

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DE EGRESSOS DA PEDAGOGIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LOBATO, Walkiria Teresa Firmino – SEDF – wtfl@terra.com.br

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Esse trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a prática pedagógico-musical de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas possibilidades e seus limites, por meio da análise dessa prática e das percepções dos sujeitos envolvidos professores e seus alunos.

O que motivou a pesquisa foi o desafio de uma formação integral, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, onde a música integre essa formação e a situação que ela se encontra hoje na escola. A música é constituinte da nossa cultura e traz muitas possibilidades para a educação, pois pode contribuir para o conhecimento de si mesmo e dos outros, da diversidade da nossa própria cultura e de culturas mais distantes, além de promover o desenvolvimento estético e artístico. Contraditoriamente ela cumpre apenas um papel funcional em grande parte das escolas, onde a Educação Musical está ausente.

A Arte, considerada atividade educativa com o nome de Educação Artística, na Lei 5692/71, hoje é concebida como componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica, conforme os Artigos 26 e 32 da LDBEN 9394/96. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (vol. 6), referencial nacional para a formação escolar, apresentam a arte e suas modalidades - Artes Visuais, Teatro, Música e Dança - todas com objetivos e conteúdos próprios.

Entretanto, o que vemos na realidade é uma situação muito distinta. Como demonstram as pesquisas a Educação Musical não está presente nas escolas. Os professores especialistas não são suficientes para atender às necessidades, e a formação pedagógico-musical está ausente da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental ou ocupa lugar marginal nessa formação (BELLOCHIO, 2000; PENNA, 2001; SOUZA, HENTSCHKE et al, 2002; LOUREIRO, 2003).

Esse quadro justifica uma reflexão sobre as experiências de prática pedagógico-musical desenvolvidas nos anos iniciais buscando identificar suas possibilidades e seus limites.

Prática pedagógico-musical criadora e reiterativa

Para refletir sobre a prática pedagógico-musical de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressos da Pedagogia, as referências adotadas foram a concepção de prática pedagógica como práxis social, e os conceitos de prática pedagógico-musical criadora e prática pedagógico-musical reiterativa. Esses últimos construídos na articulação dos conceitos de práxis, práxis criadora e práxis reiterativa de Vásquez (1977) com o conceito de música e os princípios de Educação Musical de Swanwick (1993; 2003).

O que diferencia a atividade humana da atividade em geral é a finalidade, um projeto ou o resultado ideal, que termina com um produto concreto ou resultado real (VÁSQUEZ, 1977). A prática pedagógica, como práxis social, é atividade ainda mais complexa, pois envolve sujeitos voltados para sua própria transformação; por isso, tanto o processo como o produto são mais imprevisíveis do que a atividade humana em geral.

A práxis criadora é aquela cuja criação não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num produto novo e único (ibid.) Assim, a prática pedagógica criadora só se dará na perspectiva de um diálogo constante entre os sujeitos educacionais, que vão identificando os problemas e buscando as soluções numa ação permanente da consciência que vai redefinindo o caminho; num processo coletivo em que as ações entre os sujeitos da educação, guiadas pela consciência, vão possibilitar uma interação entre o ideal e o real, entre a finalidade buscada e as resistências do contexto, para ir reconfigurando a realidade e redefinindo os objetivos em busca da finalidade.

A práxis humana pressupõe uma intencionalidade que é encontrada na concepção de música como forma simbólica ou discurso “[...] o ato de dar forma à música é uma tentativa intencional de articular significado” (SWANWICK, 1993, p.29). A intencionalidade está presente também no trabalho do educador musical:

“Observar um educador musical eficaz no trabalho é observar este forte sentido de intenção musical ligado a um propósito educacional: habilidades são utilizadas para fins musicais, conhecimento factual informa a compreensão musical” (ibid.).

