



GT: Música

Eixo Temático: 7. Formação do educador musical

APRENDIZAGEM DA DOCENCIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS: ESTUDOS E PRÁTICAS EM PROJETO DE CANTO CORAL

Maria Zenilda Costa (UECE, Ceará, Brasil)

RESUMO:

Após sete anos que a Lei 11.769/2008 foi sancionada no intuito de tornar obrigatório o ensino de música na Escola Básica, buscamos identificar que mudanças ocorreram para concretizar a garantia desse direito. A questão central do nosso estudo buscou compreender o impacto dessa Lei nas escolas de educação infantil e anos iniciais, tendo como foco de atuação o projeto Canto Coral. O estudo teve como objetivo refletir sobre os conceitos e práticas de educação musical, a partir dos seguintes estudos da área que o projeto canto coral vem promovendo com as escolas: Gaulke (2013); Mateiro e Ilari (2011); Brito (2003); Zagonel (2012); Ciavatta (2003). Pela abordagem qualitativa do estudo de caso (VENTURA, 2007), refletimos sobre o curso básico de regência de canto coral que oferecemos para professores de educação infantil e fizemos o levantamento das fontes bibliográficas específicas da educação musical que recentemente as escolas têm recebido como material de apoio. O investimento de recursos públicos para o acesso das escolas à produção bibliográfica de estudos específicos da educação musical e a orientação para que a Música seja trabalhada como área específica no currículo da Educação Infantil e anos iniciais são os principais resultados identificados que estão alterando, ainda que paulatinamente, o cenário da educação musical para as crianças da escola pública.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência; Educação Musical; Canto coral

LEARNING TEACHING IN MUSICAL EDUCATION IN THE EARLY YEARS: STUDY AND PRACTICE IN PROJECT CHORAL SINGING

ABSTRACT:

After seven years that the Law 11.769 / 2008 was sanctioned in order to make mandatory the teaching of music in Primary School, we seek to identify what changes have occurred to realize the guarantee of this right. The central ISSUE of our study sought to understand the impact of this law on preschools and early years, focusing on the performance of the Choir project. The study aimed to reflect on the concepts and music education practices from the following studies of the area that the choir project has promoted with schools: Gaulke (2013); Mateiro and Ilari (2011); Brito (2003); Zagonel (2012); Ciavatta (2003). The qualitative approach of the case study (VENTURA, 2007), reflect on the basic course of choral conducting we offer for preschool teachers and made the lifting of specific bibliographic sources of music education that recently schools have received as material support. The investment of public funds to the access of schools to bibliographic production of specific studies of music education and guidance so that the music be worked as a specific area in the early childhood education curriculum and early years are the main identified results that are changing, albeit gradually the scenario of music education for children in public school.

Keywords: Teaching learning; Musical Education; Singing choral

1 Introdução

Pensar a aprendizagem da docência de música no contexto de professores iniciantes, licenciados nessa área específica implica em reconhecer que os conhecimentos da formação inicial representam apenas uma etapa na construção da docência (GAULKE, 2013). Outro panorama investigativo se abre quando nos voltamos para a formação docente na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, numa realidade em que os professores se encontram em uma cultura de prática musical fixada ora como recurso lúdico, ora como atividade comemorativa, mas quando fazem referencia a música enquanto ensino, há o reconhecimento de um total distanciamento do domínio dessa área.

Situamos o presente estudo no campo da formação docente em um curso de Pedagogia no contexto educacional no interior cearense. Como professora e arte-educadora do setor Teoria e Prática do Ensino, atuamos também na regência do canto coral, em constante parceria com escolas de Educação Infantil (EI) e primeiros anos do Ensino Fundamental (EF I). A partir das experiências de formação e prática de canto coral na formação docente, compartilhamos com Marina Marcondes Machado a proposição do “descentramento do lugar do adulto educador”:

O saber não estaria nele, em sua formação, técnicas e conhecimento; o saber estaria entre ele e seus alunos. Trata-se de uma atitude relacional que modifica o panorama do ensino da Arte, uma vez que a lista do “material necessário” para começar a trabalhar é: você e eu! (MACHADO, 2012, p. 164).

Se partirmos do conceito de educador musical nos anos iniciais, situado no local da pesquisa, como aquele licenciado em Música, o fenômeno torna-se quase totalmente que inexistente. No tocante à formação continuada específica para docentes na educação musical, entretanto, o acesso tem sido quase inexistente. Salvo os esforços de Organizações Não Governamentais que reúnem artistas educadores, as parcerias entre secretarias de educação com os pontos de cultura e do Programa Mais Educação, a Música tem estado presente na escola como Brito (2003, p. 52) tem mencionado: “pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequência de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações”.

