

**RELAÇÃO DA ESCOLA COM A AULA DE MÚSICA:
TRÊS ESTUDOS DE CASO EM ESCOLAS
DE PORTO ALEGRE - RS E SALVADOR - BA**

*por Jusamara Souza,
Liane Hentschke,
e Alda de Oliveira*

Resumo

Este projeto teve como objetivo discutir diferentes concepções de professores e diretores sobre o ensino de música nas escolas. Além disto procurou descrever os fatores escolares envolvidos no ensino de música e obter dados sobre as dimensões institucionais que podem interferir na implementação de políticas e práticas da educação musical escolar. Como locus para essa investigação foram escolhidas três escolas públicas de 1º grau e uma escola profissionalizante. Adotando como método de pesquisa o estudo de caso, os dados para a análise foram obtidos através de entrevistas com os professores das séries iniciais e diretores administrativos, bem como observações livres e participantes. Os resultados apontam que nas três escolas escolhidas o ensino de música no currículo é tido como periférico no processo de educação escolar, apesar de os professores enfatizarem em seus discursos a importância da música para as crianças. Coexistem nessas escolas diversas práticas, modelos e concepções de ensino musical, envolvendo diferentes modalidades organizacionais e de articulação com a comunidade do contexto escolar. Em todos os casos encontramos uma situação já delineada, ou seja, de escolas regulares que necessitam submeter-se à legislação educacional vigente, a qual não prevê um ensino de música independente das outras artes.

1. Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados obtidos no projeto de pesquisa “Relação da escola com a aula de música: três estudos de caso em escolas de Porto Alegre – RS e Salvador – BA” financiado pelo CNPq¹. Este projeto teve como objetivo central discutir diferentes concepções de professores e diretores sobre o ensino de música nas escolas.

¹ Este projeto contou com a participação dos bolsistas de Iniciação Científica Fábio Corralo (UFRGS), Josemir Dias Valverde (UFBA) e da assistente de pesquisa Luciana Del Ben (UFRGS).

Pretendeu, também, descrever os fatores escolares envolvidos no ensino de música e obter dados mais específicos sobre as dimensões institucionais que podem interferir na implementação de políticas e práticas da educação musical escolar.

Como *locus* para essa investigação foram escolhidas três escolas públicas do ensino fundamental, duas na cidade de Porto Alegre – RS e uma em Salvador – BA. As instituições pesquisadas localizam-se em diferentes pontos da zona urbana das cidades envolvidas, e nesse trabalho serão denominadas de Escolas A, B e C.

Adotando como método de pesquisa o estudo de caso, os dados para a análise foram obtidos através de entrevistas com professores das séries iniciais e diretores administrativos, bem como observações livres e participantes. Foram entrevistados 23 professores que atuam nas três escolas escolhidas para essa pesquisa. Para cada escola foram estabelecidos critérios para a seleção dos professores que seriam entrevistados. Na Escola A, a pesquisa limitou-se a investigar os professores regentes do Currículo por Atividades da 1ª a 3ª série. Foram entrevistadas 9 professoras de um total de 12, sendo 4 professoras de 1ª série, 3 de 2ª e 2 de 3ª série. Na Escola B foram entrevistados todos os professores de 1ª à 4ª série do turno da tarde, num total de 9 professores. Na Escola C, foram feitas entrevistas com 5 professoras, de um total de vinte e quatro, indicadas pela administração e supervisão pedagógica em entrevista prévia, por contemplarem a música nas suas atividades de sala de aula.

2. Quem deve ensinar música nas escolas?

As respostas à questão quem deve ensinar música nas escolas foram divergentes. Enquanto para alguns professores era evidente que seria um professor de música, outros salientavam a necessidade de um trabalho em conjunto do professor com formação musical e professor da classe: “*a educação tá mudando muito, futuramente pode ser que*

eles tenham um espaço, para o professor específico de música, trabalhar não com a classe, mas com toda a escola, dentro do possível, realizando atividades musicais extra-classe.” (profª J.; C).

Uma professora informou sobre as maneiras de introduzir a música no currículo escolar, sem necessariamente ter o professor de música especializado. Conforme suas palavras:

J: Poderíamos usar a estratégia que a gente já usa em outros temas, no caso do tema transversal, a escola traz pessoas especializadas, no caso pra falar de sexualidade, a gente vai buscar, porque nem o próprio professor está capacitado, nem a coordenação. Então, para esse período de adaptação traria profissionais especializados para ser feito um trabalho com os professores, inclusive porque a gente tem um espaço da coordenação pra isso e junto talvez montar um projeto e a partir daí, a gente conseguir.