Na prática criadora há um papel ativo da consciência em todo o processo. A prática musical é uma transformação consciente da matéria som, organizado com expressividade e senso de estrutura em busca do significado. A Educação Musical também é uma atividade consciente, porque tem como meta principal “trazer a

conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano” (SWANWICK, 2003, p. 50).

Os traços da práxis criadora, segundo Vasquez (1977, p.251), são: “unidade indissociável, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e objetivo; indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado e unicidade e irrepetibilidade do produto.”.

Na concepção de música como discurso no sentido de “argumento”, “troca de idéias”, “expressão do pensamento” e “forma simbólica” (Swanwick, 2003, p.18), os traços da práxis criadora estão presentes. A música é comparada a uma metáfora onde articulamos a estrutura musical com nossa estrutura psicológica, resíduos de nossas experiências de vida (*schemata*), de caráter afetivo e subjetivo. Desta forma a subjetividade encontra-se inseparável da objetividade, visto que o sentido da música não está no objeto em si, mas na relação que o sujeito estabelece entre a estrutura musical e sua estrutura psicológica.

Na prática criadora a relação entre teoria e prática é de unidade indissociável. Teoria e prática são atividades diferentes, mas não se opõem. A relação entre uma e outra é de unidade, uma vez que a teoria sem a prática não transforma o real e a prática não existe sem uma finalidade e conhecimento que caracterizam a atividade teórica (VÁSQUEZ, 1977). O conhecimento dos fins e do processo para alcançá-los são pressupostos da prática musical e da Educação Musical. No ensino tradicional de música, formação técnica de caráter profissionalizante, os conhecimentos de e sobre música encontram-se fragmentados em disciplinas como Teoria Musical, Análise Musical, Harmonia, História da Música entre outras e separados da prática musical, execução, apreciação e composição. Portanto, há uma separação entre teoria e prática; e a prática baseia-se num modelo preexistente.

Entretanto, a música não existe apenas como idéia, ela precisa objetivar-se, realizar-se. As finalidades iniciais e o projeto vão objetivar-se na prática musical. Então, o foco da Educação Musical está nos “verdadeiros processos do fazer musical” (SWANWICK 2003, p.50). No modelo C(L)A(S)P¹, traduzido como (T)EC(L)A, as atividades de composição, execução e apreciação são atividades centrais e as de literatura (conhecimentos de e sobre música), bem como a técnica são subordinadas às

¹ C(L)A(S)P – *Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition, Performance* (SWANWICK, 1979, p.45), traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke como modelo (T)EC(L)A, técnica, execução ou performance, composição, literatura e apreciação (SWANWICK, 2003, p.70).

primeiras (ibid.). Dessa forma, a técnica e a literatura, que no ensino tradicional têm um tratamento separado, devem estar articuladas às atividades de composição, apreciação e execução, contribuindo para a compreensão e o significado musical.

O homem está numa atividade permanente de transformação do mundo e de si mesmo; portanto, a prática fundamental do homem tem um caráter criador. O homem cria novas necessidades e a própria vida invalida as soluções existentes. No entanto, as soluções alcançadas têm um tempo de validade. Neste tempo é que temos a repetição como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída (VÁSQUEZ, 1977).

Para esse autor, a separação entre teoria e prática e a redução do papel da consciência pode resultar numa prática vazia de conteúdo, baseada num modelo preexistente, gerado numa prática criadora anterior, que não corresponde às necessidades e às condições postas pela realidade. Nesse caso temos uma prática caracterizada por Vásquez como reiterativa ou imitativa. Uma prática criadora, ao contrário, não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num produto novo e único (ibid).

A Educação Musical, na concepção de Swanwick, é uma prática contextualizada, baseada numa relação entre professor, aluno e música, considerando a realidade, a cultura musical do aluno e o meio cultural mais amplo “A música que as crianças tocam, cantam e escutam será música real – não ‘música de escola’, especialmente manufaturada” (1993, p.29). O autor propõe a ‘conversação’ do pensamento musical de outras épocas e lugares, que pode levar à aproximação com a diversidade musical do mundo atual e ao respeito às diferenças individuais e aos grupos sociais (idem, 2003). O educador musical, nesse caso, promove trocas musicais, encontrando pontos comuns entre os diversos tipos de música para ampliar o repertório e aprofundar a relação do aluno com a música.

