



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED  
CURSO DE MESTRADO ACADEMICO EM EDUCAÇÃO - CMAE**

**CONCEIÇÃO DE MARIA CUNHA**

**RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO  
MUSICAL, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES DE  
PROFESSORES DE ARTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO  
MUNICIPIO DE FORTALEZA**

**FORTALEZA – CEARÁ  
2011**

**CONCEIÇÃO DE MARIA CUNHA**

**RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO  
MUSICAL, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES DE  
PROFESSORES DE ARTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO  
MUNICÍPIO DE FORTALEZA.**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores

Orientador: José Álbio Moreira de Sales, Dr.

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2011**

**CONCEIÇÃO DE MARIA CUNHA**

**RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DE ARTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.  
Orientador: José Álbio Moreira de Sales, Dr.

Defesa em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Conceito Obtido: \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

José Álbio Moreira de Sales, Dr.  
Orientador

---

Luiz Botelho Albuquerque, Dr.  
1ª examinador

---

Maria Socorro Lucena Lima, Dra  
2º examinador

Dedico este trabalho a minha família,  
em especial, minha mãe, grande educadora e incentivadora,  
a meus amigos, que sempre estão ao meu lado,  
e a todos professores que passaram por minha formação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, criador e mestre, pela vida, saúde e pela sede de conhecer.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro fornecido com a bolsa de pesquisa

À meus irmãos, por todos os incentivos, otimismo e, por muitas vezes, patrocinadores dos meus estudos.

Aos gestores das escolas, que acreditaram e permitiram adentrar nas salas de aulas e poder desenvolver a pesquisa.

Aos professores músicos e arte educadores, amigos e parceiros, por terem acreditado na pesquisa e possibilitarem a realização deste estudo.

Aos companheiros da turma de mestrado 2008, pelo carinho, aprendizagens em conjunto e momentos ímpares.

As amigas Joiania, Hebe e Aládia, educadoras musicais e parceiras de muitas idealizações.

As amigas Fabrícia, Francione, Marismênica, Samara, Viviane e Wildiana, pelos momentos de partilha, trocas de experiências, incentivos e aprendizagens.

A amiga e incentivadora Profa. Ms. Maria Angélica, por todas as orientações educacionais e musicais concedidas.

A Profa. Dra. Elba Braga Ramalho, pelo incentivo a pesquisa, pela motivação aos meus estudos e por ter contribuído, significativamente, na melhoria do curso de Licenciatura em Música da UECE.

Ao Prof. Dr. Álbio Sales, pela dedicação, paciência e por todas as palavras sábias ditas e refletidas nas orientações.

Ao Prof. Dr. Luiz Botelho, pela atenção, paciência em ouvir e disponibilidade nas orientações.

Ao Mestrado Acadêmico em Educação, por todo o aprendizado e dedicação a turma 2009;

A querida Joyce, que muito nos auxilia e nos acolhe.

A todos que direta e indiretamente possibilitaram a concretização deste estudo.

*Ciranda, cirandinha  
Vamos todos cirandar  
Vamos dar a meia volta  
Volta e meia vamos dar.  
(música folclórica infantil)*

## RESUMO

A presente pesquisa teve o objetivo de analisar as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, nas escolas públicas municipais de Fortaleza, enfocando suas concepções sobre educação musical. No aporte teórico desse estudo foram pontuadas ideias sobre o ensino da música à crianças e adolescentes, defendidas por Rousseau e Dewey, bem como algumas propostas educacionais em música defendidas por Dalcroze, Kodaly, Orff, Villa-Lobos, Swanwick e Schafer. Para fundamentar a formação e a prática docente, foram utilizadas ideias e conceitos de Zeichner (1995), Gómez (1998), Schön (2000), Pimenta (2005) e Sacristán (2007), os quais discutem a prática reflexiva e a formação docente contextualizada, bem como os estudos de Souza (1996), Kraemer (2000), os quais discutem as concepções de educação musical na contemporaneidade. Como metodologia da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa com aproximação etnográfica, fundamentado em Bogdan e Biklen (1994); André (1995); Gómez (1996), Beaud e Weber (2007). Os dados foram coletados em entrevistas semi-estruturadas, observações simples, registros nos diários de campo e análises de documentos. Participaram do estudo, cinco professores que lecionam a disciplina de arte educação nas escolas municipais de Fortaleza, sendo estes, licenciados em música pela Universidade Estadual do Ceará. As análises dos dados foram realizadas considerando as propostas de Bardin (1994) e Minayo (2008), onde buscou-se relacionar as referências que sustentam e orientam as práticas cotidianas dos professores, possibilitando reflexões entre as falas dos atores com o referencial teórico de Pérez Gómez (1998), Schön (2000) e Kraemer (2000), os quais discutem sobre formação profissional e concepções de educação musical na contemporaneidade. Como resultado da pesquisa, observa-se que os conceitos do que seja educação musical, para os professores, podem passar por mudanças e adaptações a partir das necessidades educacionais vivenciadas no cotidiano escolar. Verificou-se também que nenhum dos professores, em suas atividades práticas, aplicam teorias e metodologias dos pedagogos musicais citados nesse texto, no entanto, observa-se nas falas dos atores que as bases teóricas da pedagogia musical parecem estar incluídas nos fazeres práticos, tendo uma aproximação com as concepções de educação musical dos pedagogos musicais explicitados acima nos fazeres em sala de aula. Nota-se que as reflexões da prática podem estar relacionadas, também, com as condições de trabalho desses professores, tendo que adaptar seus fazeres em ambientes escolar inadequados para um melhor desenvolvimento das atividades musicais e a aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chaves** – formação e prática docente; concepção de educação musical; ensino de música

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the relationship between training and practice of teachers who teach art education in public schools in Fortaleza, focusing on their conceptions on music education. In this theoretical study were punctuated ideas about teaching music to children and adolescents, defended by Rousseau and Dewey, well as some proposals in music education defended by Dalcroze, Kodaly, Orff, Villa-Lobos, Swanwick and Schafer. To found the training and teaching practice, ideas and concepts were used by Zeichner (1995), Gomez (1998), Schön (2000), Pimenta (2005) and Sacristán (2007), which discusses the reflective practice and teacher training contextualized, well as studies by Souza (1996), Kraemer (2000), which discusses the conceptions of music education in contemporary society. How research methodology was chosen for the qualitative approach with an ethnographic approximation, based on Bogdan and Biklen (1994), André (1995), Gómez (1996), Beaud and Weber (2007). Data were collected in semi-structured interviews, simple observations, daily records in the field and analysis of documents. The study participated five teachers who teach the discipline of art education in public schools of Fortaleza, the latter being licensed in music from State University of Ceará. Data analysis was realized considering the proposals of Bardin (1994) and Minayo (2008), which sought to relate the references that support and guide the quotidian practices of teachers, enabling reflection between the actors' discourse with the theoretical framework of Perez Gómez (1998), Schön (2000) and Kraemer (2000), which discuss training and education concepts in contemporary music. The results, it is observed that the concepts of what music education for teachers, may to pass by changes and adjustments from the educational needs experienced in the classroom. It was also noted that nobody of the teachers, in their practical activities, apply theories and methodologies of music educators cited in this text, however, we observe in the discourse of the actors that the theoretical base of musical pedagogy seem to be included in the practical doings, having an approximation with the conceptions of musical education of music educators explained above in the doings in the classroom. Note that the reflections of the practice may be related, also, with the working conditions of teachers, having to adapt their works in school environments inadequate for a better development of musical activities and student learning.

Keywords - training and teaching practice, conception of music education, music education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Manossolfa Kodály.....	32
Ilustração 02 – Xilofone.....	34
Ilustração 03 – Instrumentos percussivos: tambor, pau-de-rumba, pandeiros, chocalhos, xilofones e outros .....	35
Ilustração 04 – Mapa Regionais de Fortaleza.....	77

## LISTA DE QUADROS

01 - Quadro 01 – Currículo básico do ensino da música nas escolas no Século XIX.....	50
02 - Professores licenciados em música pela UECE.....	69
03 - Professores que aceitaram participar da pesquisa.....	70
04 - Professores que participaram da pesquisa.....	71
05 - Especificações dos atores investigados.....	80

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CFE – Conselho Federal de Educação  
DEG - Departamento de Ensino e Graduação  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FUNCAP - Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES – Instituto de Ensino Superior  
IFEI – Instituto Federal de Educação do Ceará  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MPB - Música Popular Brasileira  
ONG's – Organizações não Governamentais  
PCN-Arte - Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
R1 – Regional 1  
R3 – Regional 3  
R5 – Regional 5  
SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal  
SER – Secretaria Regional  
SME – Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza  
SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará  
UECE – Universidade Estadual do Ceará  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
URCA – Universidade Regional do Cariri

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....</b>	<b>08</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>09</b>
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....</b>	<b>10</b>
<b>1. INTODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
Objetivo geral.....	19
Específicos.....	19
<b>2. OS PENSAMENTOS FILOSÓFICOS E EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO MUSICAL: UM BREVE RELATO HISTÓRICO.....</b>	<b>22</b>
2.1. A iniciação musical de índios e crianças africanas no período de colonização do Brasil: uma história interessante.....	23
2.2. Mudanças de paradigmas no processo de educação musical: o que viria depois? .....	25
2.3. Abordagens pedagógicas musicais: de onde vêm os métodos de ensino em música?.....	28
2.3.1. Emile Jacques Dalcroze.....	29
2.3.2. Zoltán Kodály.....	31
2.3.3. Carl Orff.....	33
2.3.4. Heitor Villa-Lobos.....	35
<b>3. FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES.....</b>	<b>39</b>
3.1. Perspectivas da prática do professor: “a canoa virou?.....	40
3.2. Os professores como profissionais reflexivos.....	43
3.3. Formação de professores em música no Brasil: do ensino tradicional ao ensino construtivo.....	47
3.3.1. Hans Joachim Koellreutter.....	53
3.3.2. A criação dos Cursos Superiores de Música no Ceará.....	54
3.3.3. Práticas pedagógicas musicais no Brasil: concepções na Contemporaneidade.....	58
3.3.3.1 - Murray Schafer.....	60
3.3.3.2 - Keith Swanwick.....	62

<b>4. METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	64
4.1. Pesquisa qualitativa com aproximação etnográfica.....	64
4.1.1. Seleção dos sujeitos da pesquisa.....	67
4.1.2. Das técnicas à coleta dos dados.....	72
4.1.2.1. Observação simples.....	73
4.1.2.2. Entrevista.....	73
4.1.2.3. Diário de campo.....	74
4.2. Coleta dos dados: uma síntese.....	75
4.3. Análise dos dados.....	77
<b>5. ANÁLISES E DISCUSSÕES</b> .....	79
5.1. Caracterização dos professores.....	80
5.2. Relações entre a formação acadêmica em música e as concepções de educação musical.....	84
5.3. As práticas musicais desenvolvidas pelos professores: concepções e ações construídas no fazer em sala de aula.....	89
5.3.1. Prática instrumental coletiva de flauta doce.....	90
5.3.2. Estudo dos instrumentos musicais como estímulo a apreciação musical.....	94
5.3.3. Estudo dos elementos básicos da linguagem musical.....	99
5.3.4. A música popular brasileira no desenvolvimento cultural dos alunos.....	103
5.3.5. A música no estímulo a criação artística.....	108
5.4. As condições de trabalho do professores de arte/música na escola: o que queremos com a música na escola?.....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>APÊNDICE</b> .....	127
<b>ANEXOS</b> .....	129

## 1. INTRODUÇÃO

Quem te ensinou a nadar?  
Quem te ensinou a nadar?  
Foi, foi, marinheiro, foi  
Os peixinhos do mar.  
Foi, foi, marinheiro, foi  
Os peixinhos do mar.  
(Música folclórica infantil)

A formação do professor vem sendo objeto de estudo, no paradigma fenomenológico, visando compreender os significados e interações da prática pedagógica. Entende-se que a fenomenologia relaciona a intersubjetividade como fato constitutivo do mundo social, examinando a relação entre os diferentes atores na vida cotidiana, procurando compreender o ator em suas ações, seus sentimentos e o estado de espírito que o incitou a adotar atitudes específicas em seu meio social. Sob essas inspirações buscou-se conhecer as relações entre a formação e a prática dos professores, que ensinam arte educação, nas escolas municipais de Fortaleza, enfocando as concepções de educação musical, dos professores egressos do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Na realização desse estudo se observa que muitos pesquisadores, sobre formação de professores, enfatizam a necessidade de que o profissional deve ser reflexivo, interpretando a realidade que atua e organizando suas experiências de forma consciente (GOMEZ, 1998; SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2005; SACRISTÁN, 2007).

Na minha experiência profissional, de educadora musical, busco meios para adequar a minha práxis as necessidades musicais dos alunos e da escola. No desenvolver desse processo é comum haver discordâncias por parte de alguns alunos que desejam outro tipo de aprendizagem, como o estudo de um instrumento musical diferente daquele que me proponho a ensinar, repertório e/ou estilos musicais. São compreensíveis os questionamentos em sala de aula quando se deixa fluir as reflexões e dúvidas sobre um determinado assunto, proporcionando aos alunos momentos de críticas sobre o processo de aprendizagem. Observando essas inquietações e tomando por base a mensagem do cancionário popular do prólogo acima, “quem te ensinou a nadar? Foi, marinheiro, foi os peixinhos do mar?”,

percebe-se que algumas reflexões da práxis pedagógica e do cotidiano escolar auxiliam na formação contínua do professor, instigando-o na busca de novas aprendizagens, motivando esse “marinheiro” a conhecer “novos mares”, proporcionando aos nossos “peixinhos” os prazeres de “nadar em águas novas”, que possam contribuir para o seu enriquecimento social e cultural.

Revivendo o meu percurso de “peixinho”, lembro-me da infância e das aulas de arte que vivenciei, onde as crianças não tinham o hábito de concordar ou discordar com algumas atividades realizadas em sala. As aulas de artes eram basicamente pinturas dos símbolos da pátria, desenhos geométricos, confecção de lembrancinhas para o dia das mães, páscoa e outras datas comemorativas do calendário escolar, características já relatadas em pesquisas sobre o ensino da arte (BARBOSA, 2002; COSTA, 2004; FRANÇA, 2007). Além dessas atividades, esperava com ansiedade certas confraternizações na escola que estudava, tais como as festas juninas e natalinas. Sabia que nessas datas não iria pintar símbolos da pátria, nem desenhar com o auxílio do compasso e régua para realizar linhas, curvas e retas. Era nessas datas que podia participar das danças de tradições populares, confeccionar adereços e fantasias para as festas juninas, criar textos para o casamento matuto da quadrilha popular, cantar, dançar e encenar no auto de natal. Ainda não entendia a importância daquelas manifestações artísticas para a minha formação cultural e social, mas sentia nelas o prazer de criar, imaginar e poder fazer coisas diferentes daquelas do cotidiano escolar.

No período de minha adolescência, praticamente não existiram aulas de artes em meu currículo escolar. Os “peixinhos” tinham que direcionar seus conhecimentos para a formação profissional, onde as aulas de artes eram trocadas por aulas de redação e literatura, afinal, todos tinham que passar no vestibular e artes não fazia parte das disciplinas, requisitadas para as provas, portanto não necessitava ser estudada como uma disciplina “séria”. Por sorte não passei no vestibular na primeira tentativa e sim na Escola Técnica Federal do Ceará<sup>1</sup>. Quanta diferença pode-se observar no fazer artístico daquela escola profissionalizante, mas que propiciava ao aluno questionamentos sobre determinados assuntos, como as artes. Coral, teclado, violão, flauta doce, danças folclóricas, sapateado, jazz, artes plásticas, banda de música... As linguagens artísticas abertas aos alunos,

---

<sup>1</sup> A Escola Técnica Federal do Ceará atualmente é chamada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

professores habilitados para cada linguagem e estrutura física necessária apropriada. Foi aí que passei a fazer e refletir sobre o que é a arte.

Logo nos primeiros dias de aula foi apresentada, no auditório daquela instituição de ensino, aos alunos que também estavam ingressando naquele semestre, uma amostra do que se desenvolvia na escola em termos de arte e cultura, para que os calouros pudessem escolher, de acordo com a linguagem artística disponível, aquela que melhor se adequasse ao seu perfil e às suas habilidades. Não tive dúvidas. Optei pelo curso de canto coral, sendo selecionada para participar do coral, que naquela época era regido pelo maestro Poty Fontinelle e, posteriormente, pela maestrina Lucile Horn. No mesmo ano em que ingressei nessa escola, iniciei o curso de flauta doce, passando a compor, no ano seguinte, o grupo de flauta doce da mesma instituição. Novos “marinheiros” e “novas águas” contribuíram na minha formação cultural e profissional.

Durante os estudos de canto coral eram oferecidos aos alunos conhecimentos do repertório coral focalizados na Música Popular Brasileira: Ari Barroso, Vinícius de Moraes, Tom Jobim, Caetano Veloso, Chico Buarque, Milton Nascimento, Geraldo Azevedo e tantos outros da Música Popular Brasileira (MPB). Os meses de outubro e novembro eram dedicados ao repertório natalino, onde apresentávamos recitais nas praças públicas de Fortaleza, Teatro José de Alencar e na própria escola. O contato com o repertório erudito veio com o grupo de flautas doce: Bach, Mozart, Beethoven e outros anônimos da Idade Média e Renascença. Com a vivência nesses grupos, as aprendizagens sobre história dos compositores estudados, composições, estilos musicais, além do conhecimento da teoria musical eram proporcionados aos alunos.

Esse aprendizado escolar, concebido naquela escola, foi um tempo de formação estética como cidadã que influenciou na minha opção profissional, isto me levou a prestar vestibular para o curso de Bacharelado em Música.<sup>2</sup> Na condição de estudante de música, exerci a função de monitora de flauta doce e passei a integrar o grupo de flautas doce da UECE. Durante essa experiência na prática musical em conjunto realizamos concertos no

---

<sup>2</sup> O curso de Bacharelado em Música foi oferecido para vestibular no ano de 1995 pela Universidade Estadual do Ceará, substituindo o curso de Licenciatura em Música. Após reavaliação da coordenação do Departamento de Artes dessa universidade, o curso de Licenciatura em Música passou a ser ofertado novamente no vestibular de 2000/01.

Teatro José de Alencar, Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura do Ceará, Centro Cultural Banco do Nordeste-CE, em campus da UECE, no interior do Ceará e em Organizações não Governamentais (ONG's) na cidade de Fortaleza.

Em uma dessas vivências culturais, o grupo de flautas doce da UECE foi convidado a realizar uma apresentação musical na periferia de Fortaleza, no grande Pirambu, bairro Nossa Senhora das Graças, na Associação Cultural Artevida<sup>3</sup>. Apresentamos um concerto didático musical, onde foi exposta a família da flauta doce, o contexto histórico do repertório apresentado, músicas renascentistas, contemporâneas e regionais. Nesse dia fomos, também, espectadores, pois ouvimos uma apresentação musical dos alunos daquela instituição.

Após alguns meses, meu nome foi indicado para ministrar uma oficina de musicalização para os alunos que ali estudavam e posteriormente passei a ser professora de flauta doce e História da Música da Associação Cultural Artevida. Poucos tempo depois convidaram-me para ser a coordenadora dos cursos de música, que tinham como instrumentos: flauta doce, flauta transversa, violino, viola, cello, baixo e violão. No terceiro ano lecionando nessa instituição passei a coordenar a orquestra juvenil e o grupo de flautas doce que foi formado com os alunos daquela ONG.

Paralelo a esse trabalho, também lecionava musicalização infantil, flauta doce e canto coral em uma creche escola na cidade de Fortaleza. Enquanto na ONG desenvolvia atividades com crianças e adolescentes com faixa etária de 8 a 18 anos, na escola creche atendia um público com faixa etária de 3 a 10 anos. A diversidade de público que assistia possibilitou novas reflexões na minha formação, contribuindo para o meu retorno à Universidade, com o objetivo de integralizar as disciplinas para obter o diploma de Licenciatura em Música.

No curso de Licenciatura em Música tive que estudar as disciplinas de didática, psicologia da criança e do adolescente, passando, então, a compreender algumas vivências do cotidiano escolar, possibilitando refletir minha prática e elaborar estratégias, melhorando

---

<sup>3</sup> A Associação Cultural Artevida é uma Organização não Governamental, sem fins lucrativos que assiste crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade social no grande Pirambu, Fortaleza-Ce, com atividades culturais, esportivas e profissionalizantes.

minhas ações pedagógicas em sala de aula. Os conhecimentos acadêmicos adquiridos com o estudo da pedagogia musical ampliaram as possibilidades de explorar os recursos musicais no desenvolvimento da prática, tanto com a educação musical infantil quanto a juvenil.

Minha experiência pedagógica musical, até então, havia sido em escolas particulares e Organização não Governamental. Na escola pública, lecionei somente um ano em um colégio militar, na cidade de Fortaleza, como professora de Educação Artística e regente do coral. Na disciplina de Educação Artística dessa escola, o conteúdo de educação musical era insatisfatório, haja vista que lá a disciplina de educação artística, (esse é o nome da disciplina e não arte educação, como é denominado nas escolas públicas de educação básica no estado do Ceará) era oferecido somente para os alunos do sexto e sétimo ano do ensino fundamental. As atividades musicais, paralelas a disciplina de educação artística, no entanto, eram abertas para todos os alunos da escola: canto coral e banda de música.

Retornando ao prólogo desse capítulo, a cantiga infantil “quem te ensinou a nadar? Foi, foi, marinheiro, foi os peixinhos do mar?” me sinto, de fato, o próprio peixinho. A formação inicial, juntamente com as práticas de ensino, o refletir a prática pedagógica, construir e reconstruir essa prática vêm sendo “as águas” que ajudam “o peixinho” a nadar, juntamente com outras contribuições do cotidiano escolar.

O reconhecimento da necessidade do ensino da arte na formação de crianças e adolescentes forçou a sua inclusão no currículo da educação básica. A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu Art. 7º determinava a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística na escola, entretanto, contraditoriamente a implementação da lei, não foi acompanhada por políticas públicas para a formação de professores que acompanhassem as necessidades de criação de cursos superiores para habilitação de profissionais para atuar na área. Durante o final da década de 1980, surgiram discussões sobre o ensino de arte, levando educadores e artistas a reivindicar um melhor espaço para a arte nos currículos escolares. Parte dessas reivindicações, ensejam a inclusão do ensino de arte no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) atual (LBD Nº 9.394/96), bem como o seu desdobramento nas orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, elaborados pelo Ministério da Educação e da Cultura. As questões emergentes nas discussões sobre o ensino de arte dizem respeito à formação cultural e social do indivíduo, por meio dos conhecimentos artísticos que

devem ser desenvolvidos na escola. De acordo com o Art. 26, § 2º, da atual LDB “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Em 2008 foi adicionada às regulamentações do ensino de arte uma nova orientação, por meio da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, acrescenta o § 6º ao texto que:

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nas artes. 1º e 2º desta Lei.

Estudos recentes sobre a formação de professores em artes na cidade de Fortaleza enfatizam a relevância dos conhecimentos proporcionados pelas linguagens artísticas na formação social e cultural dos educandos (MATOS, 2002; COSTA, 2004; FRANÇA, 2007; MACIEL, 2007). Observa-se, que o cenário da formação de professores para atuar no ensino de arte, no estado do Ceará e, em especial, na cidade de Fortaleza, local de nossa pesquisa, ainda carece de investimentos. Mesmo reconhecendo os esforços dos profissionais que atuam nesta área, o quadro que temos ainda é insuficiente para dar conta das demandas nas escolas públicas e privadas. Entre as instituições que oferecem cursos na área temos: a Universidade Estadual do Ceará, que no momento oferece a Licenciatura em Música e iniciou a primeira turma de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade à distancia; a Universidade Federal do Ceará, que formou, no final do ano de 2009, a primeira turma do curso de Educação Musical; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, oferecendo cursos de Licenciatura em Teatro e Artes Plásticas, porém, até o final desse estudo, ainda não formaram as primeiras turmas. Outra instituição pública que oferece o curso de licenciatura em artes visuais é a Universidade Regional do Cariri (URCA), que, também, ainda não formou a primeira turma. Dentre as instituições privadas, temos a Faculdade Integrada da Grande Fortaleza oferecendo cursos de Artes Visuais, e já formou turmas de bacharelado e licenciatura, porém, de acordo com informações desta instituição, no presente momento, não estão sendo ofertadas novas turmas por falta de candidatos.

Como se pode observar, o ensino das artes nas escolas públicas de Fortaleza é lecionado, até o final do ano de 2009, em sua maioria, por licenciados em música, considerando os professores habilitados em uma das linguagens artísticas. Sabe-se que existe atualmente curso de formação de professores na modalidade à distância em artes, mas, para a discussão desse estudo, focalizar-se-á o licenciado em música graduado pela UECE, compreendendo que este é o único curso, até o início do ano de 2009, que habilita o professor em uma das linguagens artísticas citadas no PNC-Arte.

Tendo por base o cenário da formação do professor de arte em Fortaleza, no qual se insere a problemática dos docentes da área de música, e considerando que o ensino da música passará a ser obrigatório no currículo escolar brasileiro a partir do ano de 2012, é que se insere a nossa problemática de investigação, a qual envolve a necessidade de compreender as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, nas escolas públicas municipais de Fortaleza, enfocando suas concepções sobre educação musical.

Orientado por este enfoque delineou-se os seguintes objetivos para essa investigação:

### **Objetivo geral**

Analisar as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, nas escolas públicas municipais de Fortaleza, enfocando suas concepções sobre educação musical.

### **Específicos**

- Discutir a relação entre a formação inicial em música e as concepções de educação musical presentes nas suas práticas;
- Caracterizar as práticas musicais desenvolvidas pelos professores nos seus espaços de ensino;
- Identificar as influências das condições de trabalho, do ponto de vista dos espaços físicos e de acesso a materiais e instrumentos, na qualidade do desenvolvimento de suas práticas.

Conhecer o pensamento do professor se torna relevante nesse processo, a fim de saber como ele compreende a educação musical e suas relações com a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Essas concepções podem ser resultado de suas práticas anteriores a formação acadêmica, como também, resultantes de suas aprendizagens e concepções obtidas durante o curso de graduação e/ou pós-graduação e nas relações cotidianas com o ensino da música em sala de aula.

Do ponto de vista prático, esta investigação pretende subsidiar discussões sobre a formação do professor de música e suas práticas em sala de aula, contribuindo para a qualificação dos debates sobre formação continuada e profissionalização. Deseja-se que os resultados obtidos, possibilitem gerar planejamentos e propostas curriculares na formação desses professores numa perspectiva de melhor desenvolver os conhecimentos acadêmicos para a realização da prática educativa musical, aproximando professores e pesquisadores como facilitadores na transmissão dos conhecimentos para formação dos educandos.

Nesse sentido, o texto foi composto por cinco capítulos, sendo o primeiro formado por esta introdução. No segundo capítulo se abordou o processo de iniciação musical no Brasil, enfatizando as relações jesuíticas na musicalização de crianças negras e índias, objetivando a catequização e edificação da igreja católica no Brasil, fundamentadas em Tinhorão (1998), Andrade (2003) e nos registros educacionais de Azevedo (1971). Em seguida, registrou as compreensões educacionais em música de Rousseau (1995) e Dewey (1978), os quais consideravam que a mesma deveria ser ensinada, para crianças, na perspectiva de desenvolver a sensibilidade dos aprendizes, respeitando suas fases de desenvolvimento. A partir de tais concepções, diversos pedagogos musicais, no final do século XIX, passaram a apresentar propostas educacionais de como a música deveria ser ensinada para crianças, sendo chamados de métodos ativos: Dalcroze, Kodaly, Orff, dentre outros. Tais abordagens influenciaram educadores musicais brasileiros, que passaram a pensar propostas educativas musicas para serem ensinadas nas escolas, dentre eles, Villa-Lobos, iniciando inquietações sobre a formação do professor de música no Brasil.

O capítulo seguinte enfocou discussões referentes a formação e a prática docente, fundamentada em Zeichner (1995); Gómez (1998); Schön (2000); Pimenta (2005) e Sacristán (2007). Tais autores apóiam-se na necessidade da prática reflexiva e defendem a formação docente contextualizada com a prática pedagógica mais consciente. Tendo como base tais

estudos, foi discutido como se deu o processo de formação de professores em música no Brasil, enfocando as contribuições de Villa-Lobos e Koellreutter, salientando as contribuições nos cursos superiores de música no Ceará. Compreendendo o processo de construção dos cursos superiores de música no Brasil, passou-se a questionar como vem sendo abordado às práticas pedagógicas musicais na contemporaneidade, fundamentada nas concepções de Kraemer (2000) e os anseios educacionais em música pontuados nos PCN's-Arte.

O capítulo quarto descreve a metodologia utilizada nesse estudo, no caso, uma pesquisa qualitativa com aproximação etnográfica, descrevendo a seleção dos sujeitos investigados e as técnicas que fundamentam a pesquisa. Assim, participaram do estudo, cinco professores que lecionam a disciplina de arte educação nas escolas municipais de Fortaleza, sendo estes, licenciados em música pela Universidade Estadual do Ceará. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações simples das aulas ministradas por cada professor e análises de documentos.

Os dados foram ponderados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1994), possibilitando as análises e discussões, que formam o quinto capítulo da pesquisa, visando compreender as concepções de educação musical de cada professor investigado, a partir das necessidades educacionais vivenciadas no chão da escola. No decorrer desse capítulo, buscou-se relacionar as referências que sustentam e orientam as práticas cotidianas dos professores, possibilitando reflexões entre as falas dos atores com o referencial teórico de Pérez Gómez (1998), Schön (2000) e Kraemer (2000), os quais discutem sobre formação profissional e concepções de educação musical na contemporaneidade.

Nas considerações finais, foi possível sinalizar as concepções de educação musical dos professores que participaram da pesquisa, os quais visam contornar as dificuldades físicas e matérias das escolas, desenvolvendo suas metodologias que possam ser aplicadas as realidades educacionais que trabalham. Nesse sentido, ao relatar as práticas pedagógicas musicais dos atores nas escolas municipais de Fortaleza e as relações entre a formação acadêmica em música e suas concepções de educação musical, este trabalho pode auxiliar discussões sobre a formação do professor de música e suas práticas em sala de aula, bem como gerar planejamentos e propostas curriculares na formação desse profissional.