A: Isso você tem feito com outras áreas?

J: Agora estamos trabalhando com o Detran, com o trânsito que solicita o recurso pelo coordenador do Detran no caso para fazer palestra. O professor dá retorno com os trabalhos, porque eles trazem o material que a gente não tem.

Contudo, a professora demonstra ter uma visão geral de artes no ensino.

Questionada sobre as diferenças entre os Parâmetros Curriculares do MEC para as séries

1º a 4º e da 5º a 8º, no ensino das artes, ela responde:

J: Eu acho que o de quinta a oitava está resgatando mais porque eu sentia uma ausência total nesse tema de atividades em relação à quinta à oitava. Eu acho que nesse sentido está mais abrangente e o de primeiro à quarta direcionado pra coisas que a gente já vivenciava, mas não existia de forma específica, no caso sistemática.

A: Eu já sei que não tem professor de música. Como é que vocês fazem nas outras disciplinas? Como é que você lida com a parte de expressão do aluno? Tem professor de artes plásticas? De dança? De teatro?

J: Não.

A: Então. como é que você trata a expressão da criança? dos alunos?

J: O próprio professor é quem trabalha, dentro do possível, realizando o que são atividades do próprio programa da escola. Realizam com música, com a música regional, a gente vê muito na semana do folclore, muito trabalhinho a nível de dança, de apresentação. Quando tem alguma data importante eles realizam alguma coisa nesse sentido apresentam, fazem jogral, então vêm sempre trabalhando assim...

Os professores que opinaram que a aula de música deve ser ministrada por um professor especialista argumentam que a música é uma área específica e que, dessa forma, deve ser ensinada por profissionais também específicos. Estes justificam estas escolhas reconhecendo a especificidade da música como campo de conhecimento, como revelam os depoimentos a seguir:

(...) porque ele [o professor de música] se especializou nisso aí. Ele tem toda uma técnica especial prá começar com as crianças isso aí. Porque eu acho que não pode ser uma coisa leiga. Acho que cada um na sua área. Acho que a gente não pode invadir a área dos outros. Porque se tem uma pessoa que tem toda uma formação naquele campo do conhecimento, acho que ninguém é mais apropriado do que ele prá vir e dar aquele conhecimento. (Prof^a. E.; A)

(...) Eu pensava muito nisso em relação à questão física. Eu tinha medo quando eu comecei a trabalhar, porque eu tinha uma consciência que eu não era professora de educação física. E eu vou te colocar fazendo uma comparação, mas isto é prá música, tá? E eu tinha muito medo de fazer uma coisa que não pudesse, tipo assim, um exercício que fosse errado (...) E eu pensava assim: ah ... como é que eu vou trabalhar um exercício, ginástica ou coisa assim, trabalhar um tipo de exercício errado, que vai desenvolver, vai causar um problema e ... até por eu não saber que tá errado. Por que? Porque eu não sou da área (...) e eu não me atrevo a ir numa área que eu desconheço (...). (Prof^a M.; A)

Um dos professores da Escola B argumentou ainda que nas séries iniciais o ideal seria que o professor de classe trabalhasse com todas as áreas, incluindo a música, mas que isso é uma situação utópica. Apenas um disse que tanto o professor de classe quanto o especialista deveriam ensinar música.

3. A música na formação e o professor de música

Os professores reconhecem a música como área de conhecimento, mas parecem não possuir condições de justificar sua especificidade e defini-la em termos de valores próprios, bem como conteúdos, metas e objetivos musicais. Este fato nos remete à

formação musical dos professores, a qual ocorreu, para a maioria dos professores, durante a Habilitação Específica para o Magistério. Os depoimentos e as práticas dos professores sugerem que, neste nível de formação, a música é concebida como mais um recurso para a aula. Os futuros professores aprendem a cantar *musiquinhas* (termo utilizado pelos próprios professores) referentes às rotinas da sala de aula e às datas comemorativas da escola, que poderão ainda ser utilizadas para a aprendizagem da língua portuguesa, por exemplo. Os professores parecem não ter estudado música como campo de conhecimento com conteúdos e objetivos específicos, mas como grupo de atividades a ser reproduzido em sua prática docente futura. A professora M. comenta sua formação musical durante o Magistério:

