma espécie, e nós sentimos essa carência, pois eu nunca vi as crianças virem para o pátio, o trabalhinho era desenhinho, era essas coisas, não via criatividade [...] Onde está a formação da pedagogia que diz que a gente tem que fazer aula de educação física? Não existe isso também, assim como a música (TITI, p.28-29).

A partir desta fala, reafirmo os aspectos sobre a formação musical em cursos de pedagogia trazidos no item 5.1.2.

Como já explicitado, as ações em educação musical dos professores unidocentes não substituem a presença de um professor especialista em música, mas servem para apoiá-lo, do mesmo modo, há de se considerar a atual realidade do país, na qual não existem, ainda, professores especialistas formados para preencher vagas em todas as escolas públicas, caso houvesse concurso para estes. Neste sentido, retorno às colocações do subcapítulo 2.1 em que comentei sobre a inexistência de concursos para professores de educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental no estado do Rio Grande do Sul. Considerando estes pontos, a formação musical e pedagógico-musical dos professores unidocentes torna-se fundamental para a realização de atividades de educação musical formal dentro da instituição escolar.

As coordenadoras pedagógicas entrevistadas falaram quais eram as ações em educação musical das professoras dos anos iniciais das escolas em que atuavam. De maneira geral, há uma semelhança entre as experiências em educação musical das coordenadoras pedagógicas enquanto professoras e as professoras atuantes nos anos iniciais no momento em que foram realizadas as entrevistas. Neste sentido, pode-se dizer que existe sim um uso da música pelas professoras em sala de aula, mas, de maneira geral, este uso é limitado, sendo *“mais em função de outras atividades”* (LYC, p.6). A principal justificativa para este pouco trabalho com a educação musical é a falta de formação nesta área do conhecimento.

Conforme a coordenadora prof^a X, os professores utilizam *“apenas músicas simples e repetição de CDs”* (PROF^a X., p.3). A utilização de CDs como suporte para o canto ou para a apreciação, foi citado por várias coordenadoras. O aparelho de som, especialmente reprodutores de CDs, apareceu como um material existente em todas as escolas onde entrevistei as coordenadoras pedagógicas. Apesar de existirem algumas contradições, por exemplo, a prof^a X diz possuírem aparelho de som, CDs e fitas K7, assim como fala da utilização deste material pelas professoras unidocentes, mas acrescenta não haver aula de música na escola.

Aparelho de som nós temos. CDs. Fita não, porque fita hoje em dia não se usa mais. Instrumentos musicais não têm nenhum. Materiais para confecção de instrumentos alternativos até que nós temos, porque trabalhamos com muita sucata (LYC, p.7).

A coordenadora Melina apontou diversas atividades que são trabalhadas pelas professoras, na escola onde atua, em relação à educação musical nos anos iniciais, salientando que cada professor possui, em sua sala de aula, um aparelho de som e, também, acesso a CDs e materiais para construir instrumentos.

Eu coloquei aqui as histórias cantadas e contadas através do projeto de leitura do livro vivo, canções em geral com a expressão do movimento, com expressão corporal, as professoras usam muito as músicas instrumentais para uma atividade mais lenta, uma atividade de concentração, ou uma atividade de relaxamento quando a turma está muito agitada se usa muito isso. Na hora do recreio para danças, para recreações para a ludicidade deles. Nas apresentações, em datas comemorativas, aí são diferentes canções, poesias, se explorando diferentes sonoridades, ritmos diferentes (MELINA, p.9).

Falando sobre datas comemorativas, as outras coordenadoras também mencionaram a presença de música nestas ocasiões. Conforme Ana, a música aparece nestas atividades relacionadas com datas comemorativas, como apresentações: *“aquela programação que nós temos bastante inclusive para aprendizagem, para acalmar os alunos, desenvolvimento do talento, dar oportunidade para quem não tem, alguma coisa assim, isso nós fazemos” (ANA, p.9).*

Na fala da coordenadora Ana, percebe-se a mesma colocação apontada pela coordenadora Lyc, ou seja, existe um trabalho com música, mas este não é, necessariamente, utilizado em função da educação musical como área de conhecimento, mas em função de outros fatores, como por exemplo, ‘acalmar os alunos’.

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.

Outra atividade mencionada pelas coordenadoras foi a presença da música durante o recreio. Conforme Melina, esta é uma das maneiras para que o recreio “*não vire uma bagunça e não dê muita briga*” (MELINA, p.7). Deste modo são deixados aparelhos de som a disposição dos alunos e “*às vezes a gente coloca algum CD nosso de música infantil*” (Ibid., p.7).

As meninas, geralmente, ficam mais para o lado do corredor, ficam ouvindo música, ficam dançando, ficam desfilando, fazendo um pouco de cada coisa. Para outro grupo a gente distribui bambolê, distribui bola, algumas outras coisas. Outro grupo pode levar brinquedo, eles têm umas caixas de brinquedos, que eles podem utilizar no pátio, carrinhos, brinquedos, assim, mas que não estragam. Então são formas que este recreio não vire mais uma correria, porque a tendência é eles correrem, correrem. E a música entra nesse contexto, digamos assim (Ibid., p.7).

A coordenadora Lyc também relata sobre a experiência em trabalhar no recreio com música, em que os próprios alunos escolhem as músicas, no entanto, segundo Lyc, esta experiência funciona por um tempo e depois pára. O problema, conforme Lyc, é que “*eles querem colocar muito aquelas músicas que ouvem no dia-a-dia, e nós, como ambiente escolar, já pensando nas competências, achamos que essas músicas não podem ser tocadas na escola*” (LYC, p.6). Lyc diz não saber se esta atitude é negativa ou não. De acordo com a coordenadora, os alunos começam a reclamar “*essa música eu não quero, eu quero aquela*” (Ibid., p.6), e então é suspenso este trabalho com música na hora do recreio. Os alunos pedem músicas de funk, ou outras como do tigrão, “*a boquinha da garrafa que agora me vem na cabeça*” (Ibid., p.6), no entanto os professores e a administração da escola acham que não devem “*estimular porque é uma coisa muito vazia*” (Ibid., p.6). Neste sentido, Lyc pensa que se houvesse a presença de um professor especialista de música na escola “*pudesse utilizar a mesma música com outra letra, uma coisa deste tipo*” (Ibid., p.6).

Dentro desta mesma temática cito duas falas das coordenadoras Lyc e Melina, em que expõem sobre este aspecto do poder da mídia na vida das crianças e a função da escola quanto a ‘acolher’ ou não o repertório musical que vem deste meio de comunicação⁷³:

⁷³ A respeito de aspectos relativos a relação entre a música do cotidiano e o ensino de música ver: SOUZA, Jusamara (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRS, 2000.

São vários ritmos e todos fazem sucesso. Assim, acho que poderíamos aproveitar tudo isso, se a professora tivesse condições de ensinar a criança a desenvolver uma letra ou a escrever, para que não saísse essas bobagens como a música “da bundinha”. A criança já iria aprender desde cedo a ter seus valores através da música, a qual poderia mostrar o que é certo, o que é errado. Nós não temos coral na escola e já pensou que beleza seria a escola ter um, pois quantas coisas boas se ensinariam para as crianças em um coral: a responsabilidade, a alimentação certa, a respiração certa, são várias coisas que se trabalharia dentro de um coral. Eu acho que quase todas as disciplinas poderiam ser trabalhadas em um coral, porque coral não é juntar dez pessoas e sair cantando. Mas nós não temos quem faça isso, não temos professor [...]. Nosso aluno não tem mais criatividade nem mais objetivo, pois só sabem copiar e colar. Principalmente agora com o computador. Então, está faltando esta criatividade, porque depois, se aprendi a copiar e colar, vou ensinar a copiar e colar (LYC, p.6).