## 2. OS PENSAMENTOS FILOSÓFICOS E EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO MUSICAL: UM BREVE RELATO

Atirei o pau no ga-tô-tô  
Mas o ga-tô-tô  
Não morreu-reu-reu  
Dona Chi-ca-ca  
Dimirou-se-se  
Do berrô, do berro  
Que o gato deu. Miau!  
(Música folclórica infantil)

Neste capítulo busca-se conhecer como se deu o processo de iniciação musical de crianças no Brasil. Para tanto, fundamentou-se nos estudos dos historiadores musicais de Tinhorão (1998) e Andrade (2003), bem como nos registros educacionais de Azevedo (1971).

O texto começa com um breve relato histórico do processo de iniciação musical no Brasil, que se deu no século XVI, com os jesuítas, valendo ressaltar que nesse período histórico não havia a compreensão de educação musical como se entende no século XX, ou seja, o ensino da música que possibilite desenvolver a sensibilidade estética do educando, pois, naquela época, os ensinamentos musicais objetivavam a formação do músico instrumentista. Visando conhecer as mudanças de paradigmas em educação musical foi relevante abordar no texto os pensamentos de Rousseau (1995) e Dewey (1978), os quais defenderam mudanças no ensino da música, especialmente no que se refere às crianças, considerando e respeitando seus limites e possibilidades. Ainda nesse cenário, tem-se os estudos de Piaget (1975) que comungam das mesmas ideias, isto é, consideram a necessidade de adequação do ensino e da aprendizagem da criança às suas fases de desenvolvimentos.

Após esse relato e considerações registram-se as abordagens de educação musical defendidas por Emile Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff e Heitor Villa-Lobos e, finalmente, aquelas que influenciaram o processo de formação de professores em música no Ceará.

A partir das ideias desses educadores, o processo de formação musical e a concepção do que seria uma educação musical, foi paulatinamente se aprimorando. Fazendo uma alusão à canção infantil “Atirei o pau no gato”, respeitando as identidades das músicas folclóricas infantis brasileiras e seus contextos históricos, poderia dizer que Rousseau e Dewey possibilitaram esse despertar do “gato adormecido”, contribuindo para que os

educadores musicais do século XIX e XX ouvissem os “berros” do gato, assim como “Dona Chica” da canção.

## **2.1. A iniciação musical de índios e crianças africanas no período de colonização do Brasil: uma história interessante**

Os estudos iniciais da formação musical brasileira, na ótica da música europeia, têm seus registros nas Cartas dos Primeiros Jesuítas, no século XVI. Nesses documentos encontram-se informações históricas relevantes sobre a catequização dos índios brasileiros, e especialmente, sobre a forma de como eram atraídos para a Igreja por meio da apreciação musical.

Durante o período da colonização foram enviados para o Brasil meninos órfãos nascidos em Portugal, para aqui serem educados e facilitar o convívio dos jesuítas com os indígenas, servindo para atrair crianças indígenas para a Igreja. Essas crianças portuguesas aprendiam a tocar alguns instrumentos musicais, tendo também como objetivo, facilitar a aproximação dos meninos índios com a instituição religiosa, pois os mesmos, de acordo com as Cartas Jesuítas, admiravam os sons dos instrumentos musicais europeus. Os jesuítas acreditavam que com o auxílio da música, a catequização dos meninos índios seria facilitada, pois estes se sentiam menos temerosos de se aproximarem das crianças portuguesas. Tinhorão (1998) registra a vinda de alguns desses instrumentos para o Brasil, bem como a de músicos para ensinar música aos meninos órfãos.

Em carta escrita da Bahia em 5 de Agosto de 1552 pelo padre Francisco Pires em nome dos meninos órfãos enviados ao Brasil para atrair à Igreja os meninos índios, pediam os missivistas ao padre reitor em Lisboa lhes mandasses “alguns instrumentos para que acá tañamos (imbiando algunos niños que se sepan tañer), como son flautas, y gaitas, y nêspas [‘son instrumentos’, como está anotado à margem da carta], y unas vergas de yerro com unas argollitas dentro, lãs quales tañen da[n]do com um yerro em La varga; y um par de panderos y sonajas”. Ao que acrescentava o padre Pires, sempre escrevendo em nome dos órfãos:

“si viniessse algún tamborilero e gaitero aca, parézeme que no haveria Principal [chefe indígena] no diese SUS hijos para que los ensiñassem”<sup>4</sup> (TINHORÃO, 1998, p. 39/40).

---

<sup>4</sup> Carta dos meninos órfãos [Escrita pelo padre Francisco Pires]. Ao Padre Pero Domenechi, Lisboa. Bahia 5 de agosto de 1552”, in Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil, vol.I, cit., pp. 383-4.

Sabe-se que os objetivos da missão Jesuítica no Brasil estavam focados na catequização dos índios e na edificação da Igreja Católica no Brasil, com isso usavam a música como elemento facilitador na mediação entre os nativos e a Igreja. A música, desde a antiguidade grega, tinha a função de “alimentar a alma”, o que era também defendida pelos jesuítas e mesmo pelos índios que se apropriavam dos sons musicais para elevação espiritual. Azevedo (1971) enfatiza que “a religião foi também a primeira manifestação da música artística brasileira”, onde os jesuítas ensinavam cânticos e autos<sup>5</sup> aos meninos índios, sendo “um instrumento de primeira ordem na obra de catequese” (AZEVEDO, 1971, p. 448).

Esses fatos também são citados por Mário de Andrade (2003) em suas pesquisas sobre a cultura popular brasileira. O som musical edificava e fortalecia a religião, impulsionado pelo canto gregoriano que soava nas missas como elemento natural entre jesuítas e índios, que, além de cantarem em latim, os índios tocavam instrumentos musicais europeus animando os festejos da Igreja.

Já no início da vida brasileira se principiou fazendo música nos núcleos principais da Colônia. O som foi sempre considerado elemento de edificação religiosa e, também aqui, nasceu misturado com religião. Os jesuítas ensinavam o canto religioso aos indiozinhos catequizados, e as festas da Igreja eram enfeitadas por cantigas. (...) O processo de cantar, ensinado pelos padres aos índios, era de preferência o antifônico, a dois coros. Também os adestravam em certos instrumentos como “charamelas, flautas, trombetas, baixões, cornetas e fagotes” (ANDRADE, 2003, p. 163/164).

Ele relata também que em meados do século XVII, no Rio de Janeiro, os jesuítas ensinavam músicas para crianças negras onde estudavam a prática instrumental e o canto.

Nos meados do séc. XVIII, os jesuítas do Rio-de-Janeiro mantinham uma espécie de conservatório para os negrinhos, na fazenda de Santa Cruz, próxima da cidade. Essa instituição foi inteligentíssima no ensino e chegou a possuir grupos de instrumentistas e cantores tão bons, que espantaram Dão João VI, Marcos Portugal e Neukomm (ANDRADE, 2003, p. 165/166).

---

<sup>5</sup> Forma teatral de enredo popular, com bailados e cantos, tratando de assuntos religiosos ou profanos, representada no ciclo das festas de Natal (dezembro-janeiro). (...) Desde o século XVI os padres jesuítas usaram o auto religioso, aproveitando também figuras clássicas e entidades religiosas, como poderoso elemento de catequese. As crianças declaravam, dançavam, cantavam, ao som de pequenos conjuntos orquestrais, sempre com intenção apologética (CASCUDO, 1999, p. 115).

A cultura musical européia ensaiava os primeiros acordes nas aldeias indígenas, iniciando o que, posteriormente, seria os processos de estudos sobre a iniciação musical no Brasil e “musicalizavam” crianças negras por meio da música europeia, estilos musicais diferentes daqueles que estavam acostumados a ouvir e tocar nas senzalas.

Os índios, até então, não conheciam outra música que não fosse aquelas transmitidas empiricamente por seus pares, transmitidas oralmente de geração a geração, até conhecerem a música e os instrumentos europeus. Esses fatores musicais foram significativos durante o processo de massificação cultural dos índios brasileiros durante o período de colonização e da imposição da cultura europeia no Brasil.

A música imposta, para fins religiosos, possibilitava a aprendizagem de instrumentos musicais e também do canto erudito. Era um tipo de aprendizagem musical, da educação musical que seria proposta pelos pedagogos musicais no século XIX. O ensino da música tinha o objetivo de desenvolver o músico virtuoso, aquele que não apresentasse habilidades musicais desejadas era descartado durante o processo de ensino musical. De uma maneira geral, pode-se dizer que até os dias de hoje, ainda encontramos os resquícios dessa prática de ensino de música.

## **2.2. Mudanças de paradigmas no processo de educação musical: o que viria depois?**

Sentir, pensar e expressar sonoridades musicais parece ser objeto desejado por todos que apreciam música, seja ela intuitivamente ou não. Durante séculos o ensino da música esteve centrado naquele que demonstrava maiores habilidades musicais, sendo moldado para o virtuosismo, eliminando aqueles que não possuíam os “dotes artísticos”. Os pensamentos foram mudando, novos paradigmas surgindo, possibilitando, também, mudanças nos ideais do ensino da música, em especial, para crianças, que passaram a questionar novas possibilidades de inserir tais conhecimentos e adaptá-los a uma formação integral do indivíduo, sem privilegiar só aqueles que, outrora, eram considerados portadores de habilidades e “competências” para a música.

Um dos divisores de águas nessa mudança de paradigma foram os pensamentos de Rousseau, no livro *Emílio*, onde aponta alguns questionamentos quanto a aprendizagem

musical das crianças e se certifica que o melhor desenvolvimento musical delas deve ser proporcionando ao despertar da sensibilidade, na condução musical expressada por meio do canto, dos movimentos corporais, no aprimoramento da escuta musical. Essas características da educação musical podem estimular o desenvolvimento do solfejo, não forçando o solfejo absoluto e sim o relativo. “Nada é mais natural do que solfejar por transposição, quando o modo transposto” (ROUSSEAU, 1995, p.180). As músicas ensinadas às crianças, para ele, devem ser simples, com harmonias consonantes, que possibilitem desenvolver a voz e a audição musical. Assim comentava:

Exercitai vosso pequeno músico primeiro a fazer frases bem regulares, bem cadenciadas; em seguida, a ligá-las através de uma modulação bem simples, e, em fim, a marcar suas diferentes relações com uma pontuação correta, o que se consegue através de uma boa escolha de cadências e das pausas. (...) Uma melodia sempre cantante e simples, sempre derivada das cordas essenciais do tom e sempre a indicar de tal forma o baixo que ele o sinte e o acompanhe sem dificuldades; (...) (ROUSSEAU, 1995, p. 179).

Além das fundamentações de Rousseau, outra contribuição importante na formação educacional foram as ideias defendidas por John Dewey<sup>6</sup>. Esse filósofo americano foi um dos fundadores do pragmatismo, defendia a democratização da educação, onde todos deveriam ter acesso.

Se é pela educação que a sociedade se perpetua, se é pela educação que à geração mais nova se transmitem as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas da geração adulta – educação é o processo pelo qual a criança *crece* desenvolve-se, amadurece, poderia dizer-se. (...)

A atividade educativa não se processa no vácuo, independente do objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive (DEWEY, 1978, p. 21).

As ideias de Dewey sobre educação também contemplavam os conhecimentos musicais, defendendo que a compreensão e a aprendizagem da criança, acontecem em acordo com os aspectos emocionais e seus interesses pessoais.

---

<sup>6</sup> Seus estudos tiveram importância singular no movimento Escola Nova no Brasil, influenciando as ideias dos líderes desse movimento brasileiro no início dos anos de 1930, contemplando o ensino da música nas escolas públicas do Brasil, liderado por Villa-Lobos.

A teoria musical e a técnica manual necessárias ao piano, em que a criança não tem interesse algum quando apresentadas isoladas, como fins em si mesmo, tornam-se fascinantes quando o aluno percebe o seu lugar e a sua função no desenvolvimento perfeito do seu gosto pelo canto e pela música (DEWEY, 1978, p. 74).

Dewey enfatiza que o ensino da música para a criança deve ser ensinado mediando com o universo infantil, criando relações com os conhecimentos musicais já vivenciados por ela, seja cantando ou experimentando no instrumento musical. A “função no desenvolvimento perfeito” pode ser analisada no cadenciamento simples perfeito, no fraseado curto, melodia cantável simples. Com essas características musicais a criança pode perceber melhor as expressões de uma música, familiarizando e possibilitando a apreciação estética da mesma.

Assim como Dewey, outra contribuição importante nas reflexões sobre educação e formação da criança é encontrada nos estudos do suíço Jean Piaget. As relações que prescreveu sobre as fases do desenvolvimento cognitivo do infante contribuíram na formação musical de educadores musicais como: Koellreutter, Violeta de Gainza, Swanwick, Teca Brito e outros, percebendo as relações das teorias piagetinas com o processo do ensino em música para crianças.

Piaget (1975), no estudo sobre a formação simbólica na criança, classifica as fases de desenvolvimento humano: sensorio motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Esse estudo possibilitou novos saberes e fazeres no processo educacional, desencadeando novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem, bem como na formação de professores, em especial, na formação de educadores musicais, observados nos fundamentos básicos da educação pós-moderna do século XXI.

Essas fundamentações teóricas são relevantes para que se possam compreender as concepções pedagógicas em educação musical que começava a ser abordada no século XIX, possibilitando ao educando manifestar suas impressões quanto ao ensino da música nas escolas. Iniciava-se uma nova fase do ensino em música enquanto educação musical, denominados de métodos ativos.

### **2.3. Abordagens pedagógicas musicais: de onde vêm os métodos de ensino em música?**

A partir de meados do século XIX, o ensino da música passou a adotar propostas educativas que possibilitassem o desenvolvimento da sensibilidade auditiva, a expressão corporal, o estímulo a composição musical, o canto coral como meio de interiorizar os sons cantados, brincar com os ritmos e melodias, interpretar e, posteriormente, vivenciar esses conhecimentos na aprendizagem de um instrumento musical. Essas abordagens em música foram divulgadas em encontros de educação musical que aconteceram em vários países no final do século XIX, e receberam o nome de métodos ativos, por ter como princípio proporcionar o desenvolvimento ativo musical da criança, na percepção estética, antes de iniciar os estudos de um instrumento musical específico.

Para que se possa compreender o processo de formação de professores no Brasil e no Ceará, será dado enfoque a alguns desses métodos de ensino em música. As primeiras propostas de aplicação desses métodos foram trazidas por professores brasileiros que participaram de cursos de formação em música no exterior, onde entraram em contato com as teorias defendidas por Emile Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff e outros. Esses educadores fundamentaram as ideias de Villa-Lobos desenvolvidas no Brasil e de Hans Joachim Koellreutter, alemão que veio para o Brasil no ano de 1937, tendo contribuindo satisfatoriamente na formação de professores brasileiros, apresentando significativa relevância nos cursos de música no Ceará. Keith Swanwick, educador musical britânico, que defende uma proposta musical fundamentada nas bases piagetianas, observando o desenvolvimento musical de acordo com as fases de desenvolvimento da criança, porém, suas contribuições serão explicitadas em capítulos posteriores, quando serão abordadas as propostas de educação na pós-modernidade.

Sabe-se, porém, que outros educadores musicais foram importantes no processo de formação de professores, no entanto, buscam-se, estes citados, por entender que suas ideias vêm aprimorando os cursos de formação de professores em música no Ceará, não sendo foco desse estudo fundamentar todas as teorias defendidas por diversos educadores musicais.

Para melhor compreender esse argumento aqui utilizado torna-se relevante conhecer as abordagens pedagógicas dos educadores citados acima.

### 2.3.1. Emile Jacques Dalcroze

Nasceu em Viena, Áustria, em 6 de julho de 1865 e morreu em Genebra, Suíça, em 1.º de julho de 1950. Ainda criança passou a morar na Suíça onde iniciou seus estudos musicais. Foi um pedagogo musical que observava as atitudes de seus alunos e soube direcioná-las para além das tendências tradicionais do ensino em música. Seguindo as ideias filosóficas e psicológicas da educação infantil de seu tempo, Dalcroze apropriou-se desses conhecimentos e desenvolveu uma metodologia para o ensino em música visando à sensibilização musical da criança por meio da expressão corporal e estimulando a escuta através do canto.

Com o estudo denominado “*Rythmique*”, Dalcroze proporcionou a seus alunos experimentações musicais dos sons ouvidos, executando-os nos instrumentos musicais e na expressão corporal, com isso os alunos poderiam vivenciar harmonias diferentes, outras propostas de contraponto e composição para, em seguida, realizar as atividades propostas: compor, harmonizar e realizar exercícios de contraponto. Essas práticas pedagógicas, antes não permitidas, estimulavam a criatividade dos alunos para a composição, experimentação de novos sons, novas harmonias, novas possibilidades musicais. (FONTERRADA, 2008)

Ainda com esse método se pode vivenciar e experimentar a música cantada explorando os movimentos corporais e o uso do espaço. Para Dalcroze (1919), a possibilidade de unir a voz cantada e o corpo em atividades rítmicas musicais aproxima a criança de um universo vivenciado por ela. Defende ainda que a música deve fazer parte da organização escolar, portanto, não se restringir apenas ao tocar e ao cantar, mas dever possibilitar análises e discussões sobre o que se escuta e toca. Para o autor, esta forma de conduzir a aprendizagem, quando aplicada no âmbito escolar e familiar, pode levar a melhores interações entre as crianças e a música. “Un dès bienfaits du chant est qu’il permet à l’enfant de faire bénéficier la famille de l’enseignement scolaire. Chaque chant importé par l’enfant dans la famille enrichit celle-ci, la rajeunit, l’ennoblit, l’élève, la rend joyeuse, l’unit et la vivifie<sup>7</sup>” (DALCROZE, 1965, p. 55).

---

<sup>7</sup> “Um dos benefícios de cantar é que o canto permite que a criança enriqueça a família com os ensinamentos escolares. Cada canto importada pela criança a família enriquece-a, rejuvenesce, enobrece, eleva, uni e anima.” [tradução da autora]

No seu método “Rythmique”, a ginástica rítmica, como denomina as expressões corporais criadas por meio da música, o corpo reage aos estímulos musicais ouvidos, tornando-o um instrumento musical rítmico.

La sucesión de marchas de variados ritmos sobre una superficie relativamente reducida, el entrecruzamiento de las “figuras” simples producidas por las evoluciones de distintos grupos, constituyen excelente disciplina para desarrollar el sentido del espacio y de la orientación<sup>8</sup> (COMPAGNON, 1966, p. 6).

Como se pode observar, no método de musicalização de Dalcroze, o ritmo vivenciado com a expressão corporal possibilita a incorporação rítmica, melhorando a conscientização do ritmo musical. A criança cantando, dançando e brincando com as cantigas habitadas na infância desenvolve elementos musicais importantes que pode facilitar na aprendizagem e na prática de um instrumento, aprimorando a performance musical, o desenvolvimento da leitura e escrita musical, bem como na sensibilização artística.

Mais especificamente, a abordagem Dalcroze consiste em:

- Expressão corporal no desenvolvimento da consciência rítmica musical e na habilidade da escuta;
- Canto coral, melhorando a percepção melódica e rítmica;
- Estímulo a criação musical e
- Prática musical estimulada com a composição;

Os estudos de Emile Jacques Dalcroze foram seguidos por outros educadores musicais que compreenderam que o ensino da música, como uma prática educativa, poderia ser alargada para além da esfera da formação do músico instrumentista, passando também a contribuir no desenvolvimento da apreciação estética da arte.

---

<sup>8</sup> A sucessão de marchas de variados ritmos sobre uma superfície relativamente reduzida, o entrecruzamento das “figuras” simples produzidas para a evolução de distintos grupos, constituem excelente disciplina para desenvolver o sentido do espaço e da orientação. [tradução da autora]

### 2.3.2. Zoltán Kodály

Zoltán Kodály nasceu na Hungria em 16 de dezembro de 1882. Foi um estudioso da música popular húngara, em especial, a música folclórica. Em parceria com o também húngaro Béla Bartók desenvolveram estudos etnomusicólogos da cultura musical desse país, pesquisando os ritmos nacionais que consideravam a verdadeira música húngara.

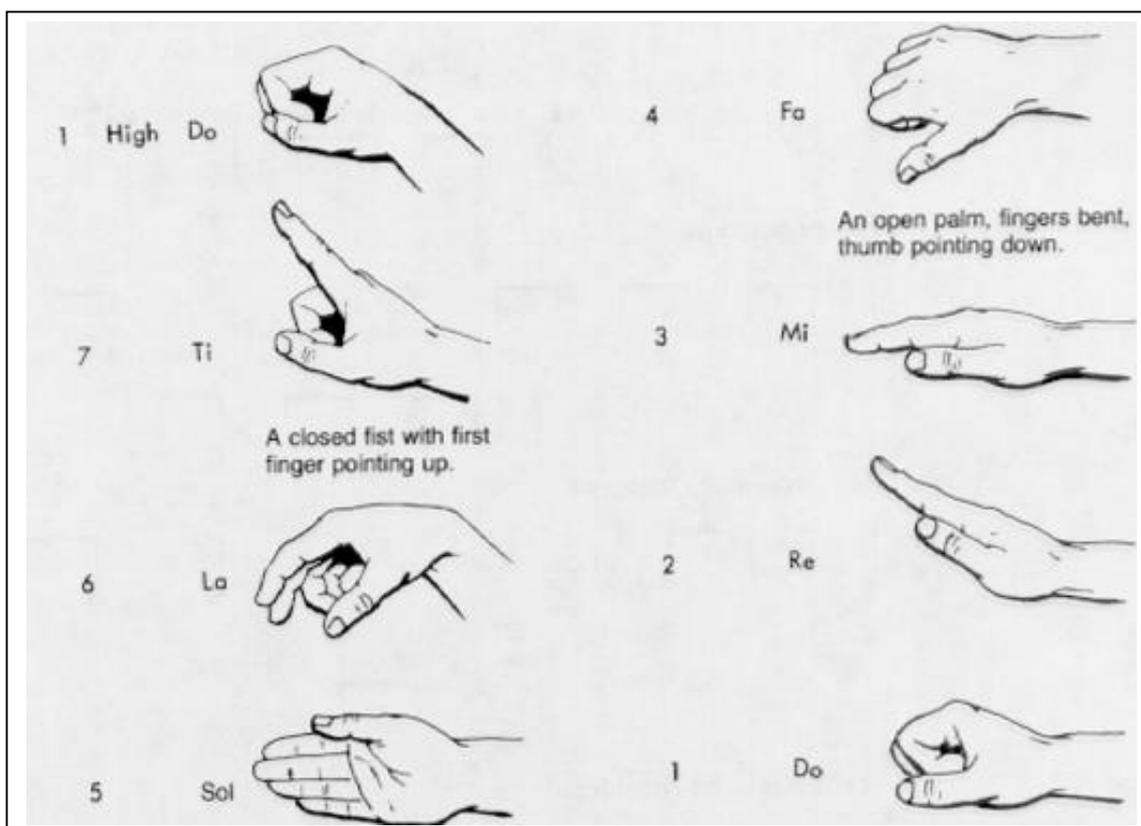
Os estudos das músicas folclóricas realizados por Kodály e Bartók resultaram em um método de educação musical para crianças da Hungria. Considerando a língua materna facilitadora na aprendizagem da criança, Kodály experimentou a música folclórica do seu país para musicalizar crianças, defendendo a ideia de que a música vivenciada por ela na infância facilitaria a aprendizagem musical, desenvolvendo a sensibilidade, a coordenação motora, rítmica e melódica, além da valorização da cultura local.

Nessa perspectiva, Kodály iniciava a alfabetização musical das crianças com o canto, utilizando as cantigas folclóricas húngaras. A aplicação desse método difundiu-se por todas as escolas da Hungria, possibilitando o contato das crianças as músicas folclóricas de seu país por meio do canto coral, bem como a ideia de nacionalismo. Com o método de Kodály a música húngara foi melhor difundida e reconhecida em seu país.

Em sua proposta de educação musical a leitura rítmica não deve ser ensinada separadamente da leitura melódica. O canto, baseado em melodias simples, deve facilitar a compreensão da leitura e escrita musical. Uma característica relevante da música folclórica húngara encontrada nos estudos de Bartók e Kodály é a presença da escala pentatônica (dó, ré, mi, sol, lá) nas melodias folclóricas. Esse aspecto musical é um facilitador na percepção musical da criança pelo fato da ausência de sensíveis (semitons) na escala, evitando a desafinação, fato comum entre as crianças, por terem dificuldades de afinar esse intervalo musical. Após a familiarização com a escala pentatônica é que se apresenta a escala maior e depois os seus acidentes (FONTERRADA, 2008).

Outro fator positivo na metodologia Kodály é o uso da manossolfa, um sistema de sinais manuais que simbolizam as notas musicais, facilitando o solfejo relativo. Nos estudos musicais o solfejo deve ser estimulado pela relação entre os intervalos, pela conscientização dos sons e suas relações, não valorizando o solfejo absoluto (KODÁLY, 1941). A manossolfa

é um facilitador da metodologia Kodály onde a criança visualiza os gestos manuais relacionando com as notas e os sons a serem cantados, proporcionando melodias simples e a criação musical pelos alunos por meio dos gestos da metodologia aplicada. A ilustração 01, a seguir, expressa com maior clareza os gestos manuais relacionados as notas e sons musicais.



*Ilustração 01 – Manossolfa Kodály*

A valorização da música folclórica na metodologia Kodály, a partir do início do século XX, passa a ser defendida por diversos educadores musicais de todo o mundo. Parte-se do pressuposto que a criança conhece algumas músicas e parlendas do universo infantil, facilitando o canto coletivo e brincadeiras rítmicas em sala de aula. As cantigas de roda, as canções de ninar, os jogos rítmicos são características infantis encontradas em todo o mundo e integram as crianças na escola. “Esse aprendizado é importante para a formação social da criança e, conseqüentemente, pode vir a influenciar no desenvolvimento intelectual, na

<sup>9</sup> Ilustração disponível no site International Kodály Society, disponível em <http://www.kodaly.eu/>. Acesso em 25/10/2009.

adolescência e na fase adulta, dando ao indivíduo uma identidade cultural, tornando-o, assim, consciente de estar integrando uma sociedade que tem raízes culturais” (CUNHA, 2003, p.15). O processo de iniciação musical passaria a ter um novo olhar, haja vista a possibilidade de expandir, oficialmente, o ensino da música nas escolas com repertórios do universo infantil.

Algumas características da abordagem Kodály se apresentam como:

- Música folclórica húngara;
- Uso da manossolfa;
- Solfejo relativo;
- Parte da escala pentatônica para as demais;
- Canto coral coletivo nas escolas húngaras.

Destaca-se, na proposta de Kodály, a valorização do folclore e da ideia de cultura nacional, reforçada através da educação musical de crianças. Além destas características, percebe a escala pentatônica, presente em músicas folclóricas do seu país, como elemento que favorece ao processo de iniciação musical infantil. Partindo destas contribuições, a valorização do repertório folclórico foi seguida por outros educadores musicais como: Carl Orff e Villa-Lobos.

### **2.3.3. Carl Orff**

Alemão, natural de Monique, Carl Orff nasceu no dia 10 de julho de 1895 e faleceu na mesma cidade no dia 29 de março de 1982. Aos cinco anos de idade iniciou seus estudos musicais no piano e, posteriormente, no *cello*. Desde criança demonstrou habilidades precoces nos estudos em música.

Enquanto educador musical não criou um método de ensino em música, porém, os estudiosos da pedagogia musical definem as concepções de uma metodologia Orff baseado na sua obra *Orff-Schulwerk*. Trata-se de cinco volumes compostos por peças musicais para crianças e que foram executadas por seus alunos. De posse dessa obra, educadores musicais definem como poderia ser uma metodologia de acordo com a ótica de Carl Orff e nas

atividades pedagógicas realizadas com seus alunos com instrumentos percussivos.

O ritmo, para Orff, é a base que fundamenta sua metodologia. Apoiado no folclore infantil, nas brincadeiras rítmicas das crianças, nos ritmos e melodias simples ele respeita as fases de desenvolvimento musical de seus alunos, estimulando-os a compor e improvisar. Nessa proposta musical os educandos são instigados a criarem, musicalmente, perguntas e respostas rítmicas e melódicas, valorizando o *ostinatti*, explorado nos instrumentos percussivos e no fraseado cantado e/ou falado, de acordo com as expressões musicais das crianças.

Na possibilidade de ampliar sua proposta de educação musical, Orff desenvolveu instrumentos musicais apropriados para o que idealizava no ensino de música para seus alunos. O instrumental Orff é formado por um conjunto de percussão (xilofones, metalofones, pratos, tambores, pandeiros, maracás, tambores), cordas (violas da gamba) e flautas doces. Nas ilustrações<sup>10</sup> 02 e 03 abaixo apresentam alguns instrumentos musicais usados na proposta educacional de Orff.



*Ilustração 02 - xilofones*

---

<sup>10</sup> Fotos pessoais digitalizadas na sala de educação musical da Universidade Federal do Rio Grande do Norte durante o XI Encontro Anual da ABEM na cidade de Natal, no ano de 2002.



*Ilustração 03 – instrumentos percussivos: tambor, pau-de-rumba, pandeiros, chocalhos, xilofones e outros*

Pode-se identificar a abordagem Orff conhecendo as seguintes características:

- Compreensão rítmica;
- Músicas e brincadeiras folclóricas infantis;
- Improvisação e composição;
- Valorização do *ostinati*;
- Inicia com a escala pentatônica e posteriormente apresenta as outras escalas musicais;

Na proposta de educação musical de Orff a criança aprende brincando. O uso do lúdico proporciona uma aprendizagem musical descontraída e alegre. A criança improvisa, compõe, canta e toca brincando de fazer música

#### **2.3.4. Heitor Villa-Lobos**

Músico brasileiro, nasceu na cidade do Rio de Janeiro no dia 5 de março de 1887 e falecendo em 17 de novembro de 1959. Viveu a infância em cidades do interior do Rio de Janeiro e Minas Gerais, iniciando seus estudos musicais aos cinco anos de idade, onde estudou clarineta e violoncelo com seu pai Raul Villa-Lobos, o qual lhe ensinou percepção e teoria musical, história da música e análise musical. Ainda na infância demonstrou interesses pelos prelúdios e fugas de Bach que o inspirou para a composição das "Bachianas

Brasileiras".