De forma distinta, a perspectiva tradicional ignora todas essas possibilidades, voltada para o ensino de música baseado num modelo ideal a ser generalizado, independente da realidade, dos interesses e necessidades dos alunos.

Já a Educação Musical de Swanwick implica um processo dinâmico, pois o seu segundo princípio é “considerar o discurso musical dos alunos” (2003, p.66). Neste sentido, há espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. O que existe anteriormente são apenas as finalidades ideais que, na resistência do real, vão modificando a realidade, bem como os próprios objetivos. Portanto, tanto as

finalidades da Educação Musical quanto o processo e seu produto, construídos nas resistências do contexto real, através de uma relação dialógica entre os sujeitos e a realidade, são indeterminados, imprevisíveis.

A música é uma prática social, no sentido de práxis social, não na visão determinista. Segundo Swanwick (2003): “[...] a música nasce em um contexto social; entretanto, por sua natureza metafórica, não é apenas um reflexo da cultura, mas pode ser criativamente interpretada e produzida” (p. 113). Ela existe em contextos funcionais, contribuindo para a reprodução cultural e para a integração do grupo social. Contudo, a música também tem caráter de mudança e inovação:

“[...] a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança” (ibid, p. 40).

Eis o caráter que interessa à Educação Musical. A música na escola não se justifica apenas em função da reprodução cultural; ela precisa contribuir para a transformação e a emancipação dos sujeitos. Isto significa, em termos musicais, tratar a música como discurso, o que pode ser avaliado na prática musical pelo alcance das camadas material, expressão, forma e valor, pela capacidade de fazer escolhas musicais e pela fluência para uma experiência musical com sentido. Significa também um encontro com um repertório diversificado, outros estilos e culturas.

Portanto, para que a Educação Musical seja uma prática criadora, deve gerar um produto novo e único. Tal produto é a transformação do aluno por meio de sua relação com a música, que leva à compreensão de si mesmo, da diversidade de sua própria cultura e de culturas mais distantes e ao respeito ao outro e a sua cultura.

Partindo desses referenciais foram analisadas as práticas pedagógico-musicais de professoras egressas da Pedagogia, considerando a percepção das mesmas sobre suas práticas e a de seus alunos sobre a Educação Musical desenvolvida na escola. Para alcançar o objetivo privilegiei a abordagem qualitativa pois o interesse da pesquisa não estava apenas nos dados quantitativos, mas em investigar o fenômeno em toda sua complexidade em seu contexto natural, tendo o pesquisador como protagonista. O ambiente principal da pesquisa foi a sala de aula com toda a sua dinâmica, que envolve outros ambientes que interferem no trabalho pedagógico e diversos sujeitos. Os dados coletados foram predominantemente descritivos e o significado teve importância fundamental, que são apontadas por Bogdan e Blikem (1994); Ludke e André (1986) como características da abordagem qualitativa. Os procedimentos adotados foram a

análise documental, questionários, entrevistas semi-estruturadas, grupo focal² e observação participante.

O Local da pesquisa foi o Distrito Federal onde se localizam as três escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental pesquisadas: a Escola Villa-Lobos, da rede pública localizada no Gama e duas escolas privadas, a Escola Pixinguinha, da Asa Norte em Brasília e a Cláudio Santoro, que se localiza no Lago Norte. Nessas escolas trabalham como docentes as professoras Beatriz, Joana e Rita, egressas da Pedagogia, que cursaram uma disciplina voltada para a formação pedagógico-musical e que afirmaram ter uma prática pedagógico-musical nos anos iniciais. Cada uma delas escolheu seis alunos, também interlocutores da pesquisa, para participarem do Grupo Focal, que teve como objetivo captar suas percepções sobre a Educação Musical desenvolvida na escola.