A música é muito forte na infância e na adolescência, a influência da mídia. Acho que hoje os professores têm que conversar bastante sobre isso, porque assim como nós temos aquelas músicas com letras mais interessantes, as quais passam uma mensagem, temos também as músicas, digamos, ruins, que não tem valor nenhum, mas, no entanto, existe todo o poder da mídia sobre as crianças. Acho que tem que discutir muito isso. E a escola não pode ser reprodutora disso que está acontecendo, então, não é porque as crianças querem o que estão ouvindo na mídia, que a escola tem que continuar perpetuando isso sem uma conversa, sem uma construção com as crianças sobre este tipo de música. Então, na escola, nós evitamos determinadas músicas e se os alunos trazem determinados CDs nós falamos: “acho que não é bom para nós ouvirmos na escola” (MELINA, p.7).

Sobre estes pontos, penso não possuir respostas, pelo menos não respostas simples e imediatas. Acredito, entretanto, que a escola deve deixar que o aluno traga para dentro do espaço escolar todos os tipos de repertório, independente de suas letras, exatamente por ser um local de formação. Se a escola não estiver aberta e, acima de tudo, disposta à discutir com seus alunos sobre o que existe nos espaços informais⁷⁴ de educação, talvez ela esteja, sim, perdendo grande parte de sua função formadora. Quanto ao trabalho de trocar a letra da música, acredito que é uma prática válida, mas não substitui o fato da necessidade do professor ter que enfrentar a letra ‘real’, sendo este especialista ou não, pois fingir que algo não existe, não falando sobre o assunto, não o torna inexistente.

Falando sobre a música durante o recreio, o espaço e horário reservado para a aula de educação musical são durante a aula semanal. Não existe um espaço físico diferenciado para a aula de música, esta é realizada na sala de aula em conjunto com as outras atividades do dia a dia, conforme coloca a coordenadora Ana (p.9) “nós não temos maiores espaços”. Apesar de não existir um horário definido para o trabalho com educação musical, a coordenadora D’Arc observa que alguns professores costumam

⁷⁴ Ver item 2.2.2.

utilizar materiais relacionados à música semanalmente e outros quinzenalmente e, não trabalham apenas com datas comemorativas. Conforme D’Arc o trabalho “*vai bem além disso, de fazer uma análise, uma performance*” (D’ARC, p.8).

Melina coloca que “*os professores têm acesso a todo o tipo de material*” (MELINA, p.8), não sendo por falta disto que será deixado de trabalhar com educação musical, nem por falta de “*apoio da coordenação ou alguma dificuldade que eles tenham*”, deste modo, “*condições tem todas*” (Ibid., p.8).

De acordo com as coordenadoras, existem materiais na área de educação musical porque as escolas se preocupam em adquirir materiais em todas as áreas do conhecimento. D’Arc diz terem “*três aparelhos de som. [...], se trouxerem DVD, tem DVD para que possa assistir, então as possibilidades existem*” (D’ARC, p.8).

Com exceção da coordenadora Vida, que contou terem adquirido alguns pandeiros para trabalhar com as crianças, especialmente na educação infantil, nenhuma das escolas possui instrumentos musicais:

Instrumento só o som e essas coisas assim. Mais, a não ser esses instrumentos que as gurias constroem na sala de aula com eles. Mas daí são coisinhas menores, não é instrumento, instrumento, só o som mesmo. O som, microfones, a caixa de som, essas coisas assim (MELINA, p.8).

Para as crianças o contato com instrumentos reais, além daqueles construídos com materiais alternativos, é de extrema importância, pois a sonoridade deles é diferente. Além deste fator, poder explorar um instrumento musical, perceber as diversas sonoridades possíveis, poder identificar esta sonoridade com aquela que escuta no rádio ou na televisão, enfim, em diversos meios de comunicação torna-se essencial para o desenvolvimento musical do aluno.

Entretanto, não basta a escola possuir vários instrumentos musicais e estes ficarem sem uso devido à falta de formação musical do professor dos anos iniciais. Neste sentido, vale mais um professor que utilize menos recursos, no sentido de trabalhar com a voz, os materiais alternativos e a exploração do próprio corpo, assim como das diversas fontes sonoras que nos cercam e, explorar estes recursos ao máximo, do que aprender a executar um instrumento musical, mas não saber quando, como, porquê e para quê utilizá-lo em sala de aula.

Algumas coordenadoras pedagógicas colocam claramente que apesar de existir “*essa educação musical*” (TAIS, p.9), não há “*nada específico para educação musical*” (LYC, p.7), como tem, por exemplo, para a educação física, para a matemática. D’Arc

confirma estas colocações dizendo que existem realmente ações em educação musical realizadas pelos professores unidocentes, *“só que não são estruturadas como educação musical, elas não têm um plano de estudo específico para educação musical”*.(D’ARC, p.8).

A coordenadora Tais demonstra ter noção da diferença entre música e educação musical, enfocando que na escola os alunos trabalham com música: *“com aparelhos de som, CDs, fitas, o próprio DVD, quando eles [os alunos] assistem filmes, tem música, ou quando cantam alguma coisa”* (TAIS, p.9). Já o trabalho com educação musical não é realizado porque não existe formação dos professores para tal nos anos iniciais, *“então existe esse contato com a música, mas não existe uma sistematização”* (Ibid., p.9).

5.3.2 Educação musical e gestão democrática

Retornando ao subcapítulo 1.2, faço lembrar que a partir da LDB 9.394/96 foi instituída a gestão democrática escolar, assim como a construção do projeto político pedagógico desta instituição. Um dos principais papéis do coordenador pedagógico é a elaboração e articulação do projeto político pedagógico em conjunto com a comunidade escolar e local.

Há de se enfatizar que o papel primeiro do coordenador pedagógico relaciona-se com os aspectos pedagógicos da instituição, mais especificamente no que diz respeito aos professores. O diretor e o vice-diretor são responsáveis pelos aspectos administrativos da escola e, o orientador relaciona-se mais diretamente com os alunos. Obviamente, estes profissionais necessitam trabalhar de maneira conjunta. Apesar do foco do coordenador ser o aspecto pedagógico, este não se desvincula do âmbito político. Lembrando Freire (2002), educação é política.

Do mesmo modo, se a administração realizada pelo diretor e vice-diretor não for ao encontro dos aspectos pedagógicos, os quais são o ‘porquê’ da escola, sendo que esta visa à aprendizagem dos alunos, não há necessidade de uma administração. A administração é fundamental em qualquer instituição, mas deve ser realizada tendo como objetivo primeiro a educação, o aprendizado dos alunos e o desenvolvimento dos professores no aspecto pedagógico.

Em uma escola que possui sua autonomia constituída e os gestores exercem seus papéis, deve se ter claro o objetivo principal da instituição e todos trabalharem em

função deste objetivo. Aqui, reforço a importância do projeto político pedagógico e das reuniões pedagógicas realizadas no contexto escolar.

Entretanto, Titi diz que o projeto político pedagógico continua sendo, ainda, algo que se tem como meta, mas, de fato, se concretiza muito pouco: *“porque ele é muito palavra bonita ainda” (TITI, p.6).*

Trazemos gente para fazer formação, elaboramos todo um referencial segundo referenciais teóricos, nos organizamos, citamos fulano, beltrano, e na hora da ação mesmo, aquelas coisas que se registram muitas vezes elas acontecem de forma diferente, porque o dia-a-dia é muito mutante, então, às vezes, desviamos daquilo idealizado. Este ano mesmo, estamos fazendo formações com os professores para rever o nosso PPP, para ver o que nós conseguimos, não conseguimos. O que percebemos é que aquilo que está ali e aquilo que aconteceu, muitas coisas não estão ali, e muito do que se colocou, que deveria ter acontecido, ainda não se atingiu. Então é necessário que possamos fazer algo mais concreto. Não florear tanto. (TITI, p.6)

A educação musical não consta como área de conhecimento nos projetos políticos pedagógicos das escolas em que as coordenadoras entrevistadas atuam. No entanto, em algumas destas escolas, a música faz parte do projeto político pedagógico inserido dentro da educação artística. Conforme Melina, a educação musical está dentro da área das artes, junto com as artes cênicas, as artes plásticas e a música, deste modo, *“está englobado na escola, com conteúdos procedimentais, desenvolvimento de habilidades, competências, tudo dentro dessa área, mas englobados dentro das artes”.* (MELINA, p.5). D’Arc faz a mesma colocação, *“nas séries iniciais está como um todo, está no projeto político pedagógico para ter noção de musicalidade, ritmo, mas não como um conteúdo específico” (D’ARC, p.6).*

Cada série tem dentro da educação artística. Daí também depende, por exemplo, nas séries iniciais é o professor de currículo, então depende muito de cada um. Aqui é bem dividido, há um grupo que trabalha bastante, outro de vez em quando. As datas comemorativas eu incentivo bastante, os hinos, as datas cívicas, depois vem o dia das mães, a Páscoa, essas festas que mais se trabalham (ANA, p.9).