A partir da referida Lei, algumas universidades como a UFPE, começaram a desenvolver projetos de extensão para oferecer os cursos de música como formação complementar no curso de Pedagogia (REDE ARTE NA ESCOLA, 2010, p. 7). Pesquisas na perspectiva do trabalho colaborativo têm realizado projetos de formação continuada em parcerias com prefeituras e apresentaram resultados satisfatórios (FERNANDES, 2009). Dessa trajetória em busca do retorno do ensino de música, o que mudou nas escolas de E I e EF I no contexto da região de Itapipoca?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a mais de dez anos já abordaram a linguagem musical em suas especificidades e diversidades do fazer musical pela improvisação, composição, apreciação e escrita da linguagem sonora, articuladas a leitura do mundo no contexto da alfabetização sonora (BRASIL, 1997, 1998). Com a lei do piso que garante mais tempo para planejamento e estudo do professor, o ensino, que é basicamente polivalente, agora tem sido distribuído entre os professores dos anos

iniciais por áreas específicas, quebrando aos poucos a ideia curricular engessada de que cada professor deve ensinar tudo. Como esses conhecimentos da educação musical têm chegado à escola? A música na escola continua sendo concebida como um produto, pronto a ser apenas reproduzido para apoiar outras disciplinas?

As Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, entretanto, dentre seus objetivos, orientam que o curso deve garantir a formação estética do educador da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, conservando a ideia de polivalência no ensino das artes. Em que pese esse direcionamento na formação docente para esses níveis de ensino, observamos que houve avanço quanto a garantia legal para o retorno do ensino de música como linguagem específica na escola básica, particularmente com o Parecer CNE/CEB N° 12/2013 (BRASIL, 2013) que busca operacionalizar o ensino de música na escola básica. Dentre as providências apontadas, o documento orienta que os cursos de Pedagogia deverão incluir a formação musical em seus currículos. Afora os avanços da lei, a formação musical dos professores permanece indefinida. Os poucos cursos de licenciatura, quando se aproximam das escolas, atendem o ensino fundamental II. A formação musical docente para a educação infantil (EI) e primeiros anos do ensino fundamental (EF I) continua a depender da iniciativa de projetos de Arte-Educação oriundos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, das parcerias entre ONGs e secretarias de educação.

Na região, contexto do nosso estudo, cresce a oferta de cursos em áreas específicas por empresas privadas. Ainda assim, formação na área de educação musical é quase inexistente, salvo quando voltadas para o mercado das bandas de forró que se proliferam por todas as regiões. Recentemente, com a implantação do IFCE na região em questão, teremos, com a oferta do curso de Teatro, o primeiro curso superior da área de Artes na Região. Grande parte da formação musical tem sido desencadeada pelas bandas de música e dos movimentos artísticos da região. Em meio à efervescência de programas e projetos com incentivos e parcerias entre os Ministérios de Educação e Cultura, a questão central do nosso estudo quer compreender qual o impacto da Lei de obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como foco de atuação o canto coral, projeto de extensão de uma faculdade da região.

O projeto de Canto coral, ao longo dos seus seis anos de existência, reúne alunos bolsistas e não bolsistas de curso de Pedagogia e demais licenciaturas, realizando estudos e práticas de canto coral com a execução instrumental de violão, teclado, percussão e flauta doce, em articulação com o ensino e a pesquisa, sempre em parceria com as escolas. Em estudo realizado em 2012, a respeito das práticas musicais no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), constatamos que a música é considerada uma ferramenta coadjuvante no processo de alfabetização, para o incentivo a interpretação de textos. Os professores relataram que receberam o material do PAIC com um CDRom anexado, mas na formação não havia nenhum módulo para estudos específicos da área musical.

Em outro estudo realizado sobre a prática do canto coral nas escolas, promovido pelo Programa Mais Educação, consideramos como benéfica a parceria entre os Ministérios da Cultura e da Educação para aproximar diferentes atividades artístico-culturais das escolas. Por outro lado, não garante que o ensino de música aconteça de modo eficaz e permanente, uma vez que a prática do canto coral é descontinuada e realizada com pessoas da comunidade, em sua maior parte por cantores das igrejas. Entre 2013 e 2014, o nosso projeto desenvolveu uma formação básica em regência de canto coral para o grupo, responsável por essa atividade nas

escolas do município de Itapipoca. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre os conceitos e práticas de educação musical, a partir de estudos da área que o projeto canto coral vem promovendo como pesquisa-ação colaborativa (DESGAGNE, 1997), em prol da aprendizagem da docência dos anos iniciais em educação musical.