Todos os procedimentos foram negociados com os interlocutores inclusive a questão do sigilo, para que sentissem mais à vontade. Para as professoras foram empregados pseudônimos com os nomes das mulheres das canções de Chico Buarque e para as instituições nomes fictícios que homenageiam grandes compositores brasileiros.

As práticas pedagógico-musicais encontradas: entre criadoras e reiterativas

Na pesquisa não foi encontrada uma prática que possua todas as características que a caracterizem como reiterativa ou criadora. As práticas são contraditórias, pois possuem aspectos que as aproximam tanto de uma quanto de outra.

Na Escola Villa-Lobos, a prática da professora Rita apresentou algumas características de prática pedagógico-musical reiterativa, visto que se limitou à reprodução de algumas atividades, desenvolvidas na disciplina voltada para a formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia, sem a consciência dos fins musicais e educacionais e de um projeto para transformar a realidade e adequar os próprios objetivos, num processo de reflexão constante.

A música nesse caso teve apenas um papel funcional, servindo a reprodução cultural ou como recurso para o alcance de objetivos de Língua Portuguesa e de Ciências e Saúde. Essa prática não resultou num produto novo e único, pois não promoveu mudança significativa na relação que os alunos já tinham com a música.

² Segundo Powell e Single, grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (*apud* GATTI, 2005, p.7).

Não foi promovida uma relação direta e aprofundada com a música e nem espaço para a exploração pessoal. A música não foi trazida para o primeiro plano e não houve audição atenta focalizando os aspectos musicais. A execução, que se deu por meio da prática de canto em conjunto, limitou-se a repetição do que os alunos fazem fora da sala de aula, sem a busca de expressividade e senso de estrutura, que dão sentido à prática musical.

Apesar disso, as crianças demonstraram grande alegria e entusiasmo na realização das atividades e expressaram interesse em desenvolver a Educação Musical na escola, conforme declaração de Lúcia, 7 anos, no grupo focal: “Eu gosto porque a gente ouve, a gente aprende [...]”.

A professora não teve uma formação musical pré-universitária e na Pedagogia esta foi limitada a uma disciplina. Mas, várias condições, além da formação inicial insuficiente, confluem para essa prática: o grande número de alunos, a falta de trabalho coletivo na escola, falta de uma formação continuada, de apoio técnico pedagógico, de autonomia e participação nas decisões. Entre outras conseqüências, tais condições levam à redução do papel da professora a uma prática com muitas características de prática imitativa e reprodutiva. A professora foi capaz de identificar alguns desses problemas, mas se sente incapaz de tomar decisões que possam alterar essa situação. Estas são condições desfavoráveis para o desenvolvimento profissional que, conforme Imbernón (2004),

[...] é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (p.44).

Swanwick, autor cuja concepção de música e de Educação Musical adotei como referência, também considera as condições de trabalho como fatores que interferem na qualidade do trabalho pedagógico. Analisando o trabalho musical nas escolas secundárias britânicas, ele fala das rotinas institucionais e das condições de trabalho como o acúmulo de atividades pelo professor de música, a carga horária extensa, o número de alunos, que levam a uma prática não-reflexiva e acrítica (2003, p.109-110).

Já a professora Joana, da Escola Pixinguinha, demonstrou maior criatividade em sua prática, no aspecto da contextualização e da dinâmica do projeto de música, que

desenvolveu. Ela e seus alunos definiram os objetivos e os passos para alcançá-los e foram ajustando-os às novas necessidades, interesses e dificuldades, por meio de uma avaliação permanente com a participação de todos, conforme os registros do portfólio, os depoimentos da professora nas entrevistas e de seus alunos no grupo focal.

