



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

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA:
RECONSTRUINDO CONHECIMENTOS MUSICAIS
E PEDAGÓGICO-MUSICAIS COM
PROFESSORAS UNIDOCENTES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Gabriela Da Ros de Araújo

**Santa Maria, RS, BRASIL
2012**

FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA: RECONSTRUINDO CONHECIMENTOS MUSICAIS E PEDAGÓGICO-MUSICAIS COM PROFESSORAS UNIDOCENTES

Gabriela Da Ros de Araújo

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Wilke Freitas Garbosa

Santa Maria, RS, Brasil

2012

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a dissertação de Mestrado

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA: RECONSTRUINDO
CONHECIMENTOS MUSICAIS E PEDAGÓGICO-MUSICAIS COM
PROFESSORAS UNIDOCENTES**

elaborado por
Gabriela Da Ros de Araújo

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

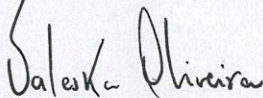
COMISSÃO EXAMINADORA:



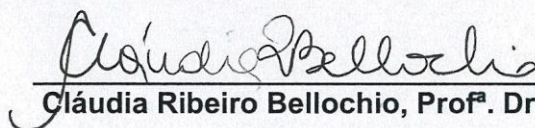
Luciane Wilke Freitas Garbosa, Profª. Drª.
(Presidente/Orientadora)



Viviane Beineke, Profª. Drª. (UDESC)



Valeska Fortes de Oliveira, Profª. PhD (UFSM)



Cláudia Ribeiro Bellochio, Profª. Drª. (UFSM)

Santa Maria, 27 julho de 2012.

Agradeço...

Em primeiro lugar, aos meus pais, Luiz e Olívia, e meu irmão, Tiago, que tanto me incentivaram a escolher a carreira acadêmica e me deram força, incentivo e apoio para que esta conquista fosse possível.

Ao meu namorado, Gabriel, que tanto me admira e me inspira, pela sua dedicação ao que faz e pelo amor que dedica ao nosso relacionamento.

À minha orientadora e amiga, Luciane, que teve paciência, seriedade, serenidade e amor neste período de convivência intensa. Além do exemplo de dedicação e luta, ensinou-me a ser mais humana e amável com as pessoas e acreditar no meu potencial.

À professora Cláudia, por acompanhar minha caminhada no mestrado desde o início, por contribuir com este trabalho sempre e pela confiança dada a mim para representar o LEM fora da universidade.

Às professoras Valeska e Viviane, por aceitarem carinhosamente participar da banca e pelas contribuições que trouxeram ao trabalho e a mim.

Aos colegas Zé Everton, Renata, Zelmi, Cris, Kelly, Laila, Jana, Ju, Marília, Carline, Adriana, Filipe, Edilacir, Fernanda que me ajudaram a enfrentar as dificuldades da carreira acadêmica.

Às professoras da EMEI Borges de Medeiros, que aceitaram o desafio de participar da pesquisa e foram colaboradoras desta pesquisa.

Ao PPGE, pela oportunidade de cursar o Mestrado.

**Muito obrigada a todos que,
de alguma forma, participaram desta trajetória!**

Epígrafe

“Era uma vez uma escola assim
Chegou uma professora assim
Com uma mala de instrumentos assim
Cadinho de tempo assim
A vontade de ensinar era deste tamanho
Tantinho de tempo assim
Canta, canta Gabriela
Quanto mais canta, encanta
Canta, canta Gabriela
Quanto mais canta, encanta.

(Paródia criada pelas professoras da EMEI Borges de Medeiros,
que foi apresentada a mim no último encontro do grupo).

RESUMO

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

FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÚSICA: RECONSTRUINDO CONHECIMENTOS MUSICAIS E PEDAGÓGICO-MUSICAIS COM PROFESSORAS UNIDOCENTES

Autora: Gabriela Da Ros de Araújo

Orientadora: Prof. Dr^a Luciane Wilke Freitas Garbosa
Santa Maria, 27 de julho de 2012.

A presente pesquisa faz parte da linha Educação e Artes (LP4), do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM, e integra o grupo de pesquisa FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical (CNPq). A formação musical de professores unidocentes tem sido foco de pesquisas, em função da possibilidade desse profissional desenvolver um trabalho significativo de música com as crianças. A partir da aprovação e efetivação da lei nº 11.769/08, houve um aumento na oferta e na procura por cursos de formação continuada em música, no intuito de ampliar e qualificar as práticas presentes na escola e de se fazer cumprir a referida lei. Considerando que a formação continuada pode ser um espaço privilegiado de investigação sobre a aprendizagem da docência, este trabalho teve como objetivo **investigar como se constituem e se reconstruem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes, a partir de um espaço de formação continuada organizado na escola.** As reuniões pedagógicas semanais foram utilizadas para o desenvolvimento das atividades de formação continuada que buscaram conhecer quais conhecimentos musicais e pedagógico-musicais podem ser mobilizados em um espaço como este, além de compreender a função do grupo no desenvolvimento profissional de cada professor. Foram realizados oito encontros com o grupo de professoras da EMEI Borges de Medeiros, nos quais foram tratados temas específicos do ensino de música na Educação Infantil. De caráter qualitativo, esta investigação utilizou, como recursos metodológicos, discussões de grupo focal, entrevistas narrativas e as impressões da pesquisadora sobre o desenvolvimento da formação continuada e das professoras. Com base nos estudos de Ferry (2004), Josso (2010), Mizukami (2008), Mizukami et al (2002), Pivetta e Isaia (2009) e Bolzan (2009), percebeu-se uma tomada de consciência das professoras sobre a função que cada uma desenvolve em seu processo de aprendizagem da docência. A partir deste momento, o grupo se constituiu em um espaço de trocas e aprendizagens compartilhadas. Além disso, as professoras avançaram na compreensão da música como área específica do conhecimento e passaram a desenvolver práticas musicais com maior intencionalidade e segurança com as crianças.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. (Re)construções dos conhecimentos docentes. Educação Musical.

ABSTRACT

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

CONTINUING EDUCATION IN MUSIC: REBUILDING MUSICAL KNOWLEDGE AND PEDAGOGIC-MUSICAL WITH TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Autor: Gabriela Da Ros de Araújo
Adviser: Luciane Wilke Freitas Garbosa
Santa Maria, July 27th 2012.

This research is part of the line Education and Arts (LP4) Program Graduate Education / UFSM and integrates the research group FAPEM: training, action and research in music education (CNPq). The musical training of teachers in early childhood education has been the focus of research, due to the possibility that significant work to develop a professional music with children. Since the approval and enforcement of Law No. 11.769/08, there was an increase in supply and demand for continuing education courses in music, in order to expand and qualify the practice in the school and to enforce that law. Whereas continuing education can be a special area of research on the learning of teaching, this study aimed to investigate how to represent and reconstruct the knowledge of music and educational music-teacher teachers in early childhood education from an area of continuing education organized in school. The weekly educational meetings were used for the development of continuing education activities that sought to know which knowledge of music and music-teaching can be mobilized in a formative space like this, and understand the group's role in each teacher's professional development. Eight meetings were held with the group of teachers EMEI Borges, which addressed specific issues of teaching music in kindergarten. Qualitative, this research used as methodological resources focus group discussions, story-interview and impressions of the researcher on the development of continuing education and teachers. Based on studies of Ferry (2004), Josso (2010), Mizukami (2008), Mizukami et al (2002), Pivetta and Isaia (2009) and Bolzan (2009), we felt an awareness of teachers about each function that develops in the learning process of teaching. From this moment, the group constitutes a space of exchange and shared learning. In addition, the teachers have advanced the understanding of music as a specific area of knowledge and began to develop more practical musical intentionality and safety with children.

Keywords: Continuing training of teachers. (Re)construction of knowledge teachers. Music Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	18
1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO QUE APRENDE	18
CAPÍTULO II	28
2. MÚSICA NA FORMAÇÃO PROFESSORES UNIDOCENTES	28
2.1. Música em cursos de Pedagogia: um panorama da formação acadêmico-profissional	29
2.2. Formação continuada, em música, para professores unidocentes: alguns estudos	36
CAPÍTULO III	41
3. REUNIÕES PEDAGÓGICAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	41
3.1. Formação continuada em música na escola: possibilidades formativas	42
3.2. “ <i>Eu aprendo muito com as minhas colegas</i> ”: experiências compartilhadas na formação de professores	50
CAPÍTULO IV	53
4. CONVERSANDO SOBRE MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL BORGES DE MEDEIROS	53
4.1. “ <i>Não tem como não trabalhar música</i> ”: os espaços da música na escola	55
4.2. “ <i>Ela sabe ler partitura e tocar instrumento</i> ”: quem deve trabalhar música na escola?	64
CAPÍTULO V	70
5. “ <i>FOI POSSÍVEL PERCEBER OUTRAS POSSIBILIDADES PARA SE TRABALHAR A MÚSICA</i> ”: RECONSTRUÇÕES DO GRUPO	70

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	78
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	90

INTRODUÇÃO

A música faz parte da vida de todas as pessoas. Na minha história, isto não foi diferente. Desde criança, gosto de dançar, cantar e inventar músicas. Mesmo tendo estudado em escolas públicas, as quais não dispunham de muitas atividades formais de ensino de música, pude vivenciar a área, com aulas de flauta doce, participação em bandas marciais e aulas de musicalização.

Durante a infância, tive mais contato com a dança, em função da participação no grupo de danças tradicionalistas de um CTG. Na escola, lembro que a música também estava associada à dança. As recordações deste tempo são de coreografias montadas para apresentações na escola em festividades.

Mais tarde, no Ensino Médio, tive um contato maior com o ensino de música, propriamente dito. Uma das atividades do curso Normal era a musicalização. Semanalmente, tínhamos aula de 'musicalização' com a professora de Arte, que era formada em música, nas quais aprendíamos a cantar, respirar melhor e ampliávamos o repertório de canções infantis. O objetivo deste espaço era expandir as possibilidades de desenvolvimento de atividades musicais com as crianças, tendo em vista que, ao final do curso, faríamos um estágio em turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Embora o objetivo pudesse ser semelhante ao das disciplinas de música no curso de Pedagogia, que mais tarde teria contato, o foco das duas formações foi distinto. Durante o Magistério, o trabalho foi de ampliação do repertório e exemplo de atividades que pudessem ser desenvolvidas com as crianças. Ou seja, não houve reflexões sobre as funções do ensino de música, nem orientações para que esta linguagem pudesse ser vista como um espaço de produção de conhecimento, pois o trabalho voltava-se, sobretudo, à reprodução de canções infantis.

Diferente disso, no curso de Pedagogia, houve contato com a linguagem musical e com o ensino de música de uma maneira reflexiva, sistematizada e intencional. Em razão do Ensino Superior ser um espaço em que se compreende

melhor os referenciais teóricos da educação, as disciplinas de Educação Musical ampliaram a visão sobre as possibilidades do ensino de música com crianças. Ou seja, além de incluir a área na sala de aula, como forma de atender aos desejos infantis, a música pode ser um espaço de construção de conhecimentos, pois é uma linguagem humana vivenciada e reinventada cotidianamente.

Nos dois últimos semestres do curso de Pedagogia, pouco depois de ter cursado a disciplina de Educação Musical, estagiei no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEEIA). Entre outras propostas, o NEEIA oferecia *ateliers* pedagógicos às crianças, os quais funcionavam como oficinas ofertadas semanalmente. Essa proposta foi implementada na escola com o objetivo de potencializar a aprendizagem das crianças através de metodologias que modificassem a rotina da Educação Infantil. Os próprios professores da escola eram os atelieristas, na maioria das vezes, embora houvesse espaço para outras pessoas possibilitarem vivências lúdicas para as crianças como, por exemplo, professores de línguas, cozinheiras, astrônomos, etc.

Tendo em vista que não havia proposta de *ateliers* de música, fiquei responsável pela organização das atividades neste espaço. Neste sentido, planejava e coordenava sequências de atividades musicais que envolvessem as atividades de cantar, tocar e jogar. Apesar de já ter alguma formação específica na área de música, muitas dúvidas começaram a surgir a partir do desenvolvimento dos *ateliers*. Por isso, comecei a me aproximar mais do Laboratório de Educação Musical (LEM), na busca por instrumentos, repertórios e alternativas para continuar desenvolvendo atividades junto às crianças.

Percebi que esta área de conhecimento me instigava a ler, ouvir e inventar maneiras de efetivar o ensino de música na escola, mas, ao mesmo tempo, parecia que o conhecimento visto nas disciplinas de Educação Musical, embora significativo, não seria suficiente para efetivar uma rotina de atividades musicais com as crianças. A impressão era de que depois que as crianças conhecessem o repertório visto na Universidade, eu ficaria sem ideias para continuar experimentando música em sala de aula. Por esta razão, organizei um projeto de pesquisa na área de Educação Musical para a seleção do mestrado, o qual buscava mapear as práticas e concepções dos professores de Educação Infantil do município de Santa Maria.

Durante o primeiro ano do mestrado, o projeto foi se modificando e trilhando outros caminhos. Em função da organização de um curso de formação continuada

em música para professores unidocentes pelo LEM, senti que este poderia ser um espaço privilegiado de investigação, tendo em vista a possibilidade de construir conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professores. Neste sentido, a primeira proposta foi organizar um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do município de Restinga Seca. A partir do desenvolvimento de quatro encontros formativos, com cerca de 40 professores da rede municipal de ensino, seria observado o desenvolvimento da aprendizagem docente, no campo da música, desses professores. Entretanto, o curso não foi viabilizado, pois o município já havia investido mais do que o previsto para o ano em formação de professores. Em virtude do curso ser custeado pela prefeitura e da ausência de verba para contemplar o deslocamento dos formadores e o custo dos materiais didáticos, não foi possível desenvolver a pesquisa naquele espaço.

Ao nos depararmos com esta dificuldade, decidimos desenvolver atividades semelhantes, porém em uma única escola de Santa Maria. Logo, entramos em contato com a EMEI Borges de Medeiros para apresentar a proposta de formação e investigação que gostaríamos de desenvolver. Para nossa surpresa, a proposta foi imediatamente aceita. E, em seguida, em meados de setembro de 2011, iniciamos as atividades.

Desta forma, reorganizamos as atividades formativas para que essas pudessem ser desenvolvidas nas reuniões pedagógicas da EMEI Borges de Medeiros, que aconteciam, semanalmente, às quartas-feiras. Para que todas as professoras fossem contempladas, as atividades foram desenvolvidas pela parte da manhã e também à tarde. Cerca de oito professoras fizeram parte das reuniões em cada turno. Além das professoras, estagiárias da escola e equipe diretiva participavam dos encontros.

O planejamento era semelhante para os dois grupos, entretanto, a discussão seguia caminhos diferentes. Além disso, as atividades de criação e o repertório, por vezes, eram modificados, para que os encontros não se tornassem monótonos para as professoras que participavam dos dois momentos, tendo em vista que algumas trabalhavam o dia todo na mesma escola.

Mesmo apresentando caráter formativo, o trabalho desenvolvido na escola não se caracterizou como um curso fechado, como era a ideia inicial, visto que a proposta era de discutir questões referentes ao ensino de música, sem a pretensão única de instrumentalizar as professoras para a prática. Nosso objetivo era promover

reflexões sobre as práticas já desenvolvidas na escola, tendo em vista que as salas de Educação Infantil estão cheias de música, em função da relação e dos significados que as crianças estabelecem com esta linguagem.

Como em outras escolas, na EMEI Borges de Medeiros é comum encontrar crianças cantando canções conhecidas, brincando com sucata, na tentativa de tirar sons desses objetos, assoviando, batucando, imitando músicos. Isso mostra a relação estreita que as crianças estabelecem com a linguagem musical através de suas constantes experimentações. Esse conhecimento experimental, que as crianças têm desde muito cedo, aparece na escola. Porém, muitas vezes, a música e as brincadeiras musicais se restringem ao recreio e aos momentos de atividades livres, pois parte dos professores não trabalha com a área de maneira intencional e organizada, em virtude da ausência de uma formação específica. De fato, poucos são os cursos de formação acadêmico-profissional de professores que oferecem disciplinas obrigatórias com subsídios teórico-práticos que possibilitem o planejamento de atividades musicais (FURQUIM, 2009; FIGUEIREDO, 2004).

Entretanto, a realidade da escola investigada era outra, pois todas as professoras haviam vivenciado atividades formativas na área de Música durante a formação acadêmico-profissional ou em processos de formação continuada. Por esta razão, a música já era trabalhada de maneira intencional, ou seja, as professoras, de modo geral, planejavam atividades que promovessem o desenvolvimento de conhecimentos musicais dos alunos.

Esta foi uma informação que nos fez reorganizar a proposta de formação, tendo em vista que as professoras já tinham uma caminhada de reflexões na área. Neste sentido, nossa intenção com a formação continuada foi promover reflexões a partir das práticas implementadas pelas professoras, de modo que pudessem ampliar e qualificar as atividades musicais desenvolvidas na escola. Isto porque, por já terem experiências formativas na área de Música, possivelmente, já conhecessem alguns conceitos e conhecimentos específicos.

Assim, alguns questionamentos surgiram sobre a realidade escolar. Seria possível estabelecer um trabalho reflexivo com as professoras para observar atentamente as práticas musicais e, talvez, repensar algumas questões sobre a música na escola? Quais atividades já faziam parte do cotidiano escolar? Qual o espaço da música em uma escola em que as professoras tinham formação musical? Quais as possibilidades de construir um grupo ou comunidade de aprendizagem,

nesta escola, no intuito de ampliar as discussões sobre o ensino de música? A partir desses questionamentos, organizamos as atividades de formação.

Considerando que os dados da pesquisa seriam gerados a partir da fala das professoras, procuramos maneiras de mobilizar o diálogo sobre música, para que conhecimentos musicais e pedagógico-musicais pudessem ser reconstruídos. Considerando que a aprendizagem docente acontece durante toda a vida (MIKUZAMI et al, 2002, BOLZAN, 2009) e que os professores estão sempre se reinventando, o trabalho em grupo se constituiu na estratégia que mais mobilizou as professoras a pensarem sobre si. Tendo em vista que, para haver formação, o sujeito precisa de um tempo para si e um trabalho sobre si (FERRY, 2004), para que possa perceber como chegou ao profissional que é (JOSSO, 2010), as reuniões partiram da dinâmica de relatos da história musical das professoras. Ouvir a história de vida das professoras foi importante para conhecer as experiências formativas que foram significativas para elas. Além disso, com os relatos orais, conseguimos compreender melhor a trajetória de cada uma na área da Música, tendo em vista que as experiências da infância e adolescência, bem como do período de formação acadêmico-profissional, registram e explicam a maneira com que cada professora se relaciona com a música.

Neste sentido, antes de começar a refletir sobre os pressupostos teórico-práticos referentes ao ensino de música, as professoras tinham a oportunidade de lembrar como se relacionavam com determinada atividade (cantar, tocar, jogar, entre outras), ou com a linguagem musical, de maneira geral, e relatar ao grupo sua história. Em razão das professoras apresentarem idades diferentes, os relatos também eram uma maneira de encontro das gerações ou de memória coletiva, quando mais de uma pessoa vivenciara experiências semelhantes.

Grande parte dos espaços de formação continuada parte da dinâmica de discussão acerca das práticas dos professores, com o intuito de possibilitar reflexões sobre como os docentes pensam e agem em relação ao ensino. Este também é o foco de alguns espaços de formação continuada em música, salientando-se, entretanto, que muitos professores que participam desses momentos não tiveram sequer uma formação musical ou pedagógico-musical anterior, em nível escolar ou acadêmico. Nesses casos, os docentes pensam e organizam o ensino de música tendo como base o conhecimento empírico que constroem sobre o mesmo. Assim, há questões específicas que são tratadas na formação continuada em música, as

quais garantem a ampliação dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes, através de experiências práticas.

Além disso, o ensino de música tem despertado maior interesse por parte das escolas, em função da lei nº 11.769/08, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas, através do componente curricular Arte. De acordo com a nova legislação, as escolas são responsáveis por desenvolver conteúdos musicais, desde 2008. As instituições são autônomas para escolherem as atividades a serem oferecidas no campo da Arte, garantindo-se um espaço para a música. Apesar da lei garantir um espaço para área em sala de aula, sozinha não é capaz de efetivar um trabalho, ou ainda, um trabalho de qualidade. Isto porque a lei não determina como a implementação ocorrerá nos micro contextos de ensino. Neste caso, grande parte dos sistemas municipais e estaduais de educação apresenta questões a serem esclarecidas sobre a efetivação da referida lei, no que tange aos aspectos práticos.

Na tentativa de proporcionar um ambiente de discussão sobre o ensino de música na escola, organizamos as intervenções nas reuniões pedagógicas, de maneira a suscitar reflexões sobre as possibilidades de implementação desta área de conhecimento na Educação Infantil. Porém, não sabíamos como estas ações seriam assimiladas pelo grupo. Assim, nosso objetivo foi **investigar como se constituem e se (re)constroem conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes, em um espaço de formação continuada**. Como objetivos específicos, pesquisar que conhecimentos são mobilizados, a partir da formação continuada; e compreender a função do grupo no desenvolvimento da aprendizagem docente.

Para alcançar os objetivos propostos, buscou-se compreender o espaço de formação continuada na escola. Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a análise de dados foi realizada com o intuito de compreender e abstrair significados, os quais têm importância vital neste tipo de investigação.