Lyc diz que, na escola, o projeto político pedagógico é estruturado com base nas competências, utilizando-se das disciplinas dos conteúdos para desenvolver as competências dos alunos, havendo dez competências. A primeira, por exemplo, é *“dominar a leitura e escrita, manifestando idéias, sentimentos e opiniões, através de palavras, símbolos, imagens e expressão corporal” (LYC, p.7-8).* Neste sentido, a coordenadora diz que o projeto político pedagógico *“não se refere especificamente à*

música, mas poderá se deduzir” (LYC, p.7-8), segundo a coordenadora “não tem nada ‘claro’ para música, mas o professor que se interessar usar, poderá pegar a partir das competências e agregar” (LYC, p.7-8).

Então aqui [no plano de estudo] é a metodologia, como é trabalhada. Então nós temos artes, objetivos gerais, de cada série. Depois nós temos objetivos para séries iniciais e para séries finais. Aí vem a 1ª série o quê é trabalhado, daí, por exemplo, música: compreender a música como exercício da linguagem. [...] Dentro disso o professor elabora a sua proposta de atividade em sala de aula (ANA, p.5-6).

A partir destas falas percebe-se a falta de clareza do PCN-Arte, pois possibilita diferentes formas de interpretação. No entanto, também, existe um arraigamento em aspectos anteriores, como, por exemplo, o trabalho nas artes voltado para área das artes visuais, ainda denominada, nas escolas, como artes plásticas, assim como o uso da terminologia artes cênicas ao invés de teatro. Entretanto a questão é, será que existe um conhecimento crítico do PCN-Arte por parte dos professores e gestores? Qual a posição desses profissionais da educação em relação ao conteúdo do PCN-Arte? Apesar de, talvez, não existir uma mudança de nomenclaturas sobre a área das artes, no cotidiano escolar, como será em relação à prática do professor? Será que permanece a mesma, ou houve uma mudança com o PCN-Arte? Como ocorre essa prática em relação ao ensino de artes nos anos iniciais?

As coordenadoras colocaram também a presença de uma professora de educação artística na escola, a qual trabalha com a parte de artes plásticas nos anos finais do ensino fundamental.

Educação artística também para algumas séries, para 4ª, 3ª e 2ª série que ela dá aula, que ela trabalha artes plásticas mesmo. Mas isso tudo, muito a caro custo mesmo. E muitos anos de batalha nisso para conseguir. Imagina, seria um sonho ter educação musical. Que bom que tivesse. Se fosse obrigatório, deveria ser obrigatório (TAIS, p.7-8).

E a gente tem uma única professora de educação artística na escola, então até para ela trabalhar estas questões, ela não tem muito com quem partilhar, porque é uma professora. E ela trabalha bem mais a parte da educação artística que é a formação dela, do que educação musical (D'ARC, p.7).

Em relação aos planos de estudo, Titi diz que houve uma orientação da secretaria de educação, pois trabalhava na SMEd durante esta época e, segundo ela, foram realizadas reuniões com as escolas. Nestas reuniões, as escolas eram

orientadas a fazerem uma discussão com os professores sobre os objetivos de cada área do conhecimento antes de elaborarem o plano de estudo.

Então, eles tinham que pensar qual era o objetivo para as séries iniciais, educação infantil, as séries finais e aí depois os professores dos anos iniciais colocariam esse objetivo geral de 1ª a 4ª série e depois veriam o que seria trabalhado série por série (TITI, p.21).

Entretanto, conforme Titi, esta discussão foi realizada na época em que os PCNs chegaram nas escolas, sendo que a coordenadora diz ter constatado que muitos dos planos de estudos encontrados na maioria das escolas, serem “*cópia literal*” (Ibid., p.4) destes documentos, pois listam as habilidades ou competências que aparecem nos PCNs.

[...] agora nós teríamos que estar fazendo reformulações no PPP, tivemos algumas reuniões esse ano, levantamos algumas coisas que a gente considera muito importante de serem modificadas aqui na escola, uma delas é fazer uma discussão sobre a metodologia de trabalho, que toda escola pudesse ter uma cara da escola, ter uma unidade de trabalho, que não existe, [...] avaliação também, porque nós temos assim algumas discordâncias, eu e a outra coordenadora da noite que chegamos há pouco, temos uma idéia de avaliação e quem já era outra, então entramos em choque em uma reunião, e assim, algumas questões que fomos definindo como importantes que eu acho não só aqui, mas o município teria que fazer uma discussão, por exemplo, alfabetização, o quê que é alfabetizar (TITI, p.22).

As coordenadoras pedagógicas estruturaram seu trabalho, sendo a construção, re-elaboração ou execução do projeto político pedagógico uma de suas metas. Melina diz que “*sempre se planeja*” (p.3), em geral, no final de cada ano é realizado um planejamento das atividades para o ano seguinte, como “*fazer uma avaliação do projeto político pedagógico da escola, rever algumas coisas que nós vamos fazer no ano seguinte, tanto em termos de conteúdo quanto no geral*” (Ibid., p.3), também, são decididos aspectos em “*termos de formação continuada, o quê que nós precisamos, o quê precisamos melhorar, o quê precisamos estudar mais*” (Ibid., p.3).

Este levantamento sobre o quê ser trabalhado durante o ano é realizado no início do ano junto aos professores, na escola onde D’Arc atua. Do mesmo modo, ao longo do ano, vão surgindo outros temas que são inseridos no planejamento, assim esse é realizado com base nas dúvidas dos professores. A partir disto são levados textos e palestrantes, por exemplo, “*dentro deste contexto, da realidade da solicitação dos professores e trazermos aquilo que está acontecendo*” (D’ARC, p.4). A educação musical, conforme D’Arc, não é um tema que aparece nas solicitações dos professores

para ser discutido durante o ano: “*Não vejo as pessoas colocarem nesses temas do início do ano, a questão da música*” (Ibid., p.7).

Lyc diz que no projeto político pedagógico existe “a função do supervisor”, indicando o que ele deve fazer, no entanto, diz existir etapas difíceis para ela no trabalho de coordenação, pois o professor é seu colega, e interferir no trabalho do colega, “*dizer que ele deveria mudar, que deveria agir de maneira diferente, é muito difícil para mim*” (LYC, p.4). Neste sentido, a coordenadora, procura chegar até o professor, e “*ver se ele troca a maneira de dar aula*” (Ibid., p.4-5), através de outras experiências que procura trazer e mostrar nas reuniões pedagógicas.

Eu tenho medo de quando falar com o colega magoá-lo sem necessidade. Então eu faço isso: vou para casa, coeto as informações, coeto os exemplos e trago. Depois faço aquele estímulo. Isso eu tenho, aquela vibração: “Vamos fazer que vai dar certo!”. Isso aí eu tenho e empolga (Ibid., p.4-5).

Ana fala da legislação como base para a estrutura do trabalho de coordenadora, assim como a proposta do projeto político pedagógico da escola.

Tem o projeto político pedagógico que foi elaborado por todos os professores e pela comunidade, um trabalho que nós estamos reestruturando, fazendo parte desse projeto político pedagógico, temos os planos de estudo, que são baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dentro dos planos de estudo, cada professor elabora a cada trimestre o seu plano de trabalho e neste consta a proposta que se quer, como tipos de projetos que vamos trabalhar durante o ano letivo (ANA, p.5).