O que eu tenho do Magistério é uma coisa assim ... É aquela coisa típica do Magistério: tu trabalhas com diversas atividades, que tu vais promover numa aula de música, numa aula de educação física, mas é tudo assim, ah ... amador, porque tu não tem uma formação para aquilo. (Prof^a M.; A)

A professora R., por sua vez, faz a seguinte observação:

Na época do Magistério, o que a gente aprendia... A gente tinha aula de música, mas mais assim ... nada que fosse de música exatamente. A gente aprendia músicas prá ensinar para as crianças, mas nada de música. (Prof^a R.; A)

No Curso de Jardineira (preparação para atuação na educação infantil) a base está na utilização de canções e na noção da música como auxiliar para o desenvolvimento de outras disciplinas curriculares. A professora C. explica:

(...) [o] Curso de Jardineira que eu fiz era em cima de cantos. Cantos, assim, todos relacionados com a rotina do Jardim. Então, prá tudo tinha um canto: prá trabalhar as noções de espaço, em cima, embaixo, dentro, fora (...) Teve trabalho com instrumentos ... A gente montou uma bandinha ... a gente confeccionou instrumentos também ... (Prof^a C.; A)

Embora alguns professores tenham estudado em escolas específicas de música e alguns deles tenham praticado música, o conhecimento aí adquirido parece não ter influenciado a elaboração das concepções apresentadas. Uma professora da Escola C, apesar de ser habilitada em pedagogia e ter especialização, fala de seu interesse por música durante a sua formação e para o seu próprio trabalho como alfabetizadora. Dentro dessa concepção, a professora descreve como deve ser o professor de música:

O professor de música tem que ser um professor com formação integral, ou seja, não só um professor de música, mas ele [deve] deter outros conhecimentos teóricos dentro da pedagogia, para que ele possa dar uma iniciação musical, mas também entender a questão da proposta que nós perseguimos, que é uma proposta que o indivíduo seja respeitado e estimulado nas suas potencialidades. (Prof^a A; C)

Na concepção sobre a formação do professor de música desta professora, a formação musical deve permitir que ele além dominar o teórico, saiba também transformar essa teoria em prática, “práticas que realmente transformem o currículo em momentos de prazer.” Para tal, o professor deveria dar uma orientação para que o currículo ficasse “menos pesado” e “menos escolarizado”, tornando-se “mais um coordenador” ou “um orientador nessa área da música”. Além do professor de música saber concretamente teoria e prática, ele deve efetivamente transformar a teoria do currículo escolar em prática prazerosa, independentemente da área artística. Pode-se observar essa consciência no seguinte diálogo travado na escola C:

A: Eu acho que deve ser, eu acho que inclusive é até uma forma do trabalho de música oportunizar o despertar das várias competências, não é isso? Tem criança que tem mais habilidade pra dança, ou talvez para o canto, ou pra outro tipo de trabalho específico dentro dessa área. Eu acho que valorizando o indivíduo dentro da sua habilidade maior, eu acho que o resultado deve ser bem mais satisfatório.

Quanto ao formato da aula de música, as escolas consideram importante que nas primeiras séries seja feito um trabalho de música através do professor de classe e que a

partir das terceiras e quartas séries seja oferecida uma educação musical mais sistemática e voltada para o desenvolvimento das habilidades específicas de cada aluno e de cada arte, incluindo neste caso, a música como conhecimento. Segundo o depoimento recolhido de uma professora da Escola C, uma vez que essa faixa etária trata-se de pré-adolescentes, estes já teriam “um perfil bem diferenciado” e talvez já pudessem despertar mesmo pra o futuro músico que está submerso em cada um, que está adormecido em cada indivíduo.”

4. Considerações finais

A partir da execução deste projeto de pesquisa, que teve como objetivo investigar, no âmbito da cultura escolar, diferentes concepções de professores e diretores sobre o ensino de música nas escolas, foi possível ter acesso a um universo de concepções e práticas pouco explorado. Como o relatório final de pesquisa esclarece, não basta desenvolvermos propostas curriculares de música para o ensino fundamental e pensar na formação de um professor supostamente ‘ideal’, se ignorarmos como os professores e administração escolar percebem a presença da música na escola.