2 Legislação, estudos e práticas de formação musical na aprendizagem da docência dos anos iniciais

A LDB 9.394/1996 iniciou uma nova trajetória histórica para reconduzir o ensino de Artes na escola como disciplina obrigatória (BRASIL, 1996), o que culminou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. É nessa perspectiva que a Música aparece como uma linguagem específica, ao lado das Artes Visuais, Teatro e Dança. Os PCN consideram que a aprendizagem da música na escola ganha sentido na formação pelo envolvimento de todos dentro e fora da sala de aula com acesso a atividades de interpretação, improvisação, composição e apreciação (Brasil, 1997, p. 53). De modo sutil, o documento parte da perspectiva de que o retorno da música a escola deve recomeçar pela aprendizagem da comunidade escolar. Do contrário, não há sentido ter orientação para o ensino da linguagem musical desvinculado de uma proposta de formação docente.

As Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) também guiada pelas determinações da LDB inclui o ensino de Artes no rol daqueles ensinados já estabelecidos no currículo da polivalência dos anos iniciais. Apesar de conservar o modelo polivalente das Artes na educação, o documento amplia a perspectiva interdisciplinar pelo viés da formação estética, sintonizada com a diversidade e multiculturalidade brasileira, com a inclusão do ensino de Artes no núcleo de estudos básicos:

Aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e bio-social

Decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física. (BRASIL, 2006, p. 3, Art. 6).

Ao incluir o campo das Artes no plural nos estudos básicos da Pedagogia, o documento mantém a concepção da Educação Artística, na qual as práticas artísticas, determinadas nos anos iniciais, são desenvolvidas na perspectiva do espontaneísmo, sob a batuta do *laissez faire*. Neste sentido, as práticas de canto na escola se inscrevem nessa perspectiva, construindo um perfil pejorativo inclusive no campo da educação musical, por ter como fundamento a reprodução de canções da moda, geralmente oferecidas pela mídia, utilizadas nas práticas de alfabetização como recurso didático, nas datas comemorativas e nas rotinas da escola, geralmente para acalmar as crianças.

Por conta desse distanciamento, inclusive dos conhecimentos que fundamentaram o projeto do canto orfeônico à época da ditadura militar, o campo da Pedagogia e em consequência, a escola dos anos iniciais, perpetua essa concepção

do canto coletivo na educação, justificando a ausência da formação musical, cuja compreensão tem sido vinculada a formação do instrumentista.

Essa ideia de canto coletivo na escola, distanciada do campo da formação musical, permeia também o ambiente do ensino superior. A prática de canto coral em uma faculdade de educação nem sempre é considerada um laboratório de pesquisa. Os estudos de Schrader (2002) e Moraes (2007) fazem uma memória histórica da luta dos regentes de canto coral no Ceará para desenvolver um campo pedagógico musical tendo o canto coral como espaço de pesquisa para formação de músicos educadores (SILVA; SILVA; ALBUQUERQUE, 2008). Graças ao movimento político desses e de tantos músicos educadores, é que observamos o avanço, ainda que lento, das mudanças que implicam em rupturas políticas e epistemológicas, as quais resultam na conquista dos direitos de professores e crianças a terem acesso ao conhecimento musical no sentido intercultural, considerando todos enquanto sujeitos ativos e produtores de conhecimento na aprendizagem da música no contexto escolar.

2.1 As diretrizes nacionais para operacionalização do ensino de Música na escola básica

O Parecer CNE/CEB N° 12/2013 que aprova as Diretrizes nacionais para operacionalização do ensino de Música na escola Básica, constitui uma demarcação dos estudos e práticas que buscam efetivar a formação musical de professores que atuam na educação infantil e anos iniciais (BRASIL, 2013). A partir dessa conquista, os estudos de educação musical estão dando visibilidade aos professores das crianças que historicamente não tiveram acesso à formação musical, reconhecendo que não dá mais para esperar que todos os professores tenham acesso a um curso específico de licenciatura em música para que essa área tenha espaço na educação das crianças. O nosso estudo considera que essa conquista constitui a concretização de esforços para alteração do cenário das práticas musicais, típico das escolas de educação infantil e anos iniciais:

“Precisamos ensaiar a música do Dias das Mães”, dizia a professora, preocupada mais em cumprir seu calendário de eventos do que em fazer música com as crianças. Enquanto isso, explorar possibilidades de expressão vocal, corporal ou instrumental e pesquisar, inventar, escutar, pensar a música ficavam em segundo plano ou, muitas vezes, em plano nenhum. (BRITO, 2003, p. 51).

O referido Parecer faz uma retrospectiva histórica dessa rotina perpetuada em práticas musicais para crianças na escola pública, centradas em atividades pontuais, quase sempre extracurriculares e fora do horário de trabalho do professor. Quando presente nas práticas curriculares, o canto coletivo ou a apreciação de canções veiculadas pela mídia ainda são usados como “ferramenta de apoio ao desenvolvimento de outras disciplinas”, para marcação dos tempos de entrada, intervalo de aula e saída da escola e nas datas comemorativas. O documento é pioneiro quando admite a necessidade da formação musical dos professores, especificamente aqueles que atuam na educação infantil e anos iniciais:

Ganha destaque, assim, a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em face das especificidades demandadas pelo ensino de Música. Os cursos de

Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p. 5).