Falando sobre estruturar o trabalho como coordenador pedagógico, a Profª X coloca que o projeto político pedagógico é revisto a cada trimestre e são escolhidos temas geradores para o trabalho do professor em sala de aula. Conforme esta coordenadora esse trabalho compreende:

- Coordenar a elaboração e aplicação do projeto político pedagógico.
- Socializar o saber docente, estimulando a troca de experiências entre os segmentos.
- Construção e reconstrução do planejamento curricular.
- Promover reuniões, sessões de estudos...
- Burocrática: cadernos de chamada, boletins, estatísticas... (PROFª X, p.1)

As reuniões pedagógicas são, também, um dos momentos durante a permanência diária do professor na escola em que esse pode dialogar e refletir sobre seu trabalho, assim como estudar pontos relativos à sua profissão. Estas reuniões ocorrem, geralmente, uma vez na semana com duração de 60 até 120 minutos. Em

algumas escolas, além da reunião pedagógica semanal, acontecem reuniões de estudos, os quais são realizados mensalmente.

As nossas reuniões são feitas aos sábados. Nós temos um encontro, não é um dia letivo, reuniões mais de estudo, então nós temos um momento que trazemos assuntos gerais, aqueles assuntos imediatos, que precisam ser discutidos e depois nós reservamos um tempo para discutir alguma coisa, como um tema (MELINA, p.4-5).

Nas reuniões procuro fazer com que possamos ter uma reunião de estudo, onde entramos com uma parte teórica realmente, uma outra em que possamos fazer essa troca, onde as professoras discutem o que trabalham, contam como fizeram e relatamos as experiências para que a gente possa crescer nesse ponto, e em algumas oportunidades que não está muito fácil pegar pessoas para poder nos auxiliar, trazer alguém para que possa fazer uma complementação do trabalho, então na verdade ficamos entre o estudar e o rever o que se faz na prática, ou o debater na prática, se questionar sobre estas questões (TITI, p.10-13).

A educação musical, conforme as coordenadoras, não faz parte das reuniões pedagógicas como outras áreas do conhecimento. Lyc diz que aspectos em relação à música costumam aparecer quando acontecem eventos na escola, então os professores pedem a letra de determinada música, neste sentido, *“a música é trabalhada, mas em função de outras coisas” (LYC, p.8)*. Ana, também, fala da preocupação sobre aspectos referentes à educação musical nas reuniões pedagógicas quando *“chega o final de ano, as festas de encerramento” (ANA, p.9)*.

Tais menciona a existência de uma discussão sobre educação musical nas reuniões pedagógicas, mas essa caracteriza-se mais como um *“lamento” (TAIS, p.8)*, quanto à ausência da educação musical nos anos iniciais, e que, também, as professoras não se detém a essa discussão. Dentro de um contexto semelhante, Ana coloca que as conversas sobre educação musical que acontecem nas reuniões pedagógicas relacionam-se sobre a dificuldade dos professores em relação ao trabalho com a música. Ana diz que, às vezes, pedem *“auxílio para outros, [...] Há essa integração, essa procura e essa preocupação. É uma preocupação, uma deficiência, é uma preocupação e se quer isso” (ANA, p.9)*.

Já D’Arc diz não perceber a educação musical como uma preocupação durante as reuniões pedagógicas. Fala que, como coordenadora pedagógica, *“coloca algumas coisas, te confesso, não direcionado especificamente. Se coloca da importância que isso tem” (D’ARC, p.7)*. A coordenadora conta que há uma professora na escola, a qual *“canta muito bem” (Ibid., p.7)*, e, surgem comentários *“que os alunos dela cantam bem também, porque ela usa a voz, mas não se trabalha específico” (Ibid., p.7)*. Sobre este

ponto D'Arc comenta que provavelmente “*parte daquela idéia de que todo mundo trabalha junto, mas não se discute propriamente o quê trabalhar dentro da música*” (Ibid., p.7).

Não sei se é uma particularidade do nosso grupo, mas a educação musical já faz parte, talvez pela sensibilidade dos professores, e, talvez por fazer parte do currículo globalizado. Eu não me preocupo muito que as gurias trabalhem isso, porque eu vejo que elas trabalham. Isso é uma constante no cotidiano, no dia-a-dia de sala de aula. Então, às vezes, estou aqui e estou ouvindo lá, estou ouvindo o quê as gurias estão trabalhando. [...] Então não me preocupo com isso, de dizer: “hoje eu vou falar sobre educação musical, porque eu acho que não estou vendo isso aí sendo trabalhado”. Isso é bastante explorado na escola, sempre, no dia-a-dia de sala de aula (MELINA, p.6).

Neste capítulo expus os resultados encontrados durante a análise dos dados da pesquisa, destacando que as escolas não possuem professores contratados para exercerem educação musical nos anos iniciais, assim como em nenhuma das outras áreas das artes que constam no PCN-Arte - artes visuais, dança, música e teatro.

No entanto, são realizadas atividades relacionadas ao ensino das artes / música pelos professores unidocentes, principalmente nas datas comemorativas, através de apresentações que se utilizam do canto, da poesia e da dança, entre outros.

CONCLUSÃO

Neste momento retomo os objetivos da pesquisa e teço sugestões para futuras pesquisas, as quais podem contribuir para o crescimento da área de educação e de educação musical.

Visando compreender as concepções e ações de coordenadores pedagógicos atuantes em escolas municipais sobre a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental de Santa Maria, delimitei como objetivos específicos, primeiramente, conhecer a formação, geral e musical, das coordenadoras participantes da pesquisa, sendo que este primeiro objetivo foi realizado.

Com este estudo foi possível conhecer um pouco mais sobre a formação dos coordenadores que atuam nas escolas municipais da cidade e, inclusive, desfazer a crença de que os gestores da educação não possuem uma formação específica ou, ainda, de que assumem posições ligadas a uma perspectiva tecnicista do ensino. A pesquisa evidenciou a presença ativa do curso normal na formação de professores, assim como a busca da qualificação docente em cursos de pós-graduação em nível de especialização.

Quanto à formação musical ficou demonstrado que a música não fez parte da formação das coordenadoras entrevistadas durante o ensino fundamental e médio, com exceção daquelas que cursaram o normal de nível médio ou estudaram na época do canto orfeônico⁷⁵. Como parte da disciplina de educação artística, a música dificilmente se fez presente nas aulas, mas as artes plásticas eram enfocadas. Durante a graduação, as coordenadoras que se formaram no curso de pedagogia tiveram a oportunidade de assistir à disciplina de educação musical.

Enfim, a história da formação em educação musical das coordenadoras não é diferente da história das professoras atuantes nas várias áreas de conhecimento, especialmente das professoras unidocentes. O que as torna diferente, enquanto profissionais da educação, é o fato de terem cursado uma pós-graduação que

⁷⁵ A partir do Decreto 18.890/1931 o modelo do canto orfeônico foi implantado como obrigatório nas escolas brasileiras. Conforme Bellochio (2000, p.83), aquém de “uma atividade voltada para os processos de desenvolvimento musical”, o canto orfeônico voltava-se “para um serviço moral e de formação cívica”. A disciplina de canto orfeônico foi substituída pela de iniciação musical na LDB 4.024/61, mas, em alguns lugares do país, permaneceu nas escolas até a homologação da LDB 5.692/71.

possibilitou a 'revisão' de conceitos e concepções sobre o papel da educação, da escola e dos professores, o que inclui, provavelmente, a educação musical enquanto área de conhecimento a ser inserida no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Este aspecto leva ao segundo objetivo específico da pesquisa, no qual me propus a entender a relação existente entre o trabalho realizado pelos coordenadores pedagógicos e a educação musical escolar após a LDB 9.394/96 e seus desdobramentos. Dentro deste objetivo inserem-se as ações realizadas pelas coordenadoras, isto é, o seu trabalho dentro da escola e os aspectos estabelecidos na LDB de 1996 em relação, mais especificamente, à educação musical, no caso o conteúdo do PCN-Arte, mas, também, aspectos que envolvem a gestão democrática e o projeto político pedagógico da instituição.