O trabalho desenvolvido na escola consistiu em oito encontros de formação continuada com foco na Educação Musical para a Educação Infantil. Cada reunião teve uma temática relacionada ao ensino de música: Concepções da Educação Musical na Educação Básica; Concepções de Educação Musical para a Educação Infantil; Som e movimento; Histórias cantadas, histórias sonorizadas e histórias com música; Planejamento de Aulas de Música; Jogos e parlendas; Construção de instrumentos. Os temas desenvolvidos na formação continuada partiram das

solicitações dos professores, tendo em vista que este processo formativo foi sendo construído pelo grupo de pesquisadores e de professores unidocentes.

Além das discussões sobre o ensino de música, em si, em consonância com as ações de formação continuada, ocorreram momentos coletivos destinados a discussões sobre o processo formativo vivenciado pelas participantes. Ou seja, parte do processo de formação continuada foi pensado para que as professoras pudessem refletir sobre o próprio desenvolvimento pessoal e profissional, pois o objetivo deste espaço foi possibilitar a interlocução sobre o processo que estavam vivenciando, através de mobilização dos conhecimentos do grupo e do questionamento de temas que favoreciam a discussão, tais como a função da aula de música na escola e as possibilidades de trabalho do unidocente, assim como as (re)construções dos conhecimentos a partir do curso. Nesse sentido, pode-se afirmar que as discussões do grupo focal foram um espaço privilegiado de conversa, no qual as professoras tiveram a oportunidade de dividir seus anseios, angústias e alternativas para e sobre o ensino de música.

Além disso, as professoras foram convidadas a pensar sobre aspectos da sua formação musical através de uma entrevista narrativa. Tal instrumento foi pensado tendo em vista que se trata de “uma forma de entrevista não estruturada, em profundidade [e] com características específicas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95). Diferente das entrevistas pensadas através de perguntas para a obtenção de respostas, as narrativas são organizadas por temas que deixam espaço para que o entrevistado conte o que julgar interessante sobre o assunto. Sendo assim, as entrevistas narrativas foram organizadas através de tópicos guia sobre diferentes questões relacionadas à vida e à formação musical das professoras, tais como: as experiências musicais de vida; a relação destas experiências com a prática musical na escola; as motivações para o ensino de música, entre outras¹.

O trabalho de formação continuada em música, na EMEI Borges de Medeiros, foi analisado a partir do cruzamento de dados dos diferentes instrumentos metodológicos. A partir das entrevistas, de minhas impressões e, principalmente, das discussões geradas no grupo, observamos o processo de (re)construção de conhecimentos das professoras da escola.

¹ Roteiro de entrevista em anexo.

No que tange à estrutura da dissertação, este trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro discute questões referentes à formação de professores e a possibilidade da escola ser uma instituição que aprende com os pares (FERRY, 2004), a partir do trabalho de reflexão dos professores sobre suas práticas (MIZUKAMI, 2008; PIVETTA, ISAIA, 2009; BOLZAN, 2009). No segundo capítulo, a música e a formação musical de unidocentes se torna o foco da discussão, tendo em vista a especificidade desta formação e as experiências já desenvolvidas neste âmbito. No terceiro capítulo, as reuniões pedagógicas e suas possibilidades formativas são abordadas de maneira a pensar na possibilidade de constituir uma comunidade de aprendizagem, a partir das atividades em grupo (FERRY, 2004, MIZUKAMI, 2008). O quarto capítulo apresenta as atividades que já faziam parte da EMEI Borges de Medeiros, antes da intervenção do grupo. No quinto capítulo são apresentadas as principais (re)construções do grupo de professores sobre o ensino de música e sobre a percepção da função de cada sujeito no grupo. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido na escola e a necessidade de continuidade das práticas investigativas em espaços de formação continuada.

CAPÍTULO I

1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO QUE APRENDE

A profissão docente é marcada por um processo contínuo de aprendizagens. Isto porque ser professor se constitui em uma atividade complexa e inacabada, pois a aprendizagem da docência acontece em diferentes momentos da vida do professor e da carreira profissional (MIZUKAMI et al, 2002; MIZUKAMI, 2008; PACHECO, 1995). Apesar dos cursos de licenciatura habilitarem para o exercício da docência, a formação dos professores continua durante a vida, tendo em vista que os conhecimentos aprendidos nos espaços formais de ensino vão sendo revistos e reconstruídos a partir de novas experiências, pessoais e profissionais, que se tem ao longo da vida.

Tendo em vista a necessidade de continuidade da formação dos professores, a LDB 9.394/96 prevê que:

Artigo 67: Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: [...]
II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim; [...]
V - Período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho. (LDB, artigo 67, 1996)

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011) apresenta diversos aspectos relativos à formação continuada de professores e à valorização destes profissionais. Neste documento, a formação é tratada como um dos maiores desafios do Poder Público, tendo em vista a grande quantidade de professores que atuam na rede pública de ensino sem formação adequada. Neste sentido, uma das metas deste plano é a efetivação da formação continuada como forma de assegurar

o crescimento constante dos professores, a partir da criticidade e de uma perspectiva humanista (BRASIL, 2011).

Muitos documentos legais que tratam da formação de professores associam os espaços formativos à melhoria da qualidade do ensino. Esta é, sem dúvida, uma das preocupações de grande parte dos docentes e dos órgãos governamentais. Entretanto, a formação continuada não pode garantir melhores índices de desempenho dos alunos, pois o foco dos processos formativos são os professores, além de que o contexto da educação brasileira é ainda marcado por diferentes variáveis. Isto quer dizer que, embora haja preocupação com a qualidade do ensino, nem sempre a formação de professores trará resultados imediatos para tal melhoria, tendo em vista que esta não é uma relação direta e depende de muitos fatores para que de fato ocorra.

Nosso entendimento sobre formação continuada de professores é que a escola é um lugar privilegiado de aprendizagem da docência. Embora a formação não aconteça exclusivamente no ambiente escolar, podendo ser realizada em cursos de especialização, palestras, seminários ou cursos específicos fora da escola, tem-se buscado a valorização das ações formativas que acontecem nas instituições de ensino de nível básico. Isto porque no ambiente escolar é possível reunir um maior número de professores e organizar grupos de discussão voltados aos problemas específicos de determinado contexto, seus docentes, alunos e comunidade escolar. Além disso, a escola pode ser uma instituição que aprende, que troca e que constrói conhecimentos coletivamente, com a articulação dos diferentes saberes produzidos por seus integrantes.

Além disso, compreender a escola como instituição que produz conhecimentos significa entender que os professores são sujeitos que se reconstróem durante a vida profissional. Ao terminar um curso de licenciatura, o professor está habilitado a lecionar, o que não significa que esteja pronto para todos os desafios que encontrará na escola. Isto porque nenhum curso consegue prever todas as dificuldades que um professor encontrará enquanto estiver lecionando (MIZUKAMI, 2008) e também porque o exercício da profissão traz outras perspectivas para o profissional da educação. Na medida em que se depara com diferentes situações, o professor repensa sua prática e suas escolhas teóricas, e reelabora sua maneira de atuar.

Além das experiências profissionais, a formação dos docentes se relaciona com suas experiências de vida, com as lembranças da escola, com a relação construída entre ele e o ambiente de ensino, entre outras. Embora os espaços de formação continuada estejam relacionados à formação profissional, em nenhum momento, os professores desvinculam sua história de vida da aprendizagem da docência. Pelo contrário, ambas estão imbricadas na construção da maneira de ser professor.

Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação - ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes - e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional docente. (BUENO, 2002, p.22)

Esta perspectiva do professor como profissional que aprende durante toda a vida é atual e nem sempre é valorizada nos espaços de formação. Muitas vezes, desconsideram-se as experiências da vida do sujeito aprendiz no momento em que esse está em busca de uma profissão em um curso de formação acadêmico-profissional². De acordo com Mizukami (2008), quando estas experiências não são discutidas e problematizadas, corre-se o risco de que os acadêmicos passem pelo curso de formação sem repensar seus conceitos sobre as práticas educativas desenvolvidas na escola. Nestes casos, na maioria das vezes, estes professores reproduzem o modelo de escola que viveram na infância e na adolescência e perdem a oportunidade de pensar uma escola diferente da que tiveram a partir de suas vivências.

Em cursos de formação continuada, muitos tem sido os movimentos de valorização do conhecimento dos professores e de suas histórias de vida. Bueno (2006; 2002) demonstra o crescente interesse de pesquisadores da área de Educação na compreensão dos professores, da docência, por meio de seus relatos

²Adoto o termo "formação acadêmico-profissional" na perspectiva de Diniz-Pereira (2008), entendendo que a formação dos professores não inicia com a entrada na universidade, tendo em vista que outras experiências formativas contribuem para a formação do professor, envolvendo experiências discentes, o imaginário da escola, o contato com pessoas próximas que seguem a docência como profissão, etc. Entretanto, é nesta época que a formação se torna mais específica para a docência e se inicia a carreira profissional.

biográficos, em função de uma nova concepção de ciência. Esta perspectiva de pesquisa apresenta um caráter formativo, “uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstruir o percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (BUENO, 2002, p. 23).

Entretanto, esta compreensão sobre a forma de aprender dos professores acompanhou o desenvolvimento de inúmeras pesquisas nesta área. De acordo com Saviani (2009), a formação de professores, tanto acadêmico-profissional, quanto continuada, só começou a ser pensada em grande escala com a abertura da escola para toda a população, na década de 1970, a partir da lei nº 5.692/71. Com a crescente demanda de estudantes e de escolas, era necessário pensar na ampliação do número de professores e em processos de formação para aqueles que já atuavam no ensino, tendo em vista as necessidades emergentes dos estudantes e os diferentes contextos.

Neste sentido, as Escolas Normais eram responsáveis por formar professores para os primeiros anos de escolarização, as quais preparavam os docentes de acordo com o método pedagógico-didático (SAVIANI, 2009), ou seja, a ênfase nestes cursos era a formação pedagógica dos professores, os quais estudavam história da educação, filosofia da educação, didática, etc. Em contrapartida, os cursos universitários formavam os professores para o ensino no antigo secundário (5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries do 1º grau) e para o 2º grau, atualmente Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nestes cursos, a ênfase era no método dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009), com uma preocupação em direção aos conteúdos e não às distintas formas de ensinar.

Como a demanda era grande e o tempo curto, os professores formavam-se em cursos aligeirados que reduziram a visão do ensino como um todo. Neste sentido, cada professor sabia somente o que seria trabalhado na sua disciplina, as quais não se relacionavam umas com as outras. Neste sentido, os professores desempenhavam a função de executores de planejamentos que, muitas vezes, não eram elaborados por eles. Esta nova organização do ensino, juntamente com a abertura da escola para as camadas populares da sociedade, trouxe a tona inúmeros problemas escolares, os quais começaram a ser discutidos em espaços de formação continuada.

De acordo com Imbernón (2010), até 1970 não se pensava na formação continuada de professores. Antes desta época, os processos de investigação da prática docente estavam relacionados às atitudes dos professores durante as aulas. Mesmo não sendo comum, alguns professores pensavam no processo de formação após a colação de grau. Nestes casos, era iniciativa dos próprios docentes a organização de espaços de formação.

Depois deste período, começou-se a pensar na preparação dos professores para lidar com as dificuldades práticas da escola. Estas ações aconteciam em cursos específicos e tinham a intenção de subsidiar teoricamente os professores para que pudessem resolver os problemas da prática. Estes cursos eram pensados por profissionais externos à escola, os quais, na maioria das vezes, desconheciam os reais problemas escolares. Além disso, ensinavam-se competências para que os professores se tornassem bons profissionais. Este tipo de formação tornou os professores mais técnicos, ou seja, além dos cursos de formação acadêmico-profissional partirem desta lógica, as ações de formação continuada reforçavam a ideia de que os professores eram técnicos e que estes cursos deveriam ser seguidos como manuais para a resolução de problemas (IMBERNÓN, 2010).

Na década de 1990 houve avanços tímidos na compreensão da formação continuada como espaço de discussão da escola. Ainda tinha-se a ideia de cursos, geralmente organizados por instituições externas à escola, como forma de aperfeiçoamento ou atualização. O foco deste tipo de formação era a mudança das práticas escolares e o formador era quem decidia que tipo de atividades faria diferença para que houvesse repercussão na prática. Entretanto, sem um acompanhamento aos professores, a contextualização dos conceitos aprendidos nos cursos não acontecia a ponto de impactar mudanças nas práticas educativas (IMBERNÓN, 2010).

Apesar desta ideia persistir, começaram a surgir outros tipos de formação, inspirados na pesquisa-ação (BELLOCHIO, 2000) e na realidade escolar, frutos da atenção das pesquisas universitárias sobre o espaço de formação na escola. Assim, aproximavam-se mais os espaços de formação ao trabalho dos professores, pois se tinha a intenção de partir de necessidades reais dos mesmos. Além disso, surgiram as ideias de Schön, o qual defendia a formação de um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre sua prática e na prática (IMBERNÓN, 2010).

Já na primeira década do século XXI, houve mudanças significativas no foco da formação continuada. Começou-se a pensar em outras necessidades dos professores, em função da crise da educação, resultado, de acordo com Imbernón (2010), da falta de definição da função da escola e do professor; da desmotivação; da pouca inovação escolar; da intensificação do trabalho do professor; das poucas perspectivas de mudanças pelos grupos administrativos das escolas, entre outros aspectos.

Além disso, as pesquisas que trazem como foco a formação de professores passaram a buscar outros métodos de investigação para a compreensão dos processos de aprendizagem dos professores. Assim, uma das possibilidades para se pensar a pesquisa em torno do desenvolvimento profissional dos professores é entendê-lo como processo contínuo, o qual ocorre durante a vida, e que não acontece, apenas, em espaços formais destinados a este fim. Para Ferry (2004),

La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares³. (FERRY, 2004, p. 96)

Neste caso, a formação do professor é entendida como algo mais abrangente e que acontece em diferentes momentos da vida. Isto porque o professor não é mais visto somente por sua atuação em sala de aula, mas sim a partir de pesquisas e de espaços de formação continuada que buscam a compreensão do professor como um todo, a partir de suas vivências e experiências.

Ferry (2004) apresenta discussões profundas sobre o conceito de formação, a partir de estudos e de práticas formativas em diferentes grupos de profissionais. Para este autor, há algumas confusões sobre a ideia de formação, pois se misturam os conceitos de (1) dispositivos de formação e (2) formação em si. Os dispositivos

³“A formação é uma dinâmica de desenvolvimento pessoal que consiste em aprender, fazer descobertas, encontrar pessoas, desenvolver suas habilidades de raciocínio e também a riqueza das imagens que você tem do mundo. É também descobrir suas próprias capacidades, seus recursos e não é de todo claro que esta dinâmica, estes descobrimentos, estas transformações sejam produzidas principalmente pela escola ou pelos aprendizes da escola.”

de formação são suportes para que a formação aconteça, ou seja, são os meios para que uma pessoa se forme. Por exemplo, tratando-se da formação de professores, um curso organizado na escola é um dispositivo formativo que pode impulsionar a formação dos professores, mas ele não tem como garantir a formação em si, pois “El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios⁴” (FERRY, 2004, p. 54).

Tendo em vista esta compreensão, muitas vezes, confunde-se os dispositivos de formação com a formação em si, quando se diz, por exemplo, que a formação será passada ou recebida. Na medida em que se entende que a formação é uma construção pessoal sobre si, ela não pode ser transferida ou consumida. Pelo contrário, para que o sujeito se forme é preciso que interprete e construa o conhecimento a partir de reflexões sobre suas experiências de vida.

Corroborando com esta ideia, Silva (2000, p. 98) afirma que “as práticas de formação orientam-se para a interioridade dos sujeitos em formação, valorizando a experiência vivida, a sua interpretação e construção de significado”. Isto porque a formação passa a ser vista como um projeto de vida do professor (JOSSO, 2010) em que não se busca melhorar os índices de desempenho dos alunos, mas sim, (re)significar as experiências da vida que fizeram o professor a pessoa que é.

Embora a formação seja um processo que dependa somente do trabalho do indivíduo sobre si, este trabalho acontece através de mediações, ou seja,

Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo⁵. (FERRY, 2004, p. 55)

Assim, os cursos, as discussões, as leituras e as reflexões são formas de mediar o desenvolvimento pessoal de cada sujeito, mas cada um é responsável por

⁴“O indivíduo se forma, é ele quem encontra sua forma, é ele quem se desenvolve, diria, de forma em forma. Então o que quero dizer é que o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios.”

⁵“O sujeito se forma a si mesmo, mas se forma somente pela mediação. As mediações são variadas, diversas. Os formadores são mediadores humanos, o são também as leituras, as circunstâncias, os acidentes da vida, a relação com os outros... Todas estas são mediações que possibilitam a formação, que orientam o desenvolvimento, a dinâmica do desenvolvimento em um sentido positivo.”

este processo. Isto vai depender dos objetivos que são traçados para seu desenvolvimento e das condições para que a formação aconteça. Como condições necessárias para a formação, Ferry (2004) destaca a questão do tempo, do espaço e da relação com a realidade.

Explicando melhor estas condições, para que um professor se forme, é preciso que haja um tempo para pensar sobre si, ou seja, um tempo destinado a parar e olhar atentamente para sua trajetória, seus anseios, seus avanços, enfim, sua caminhada como docente. Isto não pode acontecer quando o professor estiver ensinando algo à turma, pois, neste momento, ele estará a serviço dos alunos, ou seja, o foco de seu trabalho será a aprendizagem dos alunos e não a sua (FERRY, 2004). Dessa forma, não há como o professor ensinar e se formar ao mesmo tempo, porque cada uma destas atividades exige um tempo específico para acontecer. Contudo, o que acontece na sala de aula pode ser um ponto de partida para o processo de formação do professor, desde que haja um tempo para que possa desenvolver um trabalho sobre si (FERRY, 2004).

Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Pero no se hacen dos cosas al mismo tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo⁶. (FERRY, 2004, p. 55-56).

Então, para que haja um processo de formação é necessário um tempo e um espaço específico para o desenvolvimento de uma reflexão sobre si. Nesse sentido, Josso (2010) entende que a formação deva partir da reflexão de como se chegou ao que se é. Ou seja, a formação precisa partir da história de cada um, na tentativa de se compreender a influência dos referenciais que formam cada professor.

⁶“Pensar, refletir sobre o que se tem feito, buscar outras maneiras para fazer..., isso quer dizer o trabalho sobre si mesmo. Mas não se fazem duas coisas ao mesmo tempo. É por isso que é falso pensar em formar-se fazendo. A experiência de um trabalho profissional não pode ser formadora para aquele que realiza, salvo se encontra os meios de voltar, de rever o que tem feito, de fazer um balance reflexivo”.

Porque o processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso, mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da subjetividade. (JOSSO, 2010, p. 86)

Além deste trabalho partir da história de cada sujeito e das experiências vividas, ainda, como condição para a formação, há a relação com a realidade, de modo que ela seja representada (FERRY, 2004). Isto quer dizer que se faz necessário o conhecimento da realidade e, ao mesmo tempo, um distanciamento dela, para que o sujeito possa se reportar a ela através de uma simbologia que construiu sobre a mesma.

Assim sendo, atualmente, os pontos específicos do trabalho docente e questões como as relações humanas, os grupos de compartilhamento e a escola para os novos tempos são foco dos processos de formação continuada (MIZUKAMI et al, 2002). Apesar da existência de cursos com caráter de “reciclagem” dos professores, a maioria dos processos de formação continuada tem se organizado para “tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente” (MIZUKAMI et al, 2002, p. 28). Partindo da realidade da escola e dos problemas enfrentados pelos professores, a formação continuada se torna um dispositivo formativo, a medida que favorece a reflexão sobre a prática e, desta forma, potencializa as oportunidades de formação de cada professor, o qual tem um tempo e um espaço reservado para refletir sobre si.

Esta concepção de formação continuada tem a escola como *lócus* privilegiado de formação (MIZUKAMI et al, 2002), tendo em vista que, neste espaço, os professores se sentem responsáveis pelos seus processos de formação. Isto também é defendido por Zeichner (1993), o qual afirma que as universidades não podem resolver os problemas da escola, tendo em vista que a escola é uma instituição que pode produzir conhecimentos para resolver suas problemáticas.

Mizukami (2008) reflete sobre o papel das universidades nos processos de formação continuada. Apesar da escola ser um local privilegiado de estudos, a universidade pode fazer parte deste grupo. Isto porque os cursos de formação acadêmico-profissional, oferecidos pelas universidades, possuem limitações e, por

isso, escolas e universidades podem firmar parcerias para que o processo de aprendizagem da docência aconteça de maneira compartilhada entre estas duas instituições produtoras de conhecimentos.

Neste sentido, apesar da escola ter autonomia para pensar seus processos formativos, a universidade também pode fazer parte deste grupo. Mais do que isso, Mizukami (2008) afirma que um dos desafios da universidade e das escolas é o de formar e manter grupos de aprendizagem que relacionem os conhecimentos aprendidos durante a formação acadêmico-profissional e os vividos na prática. Assim, duas agências formadoras unem-se para pensar e repensar a escola e suas questões.

