

INSTITUTO DE ARTES DA UNESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MARLA EBINGER MORAES LIIDTKE

PLANEJAMENTO ESCOLAR E O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

São Paulo
2016

MARLA EBINGER MORAES LIIDTKE

PLANEJAMENTO ESCOLAR E O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP para obtenção do grau de Mestre em Música.
Orientadora: Prof. Dr. Sonia Regina Albano de Lima.

SÃO PAULO
2016

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

L727p

Liidtk, Marla Ebinger Moraes, 1987-

Planejamento escolar e o ensino de música na educação básica / Marla Ebinger Moraes Liidtk. - São Paulo, 2016.

162 f. : il.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Albano de Lima

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Musica -- Instrução e estudo. 2. Musica na educação.
3. Currículos - Planejamento. 4. Ensino – Metodologia. I. Lima, Sonia Regina Albano de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

TERMO DE APROVAÇÃO

MARLA EBINGER MORAES LIIDTKE

PLANEJAMENTO ESCOLAR E O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, da Universidade Paulista Júlio de Mesquita, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima (orientadora)

Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araujo Mendes (IA-UNICAMP)

Prof. Dr. Wladimir Farto Contessini de Mattos (IA-UNESP)

São Paulo, 8 de junho de 2016

DEDICO...

A todos que foram meus alunos e àqueles que um dia ainda serão. Vocês são minha inspiração para a realização desta pesquisa, o motivo de minha luta, a inspiração dos meus planejamentos, minha eterna inquietude pelos “porque”, “o que” e “como”. É para vocês que escrevo essas linhas e por vocês que me engajo na descoberta de uma educação musical cada vez melhor.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho só foi possível graças à contribuição de algumas pessoas e a elas manifesto a minha gratidão de forma particular.

A minha orientadora Sonia Albano de Lima que é de fato o que ela prega – uma professora interdisciplinar que entende seus alunos, suas histórias de vida, seus interesses, suas personalidades. Com muita objetividade e paciência, ela me ensinou a escrever uma dissertação, direcionou-me em todas as etapas do mestrado, acreditou em mim e me incentivou. Dos diversos ensinamentos que ela me repassou, o maior deles é saber que tipo de professora eu quero ser.

Ao Centro Universitário Adventista de São Paulo, na pessoa do Prof. Mestre Hélio Carnassale e ao Prof. Daivison Berger. Vocês entenderam meu desejo de estudar e contribuíram para a diminuição da minha carga horária, facilitando os estudos nesta fase do meu aprendizado.

A Thaís Michelli Stori da Silva que doou seu precioso tempo para ajudar alguém que até então lhe era desconhecida. Nunca esquecerei sua abnegação e o fato de não me pedir nada em troca.

A cada um dos professores entrevistados que abriram seus corações para esta pesquisa e não hesitaram em compartilhar as experiências, vitórias e tristezas que adquiriram no exercício da docência.

A amiga Viviane Schinetski, conhecedora e amante das palavras e regras gramaticais. Obrigada por me presentear com a revisão do texto.

Ao colega Tiago Teixeira Ferreira que me acompanhou em todas as disciplinas do mestrado. Sem dúvida, você foi o colega mais presente nesta nossa caminhada de um ano e meio; talvez não saiba, mas sua companhia me motivou e ajudou a realizar esta dissertação. Muito obrigada, você é muito talentoso; tenho a convicção que, no futuro, muitos elogiarão o trabalho que você está desenvolvendo. Em um dia desses, estarei em “Mar de Espanha”!

Ao meu pai, Natanael Bernardo Pereira Moraes, que me legou o amor aos livros, à escrita, à pesquisa e à carreira acadêmica e que sempre alimentou o sonho de ter uma filha doutora. Pai, eu estou quase lá!

A minha amada mãe, Keila Ebinger Moraes, de quem herdei o amor à música e ao ensino musical. Enquanto você dava aulas de piano eu, ainda bebê, ficava ao seu lado e foi naqueles momentos que você traçou a melhor de todas as jornadas que eu poderia ter em

minha vida - a docência musical. Se hoje sou professora de música é porque busco ser igual a você.

Ao meu querido esposo Daniel que me incentivou em todas as etapas do mestrado e sempre teve uma palavra de ânimo quando eu me desanimava. Ele nunca reclamou por eu estar concentrada nos livros e na pesquisa e pelo fato de não estar cumprindo minhas tarefas domésticas ou lhe dar a devida atenção. Mesmo odiando acordar cedo, antes do nascer do sol ele me levava até o ponto de ônibus ou na estação do metrô para que eu pudesse concluir esta pesquisa. Seu amor paciente e carinhoso está contido em cada uma das linhas dessa dissertação.

Ao meu filho Bernardo, ainda em minha barriga, concebido na etapa final dessa pesquisa. Você é a coroação da minha jornada, o prêmio final a quem consagro todas as minhas vitórias.

Ao meu querido Deus, meu criador, doador de todas as coisas. Se em muitos momentos tive desânimo, desespero e vontade de desistir, foi o Senhor quem me reergueu. Quantas vezes, completamente sem vontade de pesquisar e estudar, orei e o Senhor me revigorou. Quantas vezes minha mente estava cansada e confusa, orei e o Senhor mostrou claramente como prosseguir. Quantas vezes tive vontade de desistir, orei e o Senhor me fez lembrar que fazer esse curso era um plano dEle e me manteria em pé até o último momento. Se eu cheguei ao final desta tarefa, é porque Suas mãos me carregaram.

EPÍGRAFE

*“Quem planeja a curto prazo deve cultivar cereais; a
médio prazo deve plantar árvores; a longo prazo,
educar homens”.*

Kwan-tsu - Século III A.C.