Participou da Semana de Arte Moderna de 1922 e do movimento Escola Nova no Brasil, apresentando significativa contribuição para o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, influenciando a criação de cursos superiores em música em todo o Brasil.

Sua proposta de educação musical tinha como base o canto orfeônico<sup>11</sup> às escolas públicas do Brasil, proporcionando a todo estudante brasileiro o canto coletivo, tanto de hinos cívicos como canções folclóricas brasileiras. Após participar de um Congresso de Educação Musical na cidade de Praga, na República Checa, Villa-Lobos retornou para o Brasil com diversas ideias para o ensino da música nas escolas brasileiras por acreditar que a música exerce sobre as massas uma influência maior que as outras artes. Nessa perspectiva, desejava educar e despertar o espírito nacionalista do povo brasileiro por meio do canto coral (SCHWARTZMAN, 2000).

Fonterrada (2008, p. 212/213) nos diz que “Villa-Lobos, em suas viagens pela Europa, tinha conhecido os métodos ativos de educação musical e se encantara com as propostas de Kodály (...), o uso de material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino da música por meio do canto coral; o uso da manossolfa” foram elementos significativos que poderiam ser adaptados à realidade brasileira, onde os alunos das escolas públicas poderiam ter acesso ao ensino da música por meio do canto.

Com essas ideias e com apoio do governo federal, na época Getúlio Vargas, Villa-Lobos criou materiais didáticos para serem utilizados no ensino de música em escolas públicas do Brasil: *Coletânea de solfejos v. I e v. II, Canto orfeônico v. I e v. II e Guia prático*. Os estudos de Villa-Lobos possibilitaram a criação de um currículo para o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, orientando o que deveria ser ensinado no curso primário e no curso ginásial. O canto coral era o fundamento da metodologia de Villa-Lobos, defendido como “a base de uma consciência musical brasileira, além de sua prática propiciar o desenvolvimento de elementos considerados essenciais a formação musical (senso rítmico, consciência melódica e harmônica e senso estético)” (PAZ, 2000, p.17/18).

---

<sup>11</sup> Canto orfeônico pode ser definido como canto coletivo. Orfeônico vem de orfeão: sociedade cujos membros se consagram ao canto coral, com acompanhamento ou sem ele. Dicionário Aurélio Século XXI.

Outro aspecto importante na abordagem de Villa-Lobos é a valorização da música folclórica no seu repertório musical, caracterizando a nacionalização da música brasileira. Desde criança gostava de viajar com sua família para o interior do Rio de Janeiro e Minas Gerais, tendo contato com músicas folclóricas dessas regiões, características encontradas em suas composições e influenciando na inserção do folclore brasileiro canções a serem ensinadas nas escolas.

Assim como Villa-Lobos, Mário de Andrade, entre os anos de 1938 e 1939, defendia o ensino da música folclórica brasileira nas escolas, redigindo as “bases para uma entidade federal destinada a *estudar* o folclore musical brasileiro, *propagar* a música como elemento de cultura cívica e *desenvolver* a música erudita nacional.” (Plano de Mário de Andrade citado por SCHWARTZMAN, 2000, p. 108) [grifos do autor]. Na mesma direção de Mário de Andrade, Villa-Lobos também encaminhou ao governo brasileiro um projeto de educação musical, onde propunha a nacionalização da música brasileira, como desejava o presidente do Brasil Getúlio Vargas. “O plano previa três escolas de música (de estudos superiores, profissional e de professores) e uma inspetoria-geral de canto orfeônico, com ação em todo o país (...)”. (SCHWARTZMAN, 2000, p. 110) Dentre essas propostas, a que adquiriu maiores proporções foi o canto orfeônico e, como consequência, a criação de escolas de música para formação de professores no Brasil.

As contribuições de Villa-Lobos para o ensino da música nas escolas públicas brasileiras refletiram diretamente sobre a problemática da formação de profissionais para o ensino de música. Para implantar seu projeto de educação musical teria que formar recursos humanos suficientes para atender a todas as escolas públicas. Estas demandas originaram o Decreto-Lei N° 9.494 de 22 de julho de 1946, Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, que será discutido em capítulo posterior sobre a formação de professores em música no Brasil.

Na abordagem de Villa-Lobos se percebe características das propostas defendidas por Dalcroze e Kodály, tendo como dado importante para esta investigação, o fato de ter propiciado o início das discussões sobre a formação do professor de música no Brasil.

- Canto coletivo – orfeônico;
- Inclusão da música folclórica brasileira na educação musical;

- Manossolfa;
- Solfejo relativo;
- Formação de professores em música.

As abordagens musicais citadas pertencentes a Dalcroze, Kodály, Carl Orff e Villa-Lobos, contribuíram na formação de educadores musicais, numa ótica construtivista, em vários países do mundo. Passou-se a valorizar as culturas locais, o aluno passou a ter uma participação mais ativa, possibilitando experimentar as sonoridades harmônicas e melódicas do que vivenciava na prática. O virtuosismo musical deixou de ser a prioridade nas escolas de música. Desse contexto surge um questionamento: e o professor, que antes aplicava uma metodologia musical vislumbrando “formar” o músico instrumentista, como desenvolveu o processo de formação pedagógica musical nessa perspectiva construtivista?

Quando foi iniciado esse capítulo, o prólogo anunciado foi a cantiga do repertório infantil “Atirei o pau no gato”, onde “Dona Chica” ficou admirada com o “berro” do gato. Fazendo alusão a esse cancionário, assim como os filósofos Rousseau e Dewey despertaram olhares críticos quanto ao ensino da música as crianças de sua época, Dalcroze, Kodaly, Orff e Villa Lobos possibilitaram o repensar pedagógico na iniciação musical. O “gato” seria a própria abordagem musical tecnicista defendida durante séculos em todo o mundo. Quando “atiraram o pau no gato”, ou seja, apontaram abordagens metodológicas que priorizavam a apreciação estética da música pela educação, possibilitaram novos questionamentos quanto ao professor de música, que, até então, tinham uma formação inicial técnica, instrumentista. Villa-Lobos, por sua vez, assim como “Dona Chica” da canção, foi um dos que ouviu os “berros do gato”, e lutou para que fosse possível a propagação da música na educação formal, acreditando que a formação de professores habilitados, de acordo com suas ideias pedagógicas à cerca do ensino de música, seria o caminho mais curto para atingir o seu objetivo de propagação desta pedagogia musical. Na percepção de Villa-Lobos, “os berros do gato” seriam os professores de música, que desejavam em todo Brasil, cursos de formação para desenvolverem as abordagens musicais modernas.

### 3. FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES

A canoa virou  
Deixou de virar  
Foi por causa da Maria  
Que não soube remar.  
Se eu fosse um peixinho  
Que soubesse nadar  
Eu tirava a Maria  
Lá do fundo do mar.  
(Música folclórica infantil)

Antes de iniciar o estudo sobre a formação pedagógica musical no Brasil, se buscará apresentar, elementos teóricos sobre a formação e a prática do professor de uma forma mais ampla, objetivando explicitar pensamentos de teóricos e pesquisadores que discutem a formação de professores.

No capítulo anterior foi necessário recorrer a alguns questionamentos referentes ao ensino da música, fazendo alusões a música do folclore infantil “Atirei o pau no gato”, com o objetivo de compreender o despertar dos educadores musicais para novas aprendizagens no ensino da música. Nesse capítulo, onde a formação do professor é o foco do texto, deseja-se conhecer algumas abordagens referentes a prática docente. Seria, de acordo com a alusão à música, analisar se “a canoa virou” ou “deixou de virar”, entendendo “a canoa” como a prática pedagógica e as relações cotidianas escolar, buscando compreender como se deu o processo, se “foi por causa de Maria que não soube remar” ou se Maria é “um peixinho” que se encontra na região pantanosa abordada por Schön (2000).

Para fundamentar esta abordagem, se optou pelos estudos de Zeichner (1995); Gómez (1998); Schön (2000), Pimenta (2005) e Sacristán (2007), considerando que todos enfatizam a necessidade da prática reflexiva e de uma formação docente que possibilite o desenvolvimento da prática pedagógica mais consciente, pautada na realidade que os professores atuam. Esses estudiosos se apropriaram do paradigma fenomenológico afim de compreender e explicar as querelas que norteiam as práticas cotidianas do professor em sala de aula, examinando suas ações e relações específicas no meio social da escola.

Estes estudos fornecem elementos teóricos para a compreensão do contexto de formação de professores em música no Brasil e no Ceará. Para uma maior aproximação do fenômeno, recorreu-se também a levantamento documental em textos de leis e decretos, buscando compreender o percurso histórico da criação dos cursos superiores de música no Brasil, fazendo um recorte para abordar a situação específica dos cursos de música do Ceará, em especial, o de Licenciatura em Música da UECE, no qual se formaram a autora desta pesquisa e seus sujeitos investigados. Toma-se como apoio os estudos de Moraes (1993) e Schrader (2002) e os documentos orais (entrevistas), cedidos pelos professores que iniciaram os cursos de música no Ceará.

Optou-se por estudar as concepções sobre formação e a prática docente fundamentada nos autores citados, entendendo que, os conceitos por eles desenvolvidos contemplam os aspectos teóricos desta discussão, contribuindo para qualificar os debates sobre as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando especificamente as concepções sobre educação musical, dos professores que atuam em escolas públicas municipais de Fortaleza.

### **3.1. Perspectivas da prática do professor: “a canoa virou?”**

Nos últimos anos, uma série de elementos de transformação das práticas sociais, em especial, aqueles relacionados com os meios de comunicação e as tecnologias da informação, resultaram em mudanças, tanto na forma como se organizam as famílias como no mundo do trabalho, obrigando governos e educadores a buscar soluções para se adaptar a essas mudanças. Todo esse cenário, fez emergir a política educacional e a formação de professores como uma preocupação que está presente em todos os planos de governos, ou pelo menos no discurso oficial.

Na busca de compreender os “por quês” educacionais, alguns pesquisadores analisam e estudam as querelas que permeiam a formação e prática docente. Entre esses se encontra Pérez Gómez (1998), o qual analisa alguns enfoques referentes a dilemas na formação docente proposto por Zeichner: “a perspectiva acadêmica onde a competência do professor/a reside na posse dos conhecimentos disciplinares requeridos na capacidade para explicar com clareza e ordem tais conteúdos, bem como na avaliação (...)” (Pérez Gómez,

1998, p. 355); a “perspectiva técnica” cujo professor “aprofunda suas raízes na concepção tecnológica de toda atividade profissional, prática (...)”. É o que Schön (1983) “denomina a “racionalidade técnica” como epistemologia da prática, herdada do positivismo (...)” (Pérez Gómez, 1998, p. 356) e a “perspectiva prática a qual confia na aprendizagem por meio da experiência como docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adequada às circunstâncias singulares e mutantes da aula” (Pérez Gómez, 1998, p. 363).

Na “perspectiva acadêmica”, de acordo com Pérez Gómez (1998), o professor transfere os conteúdos historicamente acumulados aos alunos, dominando o saber “enciclopédico”.

O professor/a deve expor os conteúdos do currículo acomodados ao suposto nível médio dos indivíduos de uma determinada idade, agrupados num curso acadêmico e, portanto, com um nível relativamente similar. A competência do professor/a reside na posse dos conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza e ordem tais conteúdos, bem como na avaliação, com rigor, da aquisição destes por parte dos alunos/as (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 355).

Essa característica, defendida pelo autor, reflete uma abordagem pedagógica pautada no conteúdo, no domínio da técnica de ensino propiciando ao aluno a posse desses conhecimentos, comprovados posteriormente por meio de uma avaliação que o certifique que aprendeu tais ensinamentos.

Na “perspectiva técnica”, Pérez Gómez (1998) se apoia nas concepções de Schön (2000), na racionalidade técnica e na prática reflexiva. Na proposta desse autor a reflexão da prática se faz necessário a busca constante de pesquisa, “conhecer-na-ação”, refletir sobre a própria prática. Contreras, *apud* Pimenta (2002, p. 25) argumenta que “a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas”. Essa reflexão, comum no cotidiano escolar, pode interferir na prática do professor, criando novas estratégias e possibilidades para solucionar os problemas encontrados em sala de aula.

A terceira percepção é denominada de “perspectiva prática”. De acordo com o autor, a formação do professor se ancora na prática, tanto a aprendizagem quanto os fazeres em sala de aula, configurando que a aprendizagem dos docentes ocorre a partir das experiências. Pérez Gómez (1998) divide a “perspectiva prática” em duas vertentes: tradicional, a qual se apóia na experiência da prática e a prática reflexiva, como uma crítica a racionalidade técnica. Na primeira “concebe-se o ensino como uma atividade artesanal. O conhecimento sobre a mesma foi se acumulando lentamente ao longo dos séculos por um processo de tentativas e erros” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 363/364). Na segunda, o docente passa a desempenhar um papel na sala de aula confrontando com situações complexas e incertas vivenciadas no cotidiano escolar. Ele passa a ser o investigador da aula, refletindo a sua prática, tomando decisões, planejando. “(...) é uma evolução histórica de ideias, que emergem distantes no espaço e no tempo e que convergem num vivo movimento teórico-prático em permanente reconstrução” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 365).

As categorias fundamentadas em Pérez Gómez nesse estudo refletem na prática pedagógica do professor que, ancorado na formação inicial que obteve poderia apoiar-se na “perspectiva acadêmica”. Observa-se que as exigências educacionais contemporâneas fazem com que esse profissional busque a formação contínua e que os conhecimentos acumulados que adquiriu contribuam no melhor desenvolvimento da prática, formando educadores críticos, que reflitam a sua prática docente, buscando melhores desempenhos em sala de aula.

As práticas a serem abordadas nas escolas, no entanto, estão direcionadas ao conteúdo que irão ministrar respondendo as demandas do currículo. O professor desvirtuando do modelo tradicional, não sendo um transmissor e reproduzidor do conhecimento, passa a ser um mediador de aprendizagens, um comunicador cultural, trazendo também para a sala de aula discussões do cotidiano dos alunos, os quais deveriam aprender. “Se historicamente predominam os professores técnicos sobre o conteúdo da didática, se de alguma forma se separou o estudo da atividade, seus agentes e seus cenários do conteúdo do processo de ensinar, é em parte devido a essa divisão de tarefas” (SACRISTÁN, 1998, p. 121). Para o autor, o professor que desenvolve suas práticas nessa ótica pouco interage o conhecimento transmitido, no entanto defende que nenhuma técnica é neutra, pois o *saber fazer* “deve encontrar respaldo em relação aos fins aos quais serve” (SACRISTÁN, 1998, p. 122). [grifos do autor]

No desenvolvimento da prática, o conteúdo curricular se desenvolve com o processo prático. Zeichner (1995) relata que as questões da prática escolar, o qual denomina de *practicum*, já era questionado nos Estados Unidos nos anos 60 e 70, afirmando que nos anos 90 as relações com o *practicum* se tornavam fundamental na formação do professor, defendendo a criação de escolas para formação dos mesmos.

Os projetos de criação de *escolas de desenvolvimento profissional* aparecem frequentemente formulados no âmbito de acordos com as Universidades, que envolvem, nomeadamente, o destacamento de formadores para as escolas, uma maior participação do professor na planificação, implementação e avaliação do *practicum*, (...). Nalguns casos o projeto das *escolas de desenvolvimento profissional* ultrapassa o desejo de aperfeiçoamento do *practicum*, incluindo um conjunto de experiências de inovações ao nível da escola e da pedagogia (ZEICHNER citado por NÓVOA, 1995, p. 131) [grifos do autor]

Percebe-se que o desenvolvimento da prática está relacionado com a formação do professor, tanto inicial como continuada e que, conseqüentemente, tem relações diretas com o currículo desenvolvido na formação desse profissional. As percepções abordadas por Pérez Gómez (1998) são imbricadas nas questões pontuadas em Zeichner (1995).

Os questionamentos sobre a prática relatados pelos autores citados nesse, encaminham para um aprofundamento dos estudos de Donald Schön, onde se buscará compreender as reflexões desse autor sobre a prática profissional e suas relações com a prática docente. Voltando a canção infantil inicial desse capítulo, se a “canoa virou” e se “foi por causa da Maria que não soube remar” os estudos sobre a reflexividade na ação vem provocando questionamentos sobre a formação e a prática docente, possibilitando a “reflexão-na-ação” e o “conhecer-na-ação”.

### **3.2. Os professores como profissionais reflexivos**

Discussões sobre a reflexividade na prática foram defendidas por Donald Schön, que vem proporcionando uma série de debates acadêmicos sobre a prática docente. Em seu estudo o autor configura as questões da prática profissional como “crise de confiança no conhecimento profissional” (SCHÖN, 2000, p. 15), onde há problemas possíveis de serem

resolvidos mediante aplicação de teorias e técnicas desenvolvidas na pesquisa. Para ele, esses problemas fazem parte do “plano elevado”, aquele que resolve dificuldades com a prática. No entanto, ressalta que “na parte baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnica” (SCHÖN, 2000, p. 15), onde estão os problemas humanos. O prólogo do capítulo é pertinente quando enfatiza que “Maria não soube remar”, por isso “a canoa virou”. Tomando como referência a presente investigação, as teorias pedagógicas musicais pontuadas, estariam no “plano elevado”, como cita o autor, ou os professores em sala de aula fazem a “canoa virar” tentando soluções técnicas? Schön faz metáforas aos problemas técnicos como “parte baixa, pantanosa”, difícil de trilhar caminhos seguros. A “Maria” da canção, no caso, o professor, estaria na “parte baixa” e “pantanosa” abordada por Schön?

Nessa região “pantanosa” se encontra também questionamentos educacionais e, com eles, aqueles direcionados a formação do professor, o qual está imerso em questões sociais, culturais, políticas e econômicas. No “pântano” a sociedade vem atribuindo e cobrando da escola soluções de problemas que estão além de suas responsabilidades, no entanto, o professor, profissional que está imbricado nas relações cotidianas da escola, faz parte do cerne dessas questões conflituosas e no eixo das “crises” questionadas por Schön.

As exigências econômicas impostas pelo capitalismo vêm impulsionando uma formação de professores aligeirada, fazendo com que esses profissionais busquem, pela lei da oferta e da procura, cursos de licenciatura, em especial, que graduem no menor tempo possível. Observa-se que nos indicadores de avaliação do governo federal: ENEM<sup>12</sup> e IDEB<sup>13</sup>, os índices não apresentam bons resultados referentes a aprendizagens dos alunos, refletindo também na formação do professor. Mas o que acontece nas práticas desses professores se são licenciados e habilitados para desenvolverem suas competências em sala de aula?

Esses resultados deixam margens para se pensar que esses profissionais não estão bem preparados para desenvolverem suas práticas pedagógicas na complexidade atual, bem como as instituições de ensino superiores do Brasil não estão preparando adequadamente seus docentes para atuarem na escola. Schön (2000, p. 18) diz que “se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, suas escolas são acusadas de não conseguir os

---

<sup>12</sup> ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

<sup>13</sup> IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

rudimentos da prática ética e efetiva”, o que ele denomina de “crise de confiança na educação”. Essa crise de confiança, em especial, na formação do professor, pode ser uma consequência de uma formação aligeirada, bem como a falta de informações culturais por parte dos professores, haja vista que muitos trabalham mais de dois turnos, dificultando a busca por melhores conhecimentos culturais e, conseqüentemente, novas informações aos alunos podem ser negligenciadas, como cita Sacristán (2005, p.85): “Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la sequer nos níveis mais elementares”.

Schön (2000) argumenta ainda que as universidades modernas que se dedicam a pesquisa têm suas fundamentações na racionalidade técnica, apresentando currículo normativo valorizando em primeiro lugar os conhecimentos científicos, os quais devem ser aplicados no ensino prático, desejando que os alunos aprendam a aplicar os conhecimentos científicos apreendidos na resolução de problemas da prática cotidiana. O mesmo defende o “conhecer-na-ação”, como o talento artístico que demonstra suas competências no julgamento da performance.

O talento artístico é uma variante poderosa e esotérica do tipo mais familiar de competência que todos nós exibimos no dia-a-dia, em um sem-número de atos de reconhecimento, julgamento e *performance* habilidosa. O que chega a ser surpreendente sobre esses tipos de competência é que eles não dependem de nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou mesmo considerar, conscientemente, o conhecimento que nossas ações revelam (SCHÖN, 2000, p. 29).

Esse talento artístico que o autor enfatiza está relacionado ao conhecimento tácito, um conhecimento na ação. Defende, no entanto, que a “reflexão-na-ação”, onde o sujeito, realizando suas práticas, reflete naquilo que produz, “o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos (...)” (SCHÖN, 2000, p. 34). Tais reflexões estão configuradas também na educação.

Os estudos de Donald Schön vêm contribuindo e fundamentando pesquisas direcionadas a prática docente. Pimenta (2005) comenta que seriam necessárias mudanças nos currículos para formação de professores para adequarem-se as ideias de Schön, bem como no projeto político pedagógico, no trabalho coletivo da escola, na autonomia dos professores e das escolas. No entanto, Pimenta (2005) aponta cinco possibilidades de superação da

perspectiva de Donald Schön:

- a) *Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo;*
- b) *Da epistemologia da prática à práxis;*
- c) *Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade;*
- d) *Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional;*
- e) *Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.* (PIMENTA, 2005, p. 43/44) [grifos da autora]

De acordo com Sacristán (1999) as relações técnicas pedagógicas que envolvem a profissão do professor refletem também em funções diversas dentro da sala de aula que, além de ensinar os conteúdos básicos do currículo escolar, deve mediar os questionamentos vivenciados em sala de aula, organizando espaços, elaborando planos de aula, avaliações, orientando os alunos e outras coisas mais presentes no cotidiano de uma escola. Para o autor “esta diversidade provoca uma profusão de saberes potencialmente pertinentes, aspectos a ter em conta na concepção de programas de formação. (...) Cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência da componente pessoal face à do fundamento científico” (SACRISTÁN, 1999, p. 77/78).

Quando Schön comenta sobre o talento artístico que possibilita o desenvolvimento de competências no julgamento e na *performance* habilidosa do resultado artístico, se acredita que esse talento artístico seja resultado de um conhecimento tácito reconhecido na ação. As relações técnicas pedagógicas que norteiam a profissão do professor não o estariam conduzindo também para um conhecimento adquirido na ação, possibilitando poucas possibilidades de refletir-na-ação?

Sobre esse enfoque, Gómez (1995, p.110) comenta que “no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a *prática* adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como lugar de aprendizagem e de construção do *pensamento prático* do professor”. Contemplando o pensamento desse autor, com as demandas práticas dos conteúdos curriculares estudados na formação docente criam possibilidades de reflexões-na-ação, na medida em que esse profissional percebe as relações que circulam seus fazeres em

sala de aula, que seria o conhecer-na-ação.

Mas como esse profissional, envolvido na complexidade da globalização, pode desenvolver habilidades para mediar as relações cotidianas em sala de aula? Entre as possíveis respostas se encontram a formação inicial e continuada do professor que, ancorada nos conteúdos curriculares, pode questionar a prática docente, bem como de outros conhecimentos adquiridos fora da academia.

*A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-acção, próprio dessa actividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-acção, que analisa o conhecimento-na -acção, como a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção. Todas essas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento académico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real”(GOMÉZ citado por NÓVOA, 1995, p 111) [grifos do autor]*

As relações que permeiam a formação do professor são pertinentes e conflituosas. Não se duvida que os questionamentos da prática docente, apontados nesse estudo, estão imbricados nas demandas do currículo, entendendo que os conteúdos historicamente acumulados adquiridos na formação inicial e continuada, podem contribuir num melhor desenvolvimento da prática, possibilitando a reflexão-na-ação, questionando a prática, aperfeiçoando e modificando, podendo, também, ser analisada e questionada conhecendo na ação.

### **3.3. Formação de professores em música no Brasil: do ensino tradicional ao ensino construtivo**

Como mencionado no capítulo 1, o ensino da música, no início do século XX, enquanto educação musical, passou por mudanças e adaptações para assistir melhor crianças e adolescentes no aprendizado musical. Na educação musical do século XXI, se deseja que o educando questione o que está aprendendo, crie, interaja com as propostas pedagógicas musicais, desperte o senso crítico musical, aprimore suas concepções estéticas nas artes, melhore a percepção melódica e auditiva, desenvolva suas práticas musicais, seja por meio do

canto ou no instrumento musical, que conheça as culturas de seu país e região. Todas essas questões registradas foram defendidas por educadores musicais<sup>14</sup> já citados anteriormente quanto ao ensino da música, mas pouco é discutido por eles a formação de professores para abordarem as propostas pedagógicas musicais, que devem ser alcançadas por seus alunos, seja em sala de aula ou nos espaços informais.

Quando o ensino da música era direcionado para o desenvolvimento do virtuosismo musical, desde a Idade Média até o final do século XIX, os mestres das capelas e os conservatórios europeus eram os que ditavam a metodologia a ser usada pelo professor: repetições exaustivas de exercícios técnicos nos instrumentos e na voz, treinamento constante da escuta musical afim de desenvolver o ouvido absoluto, execução de repertórios musicais de períodos diversos da história da música e outros. Com as novas abordagens contemporâneas da educação e mudanças de paradigmas, esse ensino por mimese tornou-se inadequado, especialmente por não focar no desenvolvimento cultural do aluno. Tendo por base esse direcionamento, se indaga, como vem ocorrendo as mudanças no processo de formação de professores para atender as necessidades educacionais atuais? Sabe-se que muitos estudiosos musicais discutiram o método (Dalcroze, Kolály, Orff, Villa-Lobos), a prática (Koellreutter, Violeta de Gainza, Swanwick, Schafer), mas poucos desses se preocuparam com a formação de professores nessa nova ótica educacional proposta.

No Brasil, como sabemos, desde o início da colonização portuguesa, século XVI, o que se referia a educação formal vinha importado da Europa, não sendo diferente no ensino da música erudita, até porque a música e os instrumentos musicais conhecidos dos nativos, que viviam em estágio seminômades, eram aqueles fabricados em suas aldeias: chocalhos, apitos, tambores e flautas. Diferente dos instrumentos utilizados pelos jesuítas, que se consideravam de uma cultura superior e, portanto, deveria fazê-la prevalecer sobre a cultura autóctone.

Outro dado importante para compreender o cenário musical do Brasil, durante o processo de colonização é a presença da cultura africana, que aqui chegou na primeiro momento, em consequência da necessidade de mão de obra para a lavoura de cana de açúcar e

---

<sup>14</sup> Emile Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff e Villa Lobos.

da dificuldade dos portugueses de escravizar os índios para trabalhar nesse setor. Logo depois foram recrutados para as extrações de minérios e demais trabalhos domésticos. Na nova terra, as várias etnias, com as suas diversificadas culturas, foram se adaptando e adquirindo características próprias, configurando uma nova cultura.

Passaram-se séculos e a música dita brasileira começava a apresentar seus primeiros acordes, células rítmicas, compassos e melodias. A cultura africana se fundia com a indígena e europeia, apresentando aos brasileiros uma música espontânea e descomprometida com as ideias dos jesuítas, cheia de improvisações e de caráter instrumental. No século XVIII o Brasil crescia aos olhos de Portugal, impulsionado pela descoberta do ouro mineiro, despertando interesses de estrangeiros e brasileiros que vinham em busca desse minério. Enquanto isso, no recôncavo baiano circulavam culturas diversas: danças, cantos, ritmos e melodias estruturados nas ruas baianas, adentrando as casas dos mais pobres aos mais abastados (TINHORÃO, 1998).

Nascia a música brasileira e, com ela, as preocupações referentes a sua inserção na escola formal o que, só em 1854, foi oficialmente instituído o ensino da música nas escolas públicas do Brasil, “por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noção de música” e “exercícios de canto”, não explicitando nada mais que isso” (FONTERRADA, 2008, p. 210). O sistema educacional brasileiro, do século XVI até início do século XX, era, quase que totalmente, administrado pela Igreja Católica. Poucos brasileiros tinham acesso a educação escolar. Os filhos da elite brasileira predominavam nas instituições escolas e, conseqüentemente, tinham acesso ao ensino da música nos espaços formais, ou seja, esse decreto formalizou o ensino da música nas escolas, mas não determinou como, quem e o que deveria ser ensinado aos alunos.

Com o Decreto n° 981<sup>15</sup> de 8 de novembro de 1890, o ensino da música nas escolas brasileiras passaria a ser lecionado em todas as séries da educação básica. O Art. 73, no entanto, estabelecia que:

Emquanto não houver numero suficiente de professores habilitados pela

---

<sup>15</sup> Decreto N° 98 - Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível no site [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm). Acessado no dia 06 de novembro de 2009.

Escola Normal, o provimento de cadeiras em escolas primarias do 1º gráo poderá ser dado pelo conselho director a quaesquer pessoas que, mediante provas de concurso, se mostrem idoneas para o magistério.

O Art. 75 do mesmo decreto complementava:

Emquanto não existirem diplomados pela Escola Normal segundo o regulamento de 17 de maio de 1890, que deu um curso integral áquelle estabelecimento, as escolas primarias do 2º gráo serão dirigidas por pessoas idoneas nomeadas pelo Governo, sobre proposta do conselho director, com auxilio de professores especiaes nomeados mediante concurso.

Nesse período da história brasileira ainda não existia no Brasil cursos de formação de professores em música. De acordo com Fonterrada (2008, p. 211), em 1845, em São Paulo, foi fundado o Conservatório Dramático e Musical, na mesma ótica dos conservatórios europeus. Nessa escola foram formados muitos instrumentistas brasileiros, pois na época entendeu-se que o “ensino da música e ensino de instrumento” era sinônimo. Com esse relato, se pode subentender que muitos professores que atuaram nas escolas brasileiras, após o Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, anteriormente citada, eram descendentes dessa escola de música.

Nesse mesmo documento o ensino da música ficou assim determinado:

ESCOLA PRIMARIA DO 1º GRÁO - Curso elementar	
CLASSE 1ª	Canticos escolares aprendidos de outiva.
CLASSE 2ª	Canticos. Conhecimento e leitura das notas.
Curso médio	
CLASSE 1ª	Conhecimento das notas, compassos, claves. Primeiros exercicios de solfejo. Canticos.
CLASSE 2ª	Exercicio graduado de solfejo. Canticos.
Curso superior	
CLASSE 1ª	Revisão, com desenvolvimento dos elementos de arte musical. Exercicios de solfejo. Dictados. Canticos a unisono e em côro.
CLASSE 2ª	Desenvolvimento do programma precedente. Solfejos graduados. Dictados. Córos.