Entende-se por grupo a reunião de pessoas com objetivos comuns que interagem entre si para alcançar suas metas (FERRY, 2004). De acordo com Pivetta e Isaia (2009, p.5-6), o grupo

[...] é considerado como dispositivo de aprendizagem e conseqüentemente de formação profissional, pois valoriza as relações interpessoais e compartilhamento de ideias instigando a cooperação ao invés da competição para que seus membros cresçam juntos de acordo com a possibilidade de cada um.

Tendo em vista o caminho percorrido pela formação continuada no Brasil, é possível ter uma visão geral de algumas concepções que ainda fazem parte do cotidiano das escolas sobre a aprendizagem da docência ao longo da vida. Pensar na formação de professores de forma articulada às práticas e teorias de ensino dos professores pode contribuir para a reconstrução dos sentidos da escola, assim como pode favorecer as discussões referentes à qualidade da educação. Para tanto, é necessária a compreensão de que cada professor faz parte deste processo e que a formação continuada pode ser um espaço significativo de discussões e (re)construções dos conhecimentos docentes.

CAPÍTULO II

1. MÚSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDOCENTES

A formação e as práticas em música desenvolvidas por professores unidocentes são temas de estudos, tais como os realizados por Bellochio (2000), Spanavello e Bellochio (2005), Correa (2008), Figueiredo (2004, 2005), Werle (2010), Oesterreich (2010), Queiroz e Marinho (2006, 2007), Tiago e Cunha (2006), Targas e Joly (2004), entre outros. Embora tenham perspectivas diferentes, todas estas pesquisas apontam para a necessidade e as possibilidades de professores unidocentes desenvolverem atividades musicais significativas na escola, através da formação musical e pedagógico-musical possibilitada em espaços de formação, tanto em nível acadêmico-profissional, quanto na formação continuada.

Entretanto, antes de começar a discussão sobre formação musical de professores unidocentes, sinto a necessidade de explicar este termo, tendo em vista que não há unidade na terminologia utilizada para designar os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, na área de Educação Musical. Beaumont; Baesse; Patussi (2006) usam o termo “professoras” para os profissionais responsáveis pela educação das crianças; Figueiredo (2004, 2005) se refere a estes profissionais como “generalistas”, no sentido de que trabalham com as diferentes áreas do conhecimento. Queiroz; Marinho (2006, 2007) utilizam o termo “não especialistas” para se referirem aos professores de crianças. Tendo em vista as distintas formas de nomear os profissionais que atuam nos primeiros anos da Educação Básica, concordo com Bellochio (2000) que faz alusão a esse profissional como “unidocente”, no sentido de ser “um só professor mediador de conhecimento no espaço formal da escolarização, uma só identidade e representatividade profissional para os alunos” (BELLOCHIO, 2000, p. 119).

Além disso, embora o curso de Pedagogia capacite os professores que atuarão nestas duas etapas da Educação Básica, não se pode intitular os professores de crianças como “Pedagogos” porque nem todos os profissionais que atuam nas escolas são formados em curso de Pedagogia, já que o artigo nº 62 da

Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre as exigências de formação para atuação na Educação Básica, admite profissionais formados em cursos de nível Médio - Curso Normal - para atuarem na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Neste capítulo serão abordadas questões referentes à formação musical dos unidocentes. A primeira parte apresentará um panorama da formação musical dos professores durante o período acadêmico-profissional e os aspectos legais que orientam o ensino de música na escola, especialmente nos Anos Iniciais e na Educação Infantil. A seguir, a formação continuada de professores em música se tornará foco da discussão, apontando alguns estudos nesta área e as possibilidades deste espaço formativo na área de música.

2.1. Música em cursos de Pedagogia: um panorama da formação acadêmico-profissional

Pesquisas na área de Educação Musical, há tempos, preocupam-se com a formação musical e pedagógico-musical que acontece em cursos de formação acadêmico-profissional de professores unidocentes. De acordo com Figueiredo (2004), os cursos de Pedagogia oferecem formação artística, em razão desta área de conhecimento ser obrigatória na escola. Entretanto, em grande parte das universidades, há uma única disciplina para trabalhar com todas as linguagens artísticas, envolvendo música, artes visuais, teatro e dança (FURQUIM, 2009; FIGUEIREDO, 2004). Como o professor responsável por esta disciplina possui formação em apenas uma linguagem artística, na prática, o que acaba acontecendo é que cada professor desenvolve atividades relacionadas à sua especificidade. Logo, em muitas instituições, a música não é contemplada nos processos de formação acadêmico-profissional da docência.

Além disso,

[...] a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como

áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral. (FIGUEIREDO, 2004, p. 56)

Embora a concepção de arte tenha mudado, ainda há quem acredite que arte não é para todos, pois só alguns, “iluminados”, têm o dom para pintar, tocar um instrumento ou interpretar. Defendo a ideia de que o desenvolvimento artístico acontece através das experiências com arte, ou seja, todos os contatos que se tem com as diferentes linguagens possibilitam conhecimentos específicos sobre elas, os quais compõem o arquivo de aprendizagens, formais e não-formais, que carregamos ao longo da vida. Então, quando se pensa na formação musical e pedagógico-musical de professores unidocentes é preciso considerar os conhecimentos prévios que os acadêmicos trazem para este curso, tendo em vista que as experiências musicais que tiveram, possivelmente, tenham relação com as concepções sobre o ensino de música na escola e as possibilidades de trabalho musical desenvolvidas pelos unidocentes.

Outra questão relativa ao ensino de música na escola, organizado por professores unidocentes, refere-se à ausência ou escassez de experiências musicais formais ao longo da vida (WERLE, 2010), pois a maioria dos atuais professores da rede de ensino não teve acesso, durante seu período de escolarização obrigatório, ao ensino de música. Uma das explicações para isto está relacionada à aprovação da lei nº 5.692/71, que instituiu a Educação Artística como componente curricular obrigatório. Esta disciplina foi pensada de modo a possibilitar o ensino integrado entre as diferentes linguagens artísticas: música, artes plásticas, teatro e desenho geométrico. Porém, na prática, não houve integração, mas polivalência no sentido que um único professor, o Educador Artístico, era responsável pelo desenvolvimento de todas as linguagens artísticas.

Os professores especialistas em Arte, em virtude da formação que recebiam, não conseguiam desenvolver atividades referentes a todas as linguagens artísticas. Salienta-se que neste período, a formação de professores acontecia em cursos de licenciatura curta ou plena. A licenciatura curta tinha a duração de dois anos e proporcionava uma formação ampla, geral, em todas as modalidades artísticas. A formação plena, por sua vez, era constituída dos dois anos de formação curta acrescidos de dois anos, nos quais o futuro educador artístico aprofundava os

conhecimentos em uma das linguagens. Apesar desta lei abrir espaço para o ensino de diferentes linguagens artísticas, houve predominância do ensino de artes plásticas no currículo da maioria das escolas.

Isto na verdade reflete tanto a predominância que esta linguagem artística [*artes visuais*] tem tido no espaço escolar da Educação Artística, quanto ao papel que as artes plásticas têm desempenhado, historicamente, na discussão de encaminhamentos pedagógicos para a área. Pois, apesar de todos os problemas, foram as artes plásticas que, com as propostas da arte-educação, procuraram enfrentar de modo mais direto o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte – historicamente restrito a grupos privilegiados ou a poucas escolas especializadas –, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar e dando-lhe uma função educacional mais ampla, voltada para a formação plena do indivíduo. (PENNA, 2001, p. 39)

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente no Brasil, lei nº 9.394/96, garanta o ensino de Arte para todas as etapas da Educação Básica, envolvendo música, artes visuais, teatro e dança, de maneira geral, o desenvolvimento de todas as linguagens artísticas não é realidade nas escolas. Se observarmos o contexto escolar perceberemos que há diferentes realidades no que tange ao ensino de Arte nas diferentes etapas da Educação Básica. Geralmente, os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental são atendidos por professores especialistas em Arte e possuem um componente curricular específico para o desenvolvimento de tais atividades. Contudo, esta disciplina não consegue organizar atividades de exploração das diversas linguagens artísticas, em virtude, especialmente, da formação dos professores ser específica em uma única linguagem. Desta forma, mesmo com um componente exclusivo ao ensino de Arte, não é garantido o ensino de música, pois um único professor de Arte, muitas vezes, não tem conhecimento específico em todas as linguagens e, por isso, trabalha somente aquela oriunda de sua formação.

Em contrapartida, no Ensino Médio nem sempre esta área de conhecimento é contemplada com uma disciplina exclusiva e carga horária definida. Muitas vezes, a Arte faz parte, apenas, do currículo de uma das três séries do Ensino Médio, pois a ênfase de muitas escolas está na aprovação dos alunos em concursos vestibulares. Em função dos conteúdos de Arte não serem abordados nestas provas, ao menos até o momento, muitas escolas deixam esta área de conhecimento fora do currículo

escolar do Ensino Médio. No entanto, esta realidade poderá ser modificada no contexto de Santa Maria e região, tendo em vista que a partir de 2013 as diferentes linguagens artísticas passarão a integrar o concurso vestibular da UFSM. Salienta-se que no contexto brasileiro, outras universidades já adotam este sistema, como UnB e UEM.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, dificilmente há a presença de mais de um professor ou, no caso, professores especialistas em alguma área do conhecimento. A realidade das escolas, especialmente das públicas, é de apenas um professor para o desenvolvimento de todas as áreas do saber. Neste sentido, o professor unidocente é responsável por “possibilitar aos alunos suas primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano” (MUZIKAMI, 2008, p. 391).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, instituídas em 2006 com o objetivo de orientar os cursos de ensino superior, a docência para os Anos Iniciais e para a Educação Infantil passou a ser prioridade nestes espaços formativos (WERLE, 2012). Neste sentido, o egresso de tal curso “deverá estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006). Considerando que o ensino de Arte se constitui a partir de quatro linguagens artísticas, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, o professor unidocente passa a ser responsável pelo ensino de Música na escola. Embora haja abertura para que profissionais com licenciaturas específicas nas áreas de Arte e Educação Física atuem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010, a maioria das escolas, especialmente as públicas, não conta com profissionais disponíveis para atuar nestas etapas da Educação Básica. Nestes casos, pode-se afirmar que a responsabilidade pelo desenvolvimento de atividades musicais nos primeiros anos da escolarização é dos professores responsáveis pela turma.

Conforme Figueiredo (2005), os unidocentes são

[...] profissionais que lidam com o conhecimento de forma integrada, articulando todas as áreas. A música não pode estar fora dessa integração, sob pena de se continuar alimentando a fragmentação que é tão criticada em termos curriculares. Além disso, a omissão do professor dos anos iniciais com a música pode conduzir a uma concepção equivocada, que reforça a ideia de que música não é para todos. (FIGUEIREDO, 2005, p. 27)

Considerando que o professor unidocente não é matemático, mas ensina matemática, assim como não é linguista, mas ensina português, espera-se que esse mesmo professor desenvolva atividades musicais, mesmo não sendo músico. Os unidocentes podem contribuir para a formação musical dos alunos, desde que possuam “vivências com os aspectos musicais e um conhecimento básico dos conteúdos a introduzir em suas aulas” (GODOY; FIGUEIREDO, 2005, p. 2). Isto não significa que o trabalho do professor de música seja substituído pelo do unidocente. Cada um desses profissionais desempenha funções diferentes nos contextos em que atuam juntos. O que se pretende com o investimento em formação musical para professores unidocentes é o aumento da presença do ensino formal de música em sala de aula (FIGUEIREDO, 2004), bem como uma ampliação e maior criticidade no que se refere às práticas musicais em sala de aula, assinalando-se que as DCN para os cursos de Pedagogia, bem como a Resolução CNE/CEB de nº 7/2010 apontam para esta questão, conforme discutido.

Em síntese, cada professor - unidocente e professor de música - tem conhecimentos diferentes, os quais favorecem o desenvolvimento infantil. O professor unidocente tem conhecimentos relativos à turma de crianças, ao desenvolvimento infantil e às estratégias de aprendizagem que melhor se adequam aquela faixa etária e realidade (BELLOCHIO, FIGUEIREDO, 2009; FIGUEIREDO, 2006). Em contrapartida, os professores de música conhecem a linguagem musical em profundidade e as formas de ensinar música com maior propriedade para os diferentes níveis de ensino. Nesse caso, ao invés de limitar o ensino formal de música a um destes profissionais, ambos podem desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

As discussões referentes ao ensino formal de música nas escolas de Educação Básica têm ganho mais atenção em função da lei nº 11.769/08, que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte. Apesar de representar um avanço para a área de Música, na tentativa de ampliar o

acesso ao conhecimento musical, o que dispõe a lei ainda não é realidade em todas as escolas, mesmo já tendo findado o prazo de adaptação das escolas, pois esta medida necessita de outros investimentos para que se efetive. Nesse sentido, há que se definir em que momentos e em que espaços os conteúdos musicais serão desenvolvidos. Além disso, não está definido o profissional que desenvolverá estas atividades, tampouco como ocorrerão, tendo em vista que a lei não define a forma de implantação da música na escola e, desta maneira, as possibilidades de trabalho para que a música se torne uma prática escolar. Com a lei, garante-se um espaço para a música nos currículos de todas as escolas de Educação Básica, democratizando-se seu ensino, já que essa é a única instituição formativa pela qual todos passam (DEL BEN, 2009).

Em função da lei 11.769/08 não determinar a forma como o ensino de música será implementado na Educação Básica, outros documentos estão sendo redigidos para orientar os sistemas de ensino quanto à forma de organização da música no currículo. É o caso do Parecer nº 1.098/2011, do estado do Rio Grande do Sul, o qual esclarece sobre o ensino de Arte e aponta algumas possibilidades para o desenvolvimento de atividades musicais, tais como: formação de grupos de alunos não-seriados ou por interesse para o desenvolvimento de canto coral, banda rítmica, banda marcial, banda do Passo, conjunto de música instrumental; ênfase a cada uma das linguagens artísticas, alternadamente, durante o ano letivo; utilização de espaços alternativos para o contato com concertos didáticos, audições de música instrumental, festivais de música; distribuição dos tempos escolares de formas diversas nas semanas, semestres ou ano letivo, com períodos específicos para a inserção de conteúdos de música; outras possibilidades de acordo com a criatividade e a experiência dos profissionais das escolas.

Embora sejam válidas ações que explorem a linguagem musical fora da sala de aula, como em atividades no turno inverso ao dos alunos ou vinculadas a projetos extracurriculares, infelizmente, tais ações não democratizam o acesso a este conhecimento, pois nem todos os alunos têm a possibilidade de participar dessas experiências. Muitas vezes faltam vagas, outras vezes não há instrumentos suficientes, ou ainda, as crianças realizam outras atividades no horário inverso, impossibilitando experiências musicais. Para que todos os alunos possam ter contato com a linguagem musical é preciso pensar em formas de oferecer atividades de vivência e aprofundamento dos conhecimentos musicais que as crianças trazem

para a escola, no próprio cotidiano escolar, inseridas na matriz curricular proposta pela instituição. Dessa forma, a escola se torna, também, um espaço de construção de conhecimentos musicais, pois os alunos têm a oportunidade de interagir com esta linguagem.

Tratando-se dos primeiros anos de escolarização, o parecer aponta ainda as seguintes alternativas para a inserção da Música na escola:

- No ensino fundamental - anos iniciais - a música fará parte das atividades diárias de todos os alunos na turma, **sob orientação do seu professor**; na escola, em programações desenvolvidas com os demais alunos, em variados ambientes;
- Na educação infantil, em especial, e considerando-se que estudos apontam que 'a inteligência pode ser desenvolvida por meio da audição', as crianças serão **permanentemente** estimuladas a ouvir, cantar e tocar, num ambiente preparado com atenção voltada para esse fim. (RIO GRANDE DO SUL, Parecer nº 1.098/2011, p. 4)

Com base no documento, a orientação estadual para a efetivação da música nas escolas corrobora o que é exposto nas DCN para a Pedagogia e na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, considerando o profissional que atua nos Anos Iniciais e na Educação Infantil como responsável pelo desenvolvimento das atividades referentes a tal área de conhecimento. Contudo, para que este profissional possa desenvolver atividades cotidianas de música é preciso pensar na qualificação de docentes, tanto especialistas em Arte/Música, quanto unidocentes, de modo que ambos possam planejar e desenvolver atividades musicais nas salas de aula. Conforme mencionado, poucos unidocentes tiveram acesso a uma formação específica em música, o que dificulta o planejamento e a implementação de atividades sistematizadas.

Considerando que grande parte dos professores de Anos Iniciais e Educação Infantil não teve formação acadêmico-profissional em música, tem-se pensado em alternativas que promovam formação musical para estes professores. Neste sentido, os cursos de formação continuada se constituem em espaços potenciais para significações e ressignificações em torno de conhecimentos que auxiliem na promoção de atividades musicais no cotidiano das escolas.

2.2. Formação continuada, em música, para professores unidocentes: alguns estudos

Considerando que muitos cursos de formação acadêmico-profissional de professores não oferecem formação musical e pedagógico-musical aos acadêmicos (FURQUIM, 2009; FIGUEIREDO, 2004) ou ainda que esta formação, por sua vez, demonstra fragilidades e não é suficiente para a efetivação de atividades musicais sistematizadas nas escolas, algumas ações de formação continuada vem sendo oferecidas a professores unidocentes, seja via secretarias ou coordenadorias de educação, instituições de Educação Básica ou de Educação Superior. Algumas dessas experiências incluem: Fernandes (2009), Figueiredo et al (2006), Fernandes (2009), Targas e Joly (2004), Queiroz e Marinho (2006, 2007), Tiago e Cunha (2006), entre outros. Embora as pesquisas discutam a mesma temática, todas trazem enfoques diferenciados em relação às formas de efetivação deste tipo de formação e o tipo de conduta que é dado ao estudo.

A primeira pesquisa que trago para o relato é de Queiroz e Marinho (2007), a qual foi realizada em um curso de formação continuada para professores de Anos Iniciais, em Cabedelo - PB, integrando ações de ensino e de extensão. A proposta de formação foi pensada através de oficinas mensais nas quais se desenvolviam atividades referentes à aprendizagem de conteúdos considerados fundamentais para o ensino de música. A partir da realização de oito oficinas concluiu-se que é possível oferecer formação específica em música para professores unidocentes através destes cursos. Entretanto, verificou-se que os docentes têm dificuldade em implementar os conhecimentos do curso em suas turmas de crianças, tendo em vista que estes professores, de modo geral, não têm formação musical anterior, considerando as atividades musicais apenas como pano de fundo. A partir da reorganização do curso, de modo a aproximar a realidade dos professores dos conteúdos desenvolvidos, houve uma ampliação do entendimento das possibilidades do ensino de música na escola.

O estudo de Targas e Joly (2004) foi realizado em um curso de formação continuada dirigido a professores de Anos Iniciais de uma escola de São Carlos - SP. O objetivo da pesquisa foi verificar as contribuições desta atividade de formação para o desenvolvimento das professoras e seus alunos. O curso ocorreu através de

encontros semanais, nos quais os professores vivenciavam a linguagem musical, assim como construíam um espaço de reflexão sobre o cotidiano escolar. Além das atividades, as professoras tinham espaço para relatar suas experiências em sala de aula a partir das vivências do curso. Ao final do período de formação, passados 15 encontros, foi possível perceber que o curso serviu como incentivo para novas aprendizagens docentes, assim como contribuiu para o processo de desenvolvimento da prática reflexiva.

A pesquisa de doutoramento desenvolvida por Fernandes (2009), a partir da construção, implementação e análise do projeto de formação continuada “*Tocando, cantando,... fazendo música com crianças*”, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes e destinado a professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscou refletir e registrar o processo de formação musical dos professores de crianças. Trata-se de um estudo longitudinal de acompanhamento do processo de aprendizagem musical dos professores. Por interesse do grupo de docentes deste município, o projeto de formação foi sendo ampliado, já que a proposta era a implantação de apenas um módulo de curso, como meio de garantir a formação mínima para o desenvolvimento da música na escola. Em quatro anos de formação continuada, buscou-se a superação do modelo tradicional de ensino da música a partir das próprias construções dos docentes sobre esta linguagem e seu ensino. Outro diferencial deste projeto, além do tempo de investigação, foi a organização de materiais didáticos e de divulgação do curso pelos próprios participantes. Com o auxílio da equipe organizadora, os professores contaram suas experiências em dois cadernos publicados e organizaram um livro CD de atividades e brincadeiras a partir da realidade de suas escolas, intitulado “Brincando e aprendendo: um novo olhar sobre o ensino de música” publicado em 2011.

Outra pesquisa sobre a temática da formação continuada é a de Tiago e Cunha (2006), a qual investigou as concepções sobre a presença e a importância do ensino de música para professores de Educação Infantil em uma oficina de formação continuada, em Minas Gerais. Através de questionários respondidos por 22 professoras, constatou-se que a maioria das docentes utiliza a música como recurso didático, em função de não terem formação musical ou pedagógico-musical. Além disso, percebeu-se que os espaços de formação continuada podem contribuir para a compreensão da música como área de conhecimento.

Figueiredo et al (2006) desenvolveram aulas de música para crianças dos Anos Iniciais em nove turmas com o intuito de oferecer experiências musicais tanto para os alunos, quanto para as professoras. As intervenções aconteceram semanalmente, durante oito semanas. Entretanto, a participação e o interesse das professoras foram desiguais. Mesmo assim, esta investigação confirmou a possibilidade de “preparar musicalmente professores” através de projetos (FIGUEIREDO et al, 2006, p. 323) e contribuir para a presença da música na escola.