RESUMO

Em toda e qualquer filosofia e teoria educacional, o planejamento escolar é visto como necessário para que se efetive uma prática pedagógica consciente e eficiente. Entendemos então que ele também deve integrar o ensino musical, pois viabiliza direcionamentos visíveis, práticas fundamentadas e metodologias contextualizadas; mais que isto, ele resgata o sentido da educação musical na escola. Parte do pressuposto de que o ensino de música só será de fato inserido na escola básica, quando direcionado e fundamentado por uma matriz curricular pensada coletivamente e por planejamentos pedagógicos a ela relacionados. Esta dissertação tem como objetivo analisar o conceito de planejamento escolar, investigando sua validade na educação musical, verificando como o planejamento pedagógico e curricular é feito pelos educadores musicais, professores e coordenação pedagógica em escolas particulares de ensino fundamental. O assunto planejamento escolar é amplamente investigado pelas Ciências da Educação, sendo um assunto de interesse do Currículo e da Didática. No campo da música, porém, pouco é abordado. Essa pesquisa é de caráter misto. Contemplou parte de uma bibliografia voltada para as Ciências da Educação, definindo o que é planejamento, quais seus tipos e componentes, bem como as diferentes formas de conceber planejamento nas três principais teorias do currículo: Teoria Tradicional, Teoria Prática e Teoria Crítica. A fundamentação teórica embasou-se em autores que investigam o planejamento crítico, os quais defendem a participação igualitária de professores, gestores e alunos no processo de decisão sobre objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliações do ensino e aprendizagem. Nessa linha, Celso Vasconcellos, Jose Carlos Libâneo e José Augusto Pacheco são as principais fontes. A pesquisa de campo foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas, com 09 (nove) professores de música de escolas básicas particulares da cidade de São Paulo, analisadas quantitativamente e qualitativamente. Concluímos que as escolas investigadas não possuem um projeto curricular para o ensino musical, sendo que os professores de música ora seguem um livro didático imposto de maneira rígida pela instituição, ora decidem sozinhos o que ensinar e o seus planos didáticos tomam o lugar do planejamento curricular institucional. Tal atitude aponta para a incompreensão por parte dos educadores musicais e das instituições, do sentido maior do planejamento conforme explicitado no capítulo I.

palavras-chaves: planejamento de ensino; planejamento curricular; planejamento escolar; teoria crítica da educação; educação musical; música na escola.

ABSTRACT

In every single educational philosophy and theory, the educational scheduling is taken as an important tool in order to implement a conscious and efficient pedagogical practice. Therefore, we understand that this scheduling must integrate the musical education because promote straight directions, reasoned practices e contextualized methodologies. More than this, the educational scheduling rescues the meaning of the musical education in the school. It is assumed that the musical education will be only included in a basic school program when this will be directed and settled up by a curricular model collectively prepared and by pedagogical scheduling related to it. This dissertation reviews the educational scheduling concept, investigating its credibility and expiration into the musical education and checking out how the pedagogical and curricular scheduling is planned and made by the musical educators, teachers and pedagogical coordinators into the private elementary schools. The educational scheduling issue is hugely investigated by the Educational Sciences, being a matter of relevant meaning for Curriculum and Didactic. However, for Music this issue is a lot less approached. This research talks about both of them. It is contemplating part of a bibliography with focus on Educational Sciences, explaining what the scheduling is about, what are all the kinds and components, such as the different ways of making scheduling in the three main curriculum's theories: Traditional Theory, Practical Theory and Critical Theory. The theoretical principles were made thinking of the authors that investigate the critical scheduling, the ones who support the teacher's equitable involvement, leaders and students who are able to decide the purposes, contents, procedures and teaching and learning evaluations. Following this point of view, Celso Vasconcellos, Jose Carlos Libâneo e José Augusto Pacheco are the main sources. The researches were made using framed interviews with nine musical teachers from private schools in Sao Paulo capital. All the questions were analysed qualitatively and quantitatively. We concluded that the schools that were investigated do not have a curricular project for the musical education. The musical teachers sometimes adopt a didactical book imposed in a tough way by the institution; sometimes decide on their own what to teach and which didactical plans will be used as institutional curricular scheduling. This behavior shows a kind of musical educators misunderstanding and also some institutions' misunderstandings too, according to the planning explained in the first chapter.

key-words: education scheduling; curriculum scheduling, education critical theory; musical education, music in the schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1, contendo o resultado estatístico da questão de n. 3	54
Gráfico 2, contendo o resultado estatístico da questão de n. 5	55
Gráfico 3, contendo o resultado estatístico da questão de n. 10	59
Gráfico 4, contendo o resultado estatístico da questão de n. 11	60
Gráfico 5, contendo o resultado estatístico da questão de n. 16	64
Gráfico 6, contendo o resultado estatístico da questão de n. 16	66
Gráfico 7, contendo o resultado estatístico da questão de n. 17	68
Gráfico 8, contendo o resultado estatístico da questão de n. 18	69
Gráfico 9, contendo o resultado estatístico da questão de n. 19	70
Gráfico 10, contendo o resultado estatístico da questão de n. 19	72
Tabela 1, análise da questão 12	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR	20
1.1 Definição de planejamento	22
1.2 Componentes do planejamento.....	31
1.2.1 Análise da realidade e do aluno	32
1.2.2 Os objetivos e as finalidades do ensino	33
1.2.3 Conteúdos	34
1.2.4 Procedimentos, métodos e técnicas de ensino	36
1.2.5 Avaliação do ensino e do planejamento	37
1.3 Níveis e tipos de planos	38
1.3.1 Planos e programas oficiais	38
1.3.2 Projeto Pedagógico-Curricular	39
1.3.3 Projeto de Ensino-Aprendizagem/Plano de ensino	40
1.4 Teorias pedagógicas e as diferentes formas de se conceber o planejamento.....	43
1.4.1 Teoria Técnica do Currículo	43
1.4.2 Teoria Liberal do currículo.....	46
1.4.3 Teoria Crítica do currículo	47
CAPÍTULO 2: DA PESQUISA DE CAMPO	51
2.1 Análise das entrevistas.....	53
2.2 Perfil de cada professor entrevistado	73
2.3 Discussão dos dados coletados nas entrevistas	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	92
Anexo 1 – Questionário base para as entrevistas.....	96
Anexo 2 – Transcrição das entrevistas.....	101
Anexo 3 – TCLE.....	160