O que constatei com esta investigação foi a não existência, ainda, de uma implantação efetiva do PCN-Arte na escola, ou seja, um trabalho com as quatro áreas da arte - artes visuais, dança, música e teatro - e, também, um trabalho integrado entre professor unidocente e especialista. Até por que não existem professores especialistas em música contratados nas escolas onde realizei a pesquisa e, também, devido as várias interpretações que o PCN-Arte permite. As escolas possuem um professor de educação artística que trabalha com os alunos dos anos finais e, em algumas escolas, às vezes faz atividades com os anos iniciais.

No projeto político pedagógico das escolas, a música encontra-se inserida, de forma geral, na área de artes, mas não é trabalhada pelos professores dos anos iniciais devido à sua falta de formação na área. Existe um conhecimento da Lei e dos PCNs, mas este não é colocado em ação por diferentes motivos. As coordenadoras pedagógicas apontam como aspectos que influenciam nesta ausência da educação musical nos anos iniciais, principalmente, a falta, e até mesmo a insuficiente, formação em educação musical dos professores unidocentes. Outros fatores apontados são: a ausência de cursos de formação continuada e em serviço, em educação musical, para professores dos anos iniciais; o pouco apoio de instituições de ensino superior e órgãos como a SME; concepções sobre educação musical existentes entre os profissionais da educação e a comunidade local; falta de contratação de professores especialistas em música pelos órgãos competentes. Saliento que nem todas as coordenadoras fazem essas indicações igualmente.

Penso que um dos principais pontos que percebi na revisão da literatura sobre educação musical, mas que não posso afirmar com esta pesquisa de campo, foi a inexistência de 'um' aspecto principal para a ausência/presença da educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental, mas sim a convergência de 'inúmeros' fatores determinantes da situação. O mesmo ocorre em relação às concepções sobre educação musical, sendo que estas são construídas pelo indivíduo enquanto membro de uma sociedade historicamente situada. No entanto, esses fatores perpassam a formação de professores, ou melhor, constituem-se, também, por aspectos ligados ao plano político e econômico do país, na verdade, do mundo, devido aos processos de globalização e neoliberalismo; e, também, ao contexto histórico-social, o qual deve receber atenção dos profissionais da educação, especialmente dos professores atuantes em sala de aula e dos formadores de professores nas instituições de ensino superior.

O terceiro objetivo da pesquisa era compreender a relação estabelecida entre o papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa na escola e a utilização da educação musical neste contexto. Através das falas das coordenadoras foi possível perceber diferentes usos da educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como algumas concepções sobre as funções assumidas pela educação musical neste contexto.

Os usos e funções da educação musical nos anos iniciais, no entanto, não possuem uma relação direta com o papel do coordenador na escola, pois sozinho ele não possui 'poder' suficiente para fazer com que os professores ou outros membros da comunidade escolar e local alterem suas concepções sobre educação musical e, conseqüentemente, o emprego que fazem da mesma. Isto não significa que o coordenador não possui alguma influência sobre as concepções e ações dos outros membros da comunidade escolar e local, mas que sua influência não é decisória, pois esta 'mudança real', em relação às concepções e ações sobre educação musical, depende da aceitação - o querer - e participação de cada indivíduo, já que as políticas educacionais têm como base a gestão democrática, a qual pressupõe em sua origem indivíduos autônomos, independente do caráter de intencionalidade governamental que visam outros objetivos através deste processo de gestão do ensino.

Assim, os objetivos específicos propostos pela pesquisa foram alcançados, contemplando o objetivo geral de compreender concepções e ações de coordenadores pedagógicos sobre a educação musical nos anos iniciais.

Retomo os papéis do coordenador pedagógico na escola, enquanto gestor da educação que se vincula essencialmente ao aspecto pedagógico - e político - desse espaço, sendo um mediador entre o grupo dos professores atuantes na escola e o restante da comunidade escolar e local. De acordo com os âmbitos apontados por Gimeno Sacristán⁷⁶ (1998) pode-se dizer que o coordenador realiza sua ação nos âmbitos político, institucional, didático e da sala de aula. Pensando em seu papel nesses diversos âmbitos em relação à educação musical nos anos iniciais teço alguns comentários, especialmente, quanto as suas ações.

Em relação ao âmbito político, acredito que os coordenadores pedagógicos podem, também, ajudar na luta pela contratação de professores especialistas em música, assim como na busca pela implementação de cursos de formação em serviço através dos órgãos competentes, no caso, a SMEd. Quanto ao distanciamento entre instituições de ensino superior e escola, penso ser importante a aproximação entre esses dois espaços de formação, no entanto, são instituições independentes que não devem depender uma da outra. Ambas possuem seus 'problemas' e devem saber como os resolver, o que não significa que não possam e devam colaborar mutuamente.

A inserção de maiores debates sobre a educação musical, nas reuniões pedagógicas, seria uma importante realização no âmbito institucional, pois passar a problematizar e discutir com mais ênfase o assunto já significa valorizá-lo de forma diferenciada. Da mesma forma, falando sobre os âmbitos didático e da sala de aula, podem ser discutidas diferentes metodologias para o trabalho com educação musical, em sala de aula, pelo professor unidocente.

Por fim, acrescento algumas sugestões de pesquisas que acredito serem pertinentes para a continuação deste trabalho e o crescimento da área de educação e de educação musical:

A realização de um mapeamento sobre a formação, geral e musical, não apenas dos coordenadores pedagógicos, mas dos gestores da educação atuantes na cidade. Este estudo seria de relevância para o conhecimento da realidade atual das escolas e seus quadros administrativos. De imenso valor seria, também, a realização de um mapeamento nas escolas públicas da rede municipal e da rede estadual e uma possível transversalização entre as duas realidades, tendo em vista que as políticas públicas são diferentes para estes dois universos.

⁷⁶ Ver subcapítulo 1.1 desta dissertação.

A inclusão da rede privada de ensino é outra possibilidade que traz novas questões de pesquisa e um ponto essencial do relacionamento entre as políticas para a educação contidas na LDB 9.394/96, as quais são iguais para todas as instituições, tanto públicas quanto privadas, e como isto ocorre na realidade escolar. No dia-a-dia se compara o ensino privado e público e, até que ponto será que existe uma diferença real destas duas redes de ensino? Quais serão as diferenças principais? Quais os investimentos em educação musical que existem na rede privada e por que ocorrem?

Levando em conta a carência de pesquisas sobre o curso normal e o elevado número de professores egressos destes cursos, uma pesquisa sobre a formação no curso normal da cidade, focalizando a formação musical e pedagógico-musical, seria de imensa contribuição.

Outro estudo que penso ser pertinente é a concepção que alunos do curso de especialização em gestão da UFSM possuem sobre a educação musical. Como isto é trabalhado dentro do curso? As concepções sobre educação musical alteram-se desde o ingresso até o final do curso? Dentro desta pesquisa, ou talvez, pesquisas, seria interessante pensar nos motivos que levam os alunos a procurar pelo curso de especialização.

Tendo em vista a importância que o aspecto histórico-social assume na construção de concepções e ações sobre educação musical, uma pesquisa de cunho histórico sobre a história-social da educação musical como parte do currículo escolar. Na perspectiva dos estudos do currículo escolar, investigar - quando, como, porquê, para quê - a educação musical foi incluída/excluída do currículo.

Sugiro, também, estudos que venham investigar as concepções dos pais sobre a educação musical nos anos iniciais, assim como a relação estabelecida ou que pode vir a se estabelecer entre os pais dos alunos e os profissionais da educação, e, também, entre a comunidade escolar e a comunidade local, pensando na LDB 9.394/96.

Concepções e ações da SMEd sobre a educação musical nos anos iniciais, tendo em vista a contratação de professores especialistas e a formação musical e pedagógico-musical do professor unidocente. Do mesmo modo, a realização de projetos de educação não-formal é outro tema de relevância para a área. Dentro desta perspectiva, da educação não-formal e da educação formal, a realização de um estudo que venha a compreender as diferenças e semelhanças entre o trabalho em educação musical realizado pelo professor dos anos iniciais em sala de aula e o trabalho realizado no âmbito de projetos, pensando, talvez, em como estes dois espaços

poderiam estar se complementando em vista do aprendizado do aluno e do crescimento da área.