O paradigma epistemológico do documento se distancia da visão da formação musical no modelo do conservatório e se aproxima da perspectiva intercultural, além de estar atendo às condições ergonômicas de trabalho musical dessa ordem. Nessa direção, a proposta pedagógica situa as atividades de prática vocal e prática instrumental em um mesmo patamar de importância, dando ênfase a diferentes cantos e ritmos da cultura popular, concomitante às noções básicas da alfabetização musical no contexto das experiências musicais do cotidiano, articuladas a produções musicais de outras culturas. Em 1997, os PCN de Arte, sobre o ensino de Música, já apontava essa possibilidade do diálogo intercultural de práticas musicais tendo em vista o potencial aberto pelas tecnologias digitais por meio do intercâmbio de saberes nas redes sociais.

Desse modo, essa abordagem do conhecimento musical na escola recupera a coerência do sentido interdisciplinar de interação entre a música e as demais áreas de conhecimento do currículo. Ao invés de servir como recurso didático para as atividades de alfabetização, o fazer musical

[...] impacta a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, além de formar comportamentos de atenção que impulsionam e melhoram a cognição. Assim, a educação musical atua diretamente no cérebro, promovendo a atenção executiva, necessária para formar memórias de qualquer área do conhecimento formal e de suas metodologias. (BRASIL, 2013, p. 6).

O modo de abordar a formação docente, as condições de trabalho e proposta curricular sintoniza com os estudos atuais sobre o desenvolvimento profissional, no qual a aprendizagem da docência é concebida como formação ao longo da vida articulada às condições de trabalho, compartilham da concepção de formação docente inserida no contexto do desenvolvimento profissional, no qual, conforme estudo de Gaulke (2013) a aprendizagem da docência nem sempre depende de um curso de licenciatura. Nessa ótica, o esforço para trazer a formação musical para o currículo da escola básica depende de um trabalho colaborativo que aproxime escola, secretarias de educação e universidades.

Além desse aspecto, consideramos como esforço maior, o deslocamento, por um lado, de artistas educadores musicais arraigados na sua formação de conservatório, e por outro lado, o reconhecimento por parte dos gestores da educação, professores e pesquisadores das outras áreas de conhecimento, para desenvolver uma atitude relacional que modifica o panorama do ensino da Arte. O saber musical não está na formação, em um diploma, nem no privilégio de quem tem acesso aos bens musicais, mas na construção coletiva em que todos atuam enquanto sujeitos formadores (MACHADO, 2012).

Nessa direção, dentre as diferentes competências que o documento distribui para escolas, secretarias de educação e instituições do ensino superior com o fim de efetivar o ensino de música na escola básica, as diferentes iniciativas de formação musical dos professores constitui uma competência comum a todos os setores da educação, com atenção para a garantia de que os espaços da escola e da universidade se abram para os múltiplos dispositivos interculturais que favoreçam a

formação docente, sem a qual, qualquer mobilização de educação musical na escola se torna ineficiente.

Dentre as propostas de formação, cabe destacar alguns avanços e retrocessos, reflexos das políticas educacionais que ora avança, ora reproduz modelos ultrapassados. Ao lado das propostas de ampliação dos cursos de licenciaturas nas universidades com atenção para as regiões com maior escassez de professores de Música, oferta de segunda licenciatura para outros profissionais e licenciatura em Música para bacharéis, o documento reproduz a sugestão de ofertar cursos técnicos de nível médio pelos Institutos Federais e das instituições de formação profissional tecnológica. Apesar da LDB 9.394/1996 ter conservado a proposta de formação docente em nível médio para os anos iniciais, há um esforço geral para cumprimento da Lei de que todo professor deve ter formação em nível superior.

Com essa abertura, sabemos que na prática, o mercado se apropria da formação de nível médio, uma vez que na educação infantil e anos iniciais tem sido muito difícil a inserção do licenciado em Música. Contudo, pelo alcance que a proposta apresenta para a efetivação do ensino de música sobretudo nos anos iniciais, consideramos que a formação continuada para licenciados em Música e Pedagogia traz outra perspectiva para que a educação musical na escola não fique esperando o licenciado em Música que nunca chega, nem desconsidere a formação específica continuada do pedagogo para o trabalho musical coerente com os conhecimentos da área.

A proposta de incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, porquanto, para atender as crianças da educação infantil e anos iniciais contribui consideravelmente para o rompimento da visão polivalente das Artes no campo da Pedagogia, abrindo espaço não somente para que as linguagens artísticas ganhem legitimidade pelo alcance do patamar disciplinar no currículo. Observamos que a legitimidade epistemológica da área de conhecimento específica na pedagogia universitária tem mais relevância para que possa produzir conhecimentos do fazer musical e não continue a mercê de pressões para corresponder ao modelo único que serve como recursos aos demais conhecimentos e de adorno dos eventos comemorativos.