ESCOLA PRIMARIA DO 2º GRÁO	
CLASSE 1ª	Musica Elementos da arte musical. Solfejos graduados. Córos: 3 horas.
CLASSE 2ª	Solfejos. Córos. Dictados: 1 hora.

*Quadro 01 – Currículo básico do ensino da música nas escolas no Século XIX.*

O ensino da música na escola pública brasileira já estava regulamentado, mas as perspectivas sobre formação de professores em música veio somente com as mudanças educacionais propostas pelo movimento Escola Nova no Brasil. Liderado por Anízio Teixeira, Lourenço Filho e Aluízio de Azevedo, esse movimento possibilitou mudanças significativas no processo educacional brasileiro. Esses educadores tinham como um dos objetivos a criação de cursos superiores no Brasil, em especial, na formação de professores. Anízio Teixeira era o então Ministro de Educação e Saúde, o qual convidou Villa-Lobos, no ano de 1932, para dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal (SEMA), no Rio de Janeiro. A frente desse órgão público Villa-Lobos popularizou o ensino da música nas escolas brasileiras, instituindo o Canto Orfeônico, no entanto, enfrentava algumas dificuldades para a concretização desse projeto educacional: professores habilitados para desenvolver a música nas escolas.

Sendo assim, no ano de 1946 oficializou o curso de formação de professores em canto orfeônico, com o título de especialização. Esse curso acontecia no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, criado no Estado Novo e ligado a Universidade do Distrito Federal. O Decreto-Lei N° 9.494 de 22 de julho de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico dizia:

## TÍTULO I

### *Da organização do ensino de canto orfeônico*

#### CAPÍTULO I

##### *Da finalidade do ensino de canto orfeônico.*

Art. 1º O ensino de canto orfeônico terá por finalidade:

- I. Formar professôres de canto orfeônico;
- II. Proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico;
- III. Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores.

## CAPÍTULO II

### *DOS CURSOS*

Art. 2º O ensino de canto orfeônico será ministrado em curso de especialização, para formação de professor.

Parágrafo único. Ao curso de especialização precederá o curso de preparação, destinado aos que não tenham curso completo da Escola Nacional de Música ou estabelecimento equiparado ou reconhecido.

Art. 3º Ao curso de especialização para formação de professôres de canto orfeônico seguir-se-ão, facultivamente, cursos de aperfeiçoamento com a duração de um ano.

Observa-se que o curso de canto orfeônico citado era um curso de especialização e não um curso de graduação. Quando o curso foi instituído, em 1946, essa especialização era oferecida aqueles músicos que haviam concluído ou estavam cursando o conservatório de música, funcionando como uma qualificação para aquele que pretendia lecionar o canto orfeônico nas escolas. Atualmente um curso de especialização é destinado àqueles que concluíram uma graduação, funcionando como uma pós-graduação *latu-sensu*.

A partir de então começaram a ser formados professores para lecionarem nas escolas da educação básica, iniciando as discussões sobre a prática dos professores de música na formação dos educandos e, conseqüentemente, as questões relativas a políticas públicas sobre cursos de formação desses professores. Fonterrada (2008) relata que em 1960 a Comissão Estadual de Música, em São Paulo, criou o Curso de Formação de Professores em Música, cuja autora citada fez parte da primeira e única turma desse curso, no entanto, a turma não chegou a ser formada. Textualmente escreve: “Não se conseguiu a legalização do curso, o que impediu de prosseguir; só houve uma turma que, após quase quatro anos, de 1960 a 1963, não conseguiu obter nem mesmo um diploma” (FONTERRADA, 2008, p. 217). No entanto, a década de 60 foi marcada por iniciar a formação de professores em cursos superiores de música no Brasil.

Assim iniciou o processo de formação de professores em música no Brasil com as propostas musicais de Villa-Lobos e com a vinda para o Brasil de Hans Joachim Koellreutter, um músico alemão que chegou nessas terras no ano de 1937 e despertou, em todo o Brasil, reflexões quanto a prática pedagógica desenvolvida nas escolas brasileiras.

A influência de Koellreutter na formação de cursos superiores no Brasil e, em especial, no Ceará, e na formação continuada de educadores já atuantes nas escolas brasileiras, merece ser abordado, fazendo-se um breve relato sobre as contribuições desse educador para o ensino da música.

### **3.3.1. Hans Joachim Koellreutter**

Nasceu na Alemanha, em Freiburg im Breisgau em 02 de setembro de 1915. Trouxe para o Brasil propostas pedagógicas inovadoras, técnicas contemporâneas de composição, principalmente o dodecafonismo<sup>16</sup>. Fundou em 1938 o movimento Música Viva e desencadeou cursos de educação musical e palestras por todo o Brasil.

Foi Hans-Joachim Koellreutter, por exemplo, quem instituiu no Brasil os cursos de férias, quem criou o Departamento de Música da Universidade Federal da Bahia, em Salvador (onde permaneceu como diretor de 1954 a 1962), os Seminários Livres da Pró-Arte em São Paulo e em Piracicaba, dentre outros. Ele formou músicos e compositores, levou o *jazz* e a música popular para a escola de música, sempre instigando, provocando, ensinando e estimulando o pensar (BRITO, 2001, p. 26).

Diferente do que foi proposto por Villa-Lobos, Koellreutter defendia uma proposta educacional livre, sem uma metodologia determinada, sem idealizações cívicas e patrióticas. Defendia o conhecimento prévio, os interesses e as necessidades dos alunos, proporcionando o “aprender a aprender”, a “lidar com a subjetividade e, ao mesmo tempo, com a complexidade” (BRITO, 2001, p. 33).

Diversas abordagens defendidas por Koellreutter nos cursos de férias, em seminário e oficinas de música contribuíram na formação musical dos professores brasileiros, destacando-se entre eles, os cearenses: Orlando Leite, Elba Ramalho, Eunice Moura, Isaíra Silvino, Angélica Éllery e tantos outros educadores cearenses que participaram dos encontros musicais com Koellreutter.

Tanto as propostas de Villa-Lobos como as de Koellreutter contribuíram para a criação do curso superior de música da cidade de Fortaleza, bem como na formação musical

---

<sup>16</sup> Desenvolvido por Schoenberg, o dodecafonismo ou serialismo abandona o sistema maior-menor, favorecendo o atonalismo. No dodecafonismo prevalecem as doze notas da escala cromática. (BENNETT, 1986, p. 73)

de diversos apreciadores das concepções de Koellreutter que, mesmo sem ingressarem no curso superior de música, possibilitaram a integração nos diversos movimentos artísticos musicais do Ceará, como, por exemplo, os corais<sup>17</sup>.

### 3.3.2. A criação dos Cursos Superiores de Música no Ceará

O movimento cultural e musical, especificamente, em Fortaleza, em meados dos anos de 1950, apresentava cenários favoráveis a criação do curso superior de música. Nessa década existiam, em Fortaleza, dois movimentos artísticos que propiciavam encontros e reflexão quanto à vida artística da cidade: o Pró-Arte e a Sociedade de Cultura Artística<sup>18</sup>.

Envolvido nesses movimentos culturais estava o cearense Orlando Leite, um dos mediadores na criação de cursos superiores em música na cidade de Fortaleza. Estudou violino e piano no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, sendo, no início dos anos 50, convidado pela professora Marina Medeiros, da Escola Nacional de Música, para fazer o curso de Canto Orfeônico com Villa-Lobos, na cidade do Rio de Janeiro, descrevendo seu primeiro contato com Marina Medeiros e a oportunidade de se especializar em música no Rio de Janeiro, assim se expressa Orlando Leite:

*Bom, mas aí chega a década de 50 e eu já estava me preparando para o vestibular de medicina, quando vem uma professora do Rio de Janeiro, da Escola Nacional de Música, dar uns cursos aqui, Marina Medeiros, e eu fui selecionado entre os melhores alunos do conservatório, por que ela só queria os melhores, e essa moça me convenceu: “não, você precisa ir pro Rio, estudar com Villa-Lobos. Você, depois de dois anos, eu tenho certeza que em dois anos você faz o curso lá e volta com o diploma de professor, sua licenciatura em educação musical e aí você faz depois o que você quiser, pode fazer a sua medicina e isso aconteceu”<sup>19</sup>.*

Alem de Orlando Leite tivemos outros professores que também contribuíram naquele primeiro momento do processo de formação musical, que resultaria na estruturação

<sup>17</sup> Melhores aprofundamentos sobre os corais de Fortaleza podem ser consultados na dissertação de SCHRADER. *O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes*.

<sup>18</sup> Os estudos históricos referentes o Pró-Arte e a Sociedade de Cultura Artística na cidade de Fortaleza podem ser encontrados na tese de SALES. Sales, José Álbio Moreira de. *Fortaleza anos 50: uma história da arte como história da cidade*.

<sup>19</sup> Entrevista concedida em 10/12/1999 ao Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales como parte integrante da Tese de Doutorado.

do curso superior de música no Ceará, todos motivados com as experiências vivenciadas no Curso de Canto orfeônico, como aparece no depoimento da Profa. Dra. Elba Ramalho, uma das fundadoras do curso de licenciatura em música da UECE.

*Houve uma preocupação muito grande de um grupo representativo de professores que eram educadores. O professor Orlando Leite foi um incentivador juntamente com a professora Vanda Ribeiro Costa, a professora Luiza Teodoro, a professora Dalva Stella... Havia um grupo de professores que tinham passado da experiência da formação do educador.<sup>20</sup>*

Os conhecimentos adquiridos com o curso de Canto Orfeônico e as experiências musicais e culturais vivenciadas com diversos músicos no Rio de Janeiro possibilitaram reflexões e novas perspectivas quanto a formação superior de músicos no Ceará. Quando retornou do Rio de Janeiro, Orlando Leite passou a coordenar o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, estruturando um currículo de nível médio com iniciação musical, teoria da música, coral, solfejo, harmonia e contraponto. Nessa escola de música o canto coral passou a ser fortemente desenvolvido, dando maior visibilidade musical à cidade de Fortaleza. Naquela época, década de 1960, de acordo com Schrader (2002), o conservatório, que funcionava desde os anos 1940, na condição de entidade privada, foi anexado a Universidade Federal do Ceará, antes denominada Universidade do Ceará, passando a receber recursos federais. Com o canto coral em evidência e a incorporação do conservatório a universidade, Orlando Leite desenvolveu projetos possibilitando a criação do Curso Superior de Música no Ceará. No ano de 1966, iniciou-se o processo de reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação, sendo oficialmente instituído no Ceará, por meio do Decreto n° 60.103 de 20 de janeiro e publicado no Diário Oficial da União no dia 24 de janeiro de 1967, onde concedia “ao Conservatório de Música Alberto Nepomuceno o *reconhecimento* dos Cursos de Instrumento (Piano, Violão) e Canto e a *autorização* para o funcionamento do curso de Professor de Educação Musical<sup>21</sup>” (SCHRADER, 2002, p. 92). [grifos do autor]

Essa parceria público/privado durou poucos anos. O Conservatório começou

<sup>20</sup> Entrevista concedida em 22 de fevereiro de 2010 a pesquisadora Conceição de Maria Cunha.

<sup>21</sup> O curso de Professor de Educação Musical foi oficialmente instituído por meio do Parecer n° 383/62, homologado pela Portaria Ministerial n° 288/62, do Conselho Federal de Educação, em substituição ao canto orfeônico (que era um curso de especialização e não de formação inicial como desejavam os educadores musicais), possibilitando a criação de novos cursos de formação de professores em música no Brasil. (AMATO, 2006p. 152)

apresentar dificuldades de ordem financeira e na contratação de novos professores, agravando ainda mais após a Lei 5.692/71, que instituiu na educação básica o ensino de educação artística, priorizando a formação do professor de Educação Artística, uma espécie de polivalência em artes.

Nesse modelo de ensino, de acordo com o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, o curso de Licenciatura em Educação Artística abrangia: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, podendo combinar essa habilitação geral com uma habilitação específica. Essa mudança na lei ocasionou diversos questionamentos quanto a formação, em especial, do professor de música, sendo definida oficialmente com a Resolução Nº 2, de 8 de março de 2004, a qual aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (PENNA, 2007)

Após essa crise, os cursos superiores que eram desenvolvidos pelo Conservatório de Música Alberto Nepomuceno passaram a ser mantidos, no ano de 1973, pela Fundação Educacional do Estado do Ceará. Com a criação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 1975, os cursos superiores desse conservatório foram incorporados a essa universidade que,

“somente em 03 de outubro de 1980, o curso de Licenciatura em Música, teria seu reconhecimento através da Portaria nº 531. O Curso Superior de Música permanecia funcionando ainda por toda a década de 80 e metade dos anos 90 junto ao Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, no mesmo prédio cedido, em 1965, pela Universidade Federal do Ceará. Somente em 1995 transferiu-se para as novas instalações no Campus Universitário do Itaperi” (SCHRADER, 2002, p. 111).

No decorrer desse processo, o objetivo maior de Orlando Leite havia sido atingido: a criação de cursos superiores de música no Ceará, em especial, o curso que licenciava professores para atuarem na educação básica do estado, possibilitando a alfabetização musical de crianças e adolescentes. Ao longo das últimas décadas, tanto os cursos passaram por mudanças na grade curricular, como também foram implantadas novas habilitações, que em termos de formação configuram novos cursos. Atualmente a UECE mantém o Departamento de Artes com os cursos de Bacharelado em Piano, Flauta Transversa, Composição e Licenciatura em Música, com duração de quatro anos e meio.

Nesse entremeio, o curso de Licenciatura em Música deixou de ser ofertado entre os anos de 1994 a 2000, sendo substituído, a partir de 1994/2, pelo curso de Bacharelado Geral em Música. Em entrevista com a Profa. Dra. Elba Ramalho, a mesma esclarece porque o curso de licenciatura deixou de ser ofertado.

*Essa licenciatura, em um determinado momento, ela foi suspensa, nos anos 90, porque não apareciam candidatos para serem professores. A nossa clientela era de músicos. Muitos de nossos candidatos vinham de experiências de coral. Eram músicos leigos, mas não eram alfabetizados musicalmente. Muitos dos instrumentistas que vinham eram instrumentista da área da música popular que também não eram letrados em música, não sabiam ler música. Então, tem toda uma vivência intuitiva de treinamento da percepção, mas uma coisa espontânea, sem nenhuma formação e eles não queriam ser professores. Quem estudava no conservatório não queria fazer música. Classe média, classe média alta não quer ser músico. Então, por um tempo nós não tínhamos quase candidatos. Aí se criou um bacharelado geral, mas depois o corpo docente começou a refletir que esse bacharelado geral não encaminhava pra nenhuma especialidade, então é que houve a última reforma curricular e também, com mudanças na política educacional do MEC.*

Após críticas e reivindicações dos discentes e reflexões do corpo docente, o curso de Licenciatura em Música voltou a fazer parte, a partir de 2000/1, dos cursos oferecidos pelo Departamento de Artes da UECE, com mudanças na grade curricular (ver anexo I), sendo, até os dias atuais, ofertado anualmente, tendo como objetivo “habilitar e licenciar o músico para o exercício pedagógico da Música através de conteúdos didático-pedagógicos que lhe possibilitem agir como facilitador no processo ensino/aprendizagem.”<sup>22</sup>

Outro fator positivo nesse processo de formação de professores em música no estado foi a criação do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC<sup>23</sup>, na cidade de Fortaleza, que, no final de 2009 formou a primeira turma, e no Campus do Cariri, com a primeira turma iniciando no ano de 2010.

<sup>22</sup> <http://www.uece.br/>, acessado em 20 de novembro de 2010.

<sup>23</sup> O Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC tem como objetivo “formar o professor de música, em nível superior, com conhecimentos da pedagogia e linguagem musical, capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva, interagindo com o meio em que atua, enquanto educador musical”. Disponível em <http://www.ica.ufc.br/musica/objetivo.html>, acessado em 02 de janeiro de 2011.

### 3.3.3. Práticas pedagógicas musicais no Brasil: concepções na contemporaneidade

No final do século XIX alguns educadores musicais já apontavam métodos de musicalização que poderiam ser desenvolvidas em salas de aula visando iniciar musicalmente crianças ao ensino da música. Defendiam a valorização da música folclórica infantil, o canto coletivo, a expressão corporal, o estudo rítmico como possibilidades de melhores desenvolvimentos nas práticas musicais, por fim, métodos que estimulassem a criança a desenvolver suas percepções rítmicas, melódicas, estéticas, tornando-os sensíveis ao mundo artístico e, posteriormente, sentirem-se atraídos a aprendizagem de um instrumento musical. Mas, na contemporaneidade, o que se deseja com o ensino da música na escola? Que práticas musicais podem ser melhores desenvolvidas para atender as necessidades dos educandos atuais em sala de aula? A formação do educador musical atual atende as necessidades da escola? Visando responder essas perguntas foi necessário compreender o que vem a ser “educação musical” para a sala de aula.

Os estudos de Kraemer e seus questionamentos sobre o ensino da música são importantes instrumentos para compreender e discutir a educação musical na contemporaneidade. Kraemer, aponta duas concepções do que viria a ser educar musicalmente: “1) a prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares, 2) o conhecimento pedagógico musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente as ciências humanas” (KRAEMER, 2000, p. 50). Na primeira concepção pode-se perceber que as relações musicais são construídas culturalmente em determinadas circunstâncias, sejam elas intencionais ou não. Já na segunda observa-se que ele argumenta que o ensino da música é complexo, já que trata das relações entre o indivíduo e a música, sendo necessário que o educador musical possua conhecimentos mais amplos da área de ciências humanas, para que possa desempenhar bem o seu papel de educador.

Vê-se que as relações musicais na contemporaneidade estão cada vez mais atreladas à complexidade das relações sociais e culturais dos indivíduos. Isto nos remete a perguntas difíceis de responder, porém inevitáveis como esta: Como atender as demandas escolares com o multiculturalismo presente no contexto escolar, incorporando toda a complexidade cultural e os desafios sociais contidos na educação básica? Na compreensão de

KRAEMER (2000),

As posições pedagógicas musicais são dependentes das opiniões sobre sentido musical, que são esclarecidos pela estética. A pedagogia da música tem perguntas sensíveis sobre a percepção e sobre o conhecimento, sobre julgamentos estéticos, sobre o pensamento, sobre a maneira de agir e sentir, sobre o conhecimento de caráter linguístico e icônico da música, sobre a experiência corporal e estética, sobre a ética e cultura com vistas a abarcar os problemas de apropriação e transmissão da música (KRAEMER, 2000, p. 53).

Como possibilidade de responder a pergunta acima, se faz necessário que o educador musical reconheça as possibilidades e os limites de seu trabalho. Que possa atender às demandas da sala de aula, estruturando um currículo que contemple questões éticas e culturais dos educandos, instigando-os a migrar culturalmente para um estágio superior os quais se encontravam. Souza (1996, p. 29) aponta elementos relacionados às práticas pedagógicas em sala de aula como “**ações pedagógicas significativas**” [grifos da autora], com “objetivos, justificativas, experiências e condições de ensino-aprendizagem resultantes de uma reflexão profunda, num diálogo permanente com a realidade sociocultural”, proporcionando o conhecer-na-ação e a reflexão-na-ação. As ações pedagógicas do professor planejadas e bem estruturadas podem refletir em resultados satisfatórios no processo de aprendizagens dos educandos, porém, dados quantitativos de pesquisa como Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, comprovam os reflexos da educação brasileira negativa quando se trata das condições de ensino-aprendizado em escolas cujas situações materiais e sociais, da escola e dos alunos, interferem no desempenho escolar, conseqüentemente, numa ascensão cultural.

Nessa perspectiva, as concepções apontadas por Kraemer no início deste subcapítulo ainda são pertinentes a reflexões e indagações de educadores musicais que buscam definir o que seria “educação musical” nessa complexidade. Pesquisadores brasileiros vêm enfatizando reflexões sobre o tema e publicando artigos em periódicos e revistas, impressas e eletrônicas no Brasil, bem como criando grupos de discussões em congressos de educação musical. Souza (1996) nos diz que,

Uma das dificuldades metodológicas que essa pesquisa baseada na vivência dos atores suscita é que o indivíduo torna-se ao mesmo tempo, objeto de conhecimento (para o pesquisador) e sujeito de conhecimento, na medida em que é ele mesmo quem “constrói” e “fornece” o esquema para a interpretação da realidade (SOUZA, 1996, p. 30).

Essas pesquisas apoiadas na Fenomenologia e na Sociologia buscam nas relações cotidianas respostas científicas para afirmar algo decisivo. Como essas pesquisas em educação musical são recentes, acabam proporcionando dúvidas e como são estudos que tratam das relações entre o homem e a música, por sua vez, ficam sobrepostos uns contra os outros na complexidade das relações sociais e culturais do indivíduo de uma sociedade.

Visando contemplar as diversidades de culturas existentes na escola brasileira, o governo federal publicou os Parâmetros Curriculares em Artes (PCN-Arte), direcionando objetivos gerais para o ensino da música na educação básica, apontando conteúdos musicais que podem vir a ser desenvolvidos na escola, iniciando com a educação infantil até o ensino médio. Essa proposta curricular deve proporcionar ao educando

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música. Construindo sua competência artística nessa linguagem, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano. (BRASIL, 1997, p. 80)

Compreendendo os anseios dos PCN-Arte na contemporaneidade e todas as reflexões comentadas anteriormente, alguns educadores musicais no Brasil vêm apresentando propostas pedagógicas que podem vir a ser desenvolvidas em sala de aula, fundamentadas nas concepções de pedagogos musicais como Murray Schafer e Keith Swanwick. A seguir serão pontuados alguns elementos fundamentais que diferenciam as propostas desses educadores, não sendo objeto desse estudo aprofundar nas propostas pedagógicas dos mesmos, mas ressaltar suas metodologias como possibilidades de serem desenvolvidas em sala de aula.

### **3.3.3.1 - Murray Schafer**

Raymond Murray Schafer nasceu no Canadá no ano de 1933. Compositor,

educador e ambientalista, Schafer desenvolveu estudos relacionados ao ambiente acústico, *soundscape*, traduzido em vários países como “paisagem sonora”, onde os sons existentes nesse ambiente acústico são dinâmicos, transformáveis, já que são sons existentes na natureza, passivos de serem modificados pela ação da natureza e ou do homem. Para o autor a “paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como *paisagens sonoras*” (SHAFER, 2001, p. 23).

Assim, durante seus estudos, realizadas com crianças e adolescentes no Canadá, Schafer possibilitou experimentações sonoras encontradas no cotidiano dos alunos, podendo observar sons das águas, geleiras, vento, mar, aves, animais diversos e também sons provenientes da industrialização, dos centros urbanos. Com observações desses sons os alunos são instigados a compor vivenciando os sons ouvidos no ambiente sonoro, ressignificando determinados sons, tornando-os musicais. De acordo com Fonterrada (2008, p. 193) esse educador “acredita mais na qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente, e ao estímulo da capacidade criativa do que em teorias da aprendizagem musical e métodos pedagógicos”. Schafer defende a necessidade de ouvir sons para selecionar o que seria apropriado para uma determinada composição sonora, independente ou não de uma composição tradicional tonal ou atonal.

Nesse quadro, para Schafer as explorações dos sons existentes no mundo podem favorecer a educação sonora e, com isso, compor diversas músicas com os sons contidos no ambiente, desde que saibamos identificar aqueles que queremos preservar, incentivar e modificar, eliminando outros que podem ser classificados como poluentes sonoros, o que ele chama de “limpeza dos ouvidos”. “Procurei sempre levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente”. (SCHAFER, 1991, p. 67) Para o autor, essa “limpeza dos ouvidos” torna-se imprescindível quando se deseja trabalhar com educação sonora, eliminando preconceitos e se permitindo a experimentações sonoras não tradicionais.

Com base nos estudos de Schafer, muitos estudiosos da educação musical observam nas propostas da paisagem sonora possibilidades práticas que podem ser desenvolvidas nas salas de aula, observando sons diversificados que fazem parte das culturas

locais, ressignificando-os e sistematizando aspectos musicais como melodias, ritmos, harmonias e outros. Queiroz (2009) ressalta a necessidade de novas propostas pedagógicas que possibilitem práticas construtivas musicais em sala de aula, fundamentado nos estudos de Schafer, visto que as paisagens sonoras são recursos existentes em qualquer ambiente acústico, de baixo custo e que não necessariamente possam ser desenvolvidos com instrumentos musicais, realidade atual das escolas públicas brasileiras. “(...) é preciso evidenciar, também, que ainda precisamos de ações que possam alicerçar a atuação do professor de música nessa realidade.” (QUEIROZ, 2009, p. 62), algo que vem sendo discutido em encontros de educação musical e publicações de pesquisas empíricas sobre o tema em revistas eletrônicas na língua portuguesa.

### **3.3.3.2 - Keith Swanwick.**

Educador musical inglês, Swanwick apresenta em suas bases teóricas fundamentos em Jean Piaget. Observando as fases de desenvolvimento humano, o educador musical realizou estudos com crianças e adolescentes em escolas inglesas, observando como ocorre o desenvolvimento musical do público assistido.

Partindo da ideia que o homem age tanto intuitivamente como usando a lógica, Swanwick desenvolveu estudos visando conhecer o desenvolvimento musical dos alunos, priorizando o desenvolvimento da criatividade por meio de diversos materiais sonoros, incentivando a composição, apreciação e execução, categorias centrais nas ideias filosóficas do educador musical. Essa forma triangular ficou conhecida como Modelo C(L)A(S)P, não sendo um método de educação musical, mas ideias do autor que acredita no desenvolvimento musical dos alunos tendo como pressuposto essa base triangular.

Swanwick considera alguns princípios que os considera básicos na educação musical. O primeiro “considera a música como discurso” onde o professor deve estar aberto e receptivo as músicas a serem escutadas, sejam elas simples ou complexas. “O professor musical está receptivo e alerta, está realmente *ouvindo* e espera que seus alunos façam o mesmo” (SWANWICK, 2003, p. 57). [grifos do autor]. O segundo princípio “considera o discurso musical dos alunos”, já que os mesmos possuem informações musicais diversas, já familiarizados e estes devem ser considerados pelo professor nas reflexões em sala de aula e,

por último, valoriza a “fluência no início e no final”, onde o objetivo final, para o autor, de educação musical não é a capacidade de ler e escrever. A fluência a qual refere-se precede a leitura e escrita, “é precisamente a fluência, a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz)” (SWANWICK, 2003, p. 68).

Considera-se pertinentes as reflexões de Swanwick quando afirma que o professor de educação musical, trabalhando os três princípios em conjunto, pode conduzir a melhores questionamentos musicais nas aulas, podendo ajudar “a pensar sobre a *qualidade* da educação musical, sobre *como* em vez de *o que* (SWANWICK, 2003, p. 70). [grifos do autor]

Vale salientar que tanto as reflexões de Murray Schafer quanto de Keith Swanwick são resultantes de pesquisas realizadas com crianças e adolescentes canadenses e inglesas, podendo ser adaptadas as realidades educacionais de diferentes países, exigindo apenas que o professor esteja aberto a essas experiências e tenha conhecimento dos princípios filosóficos defendidos por esses educadores.

O próximo capítulo trata da abordagem metodológica, no que explicita-se a opção pela modalidade de pesquisa e sua conseqüente estruturação.

## 4. METODOLOGIA DA PESQUISA

“Se essa rua, se essa rua fosse minha  
Eu mandava, eu mandava ladrilhar  
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes  
Só pro meu, só pro meu amor passar”.  
(Música folclórica infantil)

A metodologia na pesquisa demonstra os passos que o investigador percorreu para atingir os objetivos da investigação. Na presente proposta optou-se por uma abordagem qualitativa com aproximação etnográfica tendo como fundamentação os estudos e as teorias de Bogdan e Biklen (1994); André (1995); Gómez (1996), Beaud e Weber (2007). Para as análises dos dados toma-se como referencia os métodos abordados por Bardin (1994) e Minayo (2008).

Nesta investigação, se reconhece que a etnografia é uma abordagem metodológica usada amplamente pelos antropólogos e que, para sua realização, se faz necessário a permanência do pesquisador no campo por um largo período de tempo, com a finalidade de conhecer melhor o meio cultural dos atores sociais que deseja investigar. Aproximando seu método de abordagem as técnicas utilizadas pelos antropólogos, os pesquisadores em educação utilizam ferramentas da etnografia para descrever as ações dos sujeitos no cotidiano escolar, caracterizando este procedimento como aproximação etnográfica (André, 1995; Gómez, 1996). Fazendo alusão à letra da canção citada no prólogo desse capítulo “Se essa rua fosse minha”, caminha-se “nas pedrinhas de brilhantes” construídas pelos antropólogos afim de conhecer as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

### 4.1. Pesquisa qualitativa com aproximação etnográfica

Pesquisas atuais no campo educacional vêm utilizando com mais frequência investigações qualitativas, visando conhecer as relações fenomenológicas no cotidiano escolar, haja vista que a abordagem fenomenológica busca compreender as interações humanas por meio das ações dos sujeitos a partir de suas práticas.

A escolha pela abordagem qualitativa se deu por entender que as características desse tipo de investigação são as que melhor satisfazem aos objetivos de aproximação com o fenômeno em estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa se ancora nos seguintes propósitos:

- *“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento de pesquisa”* (p. 47), já que nesse processo investigativo o pesquisador adentra na escola, conversando com os sujeitos do estudo, filma, fotografa, realiza anotações, observa, preocupando-se com todo o contexto investigado [grifos do autor];
- *“A investigação qualitativa é descritiva”* (p. 48), ou seja, os dados da pesquisa se apóiam em registros escritos, imagens, observações e documentos. Esses dados tornam-se fundamentais nas análises descritiva do estudo [grifos do autor];
- *“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”* (p. 49). O autor defende que, com base nessa característica, os pesquisadores podem recorrer a pré-testes e pós-testes para melhor verificar fenômenos pesquisados nas interações diárias [grifos do autor];
- *“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”* (p. 50). Os dados obtidos não visam confirmar ou revogar hipóteses que tenham sido construídas anteriormente. Nessa abordagem os processos partem de “baixo para cima”, ou seja, das relações cotidianas para o científico [grifos do autor];
- *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”* (p. 50), por considerar que nessa perspectiva de estudo os sujeitos dão sentido as suas vidas. Na pesquisa educacional torna-se relevante perceber como os atores da pesquisa experimentam e interpretam suas experiências, bem como relacionam o mundo social que vivem [grifos do autor].