Penso ser pertinente pensar nas funções da música vinculadas a um referencial teórico que trabalhe com o funcionalismo, isto é, autores que se utilizaram da análise funcional no estudo da sociedade como o antropólogo Malinowski (1970), o etnólogo Radcliffe-Brown (1973) e o próprio Merton⁷⁷ (1970). Percebi que, de maneira geral, existem estudos na área de educação musical que listam ou classificam funções da música/educação musical na escola, mas não existe um questionamento do que significa 'realmente' fazer emprego do conceito de função dentro do contexto escolar, o qual está inserido em uma sociedade. Ou seja, é necessário olhar para uma concepção maior implícita. O conceito de função implica em outros conceitos, como a noção de organismo e sistema⁷⁸.

Tendo em vista a importância do papel desempenhado pelo coordenador pedagógico na escola de educação básica, a qual está constantemente envolvida nos debates em torno da profissionalização docente, da gestão democrática do ensino, dos processos internacionais de globalização da economia e do neoliberalismo, entre outros, a dissertação contribuiu com a área de educação e educação musical ao buscar compreender as concepções e ações sobre a educação musical nos anos iniciais deste profissional. A pesquisa reforçou o quanto este gestor é essencial no cotidiano escolar como um mediador no trabalho pedagógico do professor e, assim, a relevância de se conhecer e, acima de tudo, compreender suas concepções sobre educação musical a partir de suas perspectivas sócio-educacionais e também de sua existência como indivíduo e profissional.

⁷⁷ Citado no subcapítulo 2.2.

⁷⁸ Ver BOUDON, R. BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p.11-55

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ARAUDI, Juciane. Alquimistas, músicos, autodidatas: um estudo com quatro DJs. In: **Revista da ABEM**, n. 11, setembro de 2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, p.85-90.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. O ensino da música nas escolas municipais de Curitiba. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2002, p.624-633. 1 CD-ROM.

ARROYO, Margarete. Música, escola e construção de políticas locais de educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2002, p.466-473. 1 CD-ROM.

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

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.11-32

BELLO, José Luís de Paiva. **Pedagogia em foco**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>>. Acesso em: setembro de 2005.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000. 428f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: **Revista da ABEM**, n. 6, setembro de 2001. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, p.41-47.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14, 2003, Porto Alegre. **Anais...** ANPPOM: Porto Alegre, 2003. p.35-48.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p.208-216. 1 CD-ROM.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; CUNHA, Eliana da; PIMENTA, Helena Marques. Tocar e cantar: uma experiência compartilhada. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p.166-170. 1 CD-ROM.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; TERRAZZAN, Eduardo; TOMAZETTI, Elisete. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. In: **REVISTA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO**. Santa Maria: UFSM, v.29, n.2. 2004. p.17-32

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1991.

BORGES, Gilberto André. Educação musical: relatos de experiência desenvolvida na rede municipal de educação de Florianópolis. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p.334-340. 1 CD-ROM.

BOZZETTO, Adriana. **O professor particular de piano em Porto Alegre**: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. 1999. 185f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BRASIL. **Constituição brasileira de 1988**. Disponíveis em: <<http://www.georgemlima.hpg.ig.com.br/index.htm>>. Acesso em: setembro de 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus nº 5.692 de 1971**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco>>. Acesso em: março de 2004.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394 de 1996**. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: março de 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: maio de 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: março de 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: janeiro de 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p.37-52

CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto, 1997.

CELLA, Mônica. **A formação continuada dos especialistas da educação.** Monografia de especialização. Curso de Especialização em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 1998.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura.** 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHAGAS, Esther Brum. **O supervisor escolar, agente articulador do projeto político-pedagógico da escola.** Monografia de especialização. Curso de Especialização em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 1998.

CORRÊA, Marcos Kroning. Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes. 2000. 194f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.** 2001. 352f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FAZENDA, Ivani (org.). **A interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.97-115.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FIALHO, Vânia A. Malagutti da Silva. **Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical.** 2003. 186f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação nos cursos de pedagógica. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p.761-769. 1 CD-ROM.

- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p.979-987. 1 CD-ROM.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12, março, 2005, p.21-29.
- FONSECA, Fábio do Nascimento. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (org.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária / CCHLA / PPGE, 2001. p.15-30.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, Dalida Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RS: Vozes, 2003. p.46-63.
- FORUMDIR, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio3.html>>. Acesso em: março de 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard Freire. Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. **SÉRIE TESES 1**. [s.l.], 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.31-92
- FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: **Fundamentos da Educação musical**. v.1 Maio, 1993, p.134-156.
- GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p.135-140.
- GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- GIFFORD, Edward F. Na australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum. In: **British Journal of Music Education**. V.5, n.2, p.115-140, Cambridge, 1988.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p.233-293

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universidade (UFRGS), 2000. p.47-64.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; OLIVEIRA, Alda. Relação da Escola com a Aula de Música: quatro estudos de caso em escolas de Porto Alegre - RS e Salvador - BA. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8, 1999, Curitiba. **Anais do VIII Encontro Anual da ABEM**. Curitiba: ABEM, 1999, p.63.

HUMMES, Júlia Maria. As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p.421-427. 1 CD-ROM

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. 2004. 121f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KRAMMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: **Em Pauta**. V.11, n. 16/17, abril/nov. Porto Alegre, 2000. p.48-73

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica**: As relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 33-57.

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

LEMOS, Ana Isaura de Souza *et. al.*. Pesquisa sobre as atividades de educação musical nas escolas municipais de Vitória. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p.71-78. 1 CD-ROM

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e modernidade**: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

LIBÂNEO, Carlos José. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

- LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p.69-80
- LOPES, Guacira. **Prendas e anti-prendas**. Porto Alegre: UFRGS, 1987.
- MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música**. 2003. 148f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Uma teoria científica da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- MATEIRO, Teresa da Assunção Novo *et. al.*. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis - SC. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, 1997, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1997, p.107.
- MELO, Oscar Daniel Morales. **Educação, música e investigação-ação: produzindo o sorriso na escola**. 1999. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.
- MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. USA: Northwestern University, 1964.
- MERTON, Rober K. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola Pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p.95-130
- NÓVOA: Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**. N. 4, 1991, Porto Alegre, p.109-139.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVERIA, Romualdo Portela. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.174-198
- PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas da professoras**. 2005. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, Maria Cecília M. (org.). **Construindo o saber: metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

PENNA, Maura *et. al.*. O ensino de arte que queremos: construção, e não conclusão. In: PENNA, Maura (org.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária / CCHLA / PPGE, 2001. p.163-170.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara (org.). **Da camiseta ao museu:** o ensino de artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária / UFBA, 1995. p.129-140.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (org.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária / CCHLA / PPGE, 2001. p.31-56.

PENNA, Maura. 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, 19-28, mar. 2004.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura (org.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária / CCHLA / PPGE, 2001. p.57-80.

PRIETO, Lilian Medianeira. **O coordenador pedagógico na escola cooperativa de Santa Maria e a qualidade de ensino.** Monografia de especialização. Curso de Especialização em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2000.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical em escolas públicas: o ensino de música nas aulas de artes - 1º e 2º ciclos do ensino fundamental - das escolas públicas estaduais de Montes Claros – MG. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais do XII Encontro Anual da ABEM.** Florianópolis: ABEM, 2003, p.513-520.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. **Estrutura e função na sociedade primitiva.** 2. ed. Petrópolis, RS: Vozes, 1973.