2.2 O conceito de Aprendizagem da docência em educação musical

A perspectiva clássica de pensar a formação docente nos remete ao curso de licenciatura como marco inicial e legitimado para o reconhecimento da identidade profissional. Na prática, o domínio do conteúdo, obtido inclusive em curso de bacharelado tem sido tomado como demarcação para a docência, tendo por base a concepção bancária freireana, do repasse de conteúdos prontos. A complexidade da produção e distribuição dos conhecimentos nas redes colaborativas digitais dilui essa visão de docência, uma vez que, tanto em uma biblioteca de uma universidade quanto em uma *lanhouse* de uma periferia, o conhecimento está ao alcance de qualquer pessoa. Pedro Demo (2006) situa o sentido da formação permanente do professor distanciado da reprodução de conteúdos e próximo dos processos de aprendizagem. O estudo de Gaulke (2013) sobre aprendizagem da docência com professores da educação básica licenciados em música surge pela percepção resultante da experiência prática na escola de que, “[...] os conhecimentos que construí no curso de licenciatura não [...] bastavam para atuar na sala de aula.” (GAULKE, 2013, p. 92).

A aprendizagem da docência é concebida em diferentes perspectivas. O estudo destaca que “a categoria dos saberes experienciais está envolvida diretamente com a prática da profissão”. Segundo o seu próprio depoimento, “[...] sentia, a cada aula, que compreendia algo mais, era simplesmente algo que se dava naquele momento em que eu aprendia na prática com as crianças.” (GAULKE, 2013, p. 92).

Nessa perspectiva, a construção da docência se faz pela aprendizagem prática do fazer musical em interação com os alunos. A autora reconhece a ausência de estudos sobre a aprendizagem da docência na escola básica, uma vez que o campo da música nem sempre deu visibilidade a esse tipo de prática do ensino de música, visível no interior dos conservatórios, guiados pelo parâmetro de aprendizagem da docência centrado na formação do instrumentista, distante da escola.

O paradigma que fundamenta o campo da docência sob o prisma da aprendizagem compreende a construção da docência como um exercício imbuído das experiências adquiridas ao longo da vida e da formação acadêmica. E quando não há formação acadêmica, no caso da música? Na concepção clássica, os saberes interculturais fora do âmbito acadêmico não garante essa formação. Essa visão serve aos interesses das políticas que perpetuam no poder, de modo que o certificado acadêmico é que garante a vaga no concurso, afunilando ou mesmo apresentando uma única via de certificação para ensinar música na escola.

A prática de canto coral ainda que no âmbito universitário, como a formação no coral da UFC, não certifica para o ensino. Em Fortaleza temos muitos educadores musicais que passaram pela formação do Polo de Música de Messejana, no projeto Canto em cada Canto, que estão fora da escola. Os programas Mais Educação e Mais Cultura nas escolas tem aproximado esses artistas e seus saberes da escola. Permanece, contudo, a posição de conceber as práticas musicais como ações alternativas desenvolvidas por agentes da comunidade, desvinculados de um campo profissional.

Na prática, esses programas têm ampliado o número de vagas de emprego nas escolas controladas por vereadores, utilizadas como troca de voto, semelhante aos contratos temporários dos professores. Por essa razão, temos visto nesse cenário que muitos artistas educadores não são contemplados nesses programas. Por outro lado, a certificação superior implica na valorização da docência não enquanto campo de aplicação - domínio de conteúdos a serem repassados - mas enquanto espaço que garante a formação pela pesquisa.

2.3 Abordagens metodológicas para o ensino de música na educação infantil e anos iniciais

A proposta de canto coral como foco irradiador da educação musical na formação docente é desenvolvido em constante parceria com as escolas. A formação colaborativa possibilita a reunião de estudos da área articulada com as práticas de canto coral, tendo em vista a ampliação da formação musical dos alunos da faculdade de educação, estendendo essa formação para a escola. Nessa direção, desenvolvemos pesquisas cujos temas emergem dessa interação com as escolas e os cursos de formação continuada são formatados como resultados e ao mesmo tempo como campo de pesquisa.

Schafer (2009), Zagonel (2012), Mateiro e Ilari (2011) e Brito (2003) são os últimos estudos realizados em parceria com as escolas. O impacto da mudança em decorrência da garantia da música na escola pela Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) e as Diretrizes já comentadas, é visível pelo volume de obras bibliográficas que estão chegando às escolas de Educação Infantil e anos iniciais. Essa parceria constante com a escola contribui para que o projeto canto coral tenha acesso a esses estudos. Esses autores citados, todos chegaram às escolas, como material de apoio à formação dos professores. A formação do canto coral tem sido desenvolvida pela aproximação com as escolas, uma vez que esse acervo bibliográfico não chega às faculdades. Por outro lado, o projeto canto coral, ao aprofundar esses estudos, promoveu a formação dos bolsistas e a formação continuada dos professores da escola parceira como efeito multiplicador da formação colaborativa.