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada por situações vivenciadas ao longo da minha trajetória profissional que me fizeram compreender a importância do planejamento pedagógico no ensino musical. A primeira delas ocorreu quando conheci uma professora de Educação Física da rede pública municipal que recebeu de sua instituição de trabalho a incumbência de incluir o ensino de música em suas aulas. Ela havia participado de um curso de capacitação musical com um grupo de professores-músicos que repassaram uma série de atividades musicais e jogos de expressão corporal a serem adotados em sala de aula. Caberia a ela inserir tais ensinamentos em sua disciplina, visto que a instituição onde trabalhava não contratou nenhum professor de música e nem inseriu na matriz curricular do curso uma disciplina voltada exclusivamente para o ensino musical. Na ocasião, eu perguntei como ela pretendia incluir tais atividades no plano de ensino e ela me respondeu que iria utilizá-las aleatoriamente, sem qualquer planejamento. Essa conduta me incomodou profundamente. Percebi o quanto o ensino musical nas escolas não segue um planejamento escolar adequado - fato incomum às demais disciplinas da matriz curricular, e como as atividades musicais são introduzidas nas instituições de ensino da educação básica sem o propósito de tratar a música como uma área de conhecimento essencial ao desenvolvimento humano.

Relembrei outra situação vivenciada numa das escolas em que trabalhei. A sala de música ficava ao lado da sala dos professores e em todo o momento e durante toda a semana eu via o fluxo intenso das pedagogas discutindo planos, trocando ideias e avaliações; raríssimas foram as vezes que me convidaram a participar dessas reuniões pedagógicas. Não pude deixar de pensar: “Se em todas as outras disciplinas o planejamento é importante, por que não o é na música e no ensino musical?”

Também recordei outro incidente ocorrido com uma colega graduada em educação musical numa faculdade estadual bastante conceituada. Com alguns anos de experiência no ensino musical na escola básica, pela primeira vez a coordenadora pediu que ela escrevesse um plano de curso anual para a disciplina de música. Mais do que depressa ela me pediu ajuda porque, no seu curso de formação, não havia aprendido a elaborar um planejamento escolar; ela sabia ensinar música, mas não sabia como explicar e estruturar suas metodologias em um plano curricular.

Essas lembranças me fizeram pensar: “Será que as Licenciaturas em Música ensinam seus alunos a elaborarem seus planejamentos escolares? Será que esses cursos ensinam o

professor a refletir sobre a realidade escolar em que vivem, a pensar sobre os objetivos do ensino e a estruturar um cronograma de conteúdos e atividades para um curso?” Foram esses questionamentos que me induziram a investigar a importância do planejamento escolar em nossa área.

A cada ano, agentes responsáveis pelo ensino se reúnem para definir metas, temas, conteúdos, procedimentos, recursos e métodos de avaliação com o intuito de obter uma prática pedagógica e institucional eficazes.

O planejamento escolar define as metas e os conteúdos curriculares que serão adotados na instituição, a missão pedagógica e sociocultural deste estabelecimento de ensino, a sua adequação aos ordenamentos educacionais e permite uma reformulação e remodelação contínua da ação pedagógica, evitando a prevalência de procedimentos educacionais engessados e autoritários. Quando pautado numa ação interdisciplinar, permite que professores, coordenadores¹ e gestores² se reúnam a fim de definir estratégias para um ensino dinâmico, interativo e holístico, capaz de resolver os problemas reais do mundo contemporâneo (LIMA, 2007, p. 53-54).

Durante a pesquisa, adotaremos o termo planejamento escolar em seu sentido abrangente, que inclui tanto o planejamento feito pelo professor – planejamento pedagógico – quanto aquele feito pela escola como um todo – planejamento institucional. Há diferentes nomenclaturas para diferentes tipos de planejamento: há os planos de ensino, os planos curriculares, os projetos político-pedagógicos, etc. No momento oportuno diferenciaremos cada um deles.

O planejamento escolar permite solucionar problemas educacionais que envolvem tanto a prática do professor como da instituição de ensino como um todo. Mais que isto,

¹ Segundo Libâneo (2005, p. 342), coordenador pedagógico é aquele que “coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Há lugares onde a coordenação se restringe à disciplina e o coordenador é especialista; em outros, a coordenação atende a todas as disciplinas. Outra atribuição do coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e com a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas”

² “A direção e a coordenação correspondem a tarefas agrupadas sob o termo *gestão*. A gestão refere-se a todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho. Essa definição aplica-se aos dirigentes escolares, mas é igualmente aplicável aos professores, seja em seu trabalho na sala de aula, seja quando são investidos de responsabilidades no âmbito da organização escolar” (LIBÂNEO, 2005, p. 349). Atribui-se 6 áreas de atuação gestão e organização escolar: “o planejamento e o projeto pedagógico-curricular; a organização e o desenvolvimento do currículo; avaliação institucional e da aprendizagem” (ibid, p. 355).

promove o sentido e o rumo da educação. Sobre isso, Menegolla, pautado em Arduini (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2010, p. 20), afirma: “não basta que exista educação para que um povo tenha seu destino garantido. É preciso determinar o teor educacional para que se saiba em que direção está caminhando ou deixando de caminhar uma nação”.

Assim exposto, fica evidente que uma das metas do planejamento escolar se concentra na elaboração e efetivação de uma matriz curricular coerente e integrada, que permita ao indivíduo se desenvolver de forma equilibrada em todos os níveis, ou seja, cognitivamente, emocionalmente, socialmente e fisicamente. Nesse intuito, as artes de modo geral, desempenham um papel importante na formação do indivíduo, portanto, devem integrar a matriz curricular de uma instituição, em igual valor às demais áreas de conhecimento. Para tanto, é importante que o ensino musical se estruture de forma planejada, a fim de que a música não se transforme em atividade recreativa, sem maiores significações e funções na formação do indivíduo. Como bem expressa Jusamara de Souza:

Desde a aprovação da Lei 11.769/08, que trata do ensino obrigatório de música para todos os níveis de Ensino Básico, garantir a presença da música na escola tem sido um desafio para os educadores musicais. É sabido que a existência de documentos legais e a elaboração de Diretrizes Nacionais, por si só, não garantem uma efetiva inserção da educação musical no contexto escolar. Para que haja uma real implementação da música nos currículos escolares, é imprescindível que ela seja parte integrante dos projetos político-pedagógicos de cada escola (SOUZA in WOLFFENBUTTEL, 2014, p. 21).