Com base nas características explicitadas, foi possível analisar as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação nas escolas públicas municipais de Fortaleza, enfocando suas concepções de educação musical. Nessa perspectiva,

as análises partiram da interpretação dos fenômenos relatados e observados nas relações práticas dos professores investigados em seu cotidiano escolar.

Esta foi a forma encontrada, no âmbito da pesquisa educacional, apropriando-se das técnicas etnográficas na apreensão dos processos educativos. Concordando com André (1995, p. 28) “O que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”

Compreende-se que na pesquisa etnográfica a preocupação maior defendida pelos antropólogos está no estudo das culturas, ensejando do pesquisador disponibilidade de tempo para permanecer no campo investigado durante um largo período de tempo, afim de conhecer melhor os costumes, valores, crenças. “Cuando hacemos la etnografia de una determinada unidad social, estamos intentando construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social<sup>24</sup>” (GÓMEZ, 1996, p. 45).

Enquanto a pesquisa etnográfica antropológica caracteriza-se por profunda exploração da natureza dos fenômenos sociais concretos, priorizando pequeno número de casos para que, durante as análises dos dados seja possível a interpretação mais real possível das funções e ações humanas, a pesquisa etnográfica em educação prioriza a observação, a percepção do pesquisador, bem como anotações e memorização. Essas características citadas são pertinentes no presente estudo, onde são analisadas as relações cotidianas do professor que ensina música na disciplina de arte educação, conhecendo suas concepções de educação musical, identificando suas práticas musicais, bem como as abordagens pedagógicas realizadas pelos professores investigados.

Na pesquisa etnográfica em educação defende-se como requisito imprescindível a observação direta, a qual permitirá ao pesquisador conhecer o cotidiano escolar, as práticas desenvolvidas pelos sujeitos investigados, apoiada nas técnicas utilizadas no campo. Nesse caso não se faz necessário a permanência no campo durante muito tempo, como ocorre na pesquisa etnográfica antropológica. Para (GÓMEZ, 1996, p. 46) “El caso de um aula con três

---

<sup>24</sup> “Quando determinamos a etnografia de uma determinada unidade social, estamos tentando construir um esquema teórico que recorra e responda o mais fielmente possível as percepções, ações e normas reais dessa unidade social” [tradução da autora].

meses se considera suficiente, aunque se aconseja la realización de observaciones más prolongadas y durante vários años sucesivos<sup>25</sup>”.

Percebe-se que nesse tipo de pesquisa educacional algumas características da etnografia defendida pelos antropólogos são adaptadas à educação, sendo relevante a necessidade de obter dados registrados, documentos, fotografias, imagens, anotações que possam facilitar as análises do estudo. De acordo com GÓMEZ (1996), a pesquisa etnográfica em educação pode ser resumida nas seguintes características:

- O problema objeto da investigação emerge do contexto educativo, onde o lugar, tempo e os sujeitos tornam-se fundamentais no processo;
- A observação direta torna-se singular no processo investigativo, anotando todas as impressões no diário de campo;
- A análise dos dados, realizando uma triangulação com os documentos e registros obtidos tornarão válido, cientificamente comprovado enquanto pesquisa etnográfica em educação.

Com base nessas fundamentações, acredita-se que a pesquisa qualitativa com aproximação etnográfica se adéqua, de maneira satisfatória, à realização dos objetivos desse estudo. Tendo por base as definições metodológicas explicitadas, parte-se para a definição dos critérios de seleção dos sujeitos a serem investigados, cujas concepções e práticas são o objeto desta investigação.

#### **4.1.1. Seleção dos sujeitos da pesquisa**

O critério de inclusão dos sujeitos foi ser professores efetivos e lecionam, pelo menos, há três anos, a disciplina de arte educação no ensino fundamental II nas escolas municipais de Fortaleza, ser licenciado em música pela Universidade Estadual do Ceará e aceitar participar da pesquisa. A escolha desses sujeitos se deu por considerar que, dentro das linguagens estudadas em arte educação, o ensino da música pode ser ministrado por, no

---

<sup>25</sup> “O caso de uma aula com três meses se considera suficiente, embora seja desejável a realização de observações mais prolongadas e durante vários anos sucessivos” [tradução da autora].

máximo, quatro anos, indo do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Consideramos que esse contínuo permite aos professores, constituírem um pensamento e uma prática específica para a atuação pedagógica no campo da educação musical. Assim sendo, se torna possível analisar as concepções de educação musical dos professores de música que atuam nas escolas públicas do município de Fortaleza. Permite, pois, compreender a relação entre a formação inicial em música e as concepções de educação musical presentes nas práticas dos professores investigados, bem como caracterizar as práticas musicais desenvolvidas por esses professores em sala de aula, conhecendo, também, as abordagens pedagógicas musicais por eles usadas nas aulas.

Sabendo que no ensino médio a disciplina de arte educação é ensinada por professores com habilitação em algumas das linguagens artística: artes visuais, música, teatro e dança, decidiu-se por não investigar esses profissionais, mesmo considerando a possibilidade de lá haver professores licenciados em música. Essa decisão se deu por entender que no ensino médio essa disciplina é ministrada, na maior parte das escolas públicas, somente no primeiro ano. Compreende-se que os conteúdos curriculares dessa disciplina devem contemplar todas as linguagens artísticas, deixando margens a pensar que o ensino musical, observando os objetivos propostos pelo PCN-Arte, não seriam suficientemente satisfatório para atingir os objetivos desse estudo.

Com base nessas justificativas os sujeitos investigados são os professores efetivos que lecionam a disciplina de arte educação nas escolas municipais de Fortaleza e que são licenciados em música pela Universidade Estadual do Ceará. Na fase inicial de identificação dos atores desse estudo foi solicitado a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), mediante ofício (Anexo A), em 24 de novembro de 2009, dados referentes a esses professores afim de conhecer aqueles que poderiam fazer parte das investigações, identificando as respectivas Secretarias Regionais (SER) e Instituições de Ensino Superior (IES), os quais obtiveram a titulação de licenciatura. As informações necessárias foram disponibilizadas no dia 27 de janeiro de 2010, via correio eletrônico. De posse da planilha foi possível identificar os professores que lecionam a disciplina de arte educação no município e, conseqüentemente, aqueles licenciados pela UECE e em outras Instituições de Ensino Superiores. O documento não informava as graduações dos professores, dificultando a identificação daqueles professores licenciados em música pela UECE. Essa informação foi

obtida no Departamento de Ensino e Graduação (DEG) dessa universidade, o qual disponibilizou as informações necessárias daqueles professores que foram licenciados por essa universidade.

Os professores de artes do município de Fortaleza, até novembro de 2009, de acordo com a SME estão assim distribuídos:

IES/ UECE	SER I	SER II	SER III	SER IV	SER V	SER VI	TOTAL	PERCENTUAL
<b>UECE</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>48</b>	<b>42,11%</b>
Outras IES	8	3	9	5	15	14	54	47,37%
Não informaram	3	1	0	2	3	3	12	10,52%
<b>Total de professores</b>							<b>114</b>	<b>100%</b>
<b>Licenciatura em Música – UECE</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>10,52%</b>

*Quadro 02 - Professores licenciados em música pela UECE*

Sabe-se que o curso de Licenciatura em Música, até o início de 2009, era o único curso de licenciatura em uma das linguagens artísticas do Ceará que habilitava para o ensino de arte educação no estado<sup>26</sup>. Conforme os dados do quadro 02 se certificam que 42,11% dos professores de artes do município de Fortaleza são licenciados pela UECE e 10,52% do total dos professores analisados são licenciados em música pela mesma instituição de ensino.

De posse dessas informações foi identificado todos os professores de artes do município de Fortaleza licenciados em música pela UECE, conhecendo também as Secretarias Regionais e escolas que lecionam. Com esses dados foi possível obter um primeiro contato via email, no entanto, somente dois professores responderam a postagem, se manifestando positivamente a pesquisa. Outro contato foi estabelecido via telefone com os 12 (doze) professores licenciados em música, dos quais foi constatado que 1(um) desses professores pediu a exoneração de suas funções pedagógicas a SME e outro está afastado da sala de aula desenvolvendo suas atividades na coordenação da escola que trabalha, porém permaneceu em sala de aula até o início de 2009. Os demais professores demonstraram interesse na pesquisa,

<sup>26</sup> A Universidade Federal do Ceará formou a primeira turma de Licenciatura em Educação Musical no final do ano de 2009, não contemplando os atores investigados desse estudo.

disponibilizando encontros futuros nas escolas que lecionam para um primeiro contato pessoal, onde seriam esclarecidos a todos os professores os objetivos dessa investigação e os procedimentos metodológicos do estudo.

Todos os atores da pesquisa e as escolas serão identificados por nomes característicos na linguagem musical, possibilitando o anonimato dos mesmos e o respeito as relações éticas da pesquisa. Os dados fornecidos por estes sujeitos aqui utilizados e publicados foram previamente autorizados, bem como o acesso as escolas onde foram observadas as práticas dos professores. Nenhuma imagem das escolas, alunos e professores foi publicada neste trabalho, para preservar o direito ao anonimato dos sujeitos e das instituições.

Com as informações obtidas, o quadro de professores que manifestaram interesse na pesquisa ficou assim desenhado:

<b>Licenciatura em Música UECE</b>	<b>SER I</b>	<b>SER II</b>	<b>SER III</b>	<b>SER IV</b>	<b>SER V</b>	<b>SER VI</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Professores</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>10</b>

*Quadro 03 - Professores que aceitaram participar da pesquisa.*

Considerando a possibilidade de haver desistências de professores que manifestaram interesse em participar desse estudo, conclumos que seria pertinente agregar todos aqueles que concordaram em participar dessa investigação.

Com a aproximação do campo obteve-se um novo contato com os professores mencionados acima, resultando nas seguintes observações:

1. Cinco professores não puderam participar do estudo;
2. Cinco professores continuaram aptos a participar do estudo.

Na primeira observação, dois dos professores estavam afastados por motivo de doença, outro encontrava-se fora da sala de aula regular com a disciplina de arte e sim como

professor de apoio<sup>27</sup>, um professor passou a ensinar no turno da noite com turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos) lecionando as disciplinas de linguagens e códigos e outro desistiu de participar da pesquisa por motivos pessoais, totalizando cinco professores que ficaram fora do estudo.

Na segunda observação permaneceram aceitando participar dessa investigação. Nesse segundo contato, por telefone, foi marcado um primeiro encontro pessoal com cada professor. Quatro professores marcaram em suas residências e o último em uma das escolas que leciona. Durante a visita foi apresentado o projeto de pesquisa, observando os objetivos propostos e a metodologia a ser abordada. Todos foram informados sobre as ferramentas a serem utilizadas durante o estudo, enfocando a entrevista semi-estruturada, a qual seria gravada em gravador digital e que, com a permissão dos mesmos, algumas falas poderiam ser citadas no corpo do texto e que, posteriormente, faria visitas as escolas que lecionam, afim de observar suas práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse encontro aceitaram as propostas apresentadas e demonstraram ansiedade sobre o assunto abordado, questionando a formação acadêmica, as necessidades de refletirmos as práticas educacionais da escola atual, bem como angústias por formação continuada e a falta de estrutura das escolas públicas que lecionam para desenvolverem suas atividades pedagógicas musicais.

Nesse sentido, o novo quadro de professores que participaram da pesquisa ficou assim distribuído:

Licenciatura em Música UECE	SER I	SER II	SER III	SER IV	SER V	SER VI	TOTAL
Professores	1	0	1	0	3	0	5

*Quadro 04 – Professores que participaram da pesquisa*

Com essas definições foi pedido aos referidos professores que nos indicasse uma das escolas que lecionam<sup>28</sup>, para que fosse mantidos contatos com o núcleo gestor das

<sup>27</sup> Professor de apoio é aquele que fica a disposição da escola, cobrindo a falta de outros professores, aplicando atividades diversas.

<sup>28</sup> A disciplina de arte educação tem carga horária de 1h/a por semana. Sendo assim, o professor dessa disciplina, para completar seu contrato de trabalho de 100 ou 200 horas mensais, leciona em mais de uma escola. Os atores investigados lecionam, no máximo, em quatro escolas.

instituições que ensinam e as autorizações para o referido estudo. Nos primeiros contatos com as escolas, a receptividade foi positiva. Os professores em questão já haviam conversado com suas direções sobre a pesquisa, os quais demonstraram interesses no estudo. Nesses encontros foram informados aos gestores os objetivos da investigação, a metodologia a ser abordada e esclarecimentos éticos da pesquisa, não havendo qual quer exposição de imagens e nomes das escolas, alunos e professores, preservando o anonimato dos mesmos, sendo, então identificados com códigos. Os termos foram aceitos e, assim, pode-se iniciar a pesquisa de campo.

#### **4.1.2. Das técnicas à coleta dos dados**

Na pesquisa qualitativa com aproximações etnográficas a coleta dos dados é uma etapa importante na compreensão das interações sociais dos sujeitos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas cotidianas. De acordo com André (1995, p. 28) algumas técnicas tradicionais da etnografia antropológica são apropriadas para a pesquisa em educação como “a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. Nesse estudo foi utilizada a observação participante, porém sem interferência direta nos procedimentos dos professores, caracterizada como observação simples, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos como procedimentos básicos e o diário de campo.

As entrevistas foram realizadas em locais indicados pelos professores, alguns em suas residências e outras em escolas. As observações foram realizadas nas escolas sugeridas pelos mesmos que, naquele momento, estavam ministrando o ensino da música<sup>29</sup>.

Nas análises de documentos foi observado o elenco de disciplinas que compõe o currículo do curso de licenciatura em música da UECE, bem como os programas destas, buscando entender os conteúdos presentes na formação universitária dos atores investigados, bem como as mudanças ocorridas na grade curricular antes e depois de suas graduações. Esta análise se tornou necessária para que fosse possível perceber se as possíveis mudanças nas disciplinas acadêmicas estavam atendendo as querelas da educação musical na educação básica.

---

<sup>29</sup> Os professores investigadas lecionam a disciplina de Arte Educação enfocando as linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança.

#### **4.1.2.1. Observação simples**

A observação atenta do pesquisador amplia as possibilidades de aprofundamento das reflexões e análises dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Como o estudo visa uma aproximação etnográfica, se faz necessário que o pesquisador fique atento a todos os detalhes possíveis de serem observados durante os trabalhos de campo, haja vista que o período de tempo considerado suficiente nesse estudo foi de aproximadamente três meses, como sugere Gómez (1996), o que não impediu o pesquisador, permanecer no campo por um pouco mais tempo. A percepção, a memorização e as anotações foram elementos essenciais no reforço ao saber-fazer, aprimorando a técnica que foi aplicada.

Nas visitas ao campo foram observadas as práticas dos professores na sala de aula e suas abordagens pedagógicas musicais. Para cada professor foi observado 4 (quatro) encontros, não necessariamente 4 (quatro) aulas, haja vista que em algumas visitas as aulas foram geminadas, por ausência de professores ou trocas de horários.

Nos primeiros encontros, mais especificamente a primeira e segunda observação em sala de aula, foi notado ansiedade com a presença de um observador em suas aulas, mas, nenhum deles demonstrou constrangimento. Explicavam com antecedência os objetivos da aula, comentavam sobre comportamentos de alunos, questionavam alguns objetivos planejados que não foram atingidos, relatavam a falta de tempo para estudarem e melhorarem seus conteúdos. Nos dois últimos encontros nas escolas demonstraram tranquilidade e as aulas fluíram normalmente.

Esses momentos da investigação possibilitaram conhecer as práticas musicais dos professores investigados e, assim, caracterizá-las, bem como compreender suas concepções de educação musical a partir das realidades educacionais que atuam.

#### **4.1.2.2. Entrevista**

Assim como a observação, as entrevistas são etapas importantes na aproximação do pesquisador aos dados que possibilitarão a compreensão de sua problemática de estudo. Acreditando que nessa etapa do processo as relações entre investigador e investigado estejam próximas, os questionamentos puderam ser revistos, esclarecendo dúvidas que somente o depoimento dos inquiridos na pesquisa possa fazê-lo. Beaud e Weber (2007) defendem que

nessa etapa da pesquisa se faz necessário obter a confiança do pesquisado, compreendendo o que ele diz relacionando com suas ideias. Para esses autores as entrevistas ainda podem ser configuradas como um *verdadeiro trabalho sociológico* [grifos dos autores], onde algumas questões podem ser “hipóteses de pesquisa” e outras “pequenos raciocínios experimentais” (BEAUD e WEBER, 2007, p 134)

Seguindo os pressupostos dos autores foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, onde foi possível perceber melhor as impressões dos professores de música que atuam nas escolas municipais de Fortaleza, na busca de conhecer as concepções de educação musical dos mesmos, identificando as relações entre a formação inicial e suas práticas pedagógicas. As perguntas estruturantes foram: O que você entende por educação musical? A escola a qual leciona contribui no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas? Como? Em que momento da sua formação você acha que adquiriu consciência dessa concepção de educação musical que você tem hoje? Qual a contribuição do curso de Licenciatura em Música na sua concepção de educação musical? Após essas perguntas estruturantes foi pedido a cada entrevistado que falasse de suas atividades práticas nas aulas de música.

As entrevistas foram registradas em áudio, por meio digital, e tiveram sua autorização previamente concedida pelos sujeitos da pesquisa, os quais tiveram acesso aos conteúdos das transcrições visando evitar constrangimentos durante os estudos. Antes de iniciar os registros os atores foram informados que suas falas fariam parte do texto final da dissertação, e também foram avisados que seria preservando o anonimato de cada depoimento, bem como das escolas citadas e visitadas.

As entrevistas foram transcritas literalmente e categorizadas. Para melhor compreender as categorias de análises foi utilizado como ferramenta o programa NVivo 8, o qual auxiliou na categorização dos dados coletados e numa melhor interpretação das falas dos sujeitos. Esse programa vem sendo utilizado em pesquisas qualitativas, auxiliando na organização das categorias selecionadas e facilitando as análises e triangulação dos dados.

#### **4.1.2.3. Diário de campo**

O diário de campo é uma ferramenta da pesquisa etnográfica que melhor identifica essa metodologia de pesquisa. Nele anotam-se as observações que o pesquisador

considera relevante, registrando descrições físicas do local pesquisado, as impressões das aulas assistidas, técnicas de ensino empregadas pelos professores, as reações dos alunos durante as aulas, enfim, tudo aquilo que o investigador considera importante para pesquisa.

A pesquisa de campo é uma ciência e não uma arte. (...) Mas a análise diária da pesquisa e seu relato em forma de diário de campo estão, sem ambiguidade, do lado da técnica. A descrição dos lugares, dos eventos, das pessoas e das coisas não requer qualidades literárias (...). Ela requer a precisão, o sentido do detalhe, a honestidade escrupulosa do “auxiliar de laboratório” que registra as condições em que tal fenômeno foi produzido e sua natureza exata em um “diário de bordo” (...) (BEAUD e WEBER, 2007, p 66)

Como pode observar, o diário de campo torna-se uma ferramenta inseparável durante essa pesquisa. Nesse momento do estudo os registros não podem ser mascarados, deixando margem a pensar que as impressões obtidas no trabalho de campo possam beneficiar ou prejudicar algum sujeito envolvido durante as visitas. Como cita os autores acima, prima-se pela honestidade, pela precisão.

As informações grafadas no diário de campo puderam transformar as relações cotidianas vivenciadas nas práticas dos professores investigados em uma experiência etnográfica, configurando então a etnografia. A releitura dos registros aproximou as impressões não registradas com as registradas, possibilitando análises e reflexões das informações obtidas durante a pesquisa.

Como foram observados cinco professores, teve-se um total de cinco diários, um para cada ator investigado. Neles foram registrados as rotinas das escolas visitadas, os procedimentos metodológico dos professores, as ações e reações dos alunos durante as aulas, algumas queixas dos atores investigados, pontos positivos e negativos dos mesmos em relação a disciplina, a escola e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Todos esses aspectos serão relatados nos próximos tópicos.

#### **4.2. Coleta dos dados: uma síntese**

Essa etapa da pesquisa foi resultado de muitas ansiedades, dúvidas e questionamentos que poderiam ser resolvidas por meio do contato com o campo. Depois que se teve a afirmação do número de professores que iriam participar do estudo, seus contatos

personais, foi possível agendar com cada professor uma visita, para esclarecer os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos, as questões éticas da pesquisa e, assim, ter a permissão deles para iniciar a coleta de dados.

Após esse encontro foi confirmado uma entrevista semi-estruturada, a qual foi gravada em um gravador digital e transcrita integralmente. Alguns marcaram em suas residências e outras em escolas. Nesses encontros fiquei apreensiva com a recepção dos mesmos, acreditando nas possíveis rejeições em responder algumas perguntas do questionário. Todos foram receptivos e responderam as perguntas propostas, alguns com mais entusiasmos e outros sendo breves.

Com o fim das entrevistas agendamos as visitas às escolas indicadas pelos professores investigados, as quais seriam realizadas observações etnográficas da pesquisa. Nas visitas buscou-se conhecer o núcleo gestor da escola e apresentar todos os esclarecimentos relativos a pesquisa que seria desenvolvida naquela escola, cujo elemento básico na investigação seria o professor de arte educação, que ali ensinava e que havia se licenciado em música pela Universidade Estadual do Ceará. Com os esclarecimento foi obtido o consentimento da direção escolar para entrar na escola e observar as aulas do professor.

Para cada ator desse estudo, confirmaram-se quatro encontros em suas salas de aula. As turmas a serem observadas ficaram a critério do professor, já que alguns deles lecionam as quatro linguagens artísticas propostas pelo PCN-Arte (música, teatro, artes visuais e dança). Nesse contexto, foram observadas as turmas do 6º ao 9º ano de cinco escolas municipais de Fortaleza, situadas nas Regionais 1, 3 e 5, sendo uma na R1, outra na R3 e três na R5.



*Ilustração 04 – Mapa Regionais de Fortaleza*

Após cada visita foi escrito o diário de campo, relatando o que foi observado durante as aulas e o cotidiano das escolas visitadas. De posse desses dados e das entrevistas passou-se a analisar os documentos relacionados ao currículo do curso de licenciatura em música da UECE, com o objetivo de conhecer melhor as disciplinas estudadas pelos entrevistados, para cruzar estas informações com os demais dados.

### **4.3. Análise dos dados**

Análise dos dados foi realizada por processo de categorização (Minayo, 2008), e análise de conteúdo, por ser “(...) uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BIRDIN, 1994, p.18). Esse tipo de análise pode ser aplicada a estudos realizados no âmbito das ciências sociais buscando compreender fenômenos físicos, culturais e sociais vivenciados pelos atores investigados, através de experiências do cotidiano e de processos simbólicos por eles experienciados.

Essa etapa da pesquisa necessitou de decisões nas seleções dos dados coletados separando por categorias, afinando e eliminando informações que não correspondiam aos objetos desse estudo. Com as categorias analisadas foi possível estabelecer relações entre formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas públicas municipais de Fortaleza, numa perspectiva de

compreender a relação entre a formação inicial em música e as concepções de educação musical presentes nas práticas dos professores investigados, bem como caracterizar as práticas musicais desenvolvidas por esses professores em sala de aula, conhecendo, também, as metodologias usadas nas práticas.

Nessa etapa da pesquisa usamos o programa Nvivo 8 como um facilitador nas categorizações e organizações dos dados. Primeiramente foram analisadas as transcrições dos depoimentos dos cinco professores que participaram do estudo, organizando-os por categorias para facilitar o estabelecimento de relações e cruzamento dos dados coletadas. Após esse momento, usando o mesmo *software*, foram categorizados os dados do diário de campo, no qual foram transcritas as informações sobre as aulas práticas dos professores, o cotidiano das escolas observadas, as participações e reações dos alunos nestas aulas.

De posse dessas informações será apresentado, a seguir, as discussões e os resultados da pesquisa, após relacionar com as categorias encontradas nas entrevistas, observações e nos relatos do diário de campo. Após essa categorização inicial foi possível cruzar os dados, estabelecendo as primeiras discussões, amparadas nos aportes teóricos sobre formação de professores, na perspectiva do professor reflexivo (SCHÖN, 2000) e nas análises de Pérez Gómez (1998), quanto a formação proposto por Zeichner na “perspectiva acadêmica”, “perspectiva técnica” e a “perspectiva prática”.

## 5. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Quem te ensinou a nadar?  
Quem te ensinou a nadar?  
Foi, foi, marinheiro, foi  
Os peixinhos do mar.  
Foi, foi, marinheiro, foi  
Os peixinhos do mar.  
(Música folclórica infantil)

A construção do presente capítulo tem como suporte as reflexões dos capítulos anteriores e as bases metodológicas de estudos etnográficos no âmbito da pesquisa em educação. Na introdução dessa pesquisa foi anexada ao prólogo a canção infantil “Quem te ensinou a nadar? Foi, foi, marinheiro, foi os peixinhos do mar?”, algumas inquietações quanto a formação acadêmica, a práxis pedagógica e a formação continuada do professor foram relacionadas com a canção infantil citada. O “marinheiro” da canção poderia ser o próprio professor que busca novos conhecimentos, reflexões das práticas, novas escolas, navegando em “águas” diversas. Os “peixinhos” poderiam ser os estudiosos da pedagogia musical, que discutem o “como poderia ser” ensinado música a crianças e adolescentes, como também os alunos que assistem, pois a cada aula possibilitam novas reflexões ao professor com as querelas que norteiam o cotidiano escolar.

Como prólogo das análises e discussões da pesquisa, optou-se em anexar a mesma música infantil citada na introdução, já que serão analisados os objetivos do estudo, buscando compreender, então, as concepções de educação musical de cada ator investigado, observando as influências dos possíveis “peixinhos” nos fazeres em sala de aula e na formação do “marinheiro”. Professor, “Quem te ensinou a nadar? Foi, foi marinheiro, foi, os peixinhos do mar?”.

Responder a questão acima é tarefa bastante complicada, pois o ensino da música na educação básica é uma atividade complexa e analisar tal complexidade exige tempo de estudos, pesquisas e reflexões epistemológicas especialmente no campo da educação musical. No entanto, visando analisar as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação nas escolas públicas municipais de Fortaleza, enfocando suas concepções sobre educação musical, esse capítulo inicia-se com a caracterização dos atores da pesquisa, garantido o anonimato dos sujeitos e das escolas onde lecionam. Cada professor

teve seu nome substituído pelo nome de uma nota musical da escala pentatônica e as escolas, pelos andamentos musicais, sem haver qualquer relacionamento entre professores e escolas com as especificações musicais.

De posse das informações foi relevante conhecer as relações entre a formação acadêmica em música e as concepções de educação musical dos professores, os encontros e desencontros com o curso de licenciatura em música e as relações complexas do ensino da música em escolas regulares de educação básica. Tais reflexões possibilitaram ponderações entre as falas dos professores com o referencial teórico de Pérez Gómez (1998), Schön (2000) e Kraemer (2000), os quais enfatizam sobre a formação profissional e as concepções de educação musical respectivamente. Tais conhecimentos possibilitaram as interpretações das práticas pedagógicas dos atores dessa pesquisa e compreender as concepções de educação musical de cada professor, a partir das realidades pedagógicas por eles vivenciadas.

### **5.1. Caracterização dos professores**

A manutenção do anonimato das fontes foi uma das condições pactuadas entre a pesquisadora, os professores e gestores das escolas onde aconteceu a pesquisa, condição que facilitou o acesso aos dados e a autorização para as publicações. Na apresentação dos professores investigados e escolas visitadas usaram-se as seguintes classificações musicais: professores correspondentes as notas musicais da escala pentatônica: Dó, Ré, Mi, Sol e Lá; e as escolas foram denominadas de acordo com os andamentos musicais: Allegro, Presto, Adágio, Largo e Vivace.

PROFESSORES	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ESCOLAS	REGIONAL
DÓ	Lic. Música - UECE, especialista em Cultura Popular – CEFET	Allegro	R5
RÉ	Lic. Música - UECE, especialista em Metodologia do ensino da Arte – UECE	Presto	R5
MI	Lic. Música - UECE, especialista em Metodologia do ensino da Arte – UECE	Adágio	R3
SOL	Lic. Música - UECE, especialista em Metodologia do ensino da Arte – UECE	Largo	R1
LÁ	Lic. Música - UECE, especialista em Metodologia do ensino da Arte – UECE	Vivace	R5

*Quadro 05 – Especificações dos atores investigados*

### **Professor Dó**

A formação acadêmica em música foi consequência da vida artística desse professor que desenvolvia atividades com danças e artes plásticas na adolescência. Enquanto realizava o curso de graduação buscou participar de projeto e grupos de iniciação artística existente na UECE, sendo contemplado com bolsa de Iniciação Artística de grupos de extensão do Departamento de Artes, concedida pela FUNCAP (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Quando concluiu o curso de Licenciatura em Música prestou concurso público para professor do município de Fortaleza. Lotado para ensinar a disciplina de arte educação, com carga horária de 100h/a, passou a ensinar jovens do 6º ao 9º ano em escolas situadas nos bairros Planalto Airton Senna e Conjunto Prefeito José Walter, localizadas na Regional R5 da cidade. Além deste contrato de ensino na rede municipal, o professor Dó, também leciona arte educação na rede estadual, onde trabalha com alunos do ensino médio.

### **Professor Ré**

O interesse pelos conhecimentos musicais veio ainda na adolescência, quando iniciou seus estudos em uma banda de música do bairro onde morava e ainda hoje reside. Estudou, inicialmente, teoria musical e, em seguida, a prática de um instrumento, no caso, clarineta, passando, logo em seguida, para o estudo do saxofone. Com os conhecimentos adquiridos participou de bandas em escolas de Fortaleza e, posteriormente, passou a ser

regente de banda.

No curso superior, buscou aprimorar os conhecimentos musicais para ampliar suas práticas, seja na teoria musical, regência, nas fundamentações da harmonia e didática musical, nas vivências em sala de aula com os estágios supervisionados, nos conhecimentos históricos da música, em fim, apropriar-se das fundamentações musicais que iriam possibilitar seus fazeres musicais, seja nas bandas de música ou em sala de aula.