Verificamos que, nas três escolas, o ensino de música no currículo é tido como periférico no processo de educação escolar, apesar dos professores enfatizarem em seus discursos a importância da música para as crianças. Foi possível observar uma tendência para a defesa do ensino da música por um professor especialista, por não se sentirem preparados para ministrar aulas, ou mesmo atividades, de música como se sentem preparados para ministrar as demais áreas como português, matemática e ciências.

No entanto, o que se constata atualmente é que poucas escolas possuem um professor especializado em música. Música quando trabalhada na escola é, na maioria

das vezes, ministrada pelo professor de educação artística (com formação nas três áreas - plástica, teatro e música), quando não ministrada por professores de outras disciplinas sob o argumento de que qualquer professor tem condições de ensinar algumas 'musiquinhas' para as crianças. Isto faz com que a pouca atividade musical seja direcionada à preparação de repertório para comemorações cívicas ou religiosas. Em decorrência disto, os professores, na tentativa de até mesmo justificar a relevância da mínima prática musical, acabam cedendo às exigências escolares e direcionando seus planejamentos em busca de produtos musicais passíveis de serem exibidos em apresentações públicas.

Ao discutir estas questões percebeu-se mais uma vez a importância da formação dos professores. Constatou-se uma diversidade significativa na qualificação profissional que, conseqüentemente, está refletida na prática pedagógica desse grupo de professores envolvidos. Se por um lado os professores não estão preparados para atuarem como professores de música, por outro, sabe-se da escassez de professores especializados atuando nas escolas da rede pública de ensino.

A aplicação desse projeto facilitou o conhecimento sobre alunos e professores na sala de aula, obtendo respostas significativas para a necessidade da formação de professores especializados, no desenvolvimento de uma proposta curricular para alunos do nível fundamental. Também nos confirmou que ações curriculares isoladas não são suficientes, sendo necessário propor ações formativas. Os professores manifestaram o desejo de receber algumas orientações para o seu trabalho de inserção de música nas atividades escolares.

Finalmente, a realização desta pesquisa contribui para a sistematização de dados que servem como subsídios para a implementação de políticas e práticas na educação

musical escolar, especialmente programas de intervenção voltados à área de música no ensino fundamental.

Bibliografia

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

BECKER, F. Epistemologia e ação docente. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, p. 77-95, abr./jun. 1993.

BRESLER, L. Curricular orientations in elementary school music: roles, pedagogies and values. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 27, p.[n.i.] Winter 1995/1996.

BRESLER, L. Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, n. 27, p. 24-35, 1996.

DOMINGUES, J. L. O cotidiano da Escola de 1º grau: O sonho e a realidade. Goiânia: CEGRAF/UFG; São Paulo: Educ. Editora da PUCSP. 1988

FORQUIN, J. C. (Org.) *Sociologia da Educação. Dez anos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Antónão Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, 1995,. p. 51-76.

GIFFORD, E. F. An Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum. *British Journal of Music Education*, v. 5, n. 2, p. 115-140, 1988.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: Ant3nio N3voa (Coord.). Os professores e a sua forma33o. 2 ed. Lisboa: Publica33es Dom Quixote Lda, 1995, p. 93-114.

HENTSCHKE, L. OLIVEIRA, A.; SOUZA, J. (1999): Rela33o da Escola com a Aula de M3sica: Seis Estudos de Caso em Escolas de Porto Alegre-RS, Santa Maria-RS, Salvador-BA, e Florian3polis-SC. Porto Alegre: mimeo.

N3VOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem 3s e vice-versa. In: Ivani Fazenda (Org.). A pesquisa em educa33o e as transforma33es do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1995, p. 29-41.




RAHN, J. What is valuable in art, and can music still achieve it? *Perspectives of New Music*, v. 27, n. 2, p. 6-17, Summer 1989.

SIROTA, R. (1994): A escola prim3ria no cotidiano. Porto Alegre: Artes M3dicas, 1994.

TOURINHO, I. M3sica e controle: necessidade e utilidade da m3sica nos ambientes ritual3sticos das institui33es escolares. *Em pauta*, ano V, n. 7, Porto Alegre, p. 67-78, 1993.

TOURINHO, I. Usos e Fun33es da m3sica na escola p3blica de 1º grau. *Fundamentos da Educa33o M3sical*, n.1, Maio 1993, p.91-133.

Guia para continuar

-  **Programação da ANPPOM 1999**
-  **Informação dos Participantes**
-  **Saída dos Anais da ANPPOM**