Diante desta realidade parece-nos que a discussão e análise das questões que envolvem o planejamento escolar no ensino musical são muito bem-vindas, motivando iniciativas curriculares e de formação profissional capazes de transformar o aprendizado da linguagem musical em uma disciplina efetivamente praticada e criteriosamente planejada dentro da matriz curricular da educação básica.

Objetivos da pesquisa

Gerais:

- Analisar o conceito de planejamento e suas diversas vertentes, tipos e componentes;
- Investigar qual a validade do planejamento escolar na educação musical;

Específicos:

- Avaliar como o planejamento está sendo utilizado pelos educadores musicais, professores e coordenação pedagógica nas escolas de ensino fundamental;
- Associar o conceito de planejamento escolar e suas componentes às especificidades do ensino musical;
- Verificar de que forma o ensino da música pode ser planejado com o intuito de se incorporar à matriz curricular do ensino fundamental.

Justificativas da pesquisa

Em toda e qualquer filosofia e teoria educacional, seja ela tecnicista, prática ou crítica, o planejamento escolar (pedagógico ou institucional) é visto como necessário para que se efetive uma prática pedagógica consciente e eficiente. Entendemos então que ele também deve integrar o ensino musical, pois viabiliza direcionamentos visíveis, práticas fundamentadas e metodologias contextualizadas; mais que isto, ele resgata o sentido da educação musical na escola.

A música possui conteúdos, técnicas e procedimentos específicos e diversos. Por possibilitar diferentes formas de atuação pedagógica a partir de diferentes objetivos, não pode ser incluída na escola de maneira assistemática e irrefletida. É necessário que o professor que ensina música reflita sobre o sentido daquilo que ensina. Mais que isto, é no diálogo com os demais professores da instituição e coordenadores que a música pode se articular, ter objetivos pedagógicos mais claros e servir como facilitadora do aprendizado em diferentes áreas de conhecimento. Para tanto, exige um bom planejamento.

Há décadas as ciências da educação estudam a melhor forma de ensinar; trabalham de forma mais eficaz com os princípios didáticos que norteiam a docência; discutem aspectos importantes do currículo e estudam os diversos tipos de planejamento, sua função e significado. Contudo, na educação musical, essa prática é pouco utilizada.

No levantamento bibliográfico que realizamos, não encontramos nenhuma investigação relativa ao tema. A maioria dos livros publicados apresenta propostas de atividades musicais que podem ser realizadas nas escolas, quais os objetivos musicais que devem nortear a educação básica e quais princípios devem ser considerados nos processos de ensino e aprendizagem musical. O planejamento na área é pouco abordado, poucos textos se

referem a ele, entre eles cito o relato das educadoras musicais Luciana Del Ben e Liane Hentschke (2003):

Planejar e avaliar, em qualquer área de conhecimento escolar, são condições *sine qua non* para a efetivação do ensino. Será que o mesmo acontece na área da música? Qual a importância que nós, professores de música, atribuímos ao planejamento e à avaliação como forma de garantir um ensino de qualidade? Difícil de responder. No entanto, a área conta, nos dias de hoje, com muitos livros didáticos que, cada qual a sua maneira, apresentam possíveis soluções rápidas para os dilemas mais comuns dos professores que trabalham com educação musical: “quais atividades eu poderia desenvolver amanhã de manhã com minha turma de 30 alunos?”. Diante de uma questão tão inquietante, resta ao professor recorrer, com urgência, ao material didático disponível em bibliotecas, livrarias e escolas.

Como formadoras de professores de música temos constatado, ao longo da carreira, que a alternativa acima funciona como paliativo para a angústia do professor, mas está muito longe de instrumentá-lo para produzir uma prática docente consciente, responsável e competente. Além disso, alguns professores também questionam a validade do planejamento e avaliação para uma área que, segundo alguns, não deveria “reprovar”. Então, para que planejar se a escola ainda mantém vivo o preconceito de que não podemos avaliar as artes – entre elas, a música, pois são linguagens que têm a ver com a subjetividade e auto-expressão dos alunos, sendo, portanto, impossível planejar e julgar experiências? Ou como podemos falar em educação musical no âmbito das instituições de ensino se não sabemos onde queremos chegar com nossos alunos? Ou mesmo se o produto musical que eles apresentam é fruto de uma educação formal ou, simplesmente, de uma relação informal com a música? (BEN & HENTSCHKE, 2003, p. 176-177).

Com essa fala as autoras admitem que há certo consenso entre os agentes de ensino³ de que o planejamento em música é desnecessário, tratando-se de uma linguagem que lida com a subjetividade e a auto expressão, e, portanto, ela, enquanto linguagem, deve ser ensinada de maneira informal.

Outro relato encontrado é o artigo de Fernandes (2001), que avalia os parâmetros necessários para a construção de um currículo em música acordados com os ordenamentos legais da área, entre eles, a LDB n. 9394/96, os PCNs, os currículos oficiais de estados e de capitais brasileiras, além de referendar como produtivo o Modelo (T)EC(L)A, adotado por Keith Swanwick⁴.

³ Quando usarmos o termo “agentes de ensino” estaremos nos referindo a totalidade dos professores atuantes na realidade escolar: os professores de música, os professores das demais disciplinas, pedagogos, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores, secretários de ensino, etc.

⁴ O modelo (T)EC(L)A - tradução para o português do original *C(L)A(S)P* - consiste em indicar parâmetros para a educação musical estipulados pelo educador e pesquisador inglês no ano de 1979. São eles: (T) – técnica auditiva, instrumental, notacional; E - comunicação da música como “presença”; C - formulação de uma ideia musical, construir uma ideia musical; (L) - literatura da música e sobre a música; A - audição sensível como apreciação (FERNANDES, 2004, p. 80).