O estudo de Zagonel (2012) apresenta práticas de jogos musicais pelo viés da música contemporânea com base no conceito musical de paisagem sonora em Schafer. As atividades lúdicas envolvem a voz, o corpo, o gesto, o movimento e os sons do cotidiano para a criação musical. A autora dedica o livro especialmente aos professores, tendo o jogo como ação para fazer música. Ao mesmo tempo, orienta que para fazer música requer o desenvolvimento do hábito de pesquisa na conscientização e exploração do som.

O estudo valoriza as estéticas do cotidiano, desmistificando o registro musical pelo “grafismo”; prática de desenho do movimento dos sons. A autora observa que um dos grandes obstáculos para a criação musical nas escolas é a falta de vivência musical dos professores que “[...] impede de encontrar os meios pedagógicos adequados”. Esse estudo tem norteado a proposta de formação do canto coral como foco inicial para “[...] fazer nascer a música interiormente na pessoa, para depois conhecer a teoria e a técnica.” (ZAGONEL, 2012, p. 127).

A coletânea de pedagogias em educação musical organizado por Mateiro e Ilari (2011) também chegou às escolas. Além de trazer estudos específicos da pedagogia musical, a obra aprofunda o conceito de método como fórmula pronta, a ser aplicada no ensino. Observamos que o pontapé desencadeado pela Lei do retorno do ensino de música na escola tem aproximado os pesquisadores da educação musical dos estudos desenvolvidos na educação sobre os paradigmas da formação docente e do ensino.

A discussão em torno do que se compreende por metodologia no âmbito da educação musical aborda o conceito de professor reflexivo como sujeito ativo na produção dos saberes a serem ensinados. As autoras observam que muito da rejeição por parte de muitos educadores musicais, aos métodos de ensino resulta da concepção reducionista e por isso pejorativa em relação ao método, enquanto conhecimento técnico, isolado dos contextos de produção do conhecimento e fechados para a leitura intercultural das práticas sociais contemporâneas.

Outro aspecto em destaque do livro é a contribuição que apresenta para pensar a dicotomia entre o conhecimento musical e a prática do ensino de música. Essa dicotomia tem desenvolvido uma crença social de que, no campo das artes, particularmente da música, a dedicação ao ensino de música decorre da incapacidade de saber mais sobre música. Neste sentido, a construção da docência não passa por uma decisão e sim, por uma condição de conhecimento musical insuficiente para a produção do conhecimento musical. Nessa linha, o canto coral, sobretudo na escola, e desenvolvido por um professor não licenciado em música, não ultrapassa o diletantismo. No ambiente universitário, sobretudo, essa ideia permeia as decisões quanto a direcionamento de recursos e espaços para o

desenvolvimento de projetos. O avanço na legislação ainda não alterou essa ideia diletante do trabalho com a música e com as Artes em geral, principalmente nas escolas de educação infantil e anos iniciais.

A fixação na crença do diletantismo para ensinar música na escola resulta na ausência da oferta de cursos de licenciatura em educação musical de nenhuma forma. O curso de Educação Musical da UFC levou décadas para ser criado. No processo de luta pela sua implantação, existiu primeiro como curso de extensão em Música (SILVA; SILVA; ALBUQUERQUE, 2008), no qual tivemos grande parte da formação musical, ao lado da prática musical no coral da UFC, cujos conhecimentos obtidos constituem a base do que atualmente desenvolvemos no projeto canto coral em parceria com as escolas.

O estudo de Brito (2003) que também chega às escolas toma como base a compreensão de música como um “[...] processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.” (BRITO, 2003, p. 9). A autora se despe do preconceito de que só pode ensinar música na escola quem tem curso de licenciatura na área, assumindo uma postura política de dar visibilidade aos professores que trabalham com música na escola sem direito a formação historicamente solicitada. Muitos estudos e documentos omitiram essa realidade, dentre eles os PCN:

[...] o livro foi preparado para atender também aos educadores e educadoras que, sem terem tido a oportunidade de estudar música, estão cientes de sua importância e necessidade no contexto educativo das creches e pré-escola. (BRITO, 2003, p. 11).

Semelhante ao estudo sobre a concepção de método, organizado por Mateiro e Ilari (2011) nas pedagogias em educação musical, Brito (2003) compreende que a música também perpassa por diferentes concepções. A autora observa que independente de ser ou não ser especialista na área de música, esse conhecimento tem sido concebido como algo pronto. Cabe ao músico ou ao educador musical interpretá-la ou repassar o conteúdo. Ensinar música nessa perspectiva significa

[...] ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção de conhecimento musical. (BRITO, 2003, p. 52).