RAMOS, Silvia Nunes. **Música da televisão no cotidiano das crianças:** um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos. 2002. 187f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p.57-68

ROSAR, Maria de Fátima Félix Rosar. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.105-140

- RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANTOS, Lucíolo L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. In: **Educação & Realidade**. V.20, n.2, jul/dez, 1995, p.60-68.
- SCHRAMM, Terezinha Schirmer. **Os especialistas da educação: concepções, práticas e cultura frente a gestão democrática**. 2003. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.
- SCHWARZ, Patrícia; GONÇALVES, Nelsione Carla. A situação da educação musical em escolas de primeira a quarta série em Curitiba dois estudos de caso. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM**. Natal: ABEM, 2002, p.577-582.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. **Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso**. 2002. 461f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Desafios e perspectivas para a gestão na educação musical à distância. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p.120-127. 1 CD-ROM.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. A formação musical de professores na perspectiva de educadores musicais. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p.172-177. 1 CD-ROM.
- SOUZA, Jusamara. Política na prática da educação musical nos anos trinta. In: **Em Pauta**. Porto Alegre, v.3, n.4, dez, 1991.
- SOUZA, Jusamara (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRS, 2000.
- SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação musical. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001, p.85-92.
- SOUZA, Jusamara *et. al.* **O que faz a música na escola: Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do PPGMus, 2002. Série Estudos 6.
- SPANAVELLO, Caroline. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria, 2005.
- SWANWICK, Keith. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. London: Routledge, 1994.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia Univates (RS). **Expressão**, Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria, n.2, p.135-138, 1998.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. **Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia**. 2003. 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: **Fundamentos da Educação musical**. V.1 Maio, 1993, p.91-133.

TOWNSEND, Cristina Bandeira. **A mobilização de saberes nas práticas de professores dos anos iniciais: um estudo de caso**. 2005. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses. Santa Maria: UFSM / Pró-Reitoria de Pós-graduação e pesquisa, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto de curso / currículo: Música, Bacharelado (canto / instrumento)**. Santa Maria: UFSM / Centro de Artes e Letras, 1995.

VASCONCELOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p.11-36

VITORINO Larissa Freitas; MORAES, Ana Carla Machado; RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia - MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais do XII Encontro Anual da ABEM**. Florianópolis: ABEM, 2003, p.464-491.

WEGNER, Fatima Evanisa Santos. **A ação supervisora como eixo mobilizador na construção de uma competência coletiva na escola**. Monografia de especialização. Curso de Especialização em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2001.

WILLE, Regiana Blank. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso**. 2003. 140f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental**. 2004. 140f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

XISTO, Caroline Pozzobon. **A formação e a atuação profissional de licenciados em música:** um estudo na UFSM. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Requisição para a SMEd

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

Prezado Sr. Pedro Luiz Maboni,
Secretário da Secretária de Município da Educação, SMEd

Eu, Lucimar Marchi dos Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, matrícula 2460608, venho, por meio deste, solicitar a relação das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Maria, localizadas na zona urbana da cidade. Solicito o número de escolas, com respectivos nomes e endereço completo.

Estes dados são essenciais para a realização de minha dissertação de mestrado, atualmente intitulada “A educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: uma investigação com coordenadores pedagógicos de escolas municipais de Santa Maria”, a qual está em fase de construção do projeto de pesquisa.

Grata pela colaboração.

Lucimar Marchi dos Santos
Mestranda

Professora Cláudia Ribeiro Bellochio
Orientadora

Santa Maria, Setembro de 2004.

APÊNDICE B - Procedimentos de realização da entrevista

Universidade Federal de Santa Maria - Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestranda Lucimar Marchi dos Santos

Realização da entrevista

1. Propósitos da entrevista:

Compreender as concepções e as ações de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Santa Maria, localizadas no bairro de Camobi, sobre a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental.

2. Procedimentos éticos em relação ao sigilo das identidades:

Utilização de pseudônimos para cada coordenador entrevistado, o qual será escolhido pelo próprio coordenador.

3. Processo de gravação e transcrição das falas:

Para a realização da pesquisa será necessário realizar entrevistas com uso de gravador com o coordenador pedagógico. Após a entrevista transcreverei todas as falas. O coordenador terá acesso ao material para revisão, havendo possibilidade de complementação.

4. Autorização verbal e escrita para a realização da gravação e utilização da mesma.

5. Antes da entrevista deixarei o roteiro da mesma.

6. Serão estabelecidos horário e local prévios, fixando-se, mais ou menos, a duração dos encontros.

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semi-estruturada

Roteiro da entrevista semi-estruturada

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSM
Mestranda Lucimar Marchi dos Santos
lucimarmarchi@brturbo.com.br - Fone (55) 3226 1154

Nome: _____ Idade: _____ Fone - contato: _____ Endereço - opcional: _____

E-mail - opcional: _____ Escola: _____ Fone: _____

1. Formação**Formação geral**

- a) Ensino médio / Magistério (normal)

Formação específica

- a) Graduação - Curso
- b) Pós-graduação - Curso e temática

Formação musical

- a) Formal
- b) Não-formal

2. Vivências musicais (Educação musical informal)

- a) Experiências musicais na história de vida (infância, adolescência, adulto)
- b) Momento(s) mais marcante(s) com música

3. Ações do cargo da coordenação pedagógica

- a) Opção pela coordenação pedagógica - Como se tornou coordenador
- b) Tempo de ação como coordenador pedagógico nesta escola
- c) Ação como coordenador pedagógico em outra instituição - tempo
- d) Docência em sala de aula - tempo
- e) Fatos marcantes na vida profissional como coordenador pedagógico
- f) Estruturação do trabalho como coordenador pedagógico
- g) Conhecimentos necessários para o trabalho de coordenador pedagógico

4. Concepções sobre educação musical

- a) Concepções sobre: (1) o papel da educação musical; (2) o papel da educação musical na escola; (3) o papel da educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental
- b) O que deve/pode ser trabalhado com educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental
- c) Presença da educação musical no projeto político pedagógico da escola
- d) Como a educação musical faz/não faz parte das reuniões pedagógicas dos anos iniciais
- e) Formação dos professores para trabalharem com a educação musical nos anos iniciais
- f) Maneira como os professores se colocam frente ao trabalho com a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental

5. Organização escolar em relação a atividades sobre educação musical

- a) Atividades que mobiliza, como coordenador pedagógico, para que ocorra Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental da escola
- b) Apoio/ não apoio de órgãos institucionais (universidade, faculdades, SMED, CRE, etc)
- c) Apoio/não apoio da comunidade escolar (alunos, professores, funcionário, pais) em relação à educação musical
- d) Formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais envolvendo atividades em educação musical
- e) Espaço físico e horário destinado às aulas de música. Materiais disponibilizados para as práticas em educação musical (aparelho de som, discos, cd's, fitas, instrumentos musicais, material para confecção de instrumentos alternativos, etc)

6. Ações implementadas em educação musical

- a) Tipo de ações implementadas pela coordenação pedagógica para ampliar a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental da escola
- b) Práticas que existem na escola em relação à educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental

APÊNDICE D - Carta de cessão

Carta de cessão

Eu, _____, carteira de identidade número _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia _____, transcrita e revisada por mim, para **Lucimar Marchi dos Santos**, podendo a mesma ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

Local, data

Assinatura

Nome

ANEXOS

ANEXO A - Concurso Público Regional - RS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
CONCURSOS PÚBLICOS REGIONAIS - CPR 01/05
EDITAL DE CONCURSOS Nº 01/2005 - SE
(EDITAL DE ABERTURA DOS CONCURSOS)

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, torna público, em conformidade com a Lei Estadual n.º 6.672, de 22-04-74; Lei Estadual n.º 10.576, de 14-11-95; Lei Estadual Complementar n.º 11.390, de 25-11-99; Lei Federal n.º 9.394, de 20-12-96; Resolução CNE/CEB nº 3, de 10-11-99, Lei 11.123 de 27-01-98, Decreto nº 23.354 de 11-10-74, Decreto nº 43.467 de 23-11-04 e com o Regulamento dos Concursos Públicos, Decreto Estadual n.º 35.664, de 29-11-94, que realizará, sob a coordenação técnico-administrativa da FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS – FDRH, Concursos Públicos Regionais, de provas e títulos, de execução unificada, para provimento de cargo de Professor do Quadro de Carreira do Magistério Público do Estado do Rio Grande do Sul, Classe A, para a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais, Ensino Médio e Educação Profissional.