Igualmente importante é o texto de Guilherme Romanelli (2014), que avalia o fenômeno do planejamento nos estágios curriculares⁵.

No levantamento bibliográfico efetuado não encontramos nenhuma dissertação ou tese voltado para esta temática, o que confirma a importância de trazeremos para a área a discussão e análise desse tema.

Metodologia e Fundamentação teórica

A pesquisa aqui realizada adotou uma ação investigativa mista. Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de conceituar o termo e investigar qual a validade do planejamento escolar na educação musical.

O planejamento escolar é abordado tanto por teóricos que tratam da Didática quanto do Currículo no campo educacional. É possível encontrar inúmeras fontes bibliográficas que abordam o tema, traçando a história do planejamento em paralelo à história da própria Educação. Outros pesquisadores se preocupam em discutir a importância do planejamento, apresentam os diferentes tipos de planos existentes nos diversos níveis de abrangência, explicam cada um dos componentes do planejamento e como é possível construí-los. Coube a nós avaliar essas publicações para adaptá-las ao ensino de música brasileiro.

Para a concretização desta tarefa foram consultados o acervo da Biblioteca do Instituto de Artes da UNESP, o banco de teses da CAPES, da UNESP, da USP e da UNICAMP, e o espaço Google Acadêmico e Google Books. As palavras-chaves que serviram de subsídio para a investigação foram: *planejamento de ensino, currículo, planejamento em música, didática, planejamento didático, planejamento curricular*. No campo de busca de cada uma dessas plataformas foram inseridas essas palavras-chaves, que indicaram textos e livros referentes à temática. Ficou visível que o planejamento escolar é objeto de pesquisa frequente na educação em geral, mas pouquíssimo estudado na literatura da educação musical.

Após o devido levantamento geral, as seguintes publicações serviram de fundamentação para esta pesquisa: Gandin (1994), Libâneo (1994; 2002), Libâneo et al. (2012), Masetto (1997), Oliveira (1998), Pacheco (2001), Piletti (1997), Silva (1990), Vasconcellos (2009a; 2009b), Veiga (2012).

⁵ O autor fala do planejamento didático nos estágios curriculares de estudantes de licenciatura em Música. Explica como esses cursos pensam o planejamento e como deve ser feito um planejamento de ensino musical nas escolas básicas. É um dos pouquíssimos textos que apresenta os itens necessários para a construção de um planejamento de ensino de música, apontando e explicando a estrutura básica de um planejamento didático – objetivos, metodologia, recursos, etc. Não encontramos nenhum outro livro tão direcionado a esta temática.

Posteriormente foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de música que trabalham em escolas privadas de educação básica da cidade de São Paulo. O convite para participar da pesquisa foi feito via Facebook e nove professores se disponibilizaram a realizar a entrevista pessoalmente. A entrevista seguiu um questionário padrão contendo vinte perguntas, com objetivo de coletar informações variadas sobre a temática e promover o perfil de cada entrevistado. A partir das informações obtidas e da edição das entrevistas, os resultados foram avaliados quantitativamente, a partir de quadros estatísticos, e qualitativamente, com o intuito de compreender o fenômeno investigado dentro de uma totalidade integrada e dinâmica (FREIRE, 2010, pp. 16, 21 e 22).

Resumidamente a pesquisa adotou a seguinte trajetória investigativa:

- Levantamento bibliográfico discutindo a temática tanto no campo da Educação propriamente dito, como na Educação Musical;
- Discussão e conceituação dos termos: currículo, didática, planejamento, plano e projeto político-pedagógico, considerando-se que eles possuem diferentes significados tanto sob o ponto de vista histórico-cultural, quanto filosófico ou educacional. Adequação e incorporação desses conceitos no âmbito da educação musical.
- Elaboração do questionário;
- Contato com professores e agendamento das entrevistas;
- Realização das entrevistas;
- Transcrição e edição das entrevistas;
- Tratamento dos dados coletados e análise quantitativa e qualitativa das entrevistas;
- Redação final e discussões dos resultados.

A análise estatística teve a colaboração de Thaís Michelli Stori da Silva, professora universitária de matemática e estatística no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-SP) e mestranda em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera.

Estrutura dos capítulos

Além da Introdução e das Considerações Finais, a dissertação foi dividida em dois grandes capítulos. O capítulo I concentrou-se no levantamento bibliográfico realizado, trazendo resumidamente as principais fontes que nortearam nossa investigação. O capítulo

conceitua o planejamento escolar em todas as suas dimensões, tipos e componentes, à luz do referencial teórico presente nas publicações sobre Currículo e Didática no campo de Educação. O capítulo II descreve como foi realizada a pesquisa de campo, discute e analisa seus resultados. No Anexo encontram-se as entrevistas na íntegra, tendo como objetivo propiciar um material investigativo relativo a temática que poderá nortear outras pesquisas.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

“Suados de tanto remar, só não sabem para onde vai a galera”. (Wright Mills)⁶

A participação do docente de música, nas escolas de educação básica brasileira, é marcada por algumas intempéries: a falta de valorização da disciplina, a polivalência do ensino de artes, a busca por espaços físicos mais adequados para a prática musical, a falta de integração deste profissional com os professores de outras disciplinas, a falta de recursos para aquisição de instrumental musical, o horário restrito destinado às aulas de música, a pequena intercessão deste professor nas reuniões pedagógicas, entre outras causas. Muitas vezes podemos nos sentir “suados de tanto remar”, mas será que sabemos para onde estamos indo? Ou ainda, estamos indo para onde? Temos consciência do propósito da nossa jornada?

Conforme Claudino Piletti⁷ (1997, p. 9) afirma, para que o professor tenha consciência do sentido da sua atividade, precisa se perguntar: Para que ensino? Para que serve o que estou fazendo? Vasconcellos, corroborando as afirmativas de Piletti, relata que é indispensável ao educador: “buscar um sentido para o ensino, e, assim, ajudar o educando a atribuir um sentido para o estudo, procurar uma resposta para a questão básica que cada dia mais os alunos colocam: “Professor, estudar para quê?” (VASCONCELLOS, 2009a, p. 142). Dessa feita, buscar o “para quê” na educação, beneficia todos os sujeitos envolvidos na trajetória⁸.