Como se pode notar, a maioria dos espaços de formação continuada em música para professores unidocentes acontece através de cursos específicos ministrados por pessoas externas à escola⁷. Tais processos formativos têm como objetivo favorecer o desenvolvimento de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que possibilitem a ampliação das concepções e da compreensão sobre música e educação, bem como a efetivação de práticas de ensino e aprendizagem de música na escola.

Essa ação não visa à formação de especialistas, mas sim dar a esses profissionais condições necessárias para trabalharem com conteúdos musicais de forma adequada para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção dos alunos. Assim, esses professores teriam condições de encontrar alternativas para proporcionar aos estudantes conhecimentos de estruturação de linguagens musicais e acesso ao patrimônio cultural artístico imaterial caracterizado pela música em suas diferentes expressões. (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 72)

Neste sentido, os cursos de formação continuada se configuram em espaços privilegiados de formação, buscando ampliar o que os professores já sabem e o que já trabalham sobre música junto a suas turmas. Isso porque a maioria dos professores desenvolve algum tipo de atividade musical, a qual pode ser ponto de partida para se pensar as formações.

É importante salientar que os cursos citados reservaram um tempo significativo para a efetivação de atividades práticas com o grupo de professores.

⁷ Considerando as políticas públicas para a formação de professores, a formação continuada poderia acontecer através de cursos à distância, participação em seminários, palestras, cursos de pós-graduação ou nos espaços da escola, como nas reuniões pedagógicas. Tendo em vista a especificidade da área de música e a escassez de professores que se sintam capacitados para discutir a linguagem musical, grupos ligados aos cursos universitários de música organizam cursos específicos para promover e possibilitar a ampliação das práticas musicais desenvolvidas por professores unidocentes.

Este tipo de formação é essencial para o desenvolvimento de atividades musicais na escola, pois “não ensinamos aquilo que não vivenciamos diretamente, com nosso corpo e nossa alma, com razão e emoção” (BELLOCHIO, 2003, p. 48). Além disso, o professor precisa brincar e aprender a executar canções, jogos rítmicos e melodias, aprender a ouvir e a criar, enfim, experienciar, conhecer e viver diferentes atividades musicais para poder ensinar com maior propriedade.

Outra questão importante a se pensar em cursos desta natureza diz respeito

[...] a estruturação de caminhos que possam fomentar alternativas metodológicas de ensino de música que atendam a realidade das escolas de educação básica, favorecendo, sobretudo, a atuação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Iniciativas dessa natureza fornecerão subsídios para que esses profissionais possam concretizar atividades de educação musical fundamentais para o processo de formação cultural, artística, perceptiva e estética do indivíduo. (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 72)

No que tange ao desenvolvimento das aulas de música, assinala-se que, em geral, as escolas públicas brasileiras não contam com instrumentos musicais, nem com espaços específicos para aulas e apresentações, tampouco, com o atendimento a turmas pequenas. Essas dificuldades não são fatores impeditivos para a realização de um trabalho de música, tendo em vista que a função do professor unidocente é favorecer a construção de novos conhecimentos musicais aos alunos, a partir do que já conhecem e dos recursos disponíveis, o que pode acontecer em uma sala de aula normal, na quadra de esportes da escola, no pátio, com turmas pequenas ou grandes.

Apesar de apresentarem limitações, os cursos de formação continuada em música para professores unidocentes têm apresentado repercussões importantes nas práticas escolares. Além de possibilitar experiências significativas, estes cursos ampliam o entendimento sobre o trabalho musical. Neste sentido, os programas de formação continuada podem ser “[...] um importante instrumento para o incentivo de novas aprendizagens docentes, para o desenvolvimento da prática reflexiva, possibilitando também, às professoras, uma nova maneira de enxergar o ensino musical” (TARGAS; JOLY, 2004, s/p).

Em suma, este tipo de experiência formativa, pode colaborar com o processo de aprendizagem da docência, pois desafia o professor a pensar sobre o ensino de música em sua turma e sobre o que pode mobilizar os alunos a aprender mais sobre a linguagem musical. Neste sentido, a formação continuada de professores colabora com os processos de reflexão sobre o ensino de música podendo mobilizar conhecimentos relativos à organização escolar, à ludicidade e à infância no contexto escolar.

CAPÍTULO III

3. REUNIÕES PEDAGÓGICAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As escolas municipais de Santa Maria têm um espaço reservado, semanalmente, para as reuniões pedagógicas. Na EMEI Borges de Medeiros as reuniões acontecem às quartas-feiras em dois turnos (manhã e tarde), para contemplar todas as professoras. Este momento é utilizado para encontro do grupo, trocas de recados, organização de projetos coletivos e também para formação dos professores. Entretanto, muitas vezes, o que acontecia na reunião contemplava, somente, questões administrativas da escola, como organização do regimento escolar, divisão de tarefas para as festas, organização de exposições, entre outras.

A coordenação da reunião ficava a cargo da diretora e das coordenadoras da escola. Embora entendessem a importância deste espaço de formação, muitas vezes, elas não conseguiam organizar pautas e dinâmicas que mobilizassem o grupo a pensar sobre sua maneira de ser professor. Isto pode ser explicado pelo excesso de documentos que exigem preenchimento semanal, ou diário, sobre matrículas, merenda escolar, financiamento da escola, solicitações dos pais e da secretaria municipal de educação. Em função da escola não ter um funcionário para organizar esta parte, elas acabavam se dividindo para dar conta de todas estas exigências que têm prazo para entrega na SMEEd.

Além disso, as professoras não são contempladas com espaços de planejamento na escola. Por este motivo, a organização das atividades pedagógicas é feita fora do horário de trabalho. Entretanto, muitas vezes, é necessário um tempo na escola, para organizar questões práticas da rotina diária ou para a elaboração de materiais que promovam a aprendizagem das crianças, como jogos, cartazes interativos, calendários etc. Por isso, muitas vezes, após os recados, o grupo aproveitava este tempo para organizar questões como estas, as quais são imprescindíveis para o desenvolvimento do conhecimento na Educação Infantil.

O trabalho de formação musical, organizado por nosso grupo de pesquisa, utilizou o espaço das reuniões pedagógicas⁸ para desenvolver a formação continuada desta área de conhecimento. Mesmo que há algum tempo este espaço não fosse aproveitado com este fim, as professoras e a equipe diretiva envolveram-se nas atividades propostas para o grupo e mostraram que as reuniões pedagógicas podem ser dispositivo de formação continuada na escola, pois se constituem em momentos em que todo o grupo está reunido no local em que os problemas da escola são vivenciados e podem ser problematizados a fim de que se produzam conhecimentos que conciliem as experiências formativas de todo o grupo.

Neste capítulo, discutirei questões relativas ao grupo e à contribuição das trocas de conhecimento entre as professoras e a pesquisadora na construção de uma maneira diferente de perceber e fazer música na escola. Na primeira parte, apresentarei o trabalho desenvolvido na escola, especificando o que foi abordado em cada encontro, e uma reflexão sobre as possibilidades formativas de espaços como a reunião pedagógica para o estabelecimento de práticas de formação continuada. Após, apresentarei as características do grupo e farei uma reflexão sobre a formação continuada em espaços coletivos.

3.1. Formação continuada em música na escola: possibilidades formativas

Provavelmente, muitas dificuldades surjam no processo de formação, como desconhecimento do repertório infantil, dificuldades com o canto, pouca expressividade nas execuções e criações musicais, expectativas de que o curso traga receitas e solucione os problemas da escola, entre outros aspectos. Essas podem ser as maiores dificuldades dos primeiros encontros, tendo em vista que os unidocentes, talvez, tenham tido poucas oportunidades para se expressarem na linguagem musical e desconheçam formas de organização e experiências em música. Com o envolvimento nas atividades práticas propostas pelo curso, os professores poderão aprimorar seus conhecimentos musicais, o que facilita o processo de formação. (Excerto do projeto de qualificação, ARAÚJO, 2011, p. 33)

⁸ A formação acontecia em dois grupos, manhã e tarde, para que todas as professoras pudessem participar. O planejamento era o mesmo. Por isso, nas análises, observei como um grupo único, tendo em vista que alguns encontros foram coletivos.

Estas eram minhas expectativas antes de conhecer o grupo. Ao pensar e pesquisar sobre a formação musical de professores unidocentes, encontrei muitos registros que mostravam a falta de conhecimento específico na parte de música e as dificuldades de desenvolver um trabalho de formação continuada que modificasse o discurso e as práticas dos professores (FIGUEIREDO, 2001, 2004, 2005; QUEIROZ; MARINHO, 2006, 2007; TIAGO; CUNHA, 2006; TARGAS; JOLY, 2004; FERNANDES, 2009; FIGUEIREDO et al, 2006), tendo em vista a dificuldade de compreensão da música como área de conhecimento e da possibilidade de implementar um trabalho pedagógico voltado aos conteúdos musicais, ou seja, sem utilizar a música como recurso para outras áreas de conhecimento. Mesmo que houvesse avanços na compreensão dos professores, muitas eram as dificuldades relatadas nos referidos trabalhos, no que se refere à execução das canções e jogos, o repertório musical restrito e a dificuldade em se expor no grupo.

Ao chegar à EMEI Borges de Medeiros, o grupo de professoras não tinha estas características. Era um grupo com formação específica na área de música e receptivo a novas aprendizagens. De certa maneira, isto me surpreendeu positivamente.

Faziam parte do grupo 12 professoras e 2 estagiárias da escola. O grupo era bastante jovem, tendo em vista que a maioria das professoras estava formada há menos de 5 anos. A média de idade também não era alta, pois a maioria das professoras estava no início da carreira. Para melhor caracterizar o grupo, segue quadro com a idade, a instituição e o ano de formação e as primeiras impressões sobre a música na escola, a partir de conversa inicial que partiu da história de vida das professoras e das atividades musicais que já eram desenvolvidas na escola.

Professora	Idade	Instituição/ano de formação	Impressões sobre a música no primeiro encontro
Professora A	42 anos	Ensino à distância particular/2001	Dificuldades em se expressar com a música; Formação musical em espaço de formação continuada; Música como recurso e como conhecimento específico.
Professora B	30 anos	UFMS/2006	Música pelo prazer de cantar e para marcar a rotina; Experiências musicais como coral e disciplinas de Educação Musical.
Professora C	45 anos	UFMS/1996	Não teve música na infância, mas gosta de trabalhar música com as crianças; Música para relaxar.
Professora D	53 anos	Instituição	Gosta muito de trabalhar todas as linguagens

		Paulista/1986	artísticas; Fez diversos cursos na área; Experiências com bandas infantis.
Professora E	27 anos	UFSM/2005	Família de músicos; Músicas do mundo; Coreógrafa da escola.
Professora F	36 anos	UFSM/1999	Música é envolvente e dá prazer; Experiências de composição com as crianças.
Professora G	25 anos	UFSM/2009	Participou das oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar; Canta todos os dias; Construiu instrumentos com as crianças.
Professora H	43 anos	UFSM/2003	Explora a pesquisa sonora; Formação musical em espaços de formação continuada.
Professora I	49 anos	Instituição privada/1989	Sempre trabalhou música, inventado canções; Exploração de brincadeiras folclóricas; Formação musical em espaços de formação continuada.
Professora J	45 anos	UFSM/1995	Experiências em aulas de música com professor da área; Criação musical e percussão.
Professora K	22 anos	UFSM/2011	Participou de atividades do Programa LEM: Cantar e Tocar; Canta com as crianças.
Professora L	25 anos	UFSM/2011	Muitas experiências com o ensino formal de música na infância e adolescência.
Professora M	29 anos	UFSM/2007	Participou de coral desde a infância; Gosta de musicais.
Professora N	28 anos	UFSM/2006	Não participou do primeiro encontro.

Além destas características, pude perceber que, mesmo com pouco acesso ao ensino de música formal na Educação Básica, houve muitos relatos de experiências com ensino de instrumento ou contato frequente com familiares que se relacionavam com a área. Famílias que tocavam juntas ou que dispunham de instrumentos musicais como gaita e violão, experiências com aulas de instrumentos e participações nos projetos do LEM fizeram parte do relato de algumas participantes.

Tratando-se da formação específica em música, todas as professoras tiveram acesso a algum conhecimento específico da área. Grande parte do grupo vivenciou a música durante o período acadêmico-profissional. Algumas professoras tiveram experiências de formação continuada com música, em cursos ou palestras. Estava preparada para apresentar referenciais pedagógico-musicais e iniciar discussões sobre o ensino de música, pois acreditava que grande parte dos professores não conhecia referenciais específicos. Como todas as professoras já tinham vivenciado algum tipo de formação musical durante a graduação ou carreira profissional, pude me voltar para um aprofundamento de questões da área, tendo em vista que grande

parte do grupo já conhecia alguns referencias da área de Educação Musical, como o trabalho da educadora Teca Alencar de Brito.

Para que o grupo pudesse lembrar e avançar na discussão e compreensão das possibilidades de inclusão da música no cotidiano da Educação Infantil, organizei, juntamente com a equipe do LEM⁹, oito encontros de formação continuada, os quais abordaram: legislação sobre o ensino de música e documentos de pesquisa do professor; concepções sobre o ensino de música; possibilidades de exploração de conteúdos musicais, através de jogos, brincadeiras e histórias; e construção de instrumentos. Além dos temas escolhidos para os encontros, cada discussão partiu do relato e das memórias das professoras sobre suas vivências musicais na escola, na família, na universidade e outros espaços. Essas reflexões serviram como base para o trabalho e contribuíram para a valorização dos saberes das professoras, pois mostrou, a elas mesmas, o contato frequente que têm com a música, desde infância.

A seguir, caracterizo cada encontro com um resumo do planejamento proposto para aquele dia.

1º encontro: Iniciamos a conversa nos apresentando, contando nossas experiências musicais e o trabalho musical já desenvolvido na escola, além das expectativas com a formação. Depois disso, conversamos sobre a legislação, especialmente sobre a lei nº 11.769/08, e sobre as possibilidades de desenvolvimento musical por parte do unidocente. Após a discussão, passamos para a parte de brincadeiras de roda.

2º encontro: Nesta reunião, o foco foram concepções sobre o ensino de música e possibilidades de desenvolvimento de atividades musicais com crianças da Educação Infantil, embasadas no RCNEI (BRASIL, 1998) e nas ideias de Brito (2003). Além disso, conversamos sobre a realidade da escola e sobre o desenvolvimento musical das crianças. Depois disso, as professoras tiveram contato com audições de parlendas e uma atividade de criação de um arranjo para uma parlenda.

3º encontro: A terceira reunião foi realizada em um sábado, com a presença de todas as professoras, direção da escola e agentes de apoio e equipe do LEM. A

⁹ Fizeram parte do planejamento das atividades de formação continuada a professora Luciane Wilke Freitas Garbosa e as acadêmicas do curso de Mestrado Gabriela Da Ros de Araújo, Janaína Machado Asseburg Lima e Juliane Riboli Correa.

reunião começou com uma discussão sobre as expectativas da formação continuada e o papel de cada um neste processo. Depois disso, passou-se para o objetivo específico da área de música, o qual discutia a relação entre música e movimento, tendo em vista a necessidade das crianças vivenciarem, com o corpo, o mundo musical. A partir de discussões e de vídeos, as professoras relataram suas experiências e refletiram sobre o espaço que a música e o movimento ocupam nas salas de aula. Além disso, conversamos sobre o espaço de formação continuada e do papel de cada professor como agente de seu desenvolvimento profissional. Terminamos o encontro com atividades musicais de movimento.

4° encontro: As histórias foram trabalhadas neste encontro. Iniciamos conversando sobre as histórias que ouvíamos quando éramos crianças e em que espaços tínhamos contato com a literatura, além da maneira como proporcionamos o acesso de nossos alunos a este mundo. Depois disso, mostrei às professoras diferentes tipos de histórias, cantadas, sonorizadas e com música (REYS, 2011) e, ao final, construímos a sonoplastia de uma história com instrumentos musicais feitos com sucata.

5° encontro: Este encontro abordou a questão do planejamento de aulas de música. Depois de conversar sobre a organização do planejamento de cada professor e das ações coletivas organizadas na escola, apresentei questões importantes para pensar o planejamento de aulas de música para crianças pequenas. A partir da proposta de aula de bebês de Feres (1989), pontuamos questões que poderiam ser levadas em conta em uma aula de música. Optamos por este referencial pelo reconhecimento desta educadora musical e por esta proposta apresentar estrutura clara, que poderia servir de ponto de partida para a construção de um planejamento musical. Ao final, vivenciamos alguns exemplos de planejamento, seguindo mesma proposta.

6° encontro: Este momento foi planejado como encerramento dos encontros. Entretanto, foi tão produtivo que não consegui concluir o curso e propus mais atividades. Começamos a manhã com um trabalho em grupos, discutindo duas questões: 1) A construção de conhecimento em música pode acontecer na EMEI Borges de Medeiros? Como? Em que momento? 2) Este curso¹⁰, que aconteceu na

¹⁰ Não estou mais chamando de curso por entender que a formação foi construída coletivamente e não teve o objetivo de instrumentalizar as professoras, mas, sim, construir um espaço de reflexão para mobilizar e reconstruir conhecimentos musicais e pedagógico-musicais. Entretanto, no dia desta

escola, contribuiu para sua formação docente? O que você aprendeu com esta experiência? A partir destes questionamentos, os grupos discutiram e registraram pontos-chave em um cartaz. Após a socialização dos grupos e das trocas entre eles, passamos para a parte de experimentação de canções e brincadeiras musicais.

7° encontro: O objetivo deste encontro foi pontuar os conhecimentos que foram mobilizados a partir da formação. A partir de falas do próprio grupo, repensamos algumas questões pontuadas no primeiro encontro e as professoras fizeram uma avaliação geral da formação, apontando pontos positivos e negativos e sugerindo outras atividades, como forma de dar continuidade à formação. Depois da discussão, apresentei a possibilidade de exploração de jogos de mãos e copos e criamos um jogo de mãos.

8° encontro: O último encontro foi organizado para atender, pontualmente, uma solicitação das professoras: a construção de instrumentos. Este momento foi de despedida e de descontração do grupo, que aproveitou para aprender como fazer paus-de-chuva, chocalhos, tambores, pandeiros etc. Além da produção, houve um momento de celebração, para marcar o fim do trabalho.

A proposta inicial era organizar um curso, pois acreditávamos que, mesmo desenvolvendo atividades musicais com as crianças, as professoras não teriam formação específica na área de música. Em virtude de já terem essa formação, reorganizamos nossa proposta a partir das expectativas e solicitações do grupo, tendo em vista que já estudaram e vivenciaram práticas musicais em espaços formais de ensino.

Acho que tu vieste ao encontro daquilo que a gente queria. Então, o que a gente pedia, aparecia na outra reunião. E as coisas que a gente acessou sozinha, em função do que tu despertaste, a gente conseguia ver com mais clareza, saber como é que era, entender mais a teoria e tal.
(Professora A)

A tentativa foi esta mesmo, atender às solicitações dos professores e acompanhar a reconstrução destes conhecimentos. Isto porque, o processo de formação continuada foi organizado para contribuir com a ampliação e qualificação

dinâmica, ainda não tinha esta clareza e a pergunta entregue a elas nomeava a formação de curso. Por isso, deixei escrito desta maneira.

das práticas musicais já desenvolvidas na escola. Por isso, não teria razão deixar de explorar o conhecimento que foi solicitado naquele momento.

Entretanto, mesmo adotando referenciais como Ferry (2004) e Josso (2010), para entender que a formação é um processo individual e que o ambiente proposto nas reuniões pedagógicas poderia ser, apenas, um dispositivo que acionasse o processo de formação de cada professora, por vezes, as reuniões podem não ter seguido esta caminho. Talvez, os dois primeiros encontros tenham sido mais semelhantes à ideia de curso, em que os professores aprendem ouvindo, do que uma possibilidade de refletir e repensar a prática.

Isto pode ter acontecido porque a proposta de discussão não incitou o grupo a pensar junto sobre a música e, também, porque as professoras não estavam acostumadas com formações em que fossem sujeitas de seu desenvolvimento. Em geral, esta não é uma prática comum nas escolas, pois há pouco tempo para refletir e repensar sua prática pedagógica coletivamente. Além disso, eu estava construindo minha maneira de mediar discussões e encontros do grupo, tendo em vista que esta foi uma das primeiras vezes que desenvolvi esta função. Mesmo compreendendo que “mediar um grupo de professores reflexivos pressupõe otimizar e valorizar a participação de maneira que todos tenha oportunidade de se expressar” (PIVETTA; ISAIA, 2009, p. 10), essa não é uma tarefa fácil. Com o desenvolvimento das reuniões e o maior entrosamento do grupo, as propostas foram sendo repensadas e redimensionadas durante as reuniões, para que os professores pudessem ser sujeitos de seu desenvolvimento profissional.