A professora considerou os interesses dos alunos, seus conhecimentos e recursos disponíveis, não apenas os da escola como também os da comunidade, o que possibilitou a construção e reconstrução de alguns conhecimentos sobre música ou de literatura e algumas trocas de repertório.

Entretanto, a prática musical não foi aprofundada devido às limitações que a professora tem na formação em relação aos saberes musicais e também pelo espaço limitado que a música ocupa na Escola. A Educação Musical não está prevista em seu projeto político-pedagógico. O projeto de música, desenvolvido durante um semestre, foi uma iniciativa isolada da professora. Ele não teve continuidade, no semestre seguinte, devido a outras prioridades definidas pela escola.

No grupo focal, os alunos declararam que gostaram de escrever e falar sobre músicas, letras e cantores no Projeto, eleger o tipo de música que queriam e cantar, como na declaração de Ana, 10 anos:

“É legal porque no final do ano a pasta já estava com letras de música, já estava com nomes de cantores, de cantoras, com CDs, um monte de coisas, bem legal” [...].

Mas suas expectativas em relação à música são maiores e não foram totalmente satisfeitas com o projeto. Declararam também, que gostariam que a escola tivesse música, como em outras escolas. E acrescentaram que desejam tocar instrumentos musicais.

Na terceira prática observada, da professora Beatriz, na Escola Cláudio Santoro, foi identificada uma prática pedagógico-musical fundamentada, com consciência das finalidades musicais e educacionais, além de um projeto e uma reflexão constante que levaram a mudanças na relação dos alunos com a música.

Nessa Escola, os alunos cantam, praticam a flauta e o cântele (pequena harpa) em conjunto, ouvem a própria execução, a dos colegas e a da professora. Esse envolvimento deliberado e consciente com a música foi observado no acompanhamento dos gestos musicais, na busca de expressividade, na fluência na execução e na tomada de decisões musicais num trabalho de iniciação de Educação Musical. Os alunos tiveram um fazer musical diversificado e expressaram grande interesse e satisfação com

o trabalho desenvolvido, conforme a declaração de Teresa, 7 anos: “É legal a gente também tocar flauta assim na aula de música, é legal”.

A professora Beatriz é modelo musical sensível, canta e toca com expressividade e senso de estrutura e cria algumas melodias na flauta transversal, coisa que os alunos valorizam muito.

Entretanto, a restrição do repertório que desconsidera a diversidade musical existente em nossa época e os recursos disponíveis pode levar a uma prática desprovida de confronto com o real, não aproveitando suas possibilidades nem oferecendo condições para que o aluno faça uma apreciação crítica da realidade.

A prática da professora Beatriz inscreve-se num contexto muito particular com uma série de condições favoráveis: a professora teve uma formação pré-universitária em música, uma formação inicial através de dois cursos de Pedagogia, o de uma universidade local e o da Instituição onde exerce a docência, que dedica um terço da carga horária às Artes, à Música e aos Trabalhos Manuais.

As condições de trabalho da professora Beatriz também são favoráveis em relação às demais escolas como: número reduzido de alunos (19), espaço adequado da sala de aula, presença de instrumentos musicais, apoio dos pais e da comunidade escolar em geral, trabalho coletivo e formação continuada em serviço. A Escola Cláudio Santoro tem também uma organização muito distinta das demais escolas do local da pesquisa, pois há uma direção colegiada e os professores participam do planejamento, da gestão e das decisões que interferem no trabalho pedagógico. Tais fatores estão relacionados com a filosofia da Escola que busca uma formação integral, em que a música tem grande importância.

As outras duas professoras, ao contrário, não tiveram uma formação musical pré-universitária; sua formação pedagógico-musical foi limitada a uma disciplina no curso de Pedagogia, além das condições de trabalho e profissionalização não serem tão favoráveis.