⁶ Charles Wright Mills é um sociólogo americano. Tal citação aparece em seu livro “A imaginação sociológica”. Originalmente Mills utiliza a alegoria se referindo aos cientistas como remadores. Tanto Celso Vasconcellos (2009a, p. 24) como Paulo Freire (1985, p. 86) usam tal citação. Nesta pesquisa estendo essa fala para relatar a importância do planejamento para o ensino musical.

⁷ Claudino Piletti é doutor em Educação pela USP, professor de História e Filosofia da Educação da Faculdade Paulista de Educação e Comunicação (Fapec) e professor aposentado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Em seu livro “Didática Geral”, define o que é didática e relata a sua trajetória histórica no Brasil. Explica os diversos níveis e tipos de planejamento, sua importância na Educação e quais os critérios para a sua confecção escolar. Foi um dos livros mais completos sobre planejamento que encontramos no levantamento bibliográfico, pois explica detalhadamente cada um dos tipos e âmbitos de planejamento e seus componentes. É um bom manual para explicativo de como fazer planejamentos.

⁸ No livro “Currículo: a atividade humana como princípio educativo”, Celso Vasconcellos aborda os diferentes conceitos que o currículo possui na sua trajetória histórica e filosófica. Defende a adoção de um currículo que parte da atividade humana, sendo entendido como a coesão entre sensibilidade, motivo, projeção de finalidade, leitura da realidade, orientação para a ação e avaliação. Parte do pressuposto que o homem tem quatro esferas de existência – o mundo material, o social, o subjetivo e o transcendental, e que a escola deve abranger esses quatro pilares por completo. Tem como referencial teórico a teoria dialética-libertadora da atividade humana de Karl Marx e Hegel. Celso Vasconcellos é doutor em Educação pela USP, mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, pedagogo, filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, responsável pelo *Libertad* - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. Autor de diversos livros sobre currículo, didática e planejamento de ensino. Fonte: www.celsovasconcellos.com.br

Segundo o dicionário Michaelis Online, “sentido” aqui tem o significado de “propósito; intento, mira”; bem como de “direção em que alguma coisa se desloca ou atua ou é imaginada deslocar-se ou atuar”. Também tem o significado de “maneira de considerar; modo, aspecto, ponto de vista”. Encontrar o sentido do ensino, portanto, é ter consciência de seus propósitos e objetivos, é saber em que direção quer ir, é adotar um ponto de vista sobre qual tipo de ensino empreender. Dar sentido ao ensino é fazê-lo de forma consciente (MICHAELIS, 2009).

Vasconcellos relata que encontrar o sentido da educação é humanizá-la, superando uma possível robotização e mecanização no seu exercício. Para ele, a prática educativa adotada atualmente está um tanto distorcida de valores: “A prática educativa escolar, tanto para o aluno quanto para o professor, não corresponde a uma autêntica atividade humana, a começar pela falta de um motivo relevante: docentes e discentes parecem não saber o que estão fazendo em sala de aula” (VASCONCELLOS, 2009a, p. 23). Sob perspectiva similar Pilletti afirma:

Um objeto qualquer só assume um valor quando está em relação direta com o humano, que lhe atribui certos caracteres de sentido, podendo não existir no objeto em si, em estado natural. Um valor está associado, portanto, a significados que conferimos às coisas ou a situações que, fora de um contexto bem definido e localizado, podem não representar muito (GARCIA, apud PILETTI, 1997, p. 13).

Pilletti usa esta citação para argumentar que a educação em si não possui um significado inerente. São os sujeitos que estão envolvidos nela que lhe atribuem sentido, valor e propósito. Sob esta perspectiva, qual o sentido que o ensino musical tem na educação básica, tanto para os professores que a ensinam quanto para os alunos, pais e demais professores da instituição? Todas as disciplinas da matriz curricular que compõem esse nível de aprendizagem, com exceção da Música e das Artes, têm o seu espaço efetivado na escola. Pais, alunos e professores não costumam questionar o porquê a criança e os jovens devem estudar Matemática, Física ou História, mas, as Artes em geral, e por consequência, a Música, não recebem tratamento similar. Embora os psicólogos, educadores, filósofos e neurocientistas tenham apontado o quanto o ensino musical é importante para o desenvolvimento psíquico, físico e mental dos jovens em geral, os educadores musicais e demais agentes de ensino ainda não têm isso bem presente.

Toda a atividade docente, via de regra, deveria girar em torno dos seguintes questionamentos: O QUE ensinar? A QUEM ensinar? QUANDO ensinar? PARA QUE

ensinar? COMO ensinar? Vasconcellos vê com tristeza que os professores em geral, na atualidade, não se fazem essas perguntas, e, portanto, executam ações docentes desprovidas de sentido (Vasconcellos, 2009a, p. 94).

Questionamentos similares deveriam ser realizados pelos professores de música continuamente: Qual o objetivo e a finalidade da educação musical no contexto curricular? O que os alunos devem aprender nas aulas de música ministradas na educação básica? Como valorizar o ensino musical e seu produto (a aprendizagem) nas escolas básicas? Como criar atividades que favoreçam a aprendizagem musical e que sejam capazes de se adequar aos demais conteúdos curriculares do ensino fundamental? Quais atividades valorizam a aprendizagem musical e não apenas o entretenimento? Quais procedimentos pedagógicos devem ser adotados para tornar o ensino musical atrativo e útil ao aluno? Quais músicas devo inserir em sala de aula? Tais perguntas são apenas algumas das muitas que buscam atribuir ao ensino musical um sentido cognitivo, afetivo e filosófico mais intenso.

Neste capítulo veremos a definição do termo planejamento, seguida da descrição dos componentes do planejamento, os tipos possíveis de planos, e por fim, serão apresentadas as principais teorias curriculares educacionais – tecnicista, prática e crítica – e como cada uma delas concebe o planejamento.