[...] a prática reflexiva emerge nos espaços de formação dos professores quando os mesmos tomam consciência de seu papel de professor e buscam a construção de sua identidade docente. Torna-se mais efetiva quando estes trabalham em conjunto, construindo e produzindo experiências educacionais. (PIVETTA; ISAIA, 2009, p. 3)

Considerando isto, a partir do terceiro encontro, organizamos uma discussão sobre o que o grupo esperava da formação continuada e qual era o papel de cada uma delas. A partir deste momento, houve uma modificação no andamento do processo, em razão de outra postura adotada pelo grupo, que passou a participar mais dos relatos e das discussões, na tentativa de construir conhecimento coletivo

sobre música. Antes disso, ainda havia procura de ‘receitas’ ou ‘soluções’ para os problemas vivenciados na escola. Mesmo tentando fazer um exercício de escuta dos professores e dialogando sobre as possibilidades de construir conhecimentos coletivamente, a ideia de “autoridade acadêmica” (BOLZAN, 2009), ou seja, que a universidade pudesse resolver os problemas da escola era forte na escola.

Os professores demoram a perceber que soluções ‘vindas de fora, não submetidas a análises críticas no interior da escola, não contribuem para o desenvolvimento profissional nem para a autonomia; servem, quando servem, apenas para apagar os focos de incêndio que os ameaça emocional e profissionalmente. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 43)

Partindo do pressuposto de que a escola, a partir do conhecimento de suas professoras, pode construir conhecimento e aprender conjuntamente, para a construção de uma escola cada vez mais desafiadora e crítica, trabalhamos para que o grupo se constituísse e se percebesse como uma comunidade de aprendizagem (MIZUKAMI, 2008). Ou seja, para que as professoras experimentassem trabalhar aos pares e trocar o que cada uma sabia e desenvolvia em sua turma. Desde então, as professoras tomaram consciência de que a formação não aconteceria a partir da apresentação de modelos que pudessem mudar a escola. A mudança, ou a redescoberta, está em cada uma delas e, para que possam construir um grupo que aprenda junto, é preciso investir nas trocas de conhecimentos, para que o grupo se conhecesse melhor e avançasse na compreensão de alguns pontos trabalhados.

Ao final dos encontros e durante as entrevistas narrativas, as professoras relataram a importância que as trocas tinham no grupo agora.

Acho que integrou mais o grupo, pois quando a gente resgata coisas da infância com outras pessoas, parece que isto nos aproxima mais, a gente entende mais o outro, e tu nos possibilitastes isso quando tu pediste para a gente resgatar momentos da nossa infância com a música e acho que aproximou mais nesse sentido. (...) A gente entende mais o outro nesses momentos, quando a gente tem oportunidade de compartilhar momentos da infância até da sala de aula. (...) É uma maneira de trocar conhecimentos e experiências. (Professora B)

De certa maneira, além de contribuir para as discussões sobre o ensino de música e pensar junto sobre as possibilidades de exploração desta linguagem com crianças pequenas, os encontros do grupo serviram, também, para unir mais o grupo e para resgatar a ideia de que a escola pode produzir conhecimento. Talvez, este tenha sido o primeiro passo para que as reuniões voltassem a ser espaços de formação em que as professoras pudessem olhar sua prática e pensá-la de maneira coletiva, compartilhada.

3.2. “*Eu aprendo muito com as minhas colegas*”: experiências compartilhadas na formação de professores

O grupo se constitui em um dispositivo de formação (FERRY, 2004). A partir da convivência com os pares, os professores têm a oportunidade de trocar conhecimentos construídos ao longo da vida e repensarem questões fundamentais de sua prática educativa. Embora estas ideias circulem, no campo educacional, há algum tempo, as escolas, de maneira geral, ainda não se percebem como comunidades produtoras de conhecimento. Se a escola não é vista como um espaço em que se pode construir e trocar, os sujeitos têm mais dificuldade em se enxergarem como capazes de resolver problemas oriundos da prática.

Na EMEI Borges de Medeiros o grupo era bem unido. As diferenças entre personalidades, posturas, conhecimentos e compreensões eram tratadas como um pontos positivos, pois possibilitava a interação de diversos pontos de vista e suscitava a troca de conhecimentos.

O grupo de professoras foi descrito como:

Eu vejo um grupo bem aberto, bem integrado. Quando a gente se propõe a fazer uma coisa, a gente faz junto. O grupo tem união. (Professora B)

É um grupo amigo, todo mundo se respeita (Professora A)

Apesar de, nos primeiros momentos da formação, o grupo de professoras apresentar, por vezes, uma postura de receptoras de conhecimento pronto e esperarem que a universidade apontasse os caminhos para a solução de problemas, estas docentes estavam habituadas a conversar e decidir os rumos da escola coletivamente. Ou seja, talvez o grupo não estivesse acostumado a refletir e repensar a prática pedagógica desenvolvida na escola. Entretanto, era um grupo que já realizava algumas trocas entre si.

Além disso, havia trabalho coletivo e cooperativo entre as professoras. Colegas que dividiam a mesma turma, em turnos diferentes, organizavam o planejamento de maneira integrada, para que o trabalho tivesse continuidade, sem se tornar repetitivo. Havia também o projeto da escola, que era construído, anualmente, pelo grupo de professoras e caracterizava o trabalho da escola. Embora cada uma tivesse liberdade para organizar as atividades da maneira que quisesse, o trabalho era coletivo.

Durante os encontros de música, estava em fase de culminância um projeto da escola sobre o pintor impressionista Monet. Através da exploração de diversas obras desse artista, as professoras organizaram uma exposição dos trabalhos das crianças. Releituras, invenções, fotos e composições faziam parte da mostra de trabalhos que mobilizou a comunidade. O trabalho foi tão significativo para este grupo que as professoras entraram em contato com um instituto que organiza exposições do artista, para divulgar o trabalho da escola.

Pensando sobre o trabalho desenvolvido na escola, uma professora relata:

Mas isto tudo acontece porque nós temos um envolvimento de grupo. Não existe esta questão de competição entre nós. Por isso, é bem bacana e as coisas acontecem desse jeito. (Professora E)

Esta é uma característica marcante nesse grupo, pois, foram solidários entre si e comigo durante a pesquisa. Quando conversamos sobre as histórias, uma das professoras trouxe um livro que ela contava com os alunos. Mostrou ao grupo a exploração que fazia com a turma e apontou outras possibilidades para desenvolver esse trabalho. Isto só foi possível porque o grupo estava habituado a se ajudar, a construir propostas coletivas e a trabalhar juntos.

Com o desenvolvimento do curso, os professores foram se tornando cada vez mais participativos nas discussões do grupo. Aos poucos, o grupo de professoras foi se constituindo em um conjunto de pessoas que acreditava que poderia aprender de maneira compartilhada.

A gente troca, nem que seja por MSN, porque às vezes eu converso com as gurias de noite. Converso sobre qualquer coisa, lembro do trabalho que a outra está fazendo. Eu nunca tinha visto isto. Por exemplo, eu trabalho com os bebês de tarde. Se alguém lembra de alguma coisa que eu esteja trabalhando, aparece com a coisa na porta da minha sala. isto é uma coisa que acontece aqui, tanto entre turnos, quanto de um turno para outro, apesar das dificuldades que todos enfrentam. (Professora A).

As escolas, de maneira geral, são ambientes que não são caracterizados por tantos espaços de troca e solidariedade. Mesmo que o objetivo da escola seja ensinar isto aos alunos, muitas vezes os professores não conseguem estabelecer um trabalho compartilhado por diversas razões, como o pouco (ou nenhum) tempo para planejar, a dificuldade de reunir o grupo para conversar, os horários diferentes, a atuação em mais de uma escola, a organização da gestão escolar etc. Todas estas, e muitas outras, são questões referentes à organização do trabalho em grupo.

Percebo que, nesta pesquisa, o grupo se constitui em um mediador do processo de aprendizagem da docência. Ou seja, as tomadas de consciência e os avanços dos professores aconteceram porque o grupo estava comprometido em repensar a prática escolar e a refletir sobre a música na escola. Com certeza, o trabalho de formação proposta às professoras contribuiu para que essas aprendizagens emergissem, mas foi o trabalho em grupo, solidário, compartilhado que fez esta formação ser tão significativa para todos os envolvidos, especialmente para mim, em minha primeira experiência como pesquisadora.

CAPÍTULO IV

4. CONVERSANDO SOBRE A MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL BORGES DE MEDEIROS

A música faz parte do cotidiano da maioria das escolas de Educação Infantil, seja em práticas isoladas ou inseridas em projetos mais amplos. As crianças que frequentam este ambiente costumam se envolver com atividades musicais, as quais fazem parte da infância. Desde muito pequenas, elas entram em contato com esta linguagem através de canções que são ouvidas na família; das músicas veiculadas pela mídia; dos programas infantis, os quais apresentam conteúdos musicais; e ainda em outros espaços nos quais têm acesso a música. Ao chegarem à escola, isto não é diferente. Em grande parte das instituições de educação infantil há CDs e DVDs disponíveis às turmas de crianças, além das canções que os professores cantam a elas.

De acordo com Diniz e Del Ben (2006), em pesquisa realizada com professoras de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre constatou-se que a música está presente nas práticas pedagógicas de quase todas as professoras desse nível de ensino (99%), tanto para marcar os momentos da rotina, quanto para promover o desenvolvimento musical das crianças. Neste sentido, diversas atividades são oferecidas na escola, como brincadeiras, canções, exploração de instrumentos musicais, entre outras.

Este contato frequente das crianças com a música, além de contribuir com a formação musical, à medida que amplia os referenciais e o conhecimento específico de cada um, faz da escola um ambiente mais divertido e prazeroso. Apesar deste não ser o objetivo principal da Educação Musical, este é um ponto importante para as aprendizagens nas escolas de Educação Infantil, para o desenvolvimento da criança, visto que essas precisam se sentir seguras para aproveitarem o espaço escolar. Além disso, a inclusão da música no currículo da Educação Infantil pode configurar-se em uma das ações na busca de um espaço diferenciado de aprendizagem na infância, que leve em conta as necessidades infantis e a

construção de um espaço legítimo para o seu desenvolvimento, no qual as crianças aprendam brincando.

Na escola de Educação Infantil Borges de Medeiros, *lócus* desta pesquisa, isto não é diferente. A escola está cheia de música e as crianças têm a oportunidade de explorar conceitos musicais no cotidiano da escola, mesmo que tais aprendizagens não sejam conscientemente trabalhadas pelos docentes. As professoras e a diretora da escola relatam que muitas têm sido as ações para efetivar a música na instituição, envolvendo atividades como exploração de sons do cotidiano, execução de canções e apreciação de vídeos, que acontecem frequentemente na maioria das salas de aula.

Diferente de pesquisas que afirmam que poucos professores unidocentes têm formação específica em música e por isso não se sentem preparados para desenvolver esta linguagem com as crianças (FIGUEIREDO, 2001, 2004; FURQUIM, 2009; WERLE, 2010; VALE, MEDEIROS, 2009), todas as professoras desta escola tiveram formação musical em algum momento da carreira docente, o que por si configura uma realidade distinta do ponto de vista das aprendizagens formais na área, acenando para práticas diferenciadas no contexto da sala de aula. A maioria das professoras da EMEI Borges de Medeiros foi acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM e, por isso, cursou uma ou duas disciplinas específicas na área de Educação Musical, tendo em vista que esta universidade oferece tais componentes curriculares desde 1984 (OESTERREICH, 2010). As professoras que não realizaram a formação acadêmico-profissional na UFSM participaram de cursos de aperfeiçoamento, os quais possibilitaram o contato com referenciais do ensino de música na escola.

Esta foi uma das características do contexto investigado que nos surpreendeu positivamente logo no início da pesquisa, determinando muito do que encontramos ao longo das discussões. Embora a universidade desenvolva um trabalho de formação musical de professores unidocentes há quase 30 anos, através do oferecimento de disciplinas obrigatórias e de programas de extensão como o “LEM: Tocar e cantar”¹¹ e o “SOM: Programa de formação em música”¹², nossas pesquisas

¹¹ O projeto LEM: Tocar e Cantar acontece desde 2003 através de oficinas de canto coral ou instrumentos musicais e tem o intuito de possibilitar vivências musicais para acadêmicos de diversos cursos universitários que atuarão na docência com turmas de crianças e adolescentes.

¹² O programa SOM atende a escolas e outros espaços educacionais promovendo ações de formação, assessoria e orientação musical para os profissionais que atuam no ensino de música.

ainda não haviam encontrado um ambiente em que todos os professores tivessem algum tipo de formação musical. Este foi um dado importante na elaboração dos encontros de formação e na escolha das atividades construídas no curso. Ao longo dos oito encontros, foi possível perceber que as professoras desta escola preocupam-se em oferecer atividades musicais para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Evidentemente, a música também é utilizada em outros momentos com intenções distintas, como o caso de organizar, acalmar e direcionar a atenção das crianças. Entretanto, apesar do uso da música como recurso, em alguns momentos, há a compreensão, por parte dos professores, de que o trabalho na área não se restringe a estas práticas.

Assim, neste capítulo serão apresentados pontos importantes que surgiram nos espaços de troca de conhecimento entre a pesquisadora e as professoras que participaram desta investigação, refletindo-se sobre as práticas musicais que já eram desenvolvidas pelos professores junto às crianças, antes da formação. O primeiro ponto de discussão se refere ao espaço da música na escola e apresentará as atividades musicais organizadas e implementadas pelas professoras junto às crianças. Na última seção, serão tecidas algumas reflexões sobre o profissional que deve trabalhar música com as crianças, de acordo com a percepção das professoras, tendo em vista suas expectativas e as dificuldades que enfrentam para inserir práticas musicais no seu cotidiano.

4.1. “*Não tem como não trabalhar música*”: os espaços da música na escola

A música é um fenômeno universal (PENNA, 2010) e como tal está presente em todas as culturas humanas. De maneira geral, a música ocupa um lugar importante na vida das pessoas, tendo em vista que todos se relacionam com esta linguagem de alguma forma, seja ouvindo, cantando, dançando, assoviando, batucando, etc. No entanto, na escola nem sempre a música tem um espaço reservado para o desenvolvimento de um trabalho sistemático.

Ahmad (2011) investigou a presença/ausência da música nas escolas de Santa Maria e apontou que “a Música está presente nas escolas municipais de Ensino Fundamental. No entanto, está ausente das práticas educativas efetivas e

sequenciais e isso vem ocorrendo durante muito tempo e em várias realidades” (AHMAD, 2011, p. 123). Com base na pesquisa, verifica-se que a música faz parte das atividades de lazer, das festividades da escola e se faz presente em alguns momentos esporádicos das atividades da sala de aula. Assinala-se, neste sentido, que grande parte dos professores responsáveis por este ensino não é formado em cursos de licenciatura em música ou, no caso dos unidocentes, não recebeu formação específica na área, o que acaba comprometendo a presença e a efetivação de um trabalho musical consistente com as turmas.

Em contraposição, a presente pesquisa, realizada na escola de Educação Infantil Borges de Medeiros, em Santa Maria, reserva diversos momentos para a exploração da linguagem musical.

Aqui a música é tratada de uma forma muito especial. Eu acho que tem um espaço aqui. Tanto que tu vieste para cá e foi bem acolhida. E a gente trabalha em um grupo privilegiado, porque as mentes são abertas.
(Professora A).

A partir das discussões realizadas durante os oito encontros de formação e dos depoimentos das entrevistas narrativas, percebi que a música não tem uma única função nesta escola. Por vezes ela desempenha um papel coadjuvante, servindo como ferramenta ou recurso de ensino, como forma de organizar as crianças e os momentos da escola ou ainda para mostrar à comunidade a produção dos alunos, através de apresentações artísticas. Outras vezes, é vista como protagonista no desenvolvimento do conhecimento musical, principalmente, através do canto, da exploração sonora do ambiente escolar, da utilização de sons nas histórias e de algumas criações infantis. Assim, a música aparece de forma significativa em diferentes momentos da rotina escolar, independentemente dos da função ou do lugar ocupado por ela.

Uma das primeiras ideias de uso da música na escola que surgiu junto ao grupo de professores foi de que esta linguagem é uma ferramenta de ensino que auxilia no desenvolvimento de outras áreas de conhecimento.

Eu acho que a música é uma ferramenta importante para nosso trabalho, porque, no caso do berçário, tem certas coisas que eu gostaria de ensinar a eles, mas sei que a resposta não vai ser a mesma se não tiver música.
(Professora D).

Esta fala surgiu em uma das primeiras discussões do grupo, quando nosso objetivo era conhecer as práticas que já ocorriam na escola. Como em outros contextos da Educação Infantil, a música é utilizada para favorecer a aprendizagem das cores, dos números, das letras, entre outros conteúdos desenvolvidos nesta etapa da Educação Básica. Além disso, por vezes, a música serve para organizar as crianças, para que elas percebam qual momento da rotina está começando ou terminando. Músicas para a hora de lanche, de guardar o material e para organizar o deslocamento das crianças pela escola, nomeadas canções de comando (FUKS, 1991), acontecem cotidianamente nesta instituição.

Sobre isto, Brito (2010) afirma que

Profissionais da etapa da educação infantil costumam encarar a música como uma aliada para a construção de relações da criança consigo mesma; com seu próprio corpo; com o outro; com o grupo; como auxiliar para organizar a tão valorizada rotina; para favorecer o aprendizado de hábitos e comportamentos gerais, só para lembrar de alguns aspectos (BRITO, 2010, p. 90)

Embora este não seja o objetivo principal da Educação Musical, nem se configure em proposta que explora conteúdos específicos desta linguagem de forma direta, nestes momentos, a música está presente na escola. Muitas são as críticas quanto ao uso da música para momentos como este, em razão da ilusão de existência de um trabalho musical, quando o que se tem é um ambiente com música. Além disso, esta pode ser vista como uma das formas “de acalmar e doutrinar as crianças, colocando em segundo plano o trabalho específico com os elementos musicais” (HUMMES, 2004, p. 22). Entretanto, em razão desta não ser a única maneira de perceber e possibilitar experiências musicais no ambiente investigado, considero que estas ações sejam válidas e se justifiquem na tentativa de manter as crianças envolvidas no trabalho proporcionado pela Educação Infantil. Ressalto ainda que independentemente da função que desempenham e da forma

como são trabalhadas, tais canções proporcionam prazer e ludicidade às crianças que veem nestas canções momentos de prazer e oportunidade de expressão. Além disso, por vezes as crianças se concentram mais rapidamente para a compreensão de conteúdos com o auxílio da música do que com outros recursos, como histórias, imagens, etc. Assim, é mais prazeroso, e às vezes mais significativo, guardar os brinquedos, lanchar ou lavar as mãos cantando uma música sobre isto do que simplesmente seguindo ordens. Neste sentido, desde que se entenda que este não é um trabalho específico da linguagem musical, considero que ações como esta dinamizam o espaço da Educação Infantil e tornam este ambiente mais atrativo e alegre para a convivência entre crianças e adultos.

Além da cultura escolar da Educação Infantil utilizar canções com objetivos externos à música, para os professores da escola Borges de Medeiros estas eram as justificativas para a presença da música na instituição. As professoras relataram que, muitas vezes, se não relacionassem a música com o desenvolvimento da coordenação motora, da concentração, da atenção ou de outras competências como estas, parecia que a música não teria função. Ou seja, as professoras sentiam necessidade de buscar objetivos extramusicais justificativas para o trabalho de música, visto que muitos desses objetivos constituem questões fundamentais para o desenvolvimento das crianças nesta fase, sendo que a música por si só parecia não ter este mesmo *status*.

Isto pode ser justificado pelo lugar social que a música, e a Arte de maneira geral, ocupam no currículo das escolas. Em diferentes etapas da Educação Básica, a formação artística é vista como algo complementar e por isso desnecessária. Corroborando esta ideia, Figueiredo (2005, p. 25) afirma que “há uma cultura estabelecida no contexto educacional de que a arte não é importante e que serve (na melhor das hipóteses) para deixar o ambiente mais bonito e agradável, ou então facilitar a aprendizagem de outras áreas mais nobres no currículo”. Neste sentido, embora as professoras, colaboradoras desta pesquisa, tenham vivenciado uma formação específica na área de Arte e de música, não havia clareza sobre a função da música como parte fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Ou seja, mesmo tendo tido contato com os pressupostos pedagógico-musicais durante o curso acadêmico-profissional, a música ainda era vista como algo secundário, tendo em vista a necessidade de associá-la a outras áreas do desenvolvimento para garantir sua necessidade de exploração.

As apresentações musicais se constituem em outro espaço no qual a música se faz presente. Em muitos momentos das discussões, esta questão se tornou tema de debates. Surpreendentemente, embora nem todos os professores concordem com as apresentações convencionais, nas quais as crianças, muitas vezes, não se sentem à vontade para este tipo de atividade, elas acontecem frequentemente na escola.

No primeiro e no segundo encontros, este tema emergiu com maior frequência nas discussões. Para algumas professoras, esta era a experiência musical mais significativa que haviam desenvolvido com as crianças. Além da música que era utilizada, houve relatos sobre as roupas, os espaços, as datas comemorativas e tantas outras questões que este tema suscita. Embora esta temática não estivesse no planejamento das discussões do grupo, senti a necessidade de problematizar a questão, tendo em vista que muitas crianças da Educação Infantil se sentem desconfortáveis no palco, o que acaba resultando em choro ou inércia do grupo.