Possibilidades e limites para uma prática pedagógico-musical criadora

As professoras dos anos iniciais, interlocutoras da pesquisa, têm uma prática rara, por incluírem, de alguma forma, a Educação Musical em suas aulas. A ausência da Educação Musical no Currículo do Distrito Federal, mostra a situação marginal dessa formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (LOBATO, 2004). Apesar da música estar presente nas escolas, a sua presença em geral tem um caráter funcional,

distinto do papel da Educação Musical, que implica uma intenção musical e um envolvimento deliberado e consciente, o que se identifica com características de uma prática criadora.

Essa situação reflete a da sociedade em geral em que a Escola está inserida. Segundo Apple (2006), a escola distribui o conhecimento relevante para a economia e a produção, o conhecimento técnico, em detrimento de outras formas de conhecimento como o artístico, por exemplo.

É difícil resistir aos interesses dominantes, até porque não podemos ignorar as necessidades de trabalho e de sua preparação, que são interesses legítimos dos trabalhadores (FREIRE e SHOR; 1986). Entretanto, a educação escolar não pode limitar-se a esses interesses e deve buscar a formação integral, que humaniza e dá condições para a compreensão da realidade e sua transformação.

As iniciativas isoladas no sentido da promoção de uma educação integral, como no caso da escola Cláudio Santoro, não se estendem à maioria da população que é atendida pelas escolas públicas. Essa formação diferenciada é até tratada como uma coisa natural em nossa sociedade. Entretanto, o acesso desigual a oportunidades, como a educação integral, não pode ser naturalizado.

É preciso considerar ainda as condições desfavoráveis para uma prática pedagógico-musical no contexto escolar. Para promover uma formação integral, incluindo a Educação Musical, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será necessário rever várias questões como:

- A filosofia da escola para uma formação integral, explicitada no seu Projeto Político-Pedagógico;
- A concepção de instituição educacional, que deve constituir um espaço democrático de participação de toda a população envolvida, tendo os professores como agentes sociais, o que implica a tomada de consciência de seu próprio trabalho na aula, na escola, no sistema educativo e social (IMBERNÒN, 1998);
- As condições de trabalho e de profissionalização, que devem promover a valorização profissional, salários adequados, carreira, trabalho coletivo, autonomia profissional compartilhada e maior controle sobre o trabalho pedagógico e institucional;
- A relação teoria-prática, transformando a escola num espaço de produção de conhecimento, por meio da formação colaborativa recebendo os estagiários da

instituição formadora e desenvolvendo um processo de ação-reflexão-ação (VEIGA, 2002);

- As políticas de formação de professores promovidas pela instituição educativa, que devem partir das necessidades do trabalho pedagógico nas escolas e que não podem restringir-se a cursinhos de curta duração. O caso específico da formação pedagógico-musical requer maiores esforços no sentido de compensar a ausência da formação de saberes musicais durante a Educação Básica;
- O isolamento e as rotinas burocráticas não-justificáveis presentes na escola, buscando construir uma cultura profissional que está ligada ao trabalho coletivo, ao desenvolvimento pessoal e institucional e a busca de um questionamento constante (IMBERNÒN, 1998);
- A quantidade de alunos por sala para atender às necessidades de um trabalho mais personalizado, respeitando a subjetividade e as diferenças, pois a padronização prejudica o processo de aprendizagem e desenvolvimento;
- A configuração do espaço de sala de aula que deve ser favorável ao diálogo, à reflexão coletiva, à movimentação e ao trabalho em grupo;
- A jornada de trabalho do professor em sala de aula, para possibilitar um planejamento do trabalho pedagógico, a reflexão e a pesquisa;
- A falta de recursos materiais como aparelhos de som e DVD, instrumentos musicais e um repertório que contemple a diversidade musical a nossa disposição na atualidade, para além da limitação da música especialmente produzida para crianças.