1.1 Definição de planejamento

Responder às perguntas O QUE ensinar (conteúdos, programas), A QUEM ensinar (características dos alunos), PARA QUE e PORQUE (finalidade e objetivos educacionais gerais e específicos), COMO (métodos, estratégias, técnicas e recursos didáticos) e QUANDO (organização temporal do ensino), tem sido uma das preocupações centrais da didática e do planejamento de ensino. No levantamento bibliográfico focado no planejamento didático, pudemos observar que muitos pedagogos se preocupam em responder essas questões.

Deduz-se, portanto, que planejar o ensino é ao mesmo tempo refletir sobre essas perguntas e encontrar respostas para elas. Como nos informa Piletti:

No processo de planejamento procuramos responder às seguintes perguntas: o que pretendo alcançar? Em quanto tempo pretendo alcançar? Como posso alcançar isso que pretendo? O que fazer e como fazer? Quais recursos necessários? O que e como analisar a situação a fim de verificar se o que pretendo foi alcançado? (PILETTI, 1997, p.61).

Este autor nos relata que o planejamento é importante porque evita a repetição desnecessária dos conteúdos, dando mais segurança ao trabalho do professor e garantindo um ensino mais diretivo. Em longo prazo ajuda a economizar tempo e energia e contribui na organização do pensamento. Pode colaborar na diminuição da ansiedade nos tópicos referentes ao que ensinar, quando e como (PILETTI, 1997, p.75).

Libâneo (1994, p. 222), por sua vez, afirma que os objetivos, conteúdos e métodos são elementos indispensáveis para se realizar um bom planejamento escolar.

Podemos intuir, a partir dessas informações, que a prática do planejamento é um dos principais meios para se encontrar os propósitos fundantes de cada disciplina, de cada conteúdo, de cada aula. O ato de planejar é, assim, um meio de reflexão sobre a realidade escolar, de tomada de decisões conscientes sobre a docência e de embasamento e fundamentação do processo de ensino-aprendizagem.

Tal compreensão sobre planejamento ultrapassa a visão estanque que se atribui a ele, ou seja, um plano curricular que tem que ser entregue no início de cada ano letivo à coordenação ou relativo à semana de reuniões que o precede.

Nesta pesquisa entendemos o planejamento como algo além de um roteiro de trabalho e não como um requisito burocrático exigido pela instituição. Adotamos a concepção do termo como uma atitude docente de reflexão permanente, tal qual relatam Piletti (1997), Vasconcellos (2009b) e Lopes (2012).

Cada um deles apresenta sua concepção de planejamento, sob um viés particular. Piletti associa o planejamento ao termo “atitude”, colocando-o como mecanismo de busca de soluções para os problemas pedagógicos:

Planejar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema. Diante de um problema eu procuro refletir para decidir quais as melhores alternativas de ação possíveis para alcançar determinados objetivos a partir de certa realidade. [...] O planejamento é, hoje, uma necessidade em todos os campos da atividade humana. Aliás, sempre foi. Só que hoje adquiriu maior importância por causa da complexidade dos problemas. Quanto mais complexos forem os problemas, maior é a necessidade de planejamento. (PILETTI, 1997, p. 61)

Vasconcellos adota a postura de planejamento como um processo dinâmico:

O planejamento, porém, não deve ser confundido com o *script* de uma peça, pois este deve ser seguido à risca. O planejamento tem certo grau de liberdade, e precisa ser dinâmico, ou seja, continuamente refletido, no processo em que ele é colocado em prática ele também é refletido. É o exercício de “ação-reflexão-ação. [...] Sendo ação-reflexão-ação uma tríade

dialética, não dicotômica ou estanque. (VASCONCELLOS, 2009b, p. 80 e 81).

A pedagoga Antonia Osima Lopes⁹, por sua vez, retrata a importância de não adotarmos um conceito de planejamento filiado a uma concepção tecnicista de educação:

No meio escolar, quando se faz referência ao planejamento do ensino, a ideia que passa é aquela que identifica o processo por meio do qual são definidos objetivos, o conteúdo programático, os procedimentos de ensino, os recursos didáticos, a sistemática da avaliação da aprendizagem, bem como a bibliografia básica a ser consultada no decorrer de um curso ou de uma matéria de estudo. Com efeito, esse é o padrão de planejamento adotado pela maioria dos professores e que, em nome da eficiência do ensino disseminada pela concepção tecnicista de educação, passou a ser valorizado apenas em sua dimensão técnica. [...] Ao que parece, essa definição de componentes do plano de ensino de uma maneira fragmentária e desarticulada do todo social é que tem gerado o entendimento de um planejamento incapaz de dinamizar e facilitar o trabalho docente. No entanto, o real sentido do planejamento do ensino no trabalho do professor é a organização da ação pedagógica intencional, de forma responsável e comprometida com a formação dos alunos (LOPES, 2012, pp. 56 e 57).

O planejamento escolar não pode ser entendido como uma resposta técnica às perguntas COMO, QUANDO, PARA QUE. Planejamento, na perspectiva perfilhada pelos autores citados e na qual embasamos essa pesquisa, não pode se reduzir a um projeto de curso elaborado no início de cada ano letivo. Ele deve ser revisto constantemente a cada novo período letivo, durante a semana, nos desafios a serem enfrentados nas aulas e fora delas. Ele não pode ser tratado como uma atividade escolar corriqueira e mecânica, mas como um processo de análise no cotidiano escolar. Ele não só antecede a prática, mas a acompanha, durante todo o processo.

Mais que um recurso, planejamento é um modo de atuação pedagógica. Envolve uma constante tomada de decisões diante das mudanças e imprevistos e não é algo externo ao trabalho do professor. Como nos informa Vasconcelos, o planejamento é o próprio eixo, organização e definição deste trabalho:

[...] mais que um instrumento, o planejamento deveria ser um *Métodos* de trabalho do educador, uma postura interiorizada, uma estratégia global de

⁹ Antonia Osima Lopes é pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência docente e técnica na área de Educação (educação básica e superior), atuando principalmente nos seguintes temas: didática, ensino superior, currículo, metodologia da pesquisa. É professora aposentada da UFPI. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794830D1>>. Acesso em 05 de agosto de 2015.

reflexão e ação sobre a realidade. [...] Às vezes, da maneira como o professor se refere ao projeto, parece que é uma coisa exterior: vai pensar sobre seu trabalho, tomar as decisões, e depois ‘ainda tem que fazer o planejamento’ [...] Entendemos que o ato de pensar sobre a prática, organizar as ideias e tomar as decisões sobre a ação a ser realizada já é justamente planejamento (VASCONCELLOS, 2009b, p.75).