Lá na hora, na frente dos pais, vai ser aquela choradeira e eles não vão fazer nada. Eu tenho certeza disso pela experiência. Nem pular, nem dançar, eu tenho certeza de que eles não vão fazer nada. Vão ficar no colo das mães e não vão querer fazer nada.
(Professora D)

Além do desconforto das crianças, Brito (2003) assinala outro complicador do uso de apresentações na Educação Infantil, ou seja, a questão da exclusão de parte da turma nestes momentos, em função da busca pelos 'talentos' do grupo. Para a autora, em muitas escolas de Educação Infantil "dedica-se muito tempo a ensaios para apresentações em comemorações diversas que até mesmo excluem os alunos considerados desafinados, 'sem voz', 'sem ritmo' etc" (BRITO, 2003, p. 53). Ensaiar tantas vezes a mesma canção e coreografia desgasta as crianças e, nestes momentos, na maioria dos casos, não se pensa em criações ou em trabalhos de pesquisa sonora, atividades estas que poderiam gerar apresentações com maior significado para as crianças.

Repensar as apresentações com o grupo de professoras foi difícil e não tenho certeza de que a ideia tenha sido suficientemente refletida, problematizada e esclarecida. Para uma das professoras, este era um dos pontos mais importantes do trabalho junto às crianças de sua turma. As apresentações realizadas deixavam-na orgulhosa pela repercussão que geravam na escola ou na comunidade escolar. Foi difícil expor e discutir propostas diferenciadas de apresentações e valorizar o trabalho que a professora desenvolvia na turma. Para analisar outras ideias, mostrei alguns vídeos¹³ de apresentações de bebês com as mães no palco. Nestas apresentações, cada bebê permanece no colo de sua mãe e participa de atividades cotidianas de sua aula, como a execução de canções com brinquedos sonoros, trazendo a ideia de uma “aula aberta”. Desta maneira, a apresentação se torna uma brincadeira mais parecida com o que as crianças estão acostumadas a fazer e, desta forma, não há tanto constrangimento.

Embora tenham surgido outros comentários sobre apresentações diferenciadas - como o exemplo de uma escola que gravou os ensaios da apresentação das turmas e, ao invés das crianças se apresentarem, elas assistiram ao filme juntamente com seus familiares - no final do ano aconteceu uma grande festa de encerramento com tema voltado ao circo. Cada turma ficou responsável pela exploração de um personagem (palhaço, bailarina, domador de leão, mágico etc) e escolheu uma música para montar uma coreografia.

Entendo que este seja um ponto que demande mais tempo de acompanhamento e problematizações para que se repense a forma de mostrar o trabalho desenvolvido na escola. Isto porque, muitas vezes, as apresentações só mostram o resultado final de um trabalho específico, do qual as crianças pouco participam no que tange a concepção ou criação. Contrário a isto, a escola poderia organizar espaços para as crianças interagirem com os familiares ensinando o que aprendem na escola, tanto através de brincadeiras musicais, quanto da exploração de outras linguagens e atividades realizadas na Educação Infantil. Talvez, desta maneira, os pais e responsáveis conseguissem acompanhar e participar mais da vida escolar dos filhos.

Tanto nas apresentações, como na utilização da música como um recurso para o ensino de outras áreas do conhecimento, a linguagem musical se torna pano

¹³ Vídeo de apresentação de uma turma de bebês do CLAC: Centro Livre de Arte e Cultura, em São Paulo, disponível no link <http://www.youtube.com/watch?v=HYlltdyMzfs>.

de fundo para o alcance de objetivos externos ao desenvolvimento musical. Em contrapartida, em outros momentos, há intencionalidade em desenvolver conteúdos específicos da Educação Musical, como o caso de explorar os sons da sala ou a sonoridade das histórias.

Como eu sempre trabalhei com berçário, uma das coisas que eu sempre fazia, mas fazia intuitivamente, era procurar os barulhinhos da sala. Isto eu sempre fiz. Explorar tudo que fazia barulho e que a gente pudesse mexer. Isto eu sempre fiz. Uma outra coisa que eu fazia intuitivamente era fazer a sonoplastia das histórias, de fazer aqueles sons da história. Isto eu fazia e faço sempre, porque os barulhos dos bichos e dos acontecimentos chama muito a atenção dos bebês.
(Professora A).

O trabalho musical realizado com bebês e crianças pequenas está muito relacionado à exploração de sons do corpo, de instrumentos, do ambiente, de materiais diversos, enfim, de tudo que possa produzir som. As crianças, naturalmente, exploram o ambiente sonoro tentando produzir sons dos objetos que tem contato, porque é desta forma que conhecem o mundo que as cerca. Para Brito (2003, p. 35), pode-se dizer que “o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música”.

Além de deixar as crianças explorarem o ambiente sonoro espontaneamente, pode-se pensar em incentivar este tipo de pesquisa. Esta atividade demonstra a intencionalidade na promoção do desenvolvimento musical das crianças, através do estímulo à percepção sonora, no sentido de ampliar a compreensão, a identificação e a produção dos sons.

Assim, em momentos em que as crianças estão experimentando a linguagem musical, através da descoberta de diferentes sons, as atividades musicais são desenvolvidas com objetivos específicos da linguagem musical, embora, muitas vezes, as professoras não saibam nomeá-los durante as discussões ou não tenham consciência da dimensão do trabalho que desenvolvem. Isto também acontece quando se explora a sonorização de histórias, pois tais atividades se constituem em “exercícios de percepção e discriminação auditiva que apuram a sensibilidade e a escuta, além de estimular a imaginação e a criatividade” (BRITO, 2003, p. 165). A

sonorização das histórias pode acontecer através da imitação dos sons da história, incluindo personagens e situações, ou pela inserção de sons e canções enquanto a história é narrada.

De acordo com Reys (2011),

As histórias representam um meio eficiente de se trabalhar conteúdos musicais como percepção, caráter expressivo, e forma, o uso da voz e do manuseio de instrumentos, a partir de atividades consideradas prioritárias no processo de desenvolvimento musical dos alunos. (REYS, 2011, p. 70)

De maneira geral, todas as professoras participantes desta pesquisa utilizam recursos sonoros para contar histórias. Grande parte delas explora os sons vocais e do corpo, tanto de quem conta, quanto de quem escuta a história, ou seja, as crianças participam de momentos de sonorização das histórias. Além disso, alguns instrumentos feitos com material de sucata auxiliam na contação das histórias, como chocalhos, tambores e paus-de-chuva. Além do recurso dos livros, vídeos e filmes com histórias fazem parte do planejamento das professoras. Nestes momentos, as crianças tem acesso a filmes, coletâneas de canções e clipes infantis, muitos dos quais fazendo parte do acervo da instituição.

Embora sejam trabalhados diferentes aspectos do som e do silêncio através das histórias, as professoras não nomeiam os conteúdos específicos desenvolvidos nestes momentos, mas, provavelmente em função da formação que receberam, tem a preocupação em contar histórias de maneira a valorizar a exploração sonora. Desta maneira, percebo que há intencionalidade em promover a formação integral dos alunos, através de atividades musicais significativas e diversificadas, porém há dificuldades em definir e registrar quais conteúdos e objetivos específicos são trabalhados em cada atividade ou sequência de brincadeiras.

Concluindo, dentre as atividades musicais desenvolvidas na escola, o canto é a que mais se destaca no cotidiano escolar. Canções do cancionário infantil e da mídia fazem parte do dia a dia das crianças. Há professoras que cantam para cumprimentar as crianças, outras procuram repertório que cite o nome de cada um, ou ainda, que explore os sons do corpo. Inúmeros tipos de música fazem parte do planejamento das professoras. Além das canções cantadas com as crianças, a

turma tem contato com gravações de músicas eruditas, músicas infantis e músicas veiculadas pela mídia. Esta variedade de referências musicais é explorada pelas professoras e é vista como uma maneira de implementar a música na escola.

As crianças, de maneira geral, trazem repertório diversificado para a escola. Além das músicas infantis, as crianças têm contato com as músicas veiculadas como pano de fundo nos supermercados, nas igrejas, na rua, no ônibus etc. Todas estas sonoridades acompanham a criança no ambiente escolar e nesta escola isto não é deixado de lado. Pelo contrário, as professoras exploram, de alguma forma o conhecimento musical que as crianças trazem. Além de cantar com a turma, as professoras criam estratégias para organizar os espaços de produção de conhecimento que envolvem o canto. Uma das maneiras de cantar com as crianças é a 'bolsa de músicas da turma', que se configura na reunião de fichas com desenhos que simbolizam as músicas que a turma conhece. Em alguns momentos da aula, uma ou mais crianças escolhem uma ficha e a turma canta as músicas escolhidas.

Em razão do que foi exposto, sem dúvida, a música faz parte do cotidiano da EMEI Borges de Medeiros. Além de explorar a música como recurso para outras áreas do conhecimento, em alguns momentos, como ocorre em diversas escolas, há intencionalidade em promover o desenvolvimento integral dos alunos. A música é concebida pelas professoras não apenas como uma forma de preencher os espaços que sobram na rotina escolar, mas sim, configura-se em um espaço de produção de conhecimentos coletivos, nos quais as crianças têm contato com canções de diferentes culturas, o que amplia seu universo musical e cultural e contribui para o desenvolvimento humano de cada aluno. É importante assinalar que certamente a postura e a compreensão das professoras sobre a área é reflexo da formação acadêmico-profissional pela qual grande parte das docentes passou, com disciplinas de música voltadas a discussões teórico-práticas, envolvendo música, pedagogia e infância, bem como de uma conscientização sobre a importância desta linguagem para a criança e do trabalho desenvolvido pela direção e coordenação pedagógica da instituição.

4.2. “Ela sabe ler partitura e tocar instrumento”: quem deve trabalhar música na escola?

A música já fazia parte do cotidiano da EMEI Borges de Medeiros antes da minha presença lá. Entretanto, algumas professoras não consideravam esse trabalho como construção de conhecimento. Ou seja, para elas, cantar, explorar histórias e sons do cotidiano não se configurava em um trabalho efetivo de música. Pude constatar isto na primeira reunião do grupo, quando conversávamos sobre a aprovação da lei nº 11.769/08 e a possibilidade de implantação dela na Educação Infantil.

A discussão partiu de um vídeo do Jornal Nacional¹⁴ que apresentava, além de uma explicação da lei, experiências de municípios que já ofereciam atividades musicais na escola. As atividades mostradas eram coordenadas por professores de música, que desenvolviam brincadeiras musicais e aulas de instrumentos. Além dos professores, o vídeo traz depoimentos de alunos sobre os benefícios da aula de música na vida das crianças e é encerrado com a apresentação de um grupo de instrumentos que toca uma versão de “Asa Branca”.

O objetivo de inserir este vídeo na discussão do primeiro encontro foi discutir as prerrogativas legais que garantem o ensino de música na escola e esclarecer alguns pontos da lei nº 11.769/08. Após discutir sobre a lei, começamos a conversar sobre quem deveria/poderia ensinar música na escola. Imediatamente, as professoras se manifestaram defendendo a ideia de que o trabalho de música deveria ser desenvolvido por um professor especialista na área.

Sem dúvida, um professor licenciado em música tem autoridade para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem desta linguagem em todas as etapas da Educação Básica. Este profissional é especialista nesta área e, por isso, certamente, tem condições de desempenhar sua função com muita ética e profissionalismo. Entretanto, não há profissionais desta área suficientes para suprir a demanda de todas as escolas de Educação Básica (BELLOCHIO, 2000; PENNA, 2010). Além disso, em função das condições de trabalhos e dos baixos salários do magistério público e privado, grande parte destes profissionais tem optado pelo

¹⁴ Link do vídeo na internet: <http://www.youtube.com/watch?v=IK04OdAK61Y>

ensino em conservatórios ou escolas de música, tendo em vista o tamanho das turmas e a possibilidade de explorar com maior frequência o repertório erudito nesses espaços (PENNA, 2010).

Por esta razão, e por acreditar que o professor unidocente que recebe formação musical também pode coordenar um trabalho de exploração musical significativo, tendo em vista a possibilidade cotidiana de explorar esta linguagem e a proximidade que este profissional tem com as crianças, defendo que a música pode ser trabalhada na escola sob coordenação desses professores. Isto porque muitos conteúdos podem ser desenvolvidos sem o conhecimento da leitura de partituras, através de brincadeiras de cantar, dançar, tocar, da exploração do cancionário infantil e dos recursos tecnológicos disponíveis na escola como CDs e DVDs.

Para Brito (2003, p. 46), “[...] um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como um processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”. Neste sentido, mesmo não sendo especialista na área de música, o professor unidocente pode explorar a linguagem musical de maneira a favorecer a construção de conhecimentos musicais com as crianças.

Embora as professoras da EMEI Borges de Medeiros tenham tido formação musical durante a carreira profissional, havia muitas compreensões sobre o que significava trabalhar música com as crianças. Para umas, as apresentações eram o foco do trabalho, para outras, cantar significava promover o desenvolvimento dos alunos e, ainda, cantar, tocar e ouvir músicas de outros lugares faziam parte das atividades musicais. Por este motivo, grande parte das atividades organizadas por mim foi pensada para ampliar a concepção de música na escola. Além das discussões sobre os pressupostos teórico-metodológicos acerca do ensino de música, exemplos de atividades musicais foram vivenciadas para que se ampliasse a visão sobre as possibilidades de exploração da música na Educação Infantil.

À medida que os encontros iam avançando, as professoras sentiam-se paulatinamente mais confiantes para falar e fazer música. Para algumas, cantar, nos primeiros encontros, era constrangedor e difícil. Mas, com o decorrer das atividades e com a inclusão de pequenas atividades de criação musical, o grupo foi modificando a visão sobre o ensino de música e percebendo outras formas de dinamizar esta linguagem na escola.

De certa maneira, houve um trabalho de valorização das atividades que potencialmente poderiam ser desenvolvidas na escola pelas professoras unidocentes sem grandes dificuldades. Ou seja, exploração de sons cotidianos em histórias, brincadeiras e jogos de mãos e copos, canções do repertório infantil e sons do corpo foram exemplos de atividades que serviram como referência para a formação dos professores. Compreendendo que as práticas musicais desenvolvidas pelas professoras estão pautadas nos referenciais pedagógico-musicais que elas vivenciaram em diferentes momentos da vida, as atividades práticas, que envolviam cantar, tocar e brincar, tornaram-se referências para o trabalho musical com as crianças.

Dessa forma, através das discussões, narrativas e práticas musicais, as professoras começaram a repensar a ideia de que somente professores de música poderiam desenvolver um trabalho de qualidade na área.

*A visão que a gente tem da aula de música agora é outra. A gente criou uma outra concepção da aula de música.
(Professora B)*

*Abriu o leque de opções. E todo o repertório que tu ensinaste para nós as crianças já sabem. E já pedem.
(Professora A)*

Embora ainda defendam a proposta de um professor de música para a construção de um trabalho conjunto entre os dois profissionais, as professoras compreendem que é possível organizar um trabalho musical sem tocar instrumento ou ler partitura, mesmo não substituindo o trabalho do professor de música. A partir dos exemplos de atividades musicais, elas reorganizaram sua maneira de se relacionar com a música, de maneira geral e, especialmente, com as crianças.

Durante a pesquisa, perguntamo-nos, por vezes, porque esta compreensão sobre o ensino de música se tornou mais clara agora, tendo em vista que a formação musical que as professoras receberam na universidade foi semelhante à organizada neste curso. Ou seja, qual foi a diferença entre este curso e a formação que receberam no período acadêmico?

Isto pode estar relacionado à questão de que a formação continuada se constitui em um espaço de aprendizagem diferente da universidade. A formação musical que receberam no Ensino Superior, mesmo sendo semelhante a esta, teve outra significação. Talvez, porque os profissionais que participaram da formação continuada conhecem o ambiente escolar e apresentam experiências de ensino com turmas de crianças. Desta maneira, compartilham um espaço de aprendizagem distinto, considerando que há conhecimentos diferentes, construídos a partir da reflexão sobre as experiências com o exercício do magistério. É como se pudessem ver a teoria de maneira diferente, pois apresentam outra visão sobre a educação escolar e sua função como professores. Ou, então, que as experiências formativas, após a formação acadêmica, possibilitam reinterpretações da formação universitária, pois o contato com a prática suscita reflexões acerca do que foi aprendido, tendo em vista as necessidades que surgem com ela.

Além disso, por vezes, a música pode parecer distante da realidade das acadêmicas, durante a formação acadêmico-profissional. Apesar das disciplinas de Educação Musical da UFSM apresentarem possibilidades de inclusão da música no planejamento diário dos unidocentes, esta linguagem pode parecer difícil demais para ser abordada por este profissional, antes convívio diário com o cotidiano escolar, em função da ideia arraigada da necessidade de um dom para promover atividades específicas de música (FIGUEIREDO, 2005).

Entretanto, com o exercício da docência na Educação Infantil, talvez, as professoras percebam que a música faz parte do cotidiano das crianças pequenas e, mesmo não oferecendo atividades musicais, as crianças, espontaneamente, cantam, dançam, inventam músicas etc. Assim, aos poucos, as professoras vão experimentando linguagem musical, juntamente com as crianças e, desta forma, a música, paulatinamente, começa a fazer parte da sala de aula.

Ainda tentando responder ao questionamento, é importante ressaltar que a direção e coordenação da escola contribuem para a presença da música nesta EMEI. As professoras relataram que há incentivo, por parte da direção, para que o trabalho com música aconteça, porque esse trabalho é considerado essencial para a formação integral dos alunos. Por ser uma figura de liderança e praticar a gestão democrática, a diretora consegue motivar o grupo a desenvolver atividades musicais. E isso não é encarado como cobrança, mas, sim, como um trabalho

colaborativo, em que cada um encontra uma maneira de contribuir com os objetivos comuns da escola.

O grupo de professoras é bastante unido e tem o hábito de se reunir para discutir as propostas e problemas da escola. As reuniões pedagógicas se constituem em momentos de encontro e trabalho coletivo, o que favoreceu as reflexões sobre a música na infância. A união do grupo e a ideia de trabalho colaborativo podem ter contribuído, positivamente, para que a compreensão sobre o ensino de música pudesse ser ampliado. Em função do grupo trocar conhecimentos cotidianamente, foi possível promover discussões e reflexões que geraram reinterpretações e reconstruções a respeito das possibilidades de proporcionar um trabalho musical significativo na escola.

Outra questão que, talvez, favoreceu a reconstrução de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais das professoras foi a proximidade entre o grupo e a pesquisadora, em função de compartilharem a mesma formação acadêmico-profissional. Ou seja, a questão de uma Pedagoga discutir e apresentar possibilidades de promover o desenvolvimento musical das crianças na escola pode ter sido um incentivo que este trabalho pudesse ser visto como possível na escola, já que nossos conhecimentos são semelhantes. Neste sentido, além de discutir sobre música na escola, conversávamos sobre propostas de Educação Infantil, realidade das escolas públicas, dificuldades do trabalho cotidiano, planejamento, entre outras que surgiam nos encontros. Isto pode ter aproximado mais o grupo da pesquisadora, o que pode ter contribuído para a busca de um trabalho coletivo.

Não estou defendendo a ideia de que a formação continuada na área de música deva ser dada por um profissional da Pedagogia. Pelo contrário, como dito anteriormente, o trabalho do professor unidocente não substitui o trabalho específico desenvolvido pelo professor de música, o que se aplica a este caso também. Entretanto, talvez, as professoras tenham se sentido mais à vontade, e até mais capazes, de aceitarem o desafio de pensar e construir juntas uma proposta de ensino de música na EMEI Borges de Medeiros, em razão de termos a mesma formação acadêmico-profissional.

Ao final dos encontros, percebi uma mudança no entendimento das professoras sobre as possibilidades do planejamento e coordenação do trabalho de música na Educação Infantil. Mesmo sem tocar instrumentos ou ler partituras, a linguagem musical pode ser explorada com as crianças, através de atividades e

brincadeiras simples que explorem os principais conteúdos da área. Acredito que isto aconteceu, também, pela tentativa de valorizar as atividades que já eram desenvolvidas na escola antes da presença e desenvolvimento desta experiência formativa. Ao invés de mostrar uma única maneira de trabalhar música, as reflexões sempre partiram das experiências musicais das professoras, para que, desta maneira, elas pudessem ressignificar o que foi vivido e acreditar na possibilidade de construir um trabalho musical significativo e prazeroso na escola.

CAPÍTULO V

5. “FOI POSSÍVEL PERCEBER OUTRAS POSSIBILIDADES PARA SE TRABALHAR A MÚSICA”: RECONSTRUÇÕES DO GRUPO

Em função das professoras já terem participado de formações na área de música, durante o curso acadêmico-profissional, ou em espaços de formação continuada e, além disso, já desenvolverem uma série de atividades musicais na escola, o foco deste trabalho foi acompanhar o processo de (re)construção dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais. Isto porque, durante a carreira no magistério, as professoras vão experimentando diferentes maneiras de explorar a música com as crianças e, desta forma, vão repensando e ressignificando seus referenciais sobre o assunto.

A partir das atividades desenvolvidas nos encontros de formação, as professoras tiveram a oportunidade de discutir e refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho musical significativo com as crianças. O objetivo era resgatar conhecimentos vivenciados em outras formações e apresentar ideias para que pudessem avançar na compreensão da música como área de conhecimento específico.

Durante as reuniões pedagógicas, o grupo foi convidado a pensar sobre o processo de aprendizagem da docência e das aprendizagens específicas da área de música que os encontros puderam mobilizar. De maneira geral, as professoras apontaram muitos pontos positivos neste trabalho, mostrando que contribuiu com a redescoberta de maneiras de perceber e música na escola de Educação Infantil. Além deste momento de reflexão, durante as entrevistas narrativas, as professoras foram convidadas a pensar sobre esse processo, pontuando as aprendizagens desse espaço formativo.