Desenvolver a educação musical tendo em vista a produção do espetáculo como um produto, constitui outro aspecto reducionista do processo de criação musical, uma vez que o foco no espetáculo implica na exclusão ou redução do espaço de participação daqueles que não corresponde ao padrão da produção considerada esteticamente pronta e adequada ao evento. São estudos que chegam às escolas e que demandam múltiplas parcerias para que se tornem vivências formativas dos professores e aportem no cotidiano das salas de aula da educação infantil e anos iniciais.

Constatamos que parte desses estudos constitui base de conhecimento das orientações para o ensino de Música presente nos Referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, elaborado ainda em 1998. O distanciamento do debate em torno da garantia de formação musical para os professores impossibilitou um movimento mais rápido para inserção da música nos currículos e consequente garantia da formação docente. Muitos estudos que pensaram o ensino da Música

ainda permanecem distantes da escola e dos professores que atuam no espaço educativo.

O método do passo desenvolvido por Lucas Ciavatta em 1996 surgiu para responder a histórica disparidade no acesso ao conhecimento da linguagem musical. Segundo Ciavatta (2003), a proposta de educação musical é constituída em quatro eixos: corpo, representação, grupo e cultura. Como prática coletiva, a proposta teve grande aceitação na criação de arranjos rítmicos para o canto coral, envolvendo voz, percussão, sonoridades e movimentos do corpo. Entre os professores, o método teve resultado mais que satisfatório na produção e interpretação de registros rítmicos.

Nesse panorama de inserção dos estudos específicos de educação musical voltado para a formação musical na Pedagogia; campo de formação docente para a educação infantil e anos iniciais, a proposta de campo coral no curso de Pedagogia tem promovido e recebido múltiplas iniciativas de formação que altera de forma considerável a visão histórica da música na escola ora como recurso didático, ora como decoração. Em meio a tentativas abortadas pelos intervenientes contraditórios da universidade de fazer parceria entre a Pedagogia e o curso de Música, o trabalho colaborativo com as escolas, ao contrario, tem resultado em uma formação gratificante, em menor volume de alcance, mas com resultados satisfatórios.

3 Procedimentos metodológicos

De acordo com Ventura (2007), o estudo de caso é definido como investigação empírica de um fenômeno contemporâneo, nos contextos situados em que a ação acontece. Neste sentido, o estudo foi desenvolvido a partir de uma proposta de formação organizada em dois momentos: a formação do grupo de bolsistas do projeto canto coral com o método do passo, os jogos de criação musical e o planejamento coletivo do curso a ser ofertado para 32 professores de uma escola de educação infantil que solicitou a contribuição do coral na formação musical dos professores.

A formação na escola envolveu duas professoras da Pedagogia e Ciências Biológicas, e todos os bolsistas do canto coral na ministração de módulos, dentre os quais destacamos: aquecimento e higiene vocal; conhecimentos básicos da regencia de canto coral; percussão com o corpo e fontes sonoras do cotidiano; uso do grafismo nos registros das sonoridades do cotidiano, cancionário popular e produção de arranjos na regencia do canto coral; estudo do aparelho fonador e práticas saudáveis de respiração; composição rítmica e prática de regencia com o método do passo. Ao final do curso, as professoras se apresentaram na escola e na universidade; umas como regentes e outras como cantoras.

Durante o processo de realização do curso, identificamos que a escola havia recebido um acervo de livros específicos da educação musical, dentre eles, os estudos de Brito (2003), Zagonel (2012), Mateiro e Ilari (2011). O grupo gestor solicitou nossa ajuda na organização do espaço da música. Contribuímos com a doação de instrumentos musicais confeccionados com material reciclável. O trabalho foi ampliado pela elaboração de um projeto de monografia de uma bolsista do canto coral sobre a formação musical de professores da educação infantil e no incentivo à coordenadora pedagógica para apresentar um trabalho no evento acadêmico como reflexão sobre a formação realizada.

4 Resultados e limites

A questão central do nosso estudo quis compreender qual o impacto da Lei de obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como foco de atuação o canto coral, projeto de extensão de uma faculdade da região. Frente à histórica lentidão com que as mudanças legais e epistemológicas chegam às escolas, sobretudo nas regiões distantes dos grandes centros de produção cultural, consideramos que houve um avanço satisfatório.

Identificamos três eventos de impacto para alteração do cenário musical em escolas da capital e igualmente em escolas do interior cearense: a chegada do acerto bibliográfico já citado como material de apoio para o ensino de música na escola, a inserção do ensino de música no currículo enquanto linguagem específica, claramente distinta da visão da música como acessório didático ou decorativo. Consequentemente, escolas e secretarias de educação se mobilizam em busca de parcerias e investimentos para realizar a formação musical dos professores que estão em sala de aula e por muito tempo reclamam esse direito.