Em relação ao modelo CLASP adotado para a análise da prática musical nos anos iniciais, entre as atividades consideradas como principais - a execução, a apreciação e a composição - a mais presente nas escolas pesquisadas foi a de execução, por meio do canto em conjunto. Tal prática foi observada nas aulas planejadas pelas professoras, nos corredores e nos recreios, quando as crianças cantam e brincam livremente, e nas festividades. A presença do canto indica uma necessidade que deve ser considerada na formação docente, pois essa prática não dispensa uma boa formação do professor.

O desenvolvimento de uma apreciação rica e ampla é considerado por Swanwick (1993) como um objetivo básico da Educação Musical. Portanto, essa atividade tem grande importância na escola. Todavia, ela não é fácil de ser desenvolvida com crianças.

O professor pode contribuir, trazendo a música para o primeiro plano e mediando trocas significativas, por meio da audição focada, da discussão sobre o que ouviram e sentiram, estabelecendo comparações entre a música que eles já conhecem e outros tipos de música, para que os alunos vivam e compreendam a diversidade de sua própria cultura, bem como a das culturas mais distantes. Os conhecimentos de e sobre música, literatura podem contribuir neste sentido e são possíveis de ser desenvolvidos, como mostrou a experiência da Professora Joana na escola Pixinguinha, desde que ligados à prática musical.

A atividade menos presente nas escolas foi a composição. Mas se tivermos uma compreensão ampla de composição, que inclua a improvisação de frases musicais em brincadeiras de pergunta e resposta musical e na recriação de músicas, por exemplo, é uma atividade possível de ser desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, da mesma forma que para a execução e a apreciação, a composição requer uma boa formação pedagógico-musical do professor.

Algumas idéias do autor são compartilhadas como referência para um trabalho de Educação Musical: o caráter inclusivo da perspectiva de Educação Musical de Swanwick (1993), expresso na tese de que “Todos são musicais. Um objetivo básico da Educação Musical é o desenvolvimento de uma apreciação rica e ampla, quer o aluno se torne um músico profissional, um amador talentoso ou um membro sensível de platéias” (p.29); sua preocupação em “trazer a consciência musical do último para o primeiro plano” (idem, 2003, p. 57) e o princípio de “considerar o discurso musical dos alunos”, criando espaço para escolhas, tomada de decisões e para a exploração pessoal (ibid., p.67), que, nesse aspecto, se aproxima de uma perspectiva dialógica de educação.

A prática pedagógica é uma atividade complexa, que envolve diversos sujeitos e uma série de fatores e ambientes, desde o contexto socioeconômico e político mais geral, que influencia a educação e a escola como instituição, ao mais específico do ambiente escolar, as condições profissionais e de trabalho, bem como o histórico diferenciado de cada um desses sujeitos, que inclui suas iniciativas, motivações e interesses. A pesquisa mostra que as condições de trabalho e profissionalização, além da formação, são fundamentais para uma prática pedagógico-musical criadora.

A situação marginal da música nas escolas está ligada à perspectiva funcional da música predominante na sociedade e na educação e sua inserção na escola representa um grande desafio de resistência à essa perspectiva e busca de uma formação integral

para a emancipação dos sujeitos. O interesse dos alunos pela Educação Musical na escola aponta para as possibilidades que ela tem nesse ambiente.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2000.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/96, 20 de dez. de 1996. Diário Oficial da União, Brasília: v. 248, p. 27833 – 27841, 23 dez.1996 seção 1.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 6.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor; tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado** – hacia una nueva cultura profesional. 4.ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004; Coleção Questões da Nossa Época; v.77.

LOBATO, Walkíria. **Música nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: aprofundando conceitos e analisando a situação do Distrito Federal**. Monografia (Especialização em Música). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2004.

LOUREIRO, Alícia M. A. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga e André, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino da arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane (et al). **O Que Faz a Música na Escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos n.6, nov. 2002. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-graduação em Música - Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, 2002.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education.** London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Tradução de Diana Santiago. In: **Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical** - ABEM. Porto Alegre, maio de 1993.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A. e AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de Professores: políticas e debates.** 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.