Neste capítulo, apontarei alguns conhecimentos que puderam ser mobilizados e, de alguma forma, (re)construídos a partir das experiências do curso. Para tanto, utilizarei a fala das professoras sobre o desenvolvimento do grupo.

A primeira questão que se destacou entre as (re)construções das professoras se refere à função da música na escola. Embora todas tenham tido formação específica em música, elas não conseguiam vê-la como uma área específica de conhecimento. Para justificar a presença da música na escola, as professoras buscavam o desenvolvimento habilidades de outras áreas do conhecimento, como coordenação motora, atenção ou utilizavam-na como um recurso, para acalmar as crianças, indicar e marcar a rotina ou mostrar o trabalho produzido na escola. Ou seja, a música era vista, na maioria das vezes, como um recurso para a aprendizagem de outras áreas, sem tanta preocupação com a construção de conhecimentos em Música.

Apesar da música poder ser utilizada, em alguns momentos, como recurso para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, não foi por esta razão que a lei nº 11.769/08 foi proposta. As tentativas de resgate ao acesso da música na escola surgiram como possibilidade de ampliar e qualificar a formação estética dos alunos, pois a música se caracteriza em uma forma de expressão humana e, por esta razão, deve fazer parte do ambiente escolar.

A música é importante na educação porque a música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, com o ambiente. Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espaço, agencia dimensões que por si só são muito significativas. Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial. (BRITO, 2010, p. 91)

Mas por que a música não é vista como área de conhecimento na escola? Qual é o papel do ensino de Arte e de música na escola? Quais as experiências que as professoras tiveram com estas linguagens em seus períodos de escolarização? Talvez estas questões possam explicar o espaço que a música ocupa, de maneira geral, nas escolas, tendo em vista que, provavelmente, poucas experiências artísticas tenham sido vivenciadas no ambiente escolar quando elas frequentaram a Educação Básica, pois o ensino de Arte, nas escolas, tem passado por dificuldades de compreensão e, por vezes, tem sido desvalorizado, por ser visto como algo sem muita utilidade para a vida. Desta forma, talvez, elas tentem tornar o ensino de Arte algo útil para as crianças, para que ela tenha sentido e se justifique na escola.

Entretanto, a Arte não se explica pela utilidade, mas, sim, pelas sensações que provoca.

Tendo em vista que a compreensão das professoras sobre a presença da música na escola não tinha como principal objetivo a formação musical, cultural e estética dos alunos, reflexões sobre isto foram organizadas para que elas pudessem repensar esta postura. Isto porque, é possível explorar conteúdos específicos da música com crianças pequenas, com o intuito de promover seu desenvolvimento musical.

Após algumas discussões, integrantes do grupo já conseguiam ver a música de outra maneira. É o caso do relato a seguir.

*A gente sempre espera de um curso de formação aprender. Sempre eu espero aprender uma coisa que eu não sei. E música, a gente não sabe porque... Eu sinto uma enorme emoção em cantar, eu gosto de cantar e cantar faz bem para mim. E eu vejo que faz bem para as crianças também. Mas a gente não sabe muito bem... Eu fiz magistério e no magistério eram as musiquinhas. Musiquinha para fila, musiquinha para isto e para aquilo. Tu aprendes um repertório enorme, sem contar o repertório da infância, que é mais legal do que o que tu aprendes... Eu me lembro das cantigas, que eu gostava muito mais das coreografias que eu fazia no recreio do que as aprendidas depois. E depois tem as músicas que a gente gosta naturalmente. Mas, agora, com esta lei, com as escolas de Educação Infantil e com esta formação que a gente observa que é utilizada hoje, a gente sabe que não é isto. **Que é a música pelo prazer da música, por cantar a música, por apreciar a música, porque a música desenvolve a personalidade das pessoas, encanta, emociona, junta, aproxima a cultura, o mundo das pessoas.** (Professora A)*

À medida que os encontros foram acontecendo, o grupo foi amadurecendo algumas ideias que já tinham sido vistas em outros espaços formativos. Por terem participado das formações no curso de Pedagogia com as atuais professoras das disciplinas de Educação Musical, provavelmente, elas já tenham discutido, lido e ouvido sobre a especificidade da área de música. Mas porque este conhecimento não foi assimilado por elas? Talvez, nem tudo que é desenvolvido em cursos acadêmico-profissionais seja assimilado pelos alunos. Ou seja, embora se tenha contato com diferentes referenciais da Educação Brasileira e, especificamente, da área de Educação Musical, no curso de Pedagogia, nem tudo é compreendido pelos alunos e, por isso, esta gama de conhecimentos pode deixar de fazer parte de seus saberes, quando este desenvolve a docência.

A gente tinha música no planejamento, mas a gente não pensava simplesmente como música, só como recurso, agora a gente pensa a música pela música, como área de conhecimento, como algo que é importante na aprendizagem. Esta foi uma coisa bem importante que mudou. (Professora B)

Ferry (2004) apresenta a ideia de que, durante a formação acadêmico-profissional, os alunos estão imersos no meio acadêmico e, por vezes, enfrentam a realidade profissional, como no caso do estágio, mas logo retornam à academia, para analisar o que foi vivenciado. Neste momento, os acadêmicos estão cercados de atividades de estudos e distantes, de certa maneira, da realidade escolar. Diferente disso, os professores que convivem diariamente na escola acabam se afastando das discussões e atividades de estudo e, por isso, a formação continuada pode ser vista como uma espécie de retorno às atividades formativas ligadas à Universidade.

Sendo assim,

Se está en ejercicio profesional y en un dado momento se hace un encuentro o un curso de perfeccionamiento. Es decir que se abandona la actividad profesional para volver a este espacio intermediario, transicional, que es el tiempo y el lugar de la formación¹⁵. (FERRY, 2004, p. 58)

Acredito que os encontros de formação em música tenham retomado muitas questões que já estavam esquecidas, mas que foram desenvolvidas nas disciplinas do curso acadêmico-profissional. Por já terem discutido temas como esses, provavelmente, as professoras tiveram maior facilidade em compreender a função principal da música na escola como promotora do desenvolvimento musical das crianças.

Outra (re)construção significativa do grupo se refere à intencionalidade do trabalho musical na escola. Esta aprendizagem está relacionada à compreensão da música como linguagem humana, como área de conhecimento e que, por essas razões, merece ser trabalhada na escola. Antes da nossa intervenção, as

¹⁵ “Se está em exercício profissional e, em um dado momento, se faz um encontro ou um curso de aperfeiçoamento. É dizer que se abandona a atividade profissional para voltar ao espaço intermediário, transicional, que é o tempo e o lugar da formação.”

professoras já organizavam muitas atividades de música, as quais eram planejadas e, portanto, tinham intencionalidade. Contudo, as atividades eram isoladas e não faziam parte de um planejamento maior. Com os encontros, elas começaram a repensar estas atividades e a organizar pequenas sequências de canções. A partir das trocas do grupo e dos relatos das brincadeiras da infância, elas perceberam outras possibilidades de organizar o ensino de música na escola.

*A música passou a ser trabalhada com intencionalidade. Com objetivo não é? E pensar a música no planejamento também. De pensar um espaço para a música. Porque antes, a gente pensava em cantar musiquinhas de um jeito improvisado. **Não que a gente não colocasse no planejamento, mas é que agora a gente põe muito mais.** E até do repertório musical, às vezes, tinha música que tu trazias que eu tinha dúvida se as crianças iam gostar e elas acabavam gostando. Às vezes a gente tem um receio de inserir coisas novas, porque eles estão bem acostumados com estas músicas da mídia e é aquela coisa rápida, que, às vezes, nem é para a idade deles. E eles adoraram, principalmente aquelas que têm movimento. Acho que, dependendo da idade, eles gostam mais. Os meus amam aquelas de movimento. Eles abrem a boca, estalam a língua. Eles adoram.*
(Professora B)

Meu olhar sobre esta questão é que a música passou a ser trabalhada com maior intencionalidade e segurança, tendo em vista que ela já era incluída no cotidiano escolar através da construção de conhecimentos musicais. Histórias que exploravam sons, canções de diferentes culturas, canções do repertório infantil e brincadeiras musicais já faziam parte das práticas educativas de todas as professoras. Com as discussões e, principalmente, com as atividades práticas, elas ampliaram o repertório de canções que poderia ser explorado nas turmas.

Novamente, busco explicações para o fato de que todo este conhecimento já havia sido trabalhado em outros espaços de formação, mas, agora, pareceu fazer mais sentido para as professoras. Após algum tempo na regência de uma turma, talvez, as professoras sentiram maior necessidade em trabalhar música com as crianças, por perceberem que ela, naturalmente, faz parte da cultura infantil. Durante o curso acadêmico-profissional, muitas disciplinas, de áreas distintas do conhecimento, são desenvolvidas em um mesmo semestre, exigindo dedicação a leituras e trabalhos em todas elas. Por esta razão, talvez, parte do conhecimento trabalhado em algumas disciplinas não seja compreendido naquele momento.

Além disso, mesmo com o empenho de alunos e professores, nem sempre é possível, em um período curto de tempo, mudar algumas concepções dos acadêmicos, tendo em vista que a aprendizagem não acontece, somente, na academia. Isto é muito frequente quando se discute a questão do dom musical, que, para muitos alunos é fundamental para o bom desempenho na área artística. Mesmo com leituras e discussões sobre o assunto, as experiências musicais e artísticas que os acadêmicos vivenciaram estão relacionadas às suas concepções de ensino de Arte/Música e, por vezes, as disciplinas não conseguem modificar estes conceitos de todos os alunos da turma (WERLE, 2010).

Pode ser que, por essas razões, ao retomar algumas questões, as professoras tenham resgatado aprendizagens que estavam esquecidas e compreenderam de outra maneira a função da música na escola. Além disso, elas já haviam construído conhecimentos diferentes sobre o ensino de música, em função das atividades desenvolvidas com as crianças. E, ainda, estavam em uma escola que incentiva o desenvolvimento de práticas musicais cotidianamente. Tudo isto pode ter contribuído para que esta tomada de consciência acontecesse neste momento.

Compreender que a música pode ser trabalhada para promover o desenvolvimento musical e organizar um trabalho com esta intenção foi o ponto de partida para as aprendizagens posteriores. A partir do momento em que as professoras entenderam a música dessa maneira, o trabalho de formação possibilitou outras aprendizagens, mais pontuais, como a ampliação do repertório musical, o desenvolvimento de outras maneiras de experimentar a música e a mudança na forma de planejar os espaços da música na escola.

Elas destacaram a redescoberta das canções da infância como uma maneira de aproximar o grupo e de mostrar, a elas mesmas, que podiam criar jogos, parlendas e brincadeiras musicais. Apesar de poucas atividades de criação serem propostas ao grupo, o envolvimento das professoras nas atividades de execução, apreciação e discussão das possibilidades de inclusão da música nas práticas cotidianas da Educação Infantil serviu para mostrar que elas são capazes de planejar e coordenar atividades específicas da área de música. Possivelmente, o resgate da história musical de cada uma, tenha colaborado com o processo de valorização das professoras e do trabalho que já desenvolviam na escola.

Além de contribuir com o desenvolvimento de práticas musicais significativas, os encontros aproximaram o grupo de professoras. Embora o grupo tivesse um bom relacionamento e realizasse trocas de conhecimentos entre si, os encontros musicais resgataram a história de vida de cada participante.

As histórias de vida dos (as) professores (as) põem em evidência os registros significativos dos desafios de conhecimento com os quais se implicaram ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais. Dando voz ao (à) professor (a), nos aproximamos das recordações-referências, proporcionando-lhes um diálogo consigo mesmo e a reflexão sobre se esses registros servem ainda hoje ou podem ser desconstruídos/reinventados. (OLIVEIRA, 2006, p. 185)

Embora o foco da formação continuada fosse o conhecimento musical, ela não poderia acontecer descolada da história de vida de cada professora, porque, para que a formação aconteça, o sujeito precisa pensar sobre si e sobre como se constituiu o profissional que é (JOSSO, 2010). Considerando a possibilidade de continuidade do trabalho de formação desse grupo, talvez, esta tenha sido a contribuição mais rica, pois, com o fortalecimento do grupo, as professoras podem continuar o processo de (re)construção de conhecimentos da docência, tanto da área de música, como de outros campos do saber.

En consecuencia, el valor formativo de un grupo jamás se reduce a las adquisiciones cognitivas o prácticas, sino que también reside en los efectos de cambios, voluntarios o no, que afectan a los miembros del grupo¹⁶. (FERRY, 2004, p. 38)

Possivelmente, as trocas entre o grupo de professoras, os câmbios com o grupo de pesquisa e a relação de construção compartilhada de conhecimento entre escola e universidade tenham sido aspectos relevantes para o desenvolvimento desta formação. Mais do que ampliar e qualificar as atividades musicais na escola,

¹⁶ “Em consequência, o valor formativo de um grupo jamais se reduz às aquisições cognitivas ou práticas, mas também reside nos efeitos de trocas, voluntárias ou não, que afetam os membros do grupo.”

esta formação pode problematizar e mostrar uma maneira diferente de formar-se, através das trocas e da construção coletiva de conhecimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A proposta de pesquisa apresentada nesta dissertação teve como objetivo investigar como se constituem e se reconstróem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de professoras unidocentes de uma escola de Educação Infantil do município de Santa Maria. A partir do desenvolvimento de oito encontros formativos na área de Educação Musical, as professoras refletiram sobre as práticas musicais desenvolvidas na escola, as possibilidades de ampliar o trabalho já desenvolvido e as relações que o grupo estabelece entre si e com a música.

Embora o foco principal fosse a ampliação e a qualificação das atividades musicais desenvolvidas na escola, outras aprendizagens surgiram a partir dos encontros musicais. Uma mudança significativa foi a postura do grupo em relação à formação, a partir do entendimento da função de sujeito produtor de conhecimento que cada um desempenha. Nos primeiros encontros, a expectativa das professoras era receber um curso de formação continuada em música que trouxesse soluções imediatas para os problemas enfrentados no desenvolvimento de atividades musicais com as crianças. Porém, à medida que os encontros proporcionaram reflexões sobre o ensino de música, a partir das experiências de vida de cada participante, o grupo foi se percebendo responsável por sua formação e capaz de construir conhecimentos referentes à Educação Musical na Educação Infantil.

Certamente, a formação específica na área de música e a experiência com a regência na Educação Infantil tenham sido diferenciais que possibilitaram o encontro de determinados resultados. Em razão de já terem vivências musicais formais, as discussões sobre o ensino de música puderam ser retomadas e aprofundadas, promovendo reflexões e reconstruções sobre o trabalho musical na escola.

Pensando na imbricação da formação musical com as experiências de coordenação de atividades musicais,

Aqui estão os dois polos que permitem definir os *mistérios* dos professores, esses saberes que são difíceis de aprender, porque têm uma dimensão teórica, mas não são apenas teóricos, porque têm uma dimensão prática,

mas não são apenas produto da experiência. Os saberes dos professores definem-se por um conjunto de conhecimentos, de competência de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada actividade educativa. (NÓVOA, 2006, p. 10)

Os saberes dos professores são construídos sobre ópticas diferentes, pois não se aprende a ser professor de uma hora para outra. O professor vai se constituindo à medida em que reflete sobre sua atuação docente e sobre o caminho percorrido até o momento em que se encontra, através de um processo de ressignificação de experiências.

Tratando-se da formação artística dos professores, ou da formação específica em música, além dos aspectos teóricos e práticos, que estão divididos por uma linha tênue, há, ainda, as questões relacionadas ao sentir. A Arte se caracteriza por mobilizar outros tipos de conhecimentos, a partir da expressão da sensibilidade. Desta forma, os espaços de formação continuada podem se constituir em experiências formativas que, além de mobilizarem conhecimentos formais sobre o ensino de música, retomem a sensibilidade e as emoções, porque este é o sentido e o objetivo principal do ensino de música nas escolas.

Além disso, as reuniões pedagógicas podem se configurar em retomadas dos espaços de formação característicos do período acadêmico, através de reflexões que mobilizem os professores a (re)pensarem e (re)construírem sua prática educativa, a partir de experiências de troca entre os pares e do trabalho sobre si. Ou seja, a reunião pedagógica pode se configurar no espaço/tempo da formação na escola, em que cada professor poderá ressignificar saberes e terá a oportunidade de aprender coletivamente.

Com a linguagem musical, a experiência formativa conseguiu mobilizar alguns conhecimentos referentes à área que estavam adormecidos. Digo que estavam esquecidos porque todas as professoras já tinham formação específica na área de música. Por esta razão, as atividades formativas desenvolvidas na escola podem ter servido como uma retomada de pontos importantes para fazer música com as crianças, os quais já tinham sido abordados em outros espaços formativos.

Embora tenha contribuído para modificar algumas compreensões sobre a música na escola, a formação continuada apresentou limitações, tendo em vista o período pequeno de desenvolvimento das atividades. Uma delas se refere a

interpretações distorcidas da música na escola. Em razão do processo de formação continuada ter sido pensando de forma a valorizar o conhecimento produzido pelas professoras e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de desenvolvimento de atividades musicais, muitas discussões foram organizadas para que elas entendessem a diferença entre utilizar a música como recurso para outras áreas do conhecimento e o desenvolvimento de atividades musicais, com objetivos específicos da área, sem, no entanto, desvalorizar as ações que elas desenvolvem. Entretanto, mesmo com a tentativa de valorizar as ações realizadas pela escola, durante os encontros e as entrevistas, surgiram movimentos de negação de algumas atividades cotidianas no processo de reflexão sobre o ensino de música na escola. É o caso da fala de uma das professoras, que afirma:

*Acho que eu pequei muito em usar a música como ferramenta, porque eu sempre usei a música **também** para organizar as crianças, para acalmá-las, para fazer dormir, para juntar na hora do lanche, para reunir para contar uma história (Professora A).*

Em momento algum, a utilização da música como recurso foi tratada como um 'pecado' ou como algo que não pudesse ser feito. Pelo contrário, valorizamos estes espaços que a música ocupa na escola, diferenciando, porém, o trabalho musical efetivo e a inclusão de música em momentos em que ela não é o foco de aprendizagem. Ou seja, mesmo fazendo um esforço para valorizar as atividades desenvolvidas pelas professoras, algumas delas entenderam, por vezes, que a música só poderia ser abordada em momentos de exploração de conhecimentos específicos desta linguagem e que, desta forma, não poderia ser uma estratégia pedagógica para acalmar a turma, por exemplo. Entretanto, tratando-se do trabalho com crianças, não se pode pensar na música, somente, como produção de conhecimento, porque, além de ensinar, a música anima, alegra, contagia e diverte as crianças.

Acredito que a compreensão de que não se pode cantar para acalmar as crianças ou para organizar a rotina tenha acontecido em função do curto tempo para discutir questões como esta. Além disso, esta ideia ficou mais forte após o trabalho sobre planejamentos de aulas de música. Após a apresentação e exploração de

planejamentos a partir das propostas de Feres (1989) e Brito (2003), em que há atividades musicais sequenciadas, com materiais sonoros e exploração de conteúdos específicos, algumas professoras podem ter entendido que somente isto se configurasse na exploração da música como área de conhecimento e que o que havia na escola não se caracterizava como um trabalho musical. Reafirmo que o objetivo não era desvalorizar as atividades musicais que já faziam parte da escola, mas, talvez, isto tenha surgido em função do pouco tempo para refletir sobre questões mais profundas como esta.

Outro ponto que merece mais discussões, para que possa ser visto de outra maneira, refere-se às apresentações do trabalho desenvolvido na escola, através da música. Mesmo entendendo que as crianças, muitas vezes, não se sentem à vontade com este tipo de trabalho, as apresentações continuam acontecendo na escola. Muitas foram as reflexões e exemplos apresentados, na tentativa de que se pensasse em outras formas de mostrar o trabalho para a comunidade, para que as crianças e familiares pudessem construir espaços de trocas. Embora tenham surgido outras propostas de socialização das famílias com as crianças a partir das discussões, as apresentações continuaram fazendo parte da rotina escolar.

Nós estávamos conversando no curso [de especialização] sobre esta questão das apresentações, especialmente para as crianças menores, por causa do choro. E já há outras possibilidades de apresentações em que as mães estavam junto e deu certo. Porque no caso dos bebês, é complicado.
(Professora E)

Esta reflexão fez parte de uma discussão do grupo focal, em que as professoras comentaram a reação das crianças menores nas apresentações, a dificuldade de realizar ensaios e apresentaram exemplos de escolas que estavam pensando e fazendo outras mostras de trabalhos. Apesar de ser uma reflexão profunda e propositiva, ao final do ano escolar, cada turma organizou uma coreografia com a temática do circo que foi apresentada à comunidade escolar.

Isto demonstra que, apesar das discussões e reflexões organizadas sobre esta temática, é importante assinalar que durante os encontros de formação foi possível acompanhar uma modificação no discurso do grupo, mas, uma alteração nas práticas, possivelmente, demande reflexões e acompanhamento longitudinal, de

modo que se sintam motivadas e amparadas para reais alterações no espaço da sala de aula (MIZUKAMI et al., 2002).