Assim como o professor Dó, foi aprovado em concurso público para lecionar na rede municipal e passou a ensinar jovens das mesmas turmas do ensino fundamental II. Atualmente esta submetido a um regime de trabalho no qual leciona 200h/a, em escolas situadas na regional R5, nos bairros Bom Jardim e Conjunto Ceará. Além desse contrato também trabalha em escola privada, na condição de professor e regente de banda.

### **Professor Mi**

O autodidatismo está presente em muitos artistas no estado do Ceará, seja ele na música, artes plásticas, dança ou teatro. Essa característica foi encontrada em um dos atores dessa pesquisa, no caso, o professor Mi, que iniciou seus estudos de violão na adolescência, tocando violão popular juntamente com amigos, onde desenvolviam a leitura de acordes para executarem as músicas que apreciavam. Com essas práticas passou a desenvolver habilidades musicais que o levaram a cursar a graduação em música na UECE, afim de aprimorar e obter respostas para suas dúvidas musicais que havia aprendido com a prática, como: facilidade de perceber sequências harmônicas, tocar de “ouvido” e apropriar-se da teoria musical, algo que considera relevante na aprendizagem musical.

Enquanto acadêmico passou a estudar o violão clássico e aperfeiçoar o popular, participando de grupos musicais de Fortaleza e lecionando violão em escolas de músicas da cidade. A prática docente em escolas regulares veio após a conclusão do curso e aprovação em concursos públicos para lecionar arte educação, tanto na rede municipal de Fortaleza, como na rede estadual. Atualmente ministra aulas de musica para jovens do 6º ao 9º ano, num total de 100h/a nas escolas do município e outras 100h/a para escolas estaduais. Trabalha em uma escola nos bairros de Autran Nunes e João XXIII, localizadas na regional R3.

### **Professor Sol**

Antes mesmo de cursar a Licenciatura em Música, o professor Sol já lecionava em escolas na cidade de Fortaleza. Buscou o curso com habilitação em música, porque queria melhorar o seu trabalho como professor de arte, dominando melhor esta linguagem para o exercício docente. No curso de graduação em música desenvolveu suas habilidades com o violão popular, passando a ensinar melhor a disciplina de arte com os conhecimentos musicais aprimorados na academia.

Ao concluir a graduação passou a lecionar arte educação nas escolas do município de Fortaleza. Hoje, ensina em três escolas na regional R1, nos bairros do Pirambu, Barra do Ceará, completando 200h/a. Além do trabalho nas escolas do município também desenvolve o ensino de música em projetos sociais.

### **Professor Lá**

As bandas de música funcionam como escolas de iniciação musical, especialmente nas cidades do interior, onde existem poucas escolas de músicas. O professor Lá teve o início das práticas instrumentais em bandas de música e em corais da igreja que participava na adolescência, passando a ser auxiliar do regente, lecionando, também, teoria musical para aqueles que participavam da banda de música.

Quando foi prestar vestibular optou pelo curso de Licenciatura em Música, destacando-se nas práticas de canto coral e aperfeiçoando as teorias da música, harmonia, contraponto, regência e didáticas do ensino da música, onde transmitia seus saberes nas bandas de música e nos corais de igrejas que participava.

Assim como os demais professores, prestou concurso público e foi contratado para lecionar arte educação na rede municipal de Fortaleza, trabalhando nas séries do ensino fundamental II. Atualmente atua em escolas localizadas na regional R5, nos bairros Bom Jardim e Conjunto Ceará, cumprindo um contrato de 200h/a. Além de exercer a função pública, é regente de corais na cidade de Fortaleza e em cidades vizinhas, atuando também em bandas de música.

## 5.2. Relações entre a formação acadêmica em música e as concepções de educação musical

As relações musicais fazem parte da formação do homem, seja ela para o entretenimento ou para o desenvolvimento social e cultural dos indivíduos. Nas análises dessa pesquisa etnográfica em educação, buscamos apresentar detalhadamente o perfil de formação de cada sujeito pesquisado, a partir de suas falas nas entrevistas e das observações. Como achado inicial desta formação podemos dizer que, praticamente todos, ao buscar a formação em nível de graduação em música, o fizeram com o objetivo de ampliarem seus conhecimentos musicais. Embora alguns já trabalhassem com música, através de prática em bandas, foram as informações teóricas e práticas obtidas na graduação que possibilitaram o aprimoramento nos desenvolvimentos de suas atividades musicais, como cita o professor Sol:

*Ao fazer o curso de música, eu pude, como professor, fazer um trabalho de arte educador, né? e, a partir desse momento, dentro do curso, eu já desenvolvia atividades relativas a arte na minha sala de aula, pude fazer isso com mais liberdade (PROFESSOR SOL).*

No entanto, a academia também proporcionou conhecimentos teóricos para aqueles músicos autodidatas, que aprenderam um ou mais instrumento musical estudando só ou em grupos, não participando de escolas especializadas em música, utilizando recursos didáticos diversos como: folhetos com músicas cifradas, vendo e ouvindo outros músicos tocando. Nesse entremeio, muitas dúvidas relacionadas a teoria da música e harmonia permeiam entre aqueles que se dizem autodidatas. Em uma das entrevistas, um dos atores da pesquisa relata que o curso de música passou a dar respostas para ações musicais que antes já utilizava.

*A minha formação, até chegar a faculdade de música, no curso de licenciatura, eu não tinha conhecimento e era louco pra aprender partitura. Tinha um conhecimento bem básico, bem elementar do que era uma partitura e da leitura. Então, assim, eu já tinha toda uma prática musical, já tocava violão, guitarra e tal, mas no curso, em si, ele me deu respostas pra várias coisas. Por exemplo: eu percebia quando eu estava tocando um acorde de Sol com sétima e que resolvia num Dó. Eu sabia a toda hora: “é um Sol com sétima, provavelmente vem um Dó”, e lá no curso eu fui dá nome aos bois, entender o porquê dessa resolução, na música. Então, nas aulas, eu sempre remetia ao que eu já sabia. (...) o curso veio transformar, como posso dizer, conceituar coisas que eu já sabia que eu tinha*

*conhecimento prático. (PROFESSOR MI)*

Fica claro, pelas falas dos atores que os conhecimentos acadêmicos contribuíram tanto na compreensão da lógica musical, presentes na teoria e na harmonia, como também na reflexão da prática. Essa “reflexão-na-ação”, apontado por Donald Schön (2000), onde o professor, com os conhecimentos adquiridos no curso superior, vislumbra aplicar teorias e técnicas desenvolvidas por pesquisadores, o que Schön denomina de “plano elevado”, estão presentes nas falas do professor Sol.

Por outro lado, a formação acadêmica possibilitou novos conhecimentos relacionados a pedagogia da música, técnicas e propostas educacionais que poderiam ser aplicadas em sala de aula, numa perspectiva de ampliar o desenvolvimento musical, social e sensitivo dos educandos, apontados por educadores musicais já citados nesse estudo como: Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff, Villa-Lobos, Hans Joachim Koellreutter, Keith Swanwick e Murray Schafer. Essas teorias são relevantes porque direcionam o ensino da música para concepções do que pode vir a ser o ensino da música na escola por esses educadores musicais citados.

*Eu acho que, através do curso de licenciatura, essa parte de educação musical (...), a contribuição principal foi mais na época que a gente depara com os pedagogos, né? Talvez a partir de Edgar Willens, Dalcroze, Carl Orff, que, a partir dali, a gente percebe como seriam várias formas de ensinar a música, várias formas, como lidar com o trato da música no ensino, e é complicado, as vezes. A lógica é que a gente veja a teoria desses pedagogos musicais e procure aplicar na sala de aula, mas nem sempre é tão fácil. (...) foi exatamente nessa hora de me colocar em contato com esses pedagogos, colocar em contato com o que eles dizem, o que eles acham verdade, de todos eles, e, a partir daí, eu ter a possibilidade de saber se aquilo pode ser utilizado na minha rotina diária de um ensino regular de música. (PROFESSOR DÓ)*

Essa reflexão é pertinente, pois possibilita a “reflexão-na-ação”, bem como “conhecer-na-ação” o desenvolvimento prático daqueles que dizem o “como pode ser” ensinado musicalmente, no entanto, como aponta Schön (2000, p. 15) “na parte baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnica”. Mesmo questionando as teorias acadêmicas, outros atores da pesquisa analisam que esses conhecimentos deram novas visibilidades em seus fazeres musicais.

*Para mim contribuiu muito, porque todos os trabalhos que eu já tive em relação a música foram oriundos da prática que eu tive dentro da universidade. (PROFESSOR RÉ)*

*Abriram as portas da minha mentalidade, que a música não é aquele mundinho que a gente pensa, que não é uma coisinha besta, é bastante ampla e que, pra eu estudar música, eu tenho que me aprofundar até em outras modalidades, por isso que eu, quando passei no concurso pra arte educadora eu me senti com a necessidade de estudar mais coisas, mas foi a música que me levou a isso, a me aprofundar mais ainda nas outras modalidades da arte. (PROFESSOR LÁ)*

Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos no curso superior de música contribuíram positivamente no desenvolvimento musical e cultural dos atores, aprimorando um saber musical que trouxeram da formação anterior ao seu ingresso no curso de graduação. Essas informações, concebidas no âmbito do curso de graduação, se articulam na formação de conceitos do que vem a ser educação musical para os atores, concepções diversas que foram refletidas em suas práticas, nos fazeres em sala de aula.

Das falas dos sujeitos entrevistados, onde livremente discorreram sobre sua formação e práticas docentes, foi selecionado os seguintes trechos, que consideramos resumir suas concepções do que denominamos na investigação de educação musical:

- *O desenvolvimento musical de alguma forma. De alguma forma você vai utilizar a música para tentar obter o desenvolvimento dos alunos através da música. (PROFESSOR DÓ)*
- *Educação musical é você se utilizar dos artifícios que a música tem pra educar o adolescente na escola. (PROFESSOR RÉ)*
- *Bem, educação musical, do ponto de vista de ser trabalhado em sala de aula, eu entendo como uma disciplina que tem por objetivo educar o ouvido. Educar o ouvido e educar as concepções musicais do aluno. (PROFESSOR MI)*
- *Falando de sala de aula, acho que seria a questão dos conhecimentos mais elementares da área de música e, infelizmente nós não temos essa tradição, né? Mas, é essa questão de ritmo, melodias. (PROFESSOR SOL)*
- *Educação musical para mim é justamente levar os alunos a perceber a questão da música, a sensibilidade da música, a importância da música no dia-a-dia, que nós somos movidos por música e essa questão da sensibilidade musical. (PROFESSOR LÁ)*

Nota-se que as concepções pontuadas pelos atores da pesquisa podem estar impregnadas pelas concepções relacionadas com suas formações musicais anteriores a formação do curso de graduação, como também, podem estar permeadas por concepções articuladas com os estudos realizados no curso de graduação em música, ou ainda no curso de pós-graduação, que alguns deles realizaram. Como todos são professores com habilitação em música e cursaram a especialização em arte, tais percepções puderam ser melhores refletidas com as leituras e discussões adquiridos nas pós-graduações, questionando sobre o ensino da arte e da música na escola, fazendo perceber a posição de arte educador e não, necessariamente, ser mais um professor de música. Sales (2009, p. 96) ressalta que a “formação do professor não deve ser vista como estática, portanto é um conceito em movimento, que articula forma-deforma-forma e que se renova a cada deformação”, fato observado nas falas dos professores investigados.

*O que me deu assim um destaque maior, uma verificação mesmo da importância que tem o ensino da música na escola, posso dizer que foi a partir mesmo da especialização. (PROFESSOR MI)*

*A partir do curso de música, mas eu diria que, assim, a dar um norte, do ponto de vista metodológico, foi na especialização. Foi nesse momento, assim, que eu fui me identificar mais com a disciplina arte educação e o papel do arte educador. (PROFESSOR SOL)*

Conhecer as concepções dos professores do que seja educação musical, bem como compreender que tais definições puderam ser melhores questionadas nos cursos de pós-graduação, faz-se crer que as concepções de educação musical dos professores investigados passam por mudanças e adaptações, de acordo com as falas dos mesmos, na medida em que estes sujeitos estão envolvidos no atendimento das demandas dos alunos nas escolas de educação básica.

Tais observações foram percebidas quando foram indagados sobre o momento em que adquiriram essa consciência do que seria educação musical, onde, uns relataram que passaram a ter com a prática docente, outros disseram que atribuem essa consciência a sua formação anterior ao curso de Licenciatura em Música e outros acreditam que ainda estão em formação, que essa consciência vem com a prática diária, como cita um dos atores investigados.

*(...) será que eu adquiri consciência? Por que a cada ano, assim, todo começo de ano eu repenso como eu vou agir, até porque você fez uma coisa e não deu certo. Aí você vai pensando. Eu confesso que eu acho que adquiri essa consciência, mas talvez não seja completa. Eu acho que essa consciência vai se dando ao longo dos anos e eu acho bom que isso seja assim. (...) Então, quanto a essa consciência ela vai se dando ao longo dos anos e vai se modificando de acordo com a minha prática, mas é claro, que no decorrer, né? Eu acho que, a partir da faculdade. (PROFESSOR DÓ)*

Essas dúvidas são relevantes, levando em consideração às concepções de educação musical de Kraemer (2000, p. 53), quando enfatiza as posições pedagógicas-musicais, onde o professor deve ser sensível às percepções musicais e culturais dos educandos, haja vista que poderão encontrar problemas relacionados a apropriação e transmissão da música num determinado contexto social e cultural dos envolvidos. Relacionando também as falas dos professores aos estudos de Donald Schön (2000), observa-se que os mesmos passam a questionar suas práticas, os conhecimentos teóricos e práticos concebidos durante o curso de Licenciatura em Música quando refletem suas ações com a prática, a “reflexão-na-ação” como também “conhecer-na-ação”. As ações pedagógicas diárias fazem com que os professores reflitam suas práticas, pois, nem sempre, os métodos pedagógicos musicais defendidos pelos educadores citados nesse estudo contemplam as realidades e necessidades dos alunos de determinadas escolas, como é o caso das escolas públicas de Fortaleza, como cita um dos atores investigados.

*Na verdade, a gente passa a ter essa consciência quando começa a trabalhar. A gente encontra o aluno e, enquanto aluno da universidade, a gente é muito leigo. A gente vai ter essa consciência de educação musical quando está trabalhando. (PROFESSOR RÉ)*

Para alguns, essa consciência passa a fazer sentido quando ingressam na sala de aula como docentes, porque o fazer “no chão da escola”, estão imbricadas relações que vão além dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso de licenciatura na universidade. Essas relações complexas educacionais, muitas vezes, colocam em xeque os métodos de educação musical que apontam “como deveria ser” o ensino da música para crianças e adolescentes de uma maneira mais consciente, dos sons produzidos musicalmente, das percepções rítmicas, melódicas e harmônicas. Como disse o professor Ré, “a gente passa a ter essa consciência quando começa a trabalhar”, se essas propostas educacionais são possíveis ou não de serem desenvolvidas em escolas do ensino regular da educação básica, de acordo com as realidades

educacionais que atuam.

### **5.3. As práticas musicais desenvolvidas pelos professores: concepções e ações construídas no fazer em sala de aula**

As observações vivenciadas, com cada professor desse estudo, foi uma parte bastante elucidativa na busca da compreensão da forma como cada sujeito explicita, através de sua prática, os elementos que poderão nortear suas concepções de mundo e de métodos de ensino. O objeto das observações foram as práticas pedagógicas musicais, nesse sentido, deixamos de lado julgamentos de valores sobre métodos e processos didáticos, para, através da caracterização, buscar compreender em que medida estas práticas podem nos aproximar de suas concepções de educação musical.

As práticas foram observadas nas escolas: Allegro, regional R5; Presto, regional R5, Adágio, regional R3; Largo, regional R1 e Vivace, regional R5. Todos os atores desse estudo moram em bairros das respectivas regionais e lecionam em mais de uma escola. Alguns de nossos observados trabalham com 40 turmas de alunos, outros com 20, correspondendo aos contratos de trabalho de 200h/a e 100h/a respectivamente.

Observamos que cada professor desenvolve suas próprias propostas de ensino de música, configurando como um dos achados da pesquisa, o que nos fez aprofundar os cruzamentos dos dados, ponderando que suas concepções de educação musical estão relacionadas com variáveis de natureza: social, cultural, econômicas, físicas e materiais das realidades em que atuam. Diante da diversidade das propostas de ensino, agrupamos as práticas nas seguintes categorias:

- Prática instrumental coletiva de flauta doce;
- Estudo dos instrumentos musicais como estímulo a apreciação musical;
- Estudo dos elementos básicos da linguagem musical;
- A música popular brasileira no desenvolvimento cultural dos alunos;
- A música no estímulo a criação artística

Essas práticas são desenvolvidas em sala de aula convencional, tendo, em média, 30 alunos presentes em cada aula, enquanto na lista de chamada constavam em média 40 alunos. Os espaços das salas de aula eram insuficientes para tender a quantidade de alunos presentes, sem conforto e condições de aprendizagem prejudicadas. Todas as salas eram revestidas de cerâmica até uma altura aproximada de 1,80m. Possuíam ventiladores e algumas com ar condicionado. As carteiras, na sua maioria, eram do tipo “cadeira de braço” e outras com mesas e cadeiras.

Todas as escolas visitadas dispunham de biblioteca, laboratório de informática, banheiros, pátio coberto, quadra de esportes coberta, cantina, sala de professores, programas de apoio educacional desenvolvidos pelos governos municipal, estadual e federal. Nenhuma das escolas, porem, possuía uma sala diferenciada para o ensino de arte, auditório e programas de apoio educacional desenvolvidos pelos professores de arte. Todas as escolas visitadas apresentavam carência de professores, comprometendo o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e prejudicando as atividades propostas pelos professores que estavam em sala de aula, haja vista que, em todas as escolas, os professores de arte, davam assistência a mais de uma turma. Observamos, por mais de uma vez em nossas visitas de observação, o artifício de juntar turmas diferentes, para minimizar os problemas de carência de professores.

Diante desse contexto é que se apresentam as práticas musicais de cada professor que participou desse estudo.

### **5.3.1. Prática instrumental coletiva de flauta doce**

O ensino coletivo de flauta doce vem sendo um meio de desenvolver atividades de práticas musicais na aprendizagem instrumental. Considerada, por muitos educadores musicais, um instrumento de fácil manuseio, mas não de execução, a flauta doce atrai alunos e professores como mediadora entre teoria e prática musical, onde o aluno, em poucas aulas, cria possibilidades reais de tocar músicas não complexas.

No processo de musicalização, observado em um dos atores dessa pesquisa, o professor visa despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem de um instrumento musical, que, a partir desses estudos, possa, também, apropriar-se de elementos básicos da música e da

teoria musical, onde diz: “*as vezes eu os inicio na leitura da pauta, na leitura musical, os símbolos. Mas, normalmente, na primeira série que eu trabalho a flauta doce, eu primeiro faço eles tocarem. Eu quero que eles toquem. Eu quero o som*”, enfatiza o professor Dó.

As aulas desse professor foram observadas na escola Allegro, nas turmas de 7º ano com a prática coletiva de flauta doce. Durante a aula, o professor desenvolve uma metodologia de ensino que possibilita, a todos, o acesso a prática de um instrumento musical. As aulas eram apreciadas pela maioria dos alunos, porém, alguns destes, protestavam porque não se identificavam com o instrumento, mas participavam da aula.

Nessa escola visitada existem 42 flautas doce, sendo 20 sopranos, 20 contraltos e 2 tenores. Essas flautas foram resultantes de projetos musicais desenvolvidos pelas escolas do município de Fortaleza durante os anos de 2002 a 2004, quando os professores de artes, desse município, ministravam partes das aulas em sala e outra com projetos artísticos. Hoje, desenvolvem suas atividades somente em sala de aula e os instrumentos, as flautas doces, ficam a disposição da escola. De acordo com relatos do professor Dó, a escola Allegro apoia suas atividades pedagógicas musicais, possibilitando a prática coletiva de flauta doce em sala de aula. Diante dessa realidade, o mesmo teve que reavaliar sua metodologia, antes usada em projetos musicais dentro da escola e que, na atualidade, deve atender, em média, 40 alunos em sala, possibilitando, a todos, a prática de flauta doce.

Com essa quantidade de alunos, fica bastante complicado o desenvolvimento da prática coletiva envolvendo todos numa mesma atividade, haja vista que a sala não apresenta isolamento acústico, e isto causa interferência nas aulas das salas mais próximas. Nestas condições o professor distribui uma quantidade de 10 flautas, que são entregues aos alunos, por ordem de chamada. Outro problema observado nesta prática foi a inadequação das carteiras, prejudicando a postura do aluno no manuseio do instrumento. Enquanto esses estavam executando a prática, o restante da turma deveria ficar atenta as explicações do professor, observando as posições das mãos e outros detalhes na execução das notas e os sons produzidos no instrumento. Ressaltamos que os alunos sem os instrumentos em mão ficavam dispersos e alguns aproveitavam para realizar atividades de outras disciplinas no decorrer da aula. Observamos que as localizações das notas musicais no pentagrama e na flauta doce pareciam ser uma novidade, entretanto esses mesmos alunos demonstravam bastante

familiaridade com as figuras rítmicas e suas durações de tempo como: semibreve, mínima e semínima, pois já haviam estudado, em aulas anteriores, tais figuras rítmicas.

Essas aulas aconteciam no intervalo de 50 minutos. Nesse tempo de aula o professor tem que executar várias atividades: higienizar as flautas que serão executadas pelos próximos alunos, fazer a chamada, ministrar o conteúdo e realizar os exercícios práticos. No encontro seguinte, que acontece semanalmente, os alunos que participaram desta atividade prática, ficarão apenas observando os outros até que um novo ciclo seja completado e todos os estudantes da sala tenham executado aqueles exercícios propostos para os primeiros alunos. Essa metodologia aplicada pelo professor Dó, proporciona um lento desenvolvimento da prática instrumental, porém, oferece a todos o acesso a aprendizagem de um instrumento e ao conhecimento elementar da leitura musical, como esclarece o professor:

*O desenvolvimento é mesmo devagar, muito lento, mas ainda assim, eu acho que é interessante porque é uma espécie de alfabetização pra eles. Eu também trabalho partitura, então eles vão estar vendo os símbolos, codificando aqueles símbolos. Então eu acho que é viável o ensino do instrumento, da música, da educação musical. Agora tem que pensar ou repensar a forma. (PROFESSOR DÓ)*

Durante as visitas foi observado que nenhum dos alunos que participavam das aulas tinham conhecimentos, anterior as aulas de arte desse professor, de elementos básicos da leitura musical, reconheciam alguns símbolos que estavam relacionados a música, porém, não conheciam seus significados. Essa realidade foi mais um motivo que direcionou o professor a desenvolver, em sala, a prática instrumental, como cita: *“talvez isso cause uma motivação diferente, mesmo que o resultado não seja o que eu espero, por conta até do número de aulas, por conta do número de alunos, quer dizer, ensinar flauta doce com 40 alunos”* (PROFESSOR DÓ).

Refletindo a realidade social, cultural e escolar dos alunos, essa metodologia desenvolvida trona-se necessária em suas aulas, haja vista que, seus alunos, até então, não apresentavam uma alfabetização musical mínima que o possibilitasse a prática de flauta doce coletiva com todos os 40 alunos, já que foram privados social e culturalmente desses conhecimentos.

Diante desse contexto, o professor Dó, inicialmente, apresentou a todos os alunos,

as notas musicais Sol, Lá e Si no pentagrama e suas respectivas posições na flauta doce. Os 10 alunos que estavam com o instrumento musical executavam, um por um, nota por nota, produzindo sons longos que possibilitasse uma melhor afinação. Cada aluno executava as notas citadas com sons longos e curtos, observando a articulação do sopro e a mudança na digitação, variando-as de acordo com as notas musicais sugeridas pelo professor. Após esses exercícios, os alunos, que já conheciam as figuras rítmicas expostas no pentagrama: semibreve, mínima e semínima, executavam, um por um, a melodia escrita no quadro e, posteriormente, em grupo.

Como citado anteriormente, a metodologia usada é lenta, mas, ao final da aula, atendia aos objetivos do professor. Notou-se também a satisfação dos alunos que estavam na sala, tanto daqueles que realizavam a prática, quanto os que assistiam, pois ao concluir a aula conseguiam executar a melodia escrita no quadro, uma leitura até então desconhecida por eles.

As concepções de educação musical do professor Dó parecem estar relacionadas com a idéia de formação cultural visando o desenvolvimento musical dos alunos, quando diz que educação musical é *“utilizar a música, de alguma forma, para tentar obter o desenvolvimento dos alunos”*. Essa definição foi observada na práxis do professor em sala de aula, estimulando à aprendizagem de um instrumento em coletivo, na prática instrumental e a codificação de símbolos na leitura musical. A prática coletiva proporciona o respeito entre os colegas, das produções e aprendizagens individuais.

Assim sendo, tal definição do que venha a ser educação musical, para o professor Dó, passa a ser refletida a partir das experiências em sala de aula, observadas, enquanto acadêmico, no estágio supervisionado. Essa vivência proporciona a *“reflexão-na-ação”*, mas as experiências obtidas no cotidiano do chão da escola proporcionam a esse professor o *“conhecer-na-ação”*.

Portanto, suas concepções de educação musical são frutos de uma análise que vem sendo construída a cada dia, quando sustenta que,

*A partir da hora que você entra na sala de aula, que você convive, não só entra, por que no estágio você entra ali e pronto, né? você não convive muito tempo, mas quando você está em prática, diariamente no seu*

*trabalho, aí essa consciência[de educação musical] vai se ampliando, vai se modificando (PROFESSOR DÓ).*

As considerações do professor tornam-se relevantes no que venha a ser suas concepções de educação musical, considerando que, nos fazeres em sala de aula, tenha que passar por situações ímpares, incertas e conflituosas, vivenciadas no contexto da sua praxis.

Relacionando as práticas do professor Dó com as fundamentações teóricas discutidas no capítulo 2, desse estudo, explicitadas em Pérez Gómez (1998), quando analisa a formação docente, discute três categorias que denomina de: “perspectiva acadêmica”, “perspectiva técnica” e “perspectiva prática”. De acordo com as definições do autor, observa-se que as práticas do professor, citado acima, tendem para a “perspectiva técnica”, já que nessa categoria analisada o professor busca constantemente a pesquisa, reflexões das práticas, o “conhecer-na-ação”, presente nas suas falas: “*a cada ano, assim, todo começo de ano eu repenso como eu vou agir; até por que você fez uma coisa e não deu certo! Aí você vai pensando*” [a prática]. O pensar a prática fortalece as experiências em sala de aula do professor Dó, já que vive em uma sociedade plural e também desigual. Outra categoria defendida pelo autor é a “perspectiva prática”, observando inclinações do ator investigado para essa ordem. Nela o conhecimento do professor foi se acumulando “por um processo de tentativas e erros” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 363/364), observado nas falas e nas práticas do professor citado, quando relata:

*Então eu acho que é viável o ensino do instrumento, da música, da educação musical. Agora tem que pensar ou repensar a forma. (...) Eu sento, discuto com a direção e eles também estão nesse intuito, tentando encontrar uma forma de trabalhar melhor. (PROFESSOR DÓ)*

### **5.3.2. Estudo dos instrumentos musicais como estímulo a apreciação musical**

Durante séculos, o ensino da música esteve direcionado para a aprendizagem de um instrumento musical, privilegiando aqueles que apresentavam melhores habilidades práticas das técnicas de um instrumento. Em meados do século XIX, estudiosos da pedagogia musical possibilitaram novas reflexões sobre os ensinamentos da música, apresentando aos alunos outras aprendizagens relacionadas a ela como: desenvolvimento da expressão corporal na compreensão da percepção rítmica e melódica; estímulo a prática instrumental percussiva,

instigados por jogos e brincadeiras cotidianas, prática do canto coletivo, entre outros. Tais percepções proporcionaram novos olhares e fazeres no ensinamento da música, direcionando atividades a partir das fases de desenvolvimento dos educandos, estimulando-os a comporem, improvisarem, expressarem musicalmente o que sentem, pensam e desejam.

As práticas musicais ainda são objetos de muitos educadores que vislumbram despertar interesses artísticos de seus alunos por meio da aprendizagem de um instrumento. Na escola pública municipal de Fortaleza, os professores de arte, que tem formação musical, buscam meios de agregar o ensino da música no desenvolvimento cultural de seus alunos, seja com a prática instrumental ou não.

Diante desse contexto, onde o educador dispõe de muitas possibilidades de ensinar música na escola, de acordo com suas condições de trabalho, será relatada a prática pedagógica musical do professor Ré, na escola Presto, situada no bairro Bom Jardim, na regional R5, em Fortaleza. Essa escola, de educação infantil, fundamental I e II, possui laboratório de informática e biblioteca climatizados, quadra de esportes, pátio coberto, refeitório e salas administrativas pedagógicas. Nem todas as salas de aula possuem ventilações diretas, mas todas são providas de ventiladores e, aquelas que não possuem ventilação direta são contempladas com ar condicionado. A escola oferece aos alunos projetos educacionais que auxiliam na melhora do aprendizado, atividades esportivas e culturais desenvolvidas por monitores, sendo alguns destes, alunos e ex-alunos dessa escola.

De acordo com o professor Ré, lá existiam projetos musicais desenvolvidos pelo mesmo, funcionando no contra turno<sup>30</sup>. Eram aulas de violão, teclado, flauta doce e formação de banda pop. A escola providenciou os instrumentos musicais e o professor passou a trabalhar também nos projetos. Assim, ministrava 100h/a em sala de aula tradicional e 100h/a em projetos musicais na mesma. As escolas que possuíam professores de artes com outras formações nas linguagens artísticas, poderiam desenvolver projetos de acordo com suas habilidades. Essa forma de trabalhar a arte nas escolas públicas municipais de Fortaleza foi extinta desde 2004, levando os professores a direcionar as 200h/a de artes em sala de aula tradicional.

---

<sup>30</sup> Contra turno escolar significa dizer que aqueles que estão matriculados nas aulas regulares no turno da manhã poderiam participar de atividades extras no turno da tarde e vice-versa.

Sabendo que as aulas de artes nas escolas públicas municipais de Fortaleza, até o fim desse estudo, estão sendo realizadas em sala de aula e visando compreender as concepções de educação musical do professor Ré, foi pedido a permissão do núcleo gestor da escola Presto e do referido professor para que fosse possível observar suas aulas na prática cotidiana no chão da escola. Quando foram iniciadas as visitas, o professor já vinha desenvolvendo um conteúdo pedagógico e deu continuidade, sem que houvesse interferências do pesquisador.