CONCURSOS PÚBLICOS REGIONAIS - CPR 01/05
EDITAL DE CONCURSOS Nº 02/05 - SE
(Retificações do Edital de Abertura)

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais torna público para conhecimento dos interessados, as retificações dos anexos do Edital de Concursos n.º 01/05 – SE, publicado no Diário Oficial do Estado de 10/01/05, que passam a vigorar com as seguintes alterações:

- 1- No anexo 1, no item 3, deve ser feita a seguinte alteração:
 - a) Retifica-se o nº do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação:
 - Constatou Parecer CEB/CNE nº 11/2000.
 - Deve ser alterado para Parecer CEB/CNE nº 22/1998.
 - b) Retifica-se o Parecer CEED/RS nº 246/99.
 - Constatou Parecer CEED/RS nº 246/99.
 - Deve ser alterado para Resolução CEED/RS nº 246/99.

8ª CRE - SANTA MARIA

NÍVEL DE ENSINO	CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR E MODALIDADES	CACEQUI																						
			DILERMANDO DE AGUIAR	FAXINAL DO SOTURNO	FORMIGUEIRO	ITAARA	IVORA	JAGUARI	JULIO DE CASTILHOS	MATA	NOVA ESPERANCA DO SUL	NOVA PALMA	PINHAL GRANDE	QUEVEDOS	SANTA MARIA	SÃO FRANCISCO DE ASSIS	SÃO JOÃO DO POLESINE	SÃO MARTINHO DA SERRA	SÃO PEDRO DO SUL	SÃO SEPE	SÃO VICENTE DO SUL	SILVEIRA MARTINS	TOROPI	VILA NOVA DO SUL	
ENSINO MÉDIO	1368	BIOLOGIA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	1856	DIDÁTICA	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	
	2020	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	2038	EDUCAÇÃO FÍSICA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	3417	MUSICA	-	-	X	X	X	-	X	X	-	-	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	-	-	
	2186	ENSINO RELIGIOSO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	2283	ESTR FUNC DO ENS 1 E 2 GRAUS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	4693	FILOSOFIA	X	-	-	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	X
	2410	FISICA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	2577	GEOGRAFIA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	2704	HISTORIA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X
	5681	INFORMATICA	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	
	10367	L.E.M. LINGUA ESPANHOLA	-	-	X	X	-	-	-	X	-	X	-	X	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-
	10243	L.E.M. LINGUA FRANCESA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	23850	L.E.M. LINGUA INGLESA	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
	34975	L.E.M. LINGUA ITALIANA	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	13145	LINGUA PORTUGUESA(PORTUGUES)	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	8923	LITERATURA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-
	3204	MATEMATICA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	3999	PSICOLOGIA	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	4090	QUIMICA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	4332	SOCIOLOGIA	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-

ANEXO B - Escolas municipais de Santa Maria - Zona urbana

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO

REDE MUNICIPAL DE ENSINO - 2004

Nº	Escola	Nº de alunos	Seriação	Decreto de criação
01	E.M.E.F. Duque de Caxias	735	Pré-escola a 8ª série e EJA	02/04/71
02	E.M.E.F. Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	597	Pré-escola a 8ª série	02/04/74
03	E.M.E.F. Irmão Quintino	927	Pré-escola a 8ª série e EJA	02/04/74
04	E.M.E.F. Fontoura Ilha	352	Pré-escola a 8ª série	02/04/74
05	E.M.E.F. São Carlos	689	Pré-escola a 8ª série	02/04/74
06	E.M.E.F. Euclides da Cunha	337	Pré-escola a 8ª série	02/04/74
07	E.M.E.F. Castro Alves	386	Pré-escola a 8ª série	02/04/74
08	E.M.E.F. Aracy Barreto Sacchis	575	Pré-escola a 8ª série e EJA	02/04/74
09	E.M.E.F. Padre Nóbrega	270	Pré-escola a 8ª série	02/04/74
10	E.M.E.F. Dom Luiz Victor Sartori	426	Pré-escola a 8ª série e EJA	02/04/74
11	E.M.E.F. Reverendo Alfredo Winderlich	617	Pré-escola a 8ª série e EJA	29/03/71
12	E.M.E.F. Lívia Menna Barreto	306	Pré-escola a 8ª série	02/04/74
13	E.M.E.F. Vicente Farenzena	442	Pré-escola a 8ª série	07/04/72
14	E.M.E.F. Lourenço Dalla Corte	175	Pré-escola a 8ª série	02/04/74
15	E.M.E.F. Tenente João Pedro Menna Barreto	411	Pré-escola a 8ª série	02/04/74
16	E.M.E.F. Pinheiro Machado	675	Pré-escola a 8ª série e EJA	12/01/67
17	E.M.E.F. Antonio Gonçalves do Amaral	201	Pré-escola a 8ª série	20/06/66
18	E.M.E.F. Professora Maria de Lourdes Bandeira Medina	254	Pré-escola a 8ª série	26/06/73
19	E.M.E.F. Santa Helena	285	Pré-escola a 8ª série	10/09/75
20	E.M.E.F. Miguel Beltrame	195	Pré-escola a 8ª série	02/04/74
21	E.M.E.F. Luiza Ungaretti	114	1ª a 8ª série	02/07/85
22	E.M.E.F. Júlio do Canto	416	1ª a 8ª série e EJA	22/03/76
23	E.M.E.F. Luizinho De Grandi	857	1ª a 8ª série e EJA	12/07/95
24	Centro Integrado de Iniciação ao Trabalho – CIIT	91	1ª a 8ª série	11/08/71
25	E.M.E.F. Edy Maya Bertóia	187	1ª a 8ª série e EJA	10/12/93
26	E.M.E.F. Dom Antonio Reis	324	Pré-escola a 8ª série	02/04/74

27	E.M.E.F. Oscar Grau	319	Pré-escola a 8ª série	02/03/70
28	E.M.E.F. São Paulo	98	1ª a 6ª série	02/04/74
29	E.M.E.F. Profª Hylida Vasconcellos	240	Pré-escola a 8ª série	20/06/76
30	E.M.E.F. Rejane Garcia Gervini	202	Pré-escola a 8ª série	17/08/66
31	E.M.E.F. Profª Altina Teixeira	379	1ª a 8ª série	07/04/72
32	E.M.E.F. Profª Francisca Weinmann	194	Pré-escola a 8ª série	07/04/72
33	E.M.E.F. Adelmo Simas Genro	624	Pré-escola a 8ª série	-
34	E.M.E.F. Renato Nocchi Zimmermann	183	Pré-escola a 8ª série	13/08/85
35	E.M.E.F. Diácono João Luiz Pozzobon	502	Pré-escola a 8ª série e EJA	22/06/95
36	E.M.E.F. Zenir Aita	202	1ª a 8ª série	02/04/74
37	E.M.E.F. Martinho Lutero	245	Pré-escola a 5ª série	19/06/78
38	E.M.E.F. Rincão do Soturno	21	1ª a 4ª série	20/06/66
39	E.M.E.F. Santa Cecília	75	Pré-escola a 4ª série	02/04/74
40	E.M.E.F. Leduvina da Rosa Rossi	95	Pré-escola a 4ª série	02/03/70
41	E.M.E.F. Lidovino Fanton	290	1ª a 8ª série	24/02/76
42	E.M.E.F. Ione Medianeira Parcianello	172	Pré-escola a 4ª série	28/06/82
43	E.M.E.F. Nossa Senhora da Conceição	62	Pré-escola a 4ª série	13/08/85
44	E.M.E.F. Padre Gabriel Bolzan	94	Pré-escola a 4ª série	27/09/85
45	E.M.E.F. São João Batista	177	Pré-escola a 4ª série	01/03/62
46	E.M.E.F. Erlinda Minóggio Vinadé	127	Pré-escola a 4ª série	28/04/88
47	E.M.E.F. Serafim de Oliveira Bento	19	1ª a 4ª série	01/10/68
48	E.M. de Aprendizagem Industrial	119	1ª a 4ª série	04/08/97
49	E.M.E.F. Profº Sérgio Lopes	134	Pré-escola a 8ª série	26/12/75