Em relação ao projeto de canto coral, os alunos bolsistas, após a dupla experiência de formação musical, sugerem a criação do grupo de estudo específico para estudos teóricos da educação musical e do aprendizado da leitura e escrita da linguagem musical convencional, articulado ao grafismo como escrita das sonoridades do cotidiano. A aprendizagem da docência, nesse contexto de retorno da música ao currículo da escola básica, se configura como um caminho a ser construído e percorrido no trabalho colaborativo de muitas mãos.

Um dos músicos educadores, pioneiro desse movimento da formação musical de professores dos anos iniciais, Elvis Matos, nosso eterno regente e idealizador do que hoje realizamos no projeto canto coral postulava em 2001, que o mistério em torno da partitura serve para distinção social do que é considerado privilégio de poucos que já nasceram com o dom da música. Em movimento contrário, o regente encoraja os professores que não tiveram acesso à formação musical inicial, de que “[...] uma formação inicial básica pode ser praticada com responsabilidade desde que o professor envolvido, músico ou não, queira aprender juntamente com seus alunos.” (MATOS, 2001, p. 90). Consideramos essa proposta adequada para situar a aprendizagem da docência no atual cenário de formação musical no campo da Pedagogia, em parceria com as escolas.

5 Considerações finais

As suscetíveis garantias legais para a concretização da educação musical na escola têm alterado, ainda que lentamente, as práticas de educação musical nas escolas, particularmente da Educação Infantil sob dois fatores: o investimento de recursos públicos para o acesso das escolas a produção bibliográfica de estudos específicos da educação musical para os anos iniciais, com foco nos professores em serviço; a orientação para que a Música seja trabalhada como área específica no currículo da Educação Infantil, exigência que está conduzindo as secretarias de educação para a promoção de formação musical dos professores tendo os estudos bibliográficos que estão chegando às escolas como principal fonte para a formação dos professores.

Após longos anos com o uso da música, ora como recurso didático para enfeitar os poemas, ora como decoração de datas comemorativas, paulatinamente os professores estão tendo acesso aos conhecimentos das pedagogias específicas da educação musical. O desafio continua pela ausência de cursos de licenciatura na área. O canto coral, por sua vez, tem fomentado a formação musical na perspectiva intercultural.

Independentemente das fontes de formação às quais os professores tiveram e/ou têm acesso para compor sua identidade profissional, pensar a formação docente pela aprendizagem permanente implica em conceber o professor como sujeito de sua aprendizagem. As iniciativas atuais para o retorno da música na escola exigem que as propostas de formação sejam planejadas e realizadas tendo os professores enquanto sujeitos ativos, com espaços para expressarem suas estéticas sonoras e fazer música a partir desses nichos culturais da prática cotidiana.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia*: Parecer CNE/CP N° 1, 2006. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na educação básica*: Parecer CNE/CEB N° 12/2013. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394. *DOU*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998. v. 3.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.769/2008. Obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica. *DOU*, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CIAVATTA, Lucas. *O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DESGAGNE, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montreal, v. 23, n. 2, p. 371-393, 1997.

FERNANDES, Iveta M. B. Ávila. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. 2009. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 91-104, jul./dez. 2013.

MACHADO, M. M. Musicalidade e cotidiano: breve visita ao ensino da Arte na chave da criança performer. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.). *Música na escola*. São Paulo: MEC: Vale. Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 164-166.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

MATOS, Elvis de Azevedo. Musicalização e musicalidade. In COLARES, Edite *et al.* *Ensino de arte e educação*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001. p. 89-106.

MORAES, Izaíra Silvino. *...ah se eu tivesse asas...* Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

REDE ARTE NA ESCOLA. Música na escola já é Lei. Mas e agora? *Boletim Arte na Escola*, São Paulo, n. 57, p. 6-7, 2010.

SCHAFER, Murray R. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHRADER, Erwin. O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950 – 1999) na perspectiva dos regentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal, 2002. p. 200-206.

SILVA, G. H.; SILVA, M. A.; ALBUQUERQUE, L. Botelho. Educação e Música: desvelando o campo pedagógico-musical da UFC. *Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, [Salvador], v. 14, n. 2, p. 134-152, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/component/phocadownload/category/98-volume-14-n-2-dezembro=de-2008?download=1087:opus-14-2-silva-albuquerque>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

ZAGONEL, Bernadete. *Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento*. São Paulo: Saraiva, 2012.

Maria Zenilda Costa

Possui formação em Pedagogia e Música, mestrado e doutorado em Educação pela UFC. É professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência de pesquisa em formação de professores e nos saberes da prática docente, pesquisa colaborativa, ensino de Matemática e Educação Musical. Atualmente é regente do coral En-cantando a FACED. <http://lattes.cnpq.br/3391960563968585>