Nesse quadro, foram observados quatro encontros com esse professor, todos nas turmas de 8º ano, tanto no período da manhã como da tarde. Essa série foi definida pelo professor Ré por ser a turma que desenvolve atividades direcionadas com música, já que no 6º ano trabalha com hinos pátrios, no sétimo folclore e no nono ano artes visuais, como esclarece:

*O meu plano, em todas as escolas, eu divido assim: no sexto ano eu trabalho a parte dos hinos pátrios, porque todas as escolas têm o hasteamento da bandeira e tal; no sétimo ano folclore, toda aquela parte que fala da teoria do folclore e a prática; o oitavo ano é música com teoria e prática musical e no nono ano é história da arte. (PROFESSOR RÉ)*

O mesmo relata que, apesar de não direcionar o ensino da música para as outras séries, algumas atividades musicais são necessárias durante o conteúdo apresentado como: canção dos hinos pátrios, cantigas do folclore infantil, parlendas e músicas relacionadas ao período da história das artes. Já no 8º ano, nas aulas vivenciadas, estavam sendo discutidos conhecimentos organológicos dos instrumentos musicais, que tinham como objetivos conhecer a classificação dos instrumentos de corda, sopro, percussão, teclas e voz. Com esse conteúdo, o professor visa apresentar aos alunos instrumentos musicais diversos, possibilitando novas informações relativas aqueles instrumentos não tradicionais da cultura local, apresentando-os em vídeos, slides e audições as características dos instrumentos estudados.

As turmas de 8º ano observadas apresentavam uma média de 35 alunos, os quais ficavam sentados em “carteiras de braço” enfileiradas. O professor Ré iniciava as aulas revisando o conteúdo estudado anteriormente, perguntado aos alunos a classificação de alguns instrumentos musicais. Os alunos respondiam, alguns consultavam os apontamentos, outros

não. Nesses encontros, algumas aulas apresentavam uma média de 60 alunos, fato que deixava o professor insatisfeito por não poder desenvolver suas atividades com mais destreza. Isso acontecia porque a escola apresentava carências de professores e para não deixar os alunos na ociosidade, a direção da escola agregava as turmas sem professores com aquelas da mesma série que tinham professores.

Nessas condições de trabalho, foram vivenciadas as aulas do professor Ré, o qual apresentava a turma os instrumentos da banda de música, mostrando em slides as diferenças entre os instrumentos de sopro, tipos de embocaduras, chaves, pistões e os de vara. Os alunos ficavam atentos, indagavam sobre algumas peculiaridades entre um instrumento e outro, além de comentarem sobre experiências de já terem tocado ou visto apresentações com alguns daqueles apresentados.

Alguns alunos que estudam na escola Presto, situado no bairro Bom Jardim, participam ou já vivenciaram experiências artísticas no Centro Cultural Bom Jardim, uma extensão do Centro Cultural Dragão do Mar de Arte e Cultura, ou em organizações não governamentais que desenvolvem atividades socioculturais com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social existentes no bairro. Essa oportunidade de aprendizagem artística fora da escola faz com que muitos jovens, que lá estudam, tenham acesso a práticas artísticas como: dança, teatro, artes plásticas e música, o que favorece algumas discussões em sala de aula.

O fato de o professor Ré explorar em sala, com mais afinco, algumas peculiaridades dos instrumentos da banda de música, podem estar relacionados a sua experiência e formação musical em bandas na cidade de Fortaleza, bem como, alguns alunos terem contato com as atividades musicais desenvolvidas no Centro Cultural Bom Jardim. Essas observações tornam-se relevantes quando o mesmo relata algumas práticas musicais que desenvolve, enfatizando melhor determinados conteúdos e outros não.

*Como a minha praia não é o canto, essa parte de formar coro, grupo vocal, ela fica meio que ausente dentro da escola. O que a gente trabalha mais, assim, é a prática instrumental de banda pop. Eles gostam. Levam o repertório que eles gostam, aí eu ensaio com os meninos e nos eventos da escola eles se apresentam. (PROFESSOR RÉ)*

Após explorar os conteúdos sobre a organologia dos instrumentos, esse professor busca concluir o assunto com vídeos musicais. Eram todos vídeos em desenho animado, onde os alunos puderam visualizar e ouvir os timbres dos instrumentos estudados em sala, bem como o canto lírico e popular. Os alunos assistiram aos filmes atentos com poucas conversas e algumas perguntas referentes aos instrumentos musicais que apareciam nas imagens.

Antes da apreciação dos vídeos, o professor Ré pediu a turma que escrevessem suas impressões sobre os filmes que deveria ser entregues na aula seguinte, valendo como nota parcial. As avaliações, de acordo com o professor, são realizadas em forma de trabalhos, provas escrita e apresentações musicais na escola. A metodologia usada pelo professor Ré aproxima aluno/professor/escola, contribuindo também para a diminuição da evasão escolar e estimulando os alunos a buscarem novos conhecimentos, seja na linguagem musical ou não.

Após essa aula foi concluído o ciclo de quatro encontros de observações das aulas do professor Ré, na escola Presto. Durante as aulas foi possível compreender suas práticas pedagógicas musicais no contexto dessa escola e analisar as relações entre estas e suas concepções de educação musical, diante de turmas numerosas e algumas aulas conturbadas, seja porque o professor Ré prestava assistência a outra turma ao mesmo tempo ou porque outra turma de 8º ano era agregada a sua sala de aula, fato ocorrido com frequência durante as visitas, pela razão de que havia carência de professores nessa escola.

O referido professor explicitando sua concepção de educação musical diz que “*educação musical é você se utilizar dos artifícios que a música tem pra educar o adolescente na escola*”. “*Educar o aluno da escola*”, como cita, podem estar relacionadas como o desenvolvimento integral dos alunos, utilizando “*dos artifícios que a música tem*” para inserir o aluno na escola, participando de atividades em sala que proporcione novos saberes, agregando aqueles já adquiridos, seja no currículo escolar ou de forma oculta.

As percepções de educação musical observada nas falas e nas práticas do professor, acima citado, podem estar relacionadas com fatores sociais e culturais presentes no cotidiano dos alunos assistidos, já que moram em uma região de Fortaleza com diversos problemas estruturais, fatos que afetam diretamente a juventude daquele bairro. Questões econômicas, sociais e culturais foram relatadas em algumas conversas com o professor Ré, para ele, na escola os alunos poderiam ter acesso a informações, conhecimentos que

possibilitassem migrar de uma condição social desfavorável a uma condição de pleno desenvolvimento dos alunos, de maneira que possam vislumbrar um futuro melhor, numa perspectiva de migração social e cultural.

Após a caracterização das práticas do professor Ré, verifica-se que elas inclinam para a “perspectiva acadêmica” mencionada em Pérez Gómez (1998), dizendo que “a competência do professor/a reside na posse dos conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza e ordem tais conteúdos” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 355), fato observado nas aulas do professor citado. Os conhecimentos acadêmicos transmitidos aos alunos são necessários para que eles ampliem o universo de informações musicais adquiridos nas relações cotidianas, identifiquem novos timbres dos instrumentos, podendo ser novos apreciadores de músicas diferentes daquelas oferecidas pela mídia.

### **5.3.3. Estudo dos elementos básicos da linguagem musical**

Proporcionar o ensino da música em sala de aula tradicional vem sendo desafios para diversos professores que ensinam arte educação nas escolas públicas de Fortaleza. São muitas as provações: falta de espaço adequado, hora/aula insuficiente, interesses e fazeres. O universo musical apresentado a juventude fortalezense, em especial aquele fornecido pela mídia, amplia as possibilidades de desenvolver atividades pedagógicas musicais dentro da escola. No entanto, existem também, necessidades, por parte do professor, em possibilitar discussões em sala de aula utilizando alguns elementos básicos da linguagem musical, sendo, também, uma das inquietações do professor Mi. A partir do exposto, as práticas relatadas, a seguir, são elementos que nos aproximam da compreensão das concepções de educação musical desse professor que leciona na escola Adágio.

Situada no bairro Autran Nunes, na regional R3, em Fortaleza, essa escola, de educação infantil, ensino fundamental I e II, está equipada com laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes e pátio cobertos, refeitório, salas adequadas para o corpo pedagógico e gestor. A escola apresenta uma grande área construída, deixando pouco espaço para os alunos brincarem. Desenvolve atividades pedagógicas apoiada nos programas de governo para melhorar o desenvolvimento social e intelectual de seus educandos, tendo como foco a leitura e a matemática. Algumas atividades culturais são desenvolvidas na escola, porém, não são coordenados pelo professor de arte e sim por monitores que fazem parte

desses projetos pedagógicos.

O professor Mi já desenvolveu nesse mesmo ambiente um projeto musical que visava a inserção de jovens no contexto cultural da escola, contribuindo para a diminuição da evasão escolar e na motivação da aprendizagem. Ensinava violão, teclado, flauta doce e percussão, incentivando a formação de grupos para prática em conjunto. As aulas eram realizadas em locais diversos dentro da escola, pois não dispunha de espaço físico para desenvolver as atividades, ficando dependendo do esvaziamento de salas, como relata o professor:

*Eles me cediam um espaço. Por exemplo: a biblioteca não estava sendo ocupada, eu utilizava aquele espaço ou alguma sala que tivesse desativada, eu utilizava para realizar as aulas práticas de instrumento. As vezes, até depois da aula, quando não tinha local adequado. (PROFESSOR MI)*

Com o fim dos projetos musicais, coordenados pelos professores de artes dentro das escolas públicas municipais de Fortaleza, alunos e professores ficam na expectativa de poder desenvolver novamente atividades práticas musicais dentro das escolas. Durante as visitas na escola Adágio, vários alunos perguntavam quando iria retornar as aulas de prática instrumental, já que a escola dispunha de violões e flautas doces.

Iniciou-se a observação das aulas de música ministradas pelo professor Mi, onde foram vivenciados alguns encontros com as turmas de 6º ano, no turno da manhã, na escola Adágio. Eram as primeiras aulas de música do ano letivo de 2010 dessa turma, já que esse professor prefere ministrar seus conteúdos nas linguagens artísticas por bimestre: artes visuais, música teatro e dança.

Tendo como foco os conteúdos musicais, apresentou aos alunos algumas canções populares acompanhadas aos acordes do violão, comuns do público juvenil presente. Toda a turma cantou junto com o professor, o qual apresentou a turma o assunto a ser desenvolvido no bimestre: música. Conversou com os alunos sobre os parâmetros do som, explicando e exemplificando as características do som: timbre, altura, intensidade e duração. Antes de iniciar as explicações, escrevia no quadro tais definições e os alunos copiavam tudo. Quando os alunos concluíam os apontamentos, o professor Mi utilizava o violão, como recurso pedagógico, para realizar sons diversos que possibilitassem a compreensão dos parâmetros

sonoros. A turma participava e demonstrava curiosidades quanto a prática do violão, observando cada movimento realizado pelo professor no instrumento e perguntando como realizava determinados sons no violão.

Os parâmetros do som são considerados pelo professor Mi elementos básicos da linguagem musical para o aluno compreender algumas relações sonoras. Apoiado nessa concepção compreende que os alunos devem conhecer também a grafia musical. Esses assuntos foram objeto de estudo de algumas aulas observadas nessa escola, onde os alunos passaram a conhecer o pentagrama, clave de sol, as notas musicais da escala de Dó maior na pauta musical, as figuras rítmicas: semibreve, mínima e semínima e suas respectivas durações de tempo no compasso quatro por quatro. Durante essa aula, como nas demais, os alunos copiavam o conteúdo exposto no quadro e, posteriormente, o professor Mi explicava o que acabaram de copiar, realizando os exemplos no violão.

Assim como nas demais escolas já comentadas, houve aulas na escola Adágio em que o professor agregou duas turmas de 6º ano, por falta de professores nas escolas públicas visitadas. Quando isso ocorria, o rendimento da turma era menor, haja vista que o professor Mi, por diversas vezes, chamava atenção de alguns alunos por mau comportamento. A sala ficava, em média, com 50 alunos, dificultando o desenvolvimento da aula, prejudicando alunos e professor. Por alguns momentos o ambiente ficava conturbado e o professor pedia atenção a todos para poderem assimilar o conteúdo.

Nos demais encontros, deu continuidade ao assunto. Realizou atividades em conjunto de execução rítmica utilizando compassos binários, ternários e quaternários, usando as figuras rítmicas semibreve, mínima e semínima. Executou no violão algumas músicas populares exemplificando os respectivos compassos e propôs exercícios no caderno, onde os alunos deveriam fazer relações matemáticas e completar os compassos apresentados com as figuras rítmicas estudadas. Essa atividade, assim como a participação nas aulas, fizeram parte do processo de avaliação dos alunos, os quais, ao concluírem, entregavam o caderno ao professor que corrigia e assinava a atividade, acrescentando no diário de classe pontos positivos para os alunos.

Esse conteúdo ministrado nas turmas de 6º ano, de acordo com as falas do professor Mi, será continuado nas séries seguintes, os quais poderão estudar outros tópicos

que considera relevante na educação musical dentro da escola, enfatizando que prefere abordar com os alunos do 6º ano conceitos elementares da música, como relata:

*Na parte da música eu faço o seguinte: conceitos elementares como timbre, altura, duração. Eu gosto muito de trabalhar no 6º ano. No 7º ano agente já trabalha um pouco sobre a história da música no Brasil. (PROFESSOR MI)*

Percebe-se na fala do professor Mi e na prática observada que o ensino da música na escola pode ser abordado gradativamente, iniciando com as características básicas do som, compreendendo como “*conhecimentos mais elementares da área de música*”, pois o mesmo considera relevante que o aluno compreenda e possa identificar o som, suas peculiaridades físicas.

Concebe que educação musical é “*ensinar o mais elementar que existe [na música] pra que a pessoa, a partir daí, desenvolva os rudimentos maiores dessa área*”. Esse aspecto do ensino da linguagem musical possibilita ao educando a leitura musical, a compreensão de uma partitura, motivando-o a prática instrumental. Percebe-se que os alunos poderiam ter aulas mais voltadas para aspectos práticos, mas as salas de aula da escola Adágio não favorecem um melhor desenvolvimento dessa metodologia, pois, devido a falta de sala adequada com isolamento acústico, interferem no funcionamento das outras turmas. O professor justifica a sua prática com a seguinte afirmação: “*até por falta de um local adequado pra trabalhar uma prática, a aula fica bastante teórica*”.

Pode-se compreender, a partir das falas e das práticas do professor acima citado, suas prováveis concepções de educação musical que possam ser aplicadas em sala de aula, priorizando aos alunos, conhecimentos básicos da alfabetização musical, as particularidades do som e a teoria elementar da música. Esses foram fatos pertinentes nas aulas observadas do professor Mi, o qual estimula seus alunos à apreciação auditiva por meio do violão, motivando a turma a cantar em sala, a compreender as relações físicas e matemáticas da música, gerando desejos nos alunos em aprimorarem os conhecimentos musicais adquiridos em sala na prática de um instrumento musical.

Tais práticas observadas aspiram à aproximação da “*perspectiva acadêmica*”, concepção defendida por Pérez Gómez (1998). Nela o professor desenvolve a prática pedagógica ancorada no conteúdo, no domínio da técnica de ensino, onde os alunos se

apropriam dos conhecimentos ensinados. O conteúdo abordado pelo professor Mi, de acordo com observações realizadas em sala de aula durante a pesquisa, exige que o professor tenha conhecimentos da teoria musical e que possa exemplificar, na prática, os tópicos propostos aos alunos e que estes, por sua vez, correspondam aos ensinamentos transmitidos por meio de atividades teóricas e práticas realizadas em sala. O autor pontua que, nessa categoria analisada, “o professor/a deve expor os conteúdos do currículo” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 355), no caso, os conhecimentos teóricos acadêmicos, compreendidos pelo professor investigado como “*conhecimentos mais elementares da área de música*”, onde a educação musical deva “*favorecer um conhecimento mínimo que os alunos precisam pra ter uma melhor compreensão musical*”, referindo-se aos parâmetros do som e noções básicas da teoria da música.

#### **5.3.4. A música popular brasileira no desenvolvimento cultural dos alunos**

A canção possui forte influência na cultura popular brasileira, em especial no público juvenil, ocupando importantes espaços com funções, significados, valores e ações, principalmente determinadas músicas direcionadas pela indústria cultural<sup>31</sup>. Compreendendo que a música consumida pela juventude atual, em especial, pelos fortalezenses, professores das diversas áreas do conhecimento utilizam canções, sejam elas na língua materna ou não, como ferramenta pedagógica para análises e reflexões em salas de aula.

Essa vem sendo uma das estratégias pedagógicas do professor Sol, o qual conhece o poder da música na formação cultural brasileira. Lecionando arte educação em três escolas no município de Fortaleza, esse professor utiliza canções brasileiras nas suas aulas de música, instigando os alunos a pesquisa, ampliando seus conhecimentos culturais por meio de canções da Música Popular Brasileira.

Uma das escolas, o qual desenvolve esse trabalho, é a escola Largo, localizada na

---

<sup>31</sup> Termo criado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, filósofos e sociólogos alemães pertencentes a escola de Frankfurt, os quais conceituam de *indústria cultural* os meio de comunicação que usam toda cultura de massa como mercadoria, não podendo se apresentar como arte, já que passam de um negócio que gera lucros de seus produtos, como cita: “O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (ADORNO, 1985, p. 100)

regional R1, no bairro Barra do Ceará, em Fortaleza, onde leciona arte educação nas turmas do 6º ao 9º ano. Essa escola atende crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde, possuindo uma grande área construída, com dois pisos e rampa de acesso, laboratório de informática e biblioteca climatizados, quadra de esportes coberta, salas de aula com ventilação direta e com ventiladores, salas para o corpo discente e núcleo gestor. As salas de aula estão equipadas com mesas e cadeiras para os alunos, tornando-se pequenas para a quantidade de alunos assistidos, mesmo estando presentes, durante as visitas, um número de alunos menor que o da chamada realizada pelo professor.

As turmas observadas foram o 7º e o 9º ano do turno da tarde, ambas sugeridas pelo professor Sol. Na primeira desenvolvia atividades com canções específicas de Gilberto Gil, composições que selecionou para auxiliar os alunos na compreensão da metrificação, estruturação das rimas e estrofes, conteúdos que estavam sendo desenvolvidos pelo professor. Na segunda turma trabalhava conhecimentos históricos de alguns movimentos musicais ocorridos no Brasil nos anos de 1970 e 1980 como Movimento Tropicália<sup>32</sup>, Rock brasileiro dos anos 80 e o movimento conhecido como “Pessoal do Ceará”<sup>33</sup> dos anos 70. Tais estudos tinham como objetivo conhecer historicamente esses movimentos musicais no Brasil, analisando os impactos culturais e sociais causados na época e as possíveis influências ocasionadas em outros músicos por esses movimentos artísticos. Em algumas escolas que leciona procura trabalhar interdisciplinarmente, desenvolvendo essas atividades musicais com outras disciplinas.

Analisando as observações das turmas do 7º ano, pode-se observar que as músicas estudadas em sala não eram comuns ao repertório dos alunos presentes, sendo elas: “Procissão”, “Refazenda” e “Andar com Fé”, todas compostas por Gilberto Gil<sup>34</sup>. Desse

---

<sup>32</sup> Surgido no Brasil em meados de 1967, o Movimento Tropicalista ou Tropicália consagrou-se como ponto de ruptura político-ideológico, estético, comportamental e cultural, em especial, na música brasileira. Tinha como principais líderes os baianos Caetano Veloso e Gilberto Gil, “herdeiros da repercussão da bossa nova carioca nos meios universitários de Salvador” (TINHORÃO, 1998, p.323), visavam a retomada da música brasileira, em oposição ao movimento conhecido como jovem guarda e “propunha-se a representar, em face da linguagem “universal” do rock, o mesmo que a bossa nova representava em face da linguagem “universal “do jazz” [grifos do autor].

<sup>33</sup> Movimento artístico cearense originado no final dos anos 1960. Estudantes, intelectuais e artistas se reuniam no Diretório Acadêmico do curso de Arquitetura da Universidade Federal do Ceará onde discutiam política, música, poesia e artes plásticas. Entre alguns músicos desse movimento destacaram-se no cenário da mídia nacional Raimundo Fagner, Belchior, Ednardo e outros.

<sup>34</sup> Gilberto Gil foi um dos líderes do movimento musical conhecido como Tropicália, nos anos de 1960. Esse

repertório a turma conhecia a música “Andar com Fé”, as outras não foram identificadas pelos alunos. Para cada música o professor Sol copiava a letra no quadro, separando versos e estrofes. Após a turma copiar, ele lia toda a letra da canção comentando sobre as rimas, nem sempre existentes.

Após essas explicações, comentou sobre aspectos culturais e sociais existentes nas letras das canções estudadas, além de tirar dúvidas de vocabulário. Com esses esclarecimentos propunha à turma audição das referidas músicas, onde os alunos ouviam o CD, por meio de um aparelho de som da escola. Depois de três audições a turma já cantava as melodias propostas, acompanhando com palmas e outros ritmos sugeridos pelo professor.

Durante as aulas alguns alunos questionavam as músicas apresentadas pelo professor, comentando que outras músicas da mídia atual poderiam ser estudadas em sala. Em conversas, após as aulas, com o professor Sol, indaguei o porquê de trabalhar em sala músicas de Gilberto Gil. O mesmo relatou que nos últimos dias vinha ouvindo e tocando Gilberto Gil, observando que algumas letras desse compositor poderiam ser analisadas em sala de aula com seus alunos do ensino fundamental, instigando a turma a observar contextos culturais existente nas letras, ritmos e melodias. Além dos aspectos musicais propõe com outros professores a interdisciplinaridade, trabalhando em parceria com outras disciplinas, estimulando os alunos reflexões em conjunto.

Com o repertório em estudo era, também, objeto do professor Sol, convidar alguns alunos dos 7º anos da escola para formarem um coro e apresentarem, as canções estudadas em sala, na semana cultural da escola. Durante as observações, alguns alunos já se pronunciaram a favor do coro, outros disseram que iriam participar de outras equipes e não tinham interesses em cantar no coral. O professor aceitou os argumentos dos alunos, dizendo que prefere formar o coro somente com aqueles alunos que querem cantar, não impondo a presença em massa da turma na formação do grupo, já que muitos ficavam inibidos ou tinham preferências por outras formas de participação na semana cultural da escola. Relatou também que se fosse agregar todos os alunos do 7º ano da escola Largo teria um coro com mais de 150

---

movimento foi reprimido pela ditadura militar, o qual exilou muitos artistas, políticos e intelectuais em países diversos, entre estes estava Gilberto Gil que passou a morar em Londres. A obra musical desse artista abrange vários ritmos brasileiros, principalmente aqueles característicos da música nordestina. Suas composições abordam questões políticas, sociais e culturais do Brasil e da cultura africana.

vozes, não tendo objetivos de formar um coral e sim realizar uma apresentação musical desenvolvida em sala com seus alunos nesse evento da escola Largo.

Já as turmas de 9º ano vinham desenvolvendo atividades de pesquisa sobre movimentos musicais ocorridos no Brasil entre os anos de 1970 e 1980: Movimento Tropicália, Rock brasileiro dos anos 80 e o movimento conhecido como “Pessoal do Ceará” dos anos 70. Nas salas observadas, os alunos estavam divididos em três equipes, uma para cada tema a ser estudado, as quais deveriam investigar nomes de músicos surgidos em cada movimento, músicas que tiveram destaques no Brasil, possíveis impactos sociais e culturais causados em cada época e prováveis músicos que foram influenciados por esses movimentos musicais.

Os alunos realizavam a pesquisa no laboratório de informática da escola, outros já chegavam à sala com algumas informações pesquisadas de internet que dispunham em casa ou de *lan houses*. Com as informações obtidas o professor Sol orientava-os e comentava a respeito dos temas investigados. Alguns alunos indagavam sobre determinados compositores e músicas que marcaram a história da música brasileira, demonstrando curiosidades entre o movimento artístico cearense conhecido como “Pessoal do Ceará” e bandas de rock brasileiras que ainda influenciam a juventude atual.

Com a pesquisa em andamento os alunos teriam que identificar, de cada movimento musical brasileiro proposto, os principais representantes, quem os influenciou e quais as influências que provocaram nos costumes da sociedade. Era objeto do professor Sol, após a conclusão das pesquisas, apresentarem os resultados na semana cultural da escola. O mesmo debatia com a turma possibilidades de apresentações dos trabalhos em performances artísticas, podendo apresentar em forma de dança, teatro, música ou em cartazes. Alguns alunos que tocavam instrumentos musicais se organizaram na formação de bandas ou apresentações solo, outros preferiam manifestar-se em forma de danças, mas esses critérios ficaram a disposição das equipes que poderiam apresentar seus trabalhos como desejassem.

Após o fim da aula, indaguei ao professor Sol se esses alunos, que sabiam tocar instrumentos musicais, haviam aprendido na escola. O mesmo relatou que muitos estudam música informalmente, entre amigos, ou participam de projetos sociais que ensinam alguns instrumentos musicais. Comentou ainda que trabalha há poucos anos nessa escola e que lá não

desenvolvia nenhum projeto de música e que suas aulas eram todas em sala de aula convencional, com duração de 50 minutos semanal para cada turma. Relatou também que o ensino de música proposto por ele na escola não tinha como objetivo formar músicos, mas educar as concepções musicais do educando.

Assim, como nas demais escolas já mencionadas, essa também apresentava carências de docente, agravando a aprendizagem dos alunos e sobrecarregando os professores, que tinham que agregar turmas da mesma série em uma sala ou ter que coordenar duas salas de aula ao mesmo tempo. Esse fato aconteceu com o professor Sol, que, por diversas vezes protestava sobre essas condições de trabalho, relatando que o conteúdo proposto as turmas ficavam prejudicados e que essa situação o inquietava bastante.

Tendo isso exposto, foi concluído o ciclo de observações das aulas com o professor Sol, na escola Largo, com o objetivo de compreender o que vem a ser suas concepções de educação musical. De acordo com as falas do mesmo, educação musical passa a ter funções particulares quando desenvolvida em sala de aula, quando diz que: *“educação musical, do ponto de vista de ser trabalhado em sala de aula, eu entendo como uma disciplina que tem por objetivo educar o ouvido e educar as concepções musicais do aluno”*.

Analisando seu depoimento com as práticas observadas em sala de aula, quando refere-se a *“educar o ouvido”*, compreende-se que seja a apreciação estética de determinadas músicas populares brasileiras, não comuns ao repertório juvenil oferecido pela mídia atual. Seriam músicas que marcaram um período histórico da MPB e que apresentam consistências musicais como: harmonia mais elaborada, ritmos característicos da cultura brasileira, letras que apresentem relevâncias culturais e sociais, peculiaridades observadas nos conteúdos apresentadas pelo professor Sol nas turmas de 7º e 9º ano visitadas. Quando refere-se a *“educar as concepções musicais do aluno”* pode-se compreender que, o referido professor, apresenta outras possibilidades de apreciação musical, músicas e compositores que marcaram períodos históricos da música brasileira. São canções com conteúdos diferentes daquelas oferecidas pela mídia a juventude atual, podendo gerar reflexões em sala de aula, pontos positivos e negativos entre músicas de gerações diferentes.

Nesse sentido, para o professor Sol, suas concepções de educação musical dentro da sala de aula não visam a formação de músicos, mas criar possibilidades de seus alunos

ampliarem suas percepções musicais, serem capazes de discutir determinadas características da música, em especial, a brasileira. Como menciona:

*No ensino básico, que é o nosso caso, onde a gente trabalha, em nenhum momento ela se presta a formar músicos, mas educar o ouvido, despertar para o interesse e desenvolver algumas habilidades musicais, quando existe [no aluno] um interesse, uma aptidão.*

*Muito mais apreciação mesmo, pra gente ter uma noção mais sadia do que é o cancionista brasileiro, musical brasileiro, (...) não interferindo no gosto de ninguém, essa questão de gosto é uma questão pessoal, mas também permitir que eles conheçam outras coisas (PROFESSOR SOL).*

De acordo com as falas citadas acima e as práticas do professor Sol, já relatadas, suas percepções de educação visam educar o aluno, possibilitando conhecer e perceber relações musicais com as culturas locais, políticas e sociais, considerando o conteúdo das letras das músicas e estilos musicais.

Com as análises até aqui realizadas com o professor Sol, observa-se que suas práticas aproximam, do que Pérez Gómez (1998) denomina, da “perspectiva técnica”, haja vista que, nessa categoria de análise, de acordo com o autor citado, o professor é um constante investigador, reflete suas ações e práticas, o que Schön (2000) caracteriza como “conhecer-nação”. Observa-se que, de acordo com as falas e as práticas observadas do referido professor, suas preocupações musicais em sala de aula, enquanto conteúdo a ser abordado com os discentes, aproxima-se também da “prática reflexiva” analisada por Pérez Gómez (1998), onde o autor faz uma crítica a racionalidade técnica. Nessa categoria analisada defende que o professor deve permanecer em reconstrução, refletindo o movimento entre teoria e prática, fato observado durante as aulas do professor Sol, bem como em suas falas, instigando a interdisciplinaridade e proporcionando, em sala, debates sobre conteúdos históricos, culturais e sociais, tendo a música como base das reflexões.

### **5.3.5. A música no estímulo a criação artística**

Os pedagogos musicais já mencionados nesse trabalho como: Dalcroze, Kodaly, Orff, Swanwick, entre outros, passaram a defender o ensino da música estimulando o educando a desenvolver sensibilidades artísticas, experimentar sons diversos, mover-se, criar. A música deveria ser sentida, experimentada, para depois o aluno passar a prática

instrumental.