O processo de formação continuada desenvolvido na escola foi uma maneira de tornar vivo o ensino de música na escola. Embora as professoras já desenvolvessem um trabalho musical frequente, os encontros serviram, também, para reanimá-las e motivá-las a aprender mais sobre esta área de conhecimento. Às vezes, com o exercício do magistério, algumas práticas vão sendo deixadas um pouco de lado, em função das dificuldades de encontrar maneiras de reinventá-las. No caso da música, parece-me que, com o tempo, o repertório vai se tornando repetitivo e cansativo para as professoras e, em razão da dificuldade em pesquisar e executar canções novas, algumas práticas vão sendo engessadas ou esquecidas.

Apesar dos encontros terem sido bem aceitos pelo grupo, fico me perguntando se, passado algum tempo, elas ainda estão motivadas a trabalhar a música? O repertório de canções e as brincadeiras continua fazendo parte do cotidiano da escola? Ou estes conhecimentos já não são mais suficientes para manter os professores mobilizados a propor atividades musicais?

Os encontros de formação promovem a reflexão sobre o ensino de música e renovam o repertório de canções e brincadeiras. Atividades como essa podem ser fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho significativo em música por unidocentes. Talvez, tenha que se pensar em espaços formativos permanentes, para que se possa, frequentemente, buscar outras fontes de conhecimento e, desta maneira, manter o ensino de música vivo e significativo na escola.

O trabalho desenvolvido na EMEI Borges de Medeiros se configurou em uma parceria entre escola e universidade que produziu conhecimentos nas duas instituições. Além de problematizar e incentivar o ensino de música na escola, o grupo de pesquisa foi surpreendido por uma realidade escolar que já desenvolvia atividades sistematizadas na área de música e estava motivado a aprender mais sobre a temática. Por esta razão, tivemos a oportunidade de construir uma comunidade de aprendizagem na escola, em que cada sujeito participou ativamente em seu processo de desenvolvimento profissional. Neste sentido, o grupo do LEM foi desafiado a pensar em práticas que pudessem promover a aprendizagem da docência, sem ditar modelos ou impor maneiras certas de trabalhar música na escola. O trabalho foi construído de maneira coletiva e colaborativa e, talvez por isso, tenha se apresentado desta forma.

Ao concluir este trabalho, muitas questões vêm à tona, no que se refere à formação continuada de professores na área de música. Por se tratar de uma área específica do conhecimento, formações como estas podem ser propostas e geridas pelos próprios professores da escola? Quem deve coordenar trabalhos como este?

Como a formação continuada não é responsabilidade da universidade, e os professores universitários, muitas vezes, já estão bastante atarefados com as atividades da graduação e da pós-graduação, não se pode pensar nesta parceria como única maneira de implementar a formação continuada na escola. Por esta razão, proponho que as secretarias municipais e estaduais de educação ofereçam, frequentemente, espaços formativos em todas as escolas. Trabalhos como esse poderiam ser desenvolvidos por professores de música e, desta maneira, possivelmente, unidocentes e professores de música poderiam construir um trabalho conjunto na área de música, promovendo, cada vez mais, o desenvolvimento musical dos alunos.

Sem o apoio da universidade, as professoras conseguirão aprofundar pesquisas na área de música para continuar o processo de desenvolvimento profissional? As reuniões pedagógicas continuarão abordando questões referentes à música?

Mesmo com a reorganização do grupo sobre o papel que cada integrante desempenha em espaços formativos, a constituição de uma comunidade de aprendizagem exige mais tempo de trabalho do grupo, para que os objetivos sejam construídos juntos e que todos se engajem na busca da efetivação dos mesmos. Sabendo que o grupo de professoras de uma escola de Educação Infantil, muitas vezes, modifica-se ano a ano, tendo em vistas as transferências de docentes para outras escolas, o trabalho de formação e de constituição do grupo precisa ser constante, para que a escola não se torne um agrupamento de professores que se reúne, raramente, para combinar algumas ações coletivas. Para que a escola se caracterize como uma comunidade de aprendizagem, o grupo precisa ter objetivos em comum e organizar seus espaços formativos para que o conhecimento produzido na escola possa ser construído coletivamente, a partir de trocas entre os pares.

A EMEI Borges de Medeiros teve um grande avanço na compreensão de sua função como promotora da formação das professoras, a partir trabalho reflexivo conjunto do grupo de professoras, que conseguiu perceber a possibilidade da escola autogerir os processos de formação continuada. Entretanto, esta pode ter sido mais

uma mudança no discurso do grupo, que compreende a necessidade de organizar atividades de formação frequentemente, mas, talvez, ainda não consiga efetivar esta perspectiva de trabalho no cotidiano escolar.

Com este trabalho, foi possível perceber muitos avanços na compreensão das professoras sobre a música e as possibilidades de desenvolvimento musical das crianças. A partir da retomada das histórias de vida e da reflexão sobre as experiências do grupo, as professoras reconstruíram conhecimentos musicais e pedagógico-musicais no que se refere: às funções do ensino de música na escola; ao repertório; à organização das aulas de música; e à construção de instrumentos musicais. Em razão das professoras já terem formação específica na área de música e vivências musicais com as crianças, a música faz parte do projeto da escola. Neste sentido, a linguagem musical tem um espaço especial, pois faz parte de todo o cotidiano escolar, através de atividades de cantar, dançar, sonorizar de histórias e criar e outras formas de experimentar a música. Isto acontece, principalmente, pela percepção das professoras sobre a necessidade de organizar atividades musicais com frequência, pois a música faz parte da vida delas e das crianças.

A formação continuada foi uma maneira de ampliar os conhecimentos do grupo e organizar atividades de reflexão sobre a música na escola. Mesmo não tendo esgotado as questões referentes ao tema, esta pesquisa pode mostrar a realidade de uma escola em que o trabalho musical é organizado por unidocentes e a necessidade de investir em projetos de parceria entre escola e universidade, para que ambas as instituições possam construir conhecimentos sobre a realidade escolar e reorganizar suas práticas.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Laila Azize Souto. **Música no Ensino Fundamental: a lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria.** Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2011.

BEAMOUNT, Maria Teresa et al. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. In: **Revista da ABEM**, n. 14, março, 2006, p.p. 115-123.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A educação musical e a vivência da ludicidade: compromissos nas práticas educativas e na formação do professor. In: **Anais da Jornada Pedagógica “(Re)orientando a formação de educadores: perspectivas para o ensino”**, 2003. p.p. 45-51.

_____. **A educação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. In: **Música na Educação Básica**, n. 1., 2010. P.p. 36-45.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e construindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5.692/71** de 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei 11.769. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música** de 18 de agosto de 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2011.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Volume 3, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. Ferramentas com brinquedos: a caixa de música. In: **Revista da ABEM**, n. 24, set, 2010. P.p. 89-93.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, 2002. P.p. 11-30.

_____. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 - 2003). In: **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2006. P.p. 385-410.

CORREA, Aruna Noal. **Programa LEM: Tocar e Cantar: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia-UFSM**. Dissertação de mestrado, UFSM, 2008.

DEL BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. In: **Música em perspectiva**, vol. 2, n. 1, 2009. P.p. 110-134.

DINIZ, Lélia Negrine; DEL BEN, Luciana. Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alrgre. In: **Revista da ABEM**, n. 15, set, 2006. P.p. 27-37.

DINIZ-PEREIRA, J. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. **Trajectoria e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p. 253-266.

FERES, Josette S. M. **Bebê - música e movimento: orientação para musicalização infantil**. São Paulo. Ricordi, 1989

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. Tese de Doutorado. USP, 2009.

FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In: **Revista da ABEM**, n. 11, 2004.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidades e práticas educacionais. In: **Revista da ABEM**, n. 12, março, 2005. p.p. 21-29.

_____. Professores generalistas e a educação musical. In: **IV Encontro Regional da ABEM SUL**. Santa Maria, UFSM, 2001. P.p. 26-37

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. et al. Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino fundamental. In: **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**, 2006. p.p. 318-324.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul**. Dissertação de mestrado, UFSM, 2009.

GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? In: **Anais do XIV Encontro Anual da ABEM**, 2005, p.p. 1-8.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. In: **Revista da ABEM**, n. 11, set, 2004. P.p. 17-25.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

JOVCHELOVITCH; Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.p. 90-114.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução: Albino Pozzer. Porto Alegre: ediPUCRS, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. IN: **Anais XIV ENDIPE**, POA, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antônio. Nota de apresentação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006. p.p. 9-15.

OESTERREICH, Frankiele. **A história da disciplina de música no curso de Pedagogia**. Dissertação de Mestrado, UFSM, 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. P.p. 169-190.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

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

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. O grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na docência superior. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação UNISINOS**, 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. In: **Revista da ABEM**, n. 17, setembro, 2007, p.p. 69-76.

_____. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical. In: **Anais do xv Encontro Anual da ABEM**, 2006. p.p. 373-379.

REYS, Maria Cristiane Deltregia. Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias. In: **Música na Educação Básica**, n. 3, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 1098/2011**. Orienta o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul sobre a inclusão obrigatória do ensino da Música nas instituições de Educação Básica. 2011.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr 2009.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 72, Agosto de 2000. P.p. 89-109.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. In: **Revista da ABEM**, n. 12, março, 2005. p.p. 89-98.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: redimensionando a prática pedagógica. In: **Anais do XIII Encontro Nacional da ABEM**, 2004.

TIAGO; Roberta Alves; CUNHA, Myrtes Dias da. Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola. In: **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**, 2006. p.p. 386-391.

VALE, Adriana Carla Oliveira de Moraes; MEDEIROS, Teresa Régia Araújo de. O ensino de música na Educação Infantil: um desafio a ser conquistado. In: **Anais do XVIII Congresso Nacional da ABEM**, Londrina, 2009. P.p. 1321-1327.

WERLE, Kelly. **A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM**. Dissertação de mestrado, UFSM, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa Professores, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, 2008. p.p. 535-554.

ANEXOS

ANEXO A: Planejamento 1º encontro (14/09/11)

Tema: Concepções de Educação Musical na Educação Básica

Objetivo:

- Conhecer concepções e práticas de educação musical, a partir de discussões e reflexões acerca das ações propostas, com vistas a ampliar a compreensão do que seja um trabalho sistematizado na área.

Desenvolvimento: Manhã

1. Conversa inicial:
 - a. Apresentação do grupo.
 - b. Conversa sobre a trajetória musical das professoras.
2. Vídeo Jornal Nacional sobre a lei 11.769: conversar sobre a lei e sobre as possibilidades de efetivação na Educação Infantil. Para elas, **é possível ter música na escola?**
3. POWER POINT: Apresentar a proposta do curso e da pesquisa (Cronograma do curso e etapas da pesquisa – participação voluntária) E conversa sobre se narrar.
4. Exemplos de narrativas de professoras – curso de Mogi das Cruzes.
5. Narrativas escritas das professoras
6. Encerramento: atividades práticas
 - a. A piaba (faixa 21)
 - b. Bambu (faixa 7)

Desenvolvimento: Tarde

- Conversa inicial:
 - Apresentação do grupo.
 - Pedir para que elas falem da sua trajetória musical e no magistério.
- Apresentar a proposta do curso e da pesquisa (Cronograma do curso e etapas da pesquisa – participação voluntária).
- Conversar sobre a lei e sobre as possibilidades de efetivação na Educação Infantil. Para elas, **é possível ter música na escola?**

- **O que se pode trabalhar de música com crianças pequenas?** O que já é trabalhado na escola – OUTRA DINÂMICA PARA QUE AS PROFESSORAS FALEM SOBRE ISTO.
- Encerramento: atividades práticas
 - Da abóbora faz melão (faixa 4)
 - A barca (Cd Teca)

ANEXO B: Planejamento 2º encontro (28/09/11)

Tema: Concepções sobre a Educação Musical: possibilidades para a Educação Infantil

Objetivo:

- Conhecer a legislação acerca da Música e da Educação Musical, bem como pressupostos teórico-práticos do trabalho musical na Educação Infantil.

Desenvolvimento:

1. Descontração

- a. Alongamento
- b. Cantar
 - i. Para cantar bem
 - ii. Zé bochecha
 - iii. A piaba
 - iv. Bambu

2. Conversa

- a. O que se pode fazer com música na Educação Infantil?
- b. Quais as diferenças entre crianças pequenas e maiores?

3. Slides

- a. Desenvolvimento musical das crianças
- b. Lembranças (músicas, momentos etc).

4. Mostrar site

5. Trabalho em grupo

- a. Em dois grupos. Cada um deverá escolher uma música e criar um arranjo diferente para ela.
- b. Explorar caráter expressivo, andamento, melodia etc

6. Jogos

- a. Rabo do tatu
- b. Escravos de Jó
- c. Zabelinha

ANEXO C: Planejamento 3º encontro (01/10/11)

Tema: Som e movimento

Objetivo:

- Estabelecer relações entre as possibilidades de uso do corpo e atividades que favorecem a compreensão de conteúdos musicais (altura, duração, intensidade, timbre).

Desenvolvimento:

1. Retomada
 - a. Zé bochecha
 - b. Para cantar bem
 - c. Bambu
2. Conversa sobre a proposta de som e movimento
 - a. De que tipo de atividades as crianças gostam? Precisam de movimento? Por quê?
 - b. E a música pode favorecer a experimentação do movimento?
 - c. A música está relacionada com o movimento!!!!
 - d. Vídeo – Educação musical e movimento
<http://www.youtube.com/watch?v=IWbH1OUVHeA>
 - e. Vocês brincavam de canções como esta?
 - f. Como era esta relação na escola? Vocês tinham oportunidade de experimentar o corpo?
 - g. E como isto se reflete na relação de vocês com o corpo/movimento agora?
3. Canções de movimento sem locomoção
4. Canções de movimento com locomoção
 - a. Garibaldi foi à missa
 - b. Lavadeira
 - c. A serpente
 - d. Passa, passa gavião
5. **Trabalho em grupos:**

Conversar sobre as brincadeiras com movimento que brincava quando era criança. Quem ensinava? Onde brincavam? Os alunos da escola conhecem estas brincadeiras?

Escolher uma canção/brincadeira que aprendeu quando era criança e ensinar para o grupo a brincar.

6. Rodas cantadas
 - a. **Da abóbora faz melão**
 - b. **A piaba**
 - c. **A barca**
 - d. A caminho de Viseu (Pandalelê)
 - e. Lagarta pintada
 - f. Zemer atik (Quantas músicas tem a música?)
 - g. Aram sam sam

Anexo D: Planejamento 4º encontro (26/10/11)

Tema: Histórias sonorizadas, histórias cantadas e histórias com música

Objetivo:

- Conhecer e explorar possibilidades de histórias cantadas, com música e sonorizadas

Desenvolvimento:

1. Descontração

- Alongamento
- Cantar
 - Lavadeira
 - Garibaldi
 - Aram sam sam
 - Yapo
 - Lagarta pintada

2. Conversa sobre histórias

- Vocês costumavam ouvir histórias quando eram crianças?
- Quem contava? Onde tinham acesso à leitura?
- E nas outras fases da vida? Como era a relação entre vocês e as histórias?
- Durante a formação, vocês estudaram alguma coisa sobre histórias? O que se lembram? O que foi relevante?
- E na docência, como é a relação com as histórias?
 - Vocês costumam contar história?
 - Que tipo de história?
 - Como contam?
 - O que é importante para 'prender' a atenção das crianças?
 - Vocês gostam de contar história?
 - Experimentam formas diferentes de contar?
 - Onde pesquisam?

3. Apreciação de histórias

- Mil pássaros pelos céus – Ruth Rocha (nº 11)
- A onça e a cutia – Bia Bedran (nº 3)
- História do Surrão – Contos, cantos e acalantos (nº 4)
- João Jiló – Contos, cantos e acalanto (nº 17)
- A panela do Pagé Cumurunduba – Pedro Malasartes (nº 4)

CLIPES

- f. História do cocô – Cocoricó (nº 6)
- g. Eu – Palavra cantada

4. Mostrar possibilidades de exploração de livros de história.

5. Criação de histórias

- a. O patinho feio – Fábulas Disney (nº 1)
- b. O patinho feio – Coleção disquinho (nº 4)

Em grupos, sonorizar uma versão da história do Patinho Feio.

Observar todas as possibilidades sonoras e pesquisar sons que possam ser utilizados na história.

ANEXO E: Planejamento 5° Encontro (23/11/11)

Tema: Planejamento de aulas de música

Objetivo:

- Conhecer maneiras de organizar aulas de música para crianças e refletir sobre possibilidades de atuação com as turmas de origem.

Desenvolvimento:

1. Retomada das brincadeiras
 - a. Zé bochecha
 - b. Lagarta pintada
 - c. Aram, sam, sam
2. Slides sobre planejamento
 - a. Conversa:
 - i. O que é planejamento? o que implica? Como se faz? Em que momento? Coletivamente? Quem divide turma, planeja junto? Trabalham com projetos? Como organizam as aulas dos projetos? ...
 - ii. Apresentação de slides
 1. Bebês (vídeo)
 2. Maternal
 3. Pré
3. Conversa de encerramento
 - a. Possibilidades de explorar atividades.
4. Organização de um planejamento de aula de música
 - a. Em dois grupos, organizar algumas atividades da aula de música, tendo em vista a proposta apresentada.

ANEXO F: Planejamento 6° Encontro

Tema: Refletindo sobre as reconstruções do grupo

Objetivo:

- Refletir sobre a aprendizagem do grupo em relação ao desenvolvimento de atividades musicais na escola de Educação Infantil.

Desenvolvimento:

1. Trabalho em grupo: para começar a conversar sobre o assunto e aproveitar que no início da manhã o grupo está mais concentrado, distribuir balões com uma pergunta para cada professora, para depois formar os grupos.

Ao som de música Alecrim (na casa da Ruth) jogar os balões sem deixá-los cair no chão. Ao final da música, estourar um balão para formar os grupos.

PERGUNTAS:

- a. A construção de conhecimento em música pode acontecer na EMEI Borges de Medeiros? Como? Em que momento?
- b. Este curso que aconteceu na escola contribuiu para sua formação docente? O que você aprendeu com esta experiência?

Ler as perguntas em voz alta e organizar os grupos. Entregar um pedaço de papel pardo para que cada grupo registre a discussão.

2. Socialização e discussão dos cartazes

3. Retomada das brincadeiras e jogos

- Para cantar bem
- Onde está a minha mão
- Lagarta pintada (jogar como adoleta)
- Yapo
- Lavadeira
- A caminho de Viseu
- Blim, blom
- Abelinha zum

JOGOS

- Rabo do tatu
- Escravos de Jó
- Escatubararibê (a pedido dos professores)
- Batom
- Chocolate

INTERVALO

4. Atividade de criação: criação de um jogo a partir de uma parlenda.

Em grupos, os professores criarão um tipo de jogo (mãos e copos). A parlenda será entregue para que os professores não percam tempo escolhendo uma e se concentrem na exploração das possibilidades de jogo.

PARLENDAS:

Um, dois, feijão com arroz
Três, quatro, feijão no prato
Cinco, seis, arroz inglês
Sete, oito, comer biscoito
Nove, dez, comer pasteis.

Meio dia,
Macaca Sofia
Panela no fogo
Barriga vazia
Macaco torrado
Que vem da Bahia
Fazendo careta
Pra Dona Sofia

Lá na rua 24
A mulher matou um gato
Com a sola do sapato

O sapato estremeceu
A mulher morreu
O culpado não fui eu
Foi aquele que mexeu

Passei na pedrinha
A pedrinha rolou
Pisquei pro mocinho
Mocinho gostou
Conte pra mamãe
Mamãe nem ligou
Contei pro papai
Chinelo cantou

A casinha da vovó
Toda feita de cipó
O café tá demorando
Com certeza falta pó

5. Apresentação dos jogos

6. Conversa de encerramento:

- a. Os professores podem criar músicas e jogos
- b. A música pode ser trabalhada na EI com o objetivo de construir conhecimentos significativos
- c. O que podemos fazer para continuar pensando sobre a música na escola? A escola tem autonomia para continuar fazendo 'encontros musicais'?

ANEXO G: Planejamento 7º Encontro

Tema: Jogos com parlendas

Objetivo:

- Conhecer e explorar jogos musicais da cultura infantil brasileira.

Desenvolvimento:

1. Discussão: O site foi uma boa forma de vínculo estabelecido no grupo?
 - a. Foi significativo para vocês registrarem as reflexões sobre o ensino de música?
 - b. Que forma seria melhor para que este registro acontecesse?
 - c. Alguém já fez algum curso à distância? E se fosse um ambiente como este?
 - d. Houve interação entre os participantes?
 - e. Para que serviu este site?
2. Socialização das discussões
3. Jogos de copos e mão
 - a. Rabo do tatu
 - b. Escravos de Jó
 - c. Bate o monjolo
 - d. Chocolate
 - e. Batom
4. Criação de um jogo a partir de parlendas (desenvolver a atividades que estava prevista para o sábado, mas não deu tempo). Formar dois grupos para p desenvolvimento dos jogos.
5. Apresentação dos jogos para o grupo.

ANEXO H: Roteiro de Entrevista Narrativa

TEMAS	TÓPICOS
Experiências musicais	<ul style="list-style-type: none"> • Lembranças sobre a música na infância; • Música na escola, quando era estudante; • Música na universidade, durante a formação de professores; <ul style="list-style-type: none"> • Espaços da música na vida.
Atividades musicais na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço da música na escola; • Relação das crianças com a música • Relação da estrutura escolar com a música.
Curso de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse despertado pelo curso; • Aprendizagens geradas a partir das atividades do curso; • Sentimentos a partir da experiência formativa.