Essas características pedagógicas foram encontradas nas aulas observadas do professor Lá, na escola Vivace, o qual compreende o ensino da música no desenvolvimento da sensibilidade do educando. Essa escola está localizada no bairro Bom Jardim, regional R5 na cidade de Fortaleza. Diferente das demais, assiste somente jovens do ensino fundamental II, num total de 24 turmas, entre os turnos manhã e tarde. Equipada com laboratório de informática climatizado, biblioteca, quadra de esportes e pátio cobertos, jardins interno, salas para os professores e núcleo gestor, além de uma secretaria ampla climatizada. Assim como nas demais escolas observadas, não possui sala de artes específica e nem projetos musicais coordenados pelo professor de arte. Na escola Vivace as salas de aula são amplas, algumas possuem ventilação direta e com ventiladores e outras ar condicionado. As paredes não são revestidas de cerâmicas, mas todas as salas, assim como toda a escola, são bem conservadas, pintadas, arborizadas, deixando transparecer bons relacionamentos entre núcleo gestor e alunos. Os lanches dos alunos oferecidos pela escola são servidos em sala porque lá não existe refeitório. Ao concluir a refeição os alunos deixam as vasilhas na cantina da escola e retornam para a sala de aula, saindo para o recreio após o toque da sirene.

Nesse ambiente, com aparências harmoniosas, acontecem as aulas de arte educação do professor Lá, que desenvolve suas atividades pedagógicas em sala de aula convencional. Diverso dos demais professores observados, suas aulas são orientadas metodologicamente por livros didáticos de artes, para as séries do 6º ao 9º ano. O referido professor relatou que nos últimos anos procurou planejar o conteúdo anual das turmas que leciona por livros didáticos, já que o mesmo divide o conteúdo em música, teatro, dança e artes visuais. Essa forma de pensar o ensino de arte na escola veio após o curso de especialização, no qual entrou em contato com conhecimentos que possibilitaram as mudanças metodológicas dessa disciplina nas escolas que leciona. Comentou também que nas escolas públicas do município de Fortaleza, nas quais trabalha, o ensino da arte não tem a função de formar artistas e nem mesmo músicos, mas proporcionar aos educandos conhecimentos básicos das linguagens artísticas.

De posse dessas informações e com as devidas permissões do núcleo gestor da escola Vivace e do professor Lá foram observadas as aulas de arte educação, nas turmas do 6º

ao 9º ano, com o intuito de conhecer as concepções de educação musical desse professor. Diferente das demais práticas já relatadas, esse não desenvolve em sala de aula atividades pedagógicas com objetivos centrados em conteúdos musicais. Em todas as turmas observadas do professor Lá, a música era usada como recurso pedagógico auxiliando outras atividades da disciplina, instigando os alunos na composição e criação artística, mais especificamente, nas artes plásticas.

Na primeira turma vivenciada, 9º ano, propunha a escuta musical de uma peça do período Barroco da história da música. Iniciou a aula revisando o conteúdo da aula anterior: criação artística. A turma interagiu com o professor enfatizando algumas possibilidades de criação nas artes plásticas. Após a revisão explicou como seria realizada a atividade prática sobre o tema estudado, apresentando a todos os presentes uma música erudita como guia para expressarem artisticamente a música ouvida. Antes de ouvirem a música entregou a cada aluno folhas de papel ofício, cola, tesoura, tintas e pedaços de cordão, explicando como poderiam criar suas obras artísticas usufruindo da música, fazendo os seguintes questionamentos: O que você sente ao ouvir essa música? Que imagens poderiam ser criadas ouvindo essa peça? Como poderiam expressar artisticamente a música ouvida?

Após as devidas explicações, o professor Lá expôs a música para os alunos ouvirem. Na primeira audição diziam não imaginar nada e que a música não expressava nenhum sentimento, protestando sobre o estilo musical que estavam escutando. Após as manifestações dos alunos, o professor conversou com a turma sobre o compositor daquela obra musical, o período da história da música que pertencia e enfatizou a importância de ouvir música de outros estilos, para que eles pudessem saber que, em tempos diferentes daqueles que vivem, outras pessoas ouviam e compunham músicas que consideravam apropriadas para seus tempos. Assim passaram a ouvir duas, três, quatro vezes a mesma música, e, sem grandes questionamentos, começaram a expressar, usando os materiais distribuídos pelo professor, sensações, sentimentos e imagens que a música poderia passar.

Os trabalhos produzidos foram diversos. Uns associaram a música com desenhos animados, com cenas do cotidiano do bairro e outros manifestaram, em forma de gráficos, a dinâmica da música: forte, fraco, rápido, lento. Ao final cada aluno relatou as sensações que sentiram enquanto ouviam a música e as inspirações para comporem suas obras de arte. O

professor Lá parabenizou a turma pelas criações e recolheu os trabalhos que iriam ser expostos na sala, acrescentando, para cada aluno presente, pontos positivos, sendo também critérios de avaliação.

Em outros encontros foram observadas turmas do 6º ano, no período da tarde. Antes de iniciar a aula, o professor Sol relatou que essas turmas são numerosas e que muitos apresentam dificuldades de leitura e escrita. Tais queixas foram relatadas por todos os professores visitados, os quais preferiam desenvolver atividades artísticas em sala que possibilitasse trabalhar a concentração da turma, sendo, também, objetivos do professor Lá.

Nas turmas de 6º ano o conteúdo abordado era: linhas, curvas e retas. Como vinha seguindo a metodologia do livro didático, apresentou a mesma atividade prática com a turma do 9º ano, porém, com objetivos diferentes. Para as turmas de 6º ano, teriam que ouvir a música e, durante a audição, expressar a música ouvida em forma de linhas e curvas. Antes de ouvir a música, o professor Lá entregou aos alunos folhas de papel ofício, cola, canetinhas e cordão, explicando como deveriam realizar a atividade prática daquela aula. Na primeira audição houve grandes estranhamentos da turma. Muitos diziam que o que ouviam não era música, e pediam ao professor músicas que conheciam através dos meios de comunicação de massa, como forró e suíngueira. Para convencer os alunos a ouvirem a música, o professor explicou que se tratava de música instrumental, um tipo de música diferente daquelas que aparecem com muita frequência nos meios de comunicação e que, talvez, ainda não estivessem acostumados a ouvir. Enfatizou ainda que poderia ser interessante realizar atividades com músicas sem letra, isto é, que possuísse apenas melodia, através de criação individuais de cada aluno. O exercício era desafiar a turma a tentar criar linhas e curvas de acordo com a música ouvida. Assim a turma relaxou e passou a ouvir a peça por diversas vezes e começando a criar possíveis linhas e curvas a partir da audição da música.

Ao final da aula, alguns alunos ainda concluía suas atividades, conversando com os colegas sobre o que poderiam criar, pedindo ao professor Lá que deixasse o CD tocar na íntegra, e alguns ainda pediam para repetir determinados movimentos da peça ouvida. Como a sala era numerosa, o tempo da aula não permitiu que realizassem comentários sobre os desenhos criados com a audição musical, mas todos foram recolhidos pelo professor Lá que atribuía pontos de participação, um dos critérios de avaliação.

Após os encontros foi relatado pelo professor Lá que a música está presente em todas as linguagens artísticas que desenvolve em sala, porém, nos últimos dois anos vem aplicando essa metodologia de trabalho, analisando quais as melhores possibilidades de desenvolver o ensino da arte em sala, já que nas escolas não trabalha com projetos artísticos. Comentou também que, antes do início dessa pesquisa, havia desenvolvido em sala com seus alunos o canto coletivo, em uníssono. Essa prática visava aprendizagens de músicas que foram apresentadas em eventos culturais das escolas, fazendo parte do plano anual de arte educação que desenvolve nos estabelecimentos de ensino onde trabalha. O mesmo disse que lamenta não poder permanecer com a prática do canto na escola, já que ministra suas aulas em salas com duração de 50 minutos, para cada turma do 6º ao 9º ano, sendo inviável o canto coletivo com todas as turmas que ensina arte educação, mas sim, um projeto extracurricular que, no momento dessa pesquisa, não era permitido pela SME, já que leciona 200h/a em sala.

Como se pode observar, as práticas relatadas do professor Lá, não visam conhecimentos específicos de música. De acordo com as falas desse professor, educação musical “*é justamente levar os alunos a perceber a sensibilidade da música*”, essa *sensibilidade* pode vir a ser a motivação para apreciação estética das artes, onde os alunos são motivados a criar, a falar sobre suas manifestações artísticas, a perceber que podem fazer diferente, apreciando músicas que não são comuns do seu universo musical, mas que podem ampliar esses conhecimentos.

Percebe-se que essa sensibilização pelas artes, em especial, pela música, motivam esse professor e o faz crer que suas concepções de educação musical fortalecem suas práticas, acreditando que está direcionando seus conhecimentos pedagógicos positivamente, observadas nas falas abaixo:

*Hoje em dia, quando encontro esses meninos,[alunos] e vejo o amor deles pela música e também quando, nas escolas que dou aulas, quando falo de música e sinto aquela receptividade do aluno que gosta, chega pra mim e vem perguntar, pede ajuda e eu ajudo (PROFESSOR LÁ).*

Observa-se nas ações do professor Lá que suas concepções de educação musical aproximam-se daquelas defendidas pelos pedagogos musicais citados no início desse sub capítulo, os quais apóiam o despertar da sensibilidade artística dos educandos, para

apreciação estética das artes, estimulando-os a interesses musicais, seja pelo canto, formação de platéias, ou na busca de conhecimentos técnicos da música.

Nesse ínterim, as práticas desse professor, analisadas a partir dos estudos de Pérez Gómez (1998), tendem para “perspectiva prática”, classificada pelo mesmo autor como “prática reflexiva”, onde o professor deve ser o investigador da aula, refletindo a sua prática, tomando decisões e planejando, enfatizando que os conhecimentos do professor “convergem num vivo movimento teórico-prático em permanente reconstrução” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 365).

#### **5.4. As condições de trabalho do professor de arte/música na escola: o que queremos com a música na escola?**

As análises foram iniciadas com as caracterizações dos atores dessa pesquisa, seguido de reflexões a cerca da formação acadêmica em música e as concepções de educação musical dos investigados, observando suas falas com leituras relatadas no corpo desse texto, em seguida, procurou-se descrever como acontecem as práticas musicais dos professores que aceitaram participar do estudo, visando compreender suas concepções de educação musical, construídas no chão da sala de aula.

Na busca de aproximação da compreensão e análise das concepções de educação musical dos professores de arte educação do município de Fortaleza, oriundos do curso de licenciatura em música da UECE, implementamos a análise das condições de trabalho desses profissionais, buscando responder a seguinte questão: o que queremos [professores] com a música na escola? Acredita-se que conhecer as condições de trabalho e o que desejam com o ensino de música na escola possa elucidar as análises finais desse estudo.

Nesse sentido, averigua-se nas falas dos mesmos que o ensino da arte na educação básica, especialmente da música, poderia ter um destaque maior nas escolas que lecionam, já que são habilitados para o exercício da docência na área. Mas, como já foi mencionada anteriormente, nenhuma das escolas visitadas nesse estudo possui uma sala de arte específica ou um espaço destinado ao ensino da música. De acordo com relatos das entrevistas, quando os professores trabalhavam com projetos musicais nas escolas de educação básicas, estes aconteciam no contra turno e em espaços destinados a outros fins como: bibliotecas, quadra

de esportes, laboratório de informática ou em salas de aula que, naquele momento, tivessem desocupadas.

Quando perguntado aos professores se as escolas que lecionam contribuem para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas musicais, todos disseram que os núcleos gestores apoiam tais atividades, incentivando a criação de grupos musicais como o canto coral, formação de bandas, ensino do violão, flauta doce e percussão. As escolas adquiriam os materiais pedagógicos necessários sugeridos pelos professores, através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), porém, como esses profissionais de arte educação não são liberados pela SME para desenvolverem projetos artísticos nas escolas, os instrumentos musicais já adquiridos pela direção servem de apoio para os professores ministrarem suas aulas em sala, com duração de 50 minutos a hora/aula por semana.

Com tais empecilhos: falta de espaço adequado, carga horária exaustiva, hora/aula insuficiente, lotação dos professores em mais de duas escolas e a não liberação da SME para desenvolverem projetos musicais nas mesmas, os professores investigados protestam, como diz o professor Sol:

*A disciplina de arte ainda é somente uma coisa do discurso dos técnicos, dos políticos, que está ocupando um lugar na carga horária mais para cumprir uma obrigação e não como parte da educação, fazendo uma função educativa.*

O relato do professor acima deixa transparecer que a arte na escola ainda é considerada uma disciplina de pouco prestígio, portanto, sem a devida valorização por parte do governo, da SME, está na carga horária apenas para cumprir as exigências da LDB 9.394/96. Vale salientar que isto se torna explícito por ocasião da lotação de professores. Na disciplina são lotados professores da área de língua portuguesa para completar sua carga horária, com a justificativa que fazem parte da área de linguagens e códigos, como relata o professor Ré.

*A maioria dos professores da prefeitura [de Fortaleza] não tem formação musical e dá aquela aula de arte educação como era antigamente a educação artística (...) Porque, normalmente quem é professor de arte educação é o professor de português que tem a lotação pela metade e, para completar a carga horária, eles [SME] lotam em artes.*

Esse fato foi verificado a partir do cadastro de professores lotados no ensino de arte das escolas públicas do município de Fortaleza, fornecido pela SME, identificando que, apenas, 12 desses profissionais são licenciados em música, levando em consideração para esse estudo somente aqueles efetivos que lecionam, pelo menos, há três anos a disciplina de arte educação no ensino fundamental II nas escolas municipais de Fortaleza, como mostra o quadro 02, no capítulo 03. Desse total, 1 pediu exoneração, 2 estão afastados por motivos de saúde e 3 fazem parte do núcleo gestor e apoio pedagógico. Entre os que permanecem em sala de aula, 5 são atores desse estudo e buscam desenvolver o ensino da música nas escolas de acordo com as possibilidades que dispõem.

Compreendendo as dificuldades e necessidades desses profissionais, cada ator investigado visou ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos musicais na academia, acreditando que poderiam aplicar os saberes adquiridos durante o curso de licenciatura em música com seus educandos, presente nas falas do professor Dó: *“a lógica é que a gente veja a teoria desses pedagogos musicais [Edgar Willens, Dalcroze, Carl Orff, entre outros] e procure aplicar na sala de aula, mas nem sempre é tão fácil”*. Tais dificuldades podem estar relacionadas às condições físicas e materiais das escolas, bem como o número de alunos assistidos em sala de aula, em média 35 alunos. Para uma melhor aplicação das experiências pedagógicas dos educadores citados acima seria necessário, no mínimo, uma sala apropriada para o desenvolvimento dessas metodologias, com isolamento acústico de modo a não interferir no funcionamento das demais atividades da escola.

Diante desses fatos, o que esses professores desejam com o ensino da música, nas escolas que lecionam? De acordo com as análises das práticas e das falas de cada ator investigado observou-se as seguintes concepções do que venha a ser o ensino da música na escola:

- As concepções de educação musical do professor Dó parecem estar relacionadas com a formação cultural de seus alunos, visando o desenvolvimento educacional dos mesmos, estimulando a prática instrumental coletiva;
- As concepções de educação musical observada nas falas e nas práticas do professor Ré podem estar relacionadas com fatores sociais e culturais

presentes no cotidiano dos alunos assistidos;

- Pode-se compreender, a partir das falas e das práticas do professor Mi, suas prováveis concepções de educação musical tendem para conhecimentos básicos da alfabetização musical;
- De acordo com as análises observadas, as concepções do que seja educação musical do professor Sol na escola formal possibilita conhecer e perceber relações musicais com as culturas locais, políticas e sociais;
- Entende-se que as percepções de educação musical do professor Lá parece visar o desenvolvimento da sensibilidade do educando, podendo vir a ser a motivação para apreciação estética das artes.

Os elementos expostos demonstram afinidade entre as recomendações para o ensino de música contidas nos documentos oficiais e os discursos dos professores das escolas públicas municipais de Fortaleza, no que se refere aos objetivos do ensino de música na educação básica. Percebe-se nas análises acima, diante das condições físicas e materiais das escolas visitadas, que o ensino da música dentro da sala de aula visa a formação cultural dos educandos, integrando o desenvolvimento educacional dos mesmos, utilizando as músicas estudadas para instigá-los a novas reflexões, ao desenvolvimento da sensibilidade artística, conhecer e perceber relações musicais com as culturas locais, políticas e sociais, bem como identificar características básicas do som e símbolos musicais. Tais objetivos cruzam com aqueles sugeridos pelo PCN-Arte, quando sintetiza o ensino da música na escola.

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música. Construindo sua competência artística nessa linguagem, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolver o poético, dimensão sensível que a música traz ao ser humano (BRASIL, 1997, p. 80).

Diante da diversidade e da complexidade que permeia o campo escolar e das condições físicas e materiais disponíveis aos atores dessa pesquisa, o ensino da música dentro das escolas públicas municipais de Fortaleza, ainda passará por muitos desafios,

experimentações diversas diante do universo musical que está disponível pela mídia e a música da moda, presentes no cotidiano escolar. Como cita Schön (2000, p. 15), no capítulo sobre formação de professores, “na parte baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnica”, onde essa “parte baixa”, de acordo com a metáfora do autor, seria o chão da sala de aula, onde o professor, além de desenvolver os conteúdos pedagógicos programados no currículo escolar, passa a resolver conflitos em sala que vão além de suas competências, enquanto formação acadêmica.

Com toda complexidade que é o universo musical, ainda estão presentes no cerne educacional, problemas administrativos e políticos nem sempre adequados para os professores, como cita alguns dos atores do estudo:

*A disciplina de arte não funciona como é pra funcionar. Ela não existe como era pra ser. São 50 minutos semanais, isso pra fechar uma carga horária de 200 horas, a gente precisa ter 40 turmas, 40 cadernetas, e a gente precisa estar em quatro, cinco escolas. Se a gente for fazer as contas, dá uma média de 1.300 alunos por semana. (...) O professor de artes deveria estar em uma só escola e assumir o projeto cultural dela, que assim ele poderia contribuir mais, participar mais da vida da escola e desenvolver um trabalho melhor (PROFESSOR SOL).*

*Pena que eu não posso tirar um horário porque eu sou obrigada a dar 200h/a em sala mesmo, dando aulas normais de artes e eu não tenho um horário praticamente para a música. Se eu quiser, tenho que fazer em outro turno com os alunos e fora do meu horário mesmo e fora da minha carga horária, aí já se torna mais complicado. (PROFESSOR LÁ).*

Acredita-se que com melhores condições de trabalho destinadas aos professores de arte educação na educação básica das escolas públicas municipais de Fortaleza, o ensino da arte, em especial, da música poderá vislumbrar outras concepções, possibilitando também o acesso a prática instrumental àqueles alunos que desejassem desenvolver seus estudos com execução de instrumentos musicais. Como cita o professor Sol acima: *O professor de artes deveria estar em uma só escola e assumir o projeto cultural dela, que assim ele poderia contribuir mais, participar mais da vida da escola e desenvolver um trabalho melhor, podendo direcionar estudos não só para as práticas instrumentais, mas também aqueles relacionados a música na sociedade atual, onde alunos e professores pudessem refletir sobre as chamadas “músicas da moda”, oferecidas pela mídia, bem como criar oportunidades de os alunos conhecerem as músicas de outras culturas, outros países, de outros tempos históricos,*

possibilitando o desenvolvimento estético da música e das artes, tornando-os adultos críticos e sensíveis as culturas do mundo, em especial as regionais do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ai, bote aqui, ai bote aqui o seu pezinho  
Bem aqui, bem aqui juntinho ao meu  
Ao tirar, ao tirar o seu pezinho  
Um abraço, um abraço eu te darei.  
(música folclórica infantil)

O resultado da análise dos dados sobre as relações entre concepções de educação musical, formação e práticas docentes de professores das escolas públicas do município de Fortaleza egressos do curso de licenciatura em Música da UECE, nos forneceram elementos para aproximações de compreensão destas concepções, que serão explicitadas nos parágrafos seguintes:

As concepções de educação musical do professor Dó parecem estar pautadas com a formação cultural dos alunos, possibilitando o desenvolvimento pleno dos mesmos, ancoradas na aprendizagem coletiva de um instrumento musical. O mesmo percebe que suas percepções sobre educação musical passam por “reflexão-na-ação” com os fazeres em sala de aula e as necessidades de adaptar seus saberes e práticas pedagógicas de acordo com o público que assiste, proporcionando “conhecer-na-ação”.

Nas análises das falas e das práticas do professor Ré, verifica-se que suas concepções de educação musical visam educar o aluno, possibilitando o desenvolvimento integral dos mesmos, utilizando dos artifícios musicais para agregá-los na escola, proporcionando novas aprendizagens. Tais percepções parecem estar relacionadas com fatores socioculturais dos educandos, onde os mesmos possam apropriar-se dos conhecimentos escolares para emergir de uma condição desfavorável para o pleno desenvolvimento dos discentes.

Para o professor Mi, educação musical pode estar relacionada com a alfabetização musical, apresentando aos alunos os parâmetros sonoros, fazendo-os compreender as características sonoras, bem como proporcioná-los conhecimentos da teoria elementar da música, fazendo-os compreender as relações físicas e matemáticas nela existente.

A visão de educação musical do professor Sol não visa formar músicos. Para ele, educação musical deve proporcionar aos alunos reflexões sobre a música brasileira, fazendo-

os perceber relações sociais, políticas e culturais com as culturas locais. Suas bases pedagógicas fundamentam-se em movimentos artísticos nacionais que marcaram gerações na MPB.

Já as concepções de educação musical do professor Lá tendem para o desenvolvimento da sensibilidade artística dos educandos, instigando-os a relacionar aspectos musicais com outras linguagens artísticas, na apreciação estética das artes, estimulando-os a novos saberes musicais a partir da sensibilização.

A partir do exposto, observa-se que os conceitos do que seja educação musical para os professores podem passar por mudanças e adaptações a partir das necessidades educacionais emergentes no chão da escola. Em nenhuma das análises, observadas nas entrevistas e nas práticas, os fazeres em sala de aula por esses atores da pesquisa possuem um conteúdo definido, fechado e que seja aplicado todos os anos com novas turmas que assistem, haja vista que, os fazeres e saberes devem ser repensados, avaliados e que, a cada ano, novos alunos chegam com outras informações musicais e culturais. Como enfatiza Kraemer (2000), as atitudes pedagógico-musicais dos professores devem ser sensíveis aos fatores sociais e culturais dos alunos, haja vista a complexidade que emerge o meio educacional.

Verificou-se também que nenhum dos professores, em suas atividades práticas, aplica teorias e metodologias dos pedagogos musicais citados nesse texto, não sendo objeto desse estudo fazer análises dos métodos as práticas observadas, no entanto, se fossem fundamentadas, possibilitaria novas reflexões, porém, os procedimentos metodológicos dos professores são legitimados, coerentes e estruturados. Observa-se nas falas dos atores que as bases teóricas da pedagogia musical parecem estar incluídas nos conhecimentos práticos, onde o cerne do fazer em sala de aula reflete na própria prática.

As reflexões da prática podem estar relacionadas também com as condições de trabalho desses professores, tendo que adequar seus fazeres com salas inadequadas para um melhor desenvolvimento das atividades musicais, demonstrando daquilo que se discute na teoria, apontado na teoria de Swanwick: experimentação, composição e execução. De acordo com as realidades das escolas públicas municipais de Fortaleza, nem sempre é possível aplicações de teorias e metodologias musicais idealizadas pelos professores, pois sabem que tem que ministrar, por semana, 40h/a, ou seja, 40 turmas em diferentes escolas em salas de

aula tradicionais, com turmas numerosas com, em média, 35 alunos. Visando contornar tais dificuldades e desenvolver o conteúdo musical proposto, cada professor passa a desenvolver suas metodologias que sejam aplicáveis as realidades educacionais que estão inseridos.

Por meio dessa investigação foi possível uma maior aproximação de uma compreensão do pensamento do professor e suas relações com a educação musical, acreditando que possa gerar reflexões quanto à formação do professor de música e suas práticas em sala de aula, contribuindo para novas referências na formação desse profissional, sendo um elo entre universidade e escolas, assim como professores e pesquisadores. Acredita-se também que conhecer as realidades desses professores em sala de aula foi fundamental para validar seus conhecimentos práticos, indo além de debates sobre eficiência de teorias e método de ensino em música, sem negar a relevância desses estudos para a educação musical. Relevante salientar que durante o processo é que se passa a compreender o significado de “dar a voz ao professor”, sendo necessário, não só a observação, mas ouvi-los e compreender as práticas educativas abordadas, sendo possível perceber o processo de reflexão-na-ação, visando resolver problemas, situações não planejadas, incertas e complexas, presentes durante as observações dos atores.

Pesquisa sobre a epistemologia da educação musical já vem sendo abordado por Souza (1996), Kraemer (2000), Del Bem (2001), no entanto, percebe-se a necessidade de ampliação de estudos sobre a epistemologia da educação musical na contemporaneidade, buscando uma melhor compreensão da formação do *campus* em educação musical, e de “formação cultural” no desenvolvimento educacional dos alunos, gerando discussões dialéticas entre a estrutura social e o ator social, levando em conta os estudos de praxiologia de Pierre Bourdieu.

Será que dar-se-ão respostas ao canção infantil “Quem te ensinou a nadar? Foi, foi marinheiro, foi, os peixinhos do mar?”, citados nos prólogos dessa pesquisa? Será que estudos sobre a epistemologia da educação musical na contemporaneidade irão atirar “o pau no gato” possibilitando berros afim de gerar inquietações da “Dona Chica”? As pesquisa de Kraemer são referências pertinentes nos estudos epistemológicos do ensino da música na educação básica, mas, será que a praxiologia de Bourdieu possibilitarão aos “peixinhos do mar” reflexões da prática e “tirar a Maria do fundo do mar”? São muitas as perguntas que

permeiam as querelas da educação musical, bem como questionamentos sobre a formação e as práticas dos professores, porém, “se essa rua fosse minha, eu mandava ladrilhar, com pedrinhas de brilhantes, só pro meu amor passar”

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista OPUS*, Campinas, São Paulo, v. 12, p. 144-165, 2006.
- ANDRADE, Mário. *Pequena história da música*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de A. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. -2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BARBOSA, Ana Mãe. *Arte-educação no Brasil*. -5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARDIN, Laurence. *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. 200p.
- BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. (Cadernos de música da Universidade de Cambridge).
- BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, 1997.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. -10 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- COMPAGNON, Germaine; THOMET, Maurice. *Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires: Kapelusz. 1966.
- COSTA, M. Z. *Os professores de arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2004.
- CUNHA, Conceição de Maria. *A música folclórica infantil e o brinquedo cantado na Creche Escola Aprendendo a Crescer*. Monografia (Especialização em Arte e Educação) – Universidade Estadual do Ceará/Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2003. 56p.

DALCROZE, Émile Jaques. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lousanne: Foetisch Frères, 1965.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. – 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FONTEERRADA, Marisa Trech de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. *A formação dos professores egressos dos cursos de especialização em arte da UECE e do CEFET*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. 2007. 152p.

GÓMEZ, Pérez A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMÉZ, Pérez A. I. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998, p. 353-379.

\_\_\_\_\_ O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GOMÉZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil y JIMÉNEZ, Eduardo Gracia. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1996.

INTERNATIONAL KODALY SOCIETY. *Kodály's Live and Work*. Disponível em <http://www.kodaly.eu/>. Acesso em 25/10/2009.

KODÁLY, Zoltán. *Metodo coral: cincuenta canciones infantiles*. Edición y version rítmica castellana de Antonio Yepes. Argentina: Barry Editorial, 1941.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*:

Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/viewFile/9378/5550>>. Acesso em: 8 set 2010.

LEI ORGÂNICA DE CANTO ORFEÔNICO. *Decreto-Lei N° 9.494*. Disponível em <http://www.soleis.adv.br/cantoorfeonicoleiorganica.htm>. Acesso em 07/11/2009.

MACHADO, Gilberto Andrade. *Calidoscópico: experiências de artistas-professores como eixo para uma história do ensino de artes plásticas em Fortaleza*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2008. 169p.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. – 2. ed. - São Paulo: Cotez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORFF, Carl. *Music for children*. Germany: Edition Schott, 1960.

ORFF Zentrum München. *Carl Orff Biographie*. Disponível em <http://www.abraorff.org.br/>. Acesso em 25/10/2009

PAZ, Hermelinda Azevedo. *Pedagogia Musical Brasileira do Século XX. Metodologias e Tendências*. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. *Musica(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIAGET, Jean. *Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. -2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido (Org), GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. – 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; Vanildo Mousinho Marinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Revista Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. – 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2005, p. 81-87.

\_\_\_\_\_. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMÉZ, Pérez A. I. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998, p. 119-148.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SALES, José Álbio Moreira de. *Fortaleza anos 50: uma história da arte como história da cidade*. Recife, Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

\_\_\_\_\_. FRANÇA, Tânia Maria de Souza. O significado do curso de especialização na formação de professores do ensino da arte. In. SALES, José Álbio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas*. Fortaleza. EdUECE, 2009.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempo de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHRADER, Erwin. *O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes*. Fortaleza, Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Música) Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual do Ceará, 2002.

SENADO FEDERAL. *Decreto N° 981 de 8 de novembro de 1890*. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm). Acesso em 06/11/2009.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In.: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 5, 1996. Londrina: *Anais...* Londrina: UEL, 1996. p. 11-39.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: 34, 1998.

VILLA-LOBOS. *Biografia*. Disponível em <http://www.museuvillalobos.org.br/>. Acesso em 22/10/2009.

ZEICHNER, Kennedy. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

## APÊNDICE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - CMAE

PESQUISA: RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL,  
FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DE ARTES DAS ESCOLAS  
PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

### 1. (Sales e Cunha, 2010)

#### Entrevista semi-estruturada 01

As perguntas que se seguem procuram identificar elementos que possibilite analisar as relações entre formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas públicas de Fortaleza. Para preservar a instituição e professores, estes serão identificados por cores e números.

Escola: \_\_\_\_\_ Cor \_\_\_\_\_

#### • DADOS DO PROFESSOR (A)

Nome “fantasia

\_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Sexo: Masc. ( ) Fem. ( )

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Tempo de trabalho na instituição atual \_\_\_\_\_ anos

Tempo de exercício no ensino de arte \_\_\_\_\_ anos

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Formação complementar (cursos, seminários, encontros, congressos)

---

---

---

- 1 - O que você entende por educação musical?
- 2 - A escola o qual leciona contribui no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas musicais? Como?
- 3 - Em que momento da sua formação você acha que adquiriu consciência desta concepção de educação musical que você tem hoje?
- 4 - Qual a contribuição do curso de Licenciatura em Música na sua concepção de educação musical?
- 5 - Fale sobre suas atividades práticas nas aulas de música

## **ANEXOS**