Sobre planejamento como organização do pensamento, Vasconcellos apoia:

Escrever nossos pensamentos ajuda a organizá-los. Ou seja, escrever um planejamento é mais que uma ferramenta de comunicação: é também um instrumento de pensamento, é o próprio ato de refletir e construir. [...] Não basta dominar o assunto. Planejar ajuda a ‘fluir’ da maneira lógica (o que vem antes, o que vem depois) e significativa (o que é relevante, o que está de acordo com realidade e necessidade do grupo). [...] Nesta medida, o planejamento pode ser, pois, uma forma de organizar o pensamento do professor tendo em vista a prática pedagógica. Planejando e avaliando, poderá ir se aproximando de uma forma mais apropriada de trabalho (VASCONCELLOS, 2009b, p. 46-48).

Pacheco¹⁰, por sua vez, pondera que o planejamento é um excelente recurso para o desenvolvimento de uma fundamentação teórica do ensino, evitando que este permaneça como uma atividade empírica, intuitiva e sem qualquer tipo de formalização científica (PACHECO, 2001, p. 103).

Ao rejeitar a prática do planejamento de ensino corremos o risco de proceder de forma intuitiva e empírica nos processos de ensino/aprendizagem. Um exemplo disso pode se estender para um professor de música que transforma suas aulas em mera justaposição de atividades e brincadeiras musicais, sem um fio condutor que atribua coerência epistemológica ao seu trabalho; ou ainda, quando alguns professores, coordenadores e diretores entendem as práticas musicais escolares apenas como entretenimento, servindo de subsídio para as apresentações festivas que acontecem no meio escolar, ignorando a necessidade de uma fundamentação pedagógica profunda e preocupada com o desenvolvimento da linguagem musical e o desenvolvimento integral dos indivíduos, seja estético, cognitivo, físico ou psíquico.

¹⁰ Pacheco possui doutorado em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho e atualmente é Professor do quadro da Universidade do Minho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo. Na obra referência para esta pesquisa, se reporta ao currículo. Define o termo a partir de sua trajetória histórica, apresentando e comparando os principais teóricos mundiais que abordam o tema. Aplica a temática do currículo ao planejamento, fazendo profunda fundamentação comparativa sobre a importância do planejamento em diferentes perspectivas e teorias pedagógicas; aborda sobre diferentes tipos e componentes do planejamento. Explica como cada professor e cada instituição pode construir seus planejamentos curriculares, a partir de uma visão teórico-crítica da educação.

O plano de ensino pode ser uma ferramenta de sustentação e superação de uma prática docente meramente intuitiva. Vasconcellos considera primordial que a ação pedagógica a ser desencadeada deva ter uma intencionalidade, fruto de uma proposta. A prática pedagógica deve contemplar uma mediação simbólica, uma teoria, um método de trabalho, que ajuda o docente a superar a apreensão vulgar, imediata da realidade e permite nela interferir: “Se no processo de planejamento estamos visando um certo tipo de ação, precisamos então buscar a teoria que a fundamente e, sobretudo, que possa servir de guia para a prática” (VASCONCELLOS, 2009b, p. 45).

Muitas vezes, o educador na sua prática não se apropria de uma fundamentação teórica que a ampare. A ação é, sem dúvida, quem transforma a educação. Mas a ação sem ideais e direção é ineficaz. “A práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (VÁZQUEZ, 1977, apud VASCONCELLOS, 2009b, p. 45).

Uma prática sem fundamentação, sem teorização e sem intencionalidade transforma-se numa prática alienada. Tanto Pacheco como Vasconcellos relatam como a “alienação” e a “não alienação” podem incidir no planejamento:

Por alienação estamos entendendo aquele estado em que as pessoas tornam-se estranhas a si mesmas e ao mundo que as rodeia, não podendo interferir na sua organização, nem sabendo justificar os motivos últimos de suas ações, pensamentos, emoções. É a situação mais ou menos acentuada de perda de sentido, de desorientação, de falta de compreensão e de domínio das várias manifestações da existência. [...] Assim sendo, o trabalhador, não domina seu próprio trabalho, na medida em que não sabe por que produz, como produz, sendo pois alienado não só do produto, mas também do processo. [...] A situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à *realidade* em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórica-processual); falta clareza quanto à *finalidade* daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar, etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza, como apontamos antes, à sua *ação* mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica). Efetivamente, faltando uma visão de realidade e de finalidade, fica difícil para o educador operacionalizar alguma prática transformadora, já que não sabe bem onde está, nem para onde ir (VASCONCELLOS, 2009b, pp. 24 e 25).

Vasconcellos insistentemente reporta-se à necessidade de se empreender uma prática pedagógica dotada de sentido e de clareza.

Pacheco, por sua vez, argumenta que cada professor possui suas próprias crenças educacionais, juízos, estilo próprio, motivação e valores e que as estratégias e materiais instrutivos são em grande parte definidos intuitivamente pela natureza de educação que este recebeu. Contudo, há diferentes pressões econômicas, ideológicas e organizacionais que influenciam direta e indiretamente os caminhos pedagógicos escolhidos, tais quais: a organização da escola, a constituição e número de alunos por turma, quadro de horário do professor, número excessivo de turmas e alunos por professor (PACHECO, 2001, p. 107). A prática do planejamento ajuda na reflexão e organização desses elementos influenciadores, superando um exercício docente meramente intuitivo. Portanto, o planejamento se faz presente em toda a ação docente, institucional e de coordenação pedagógica.

Tais pressões externas no processo educativo também são palco de reflexão por parte do iminente pedagogo Libâneo:

A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

No ato de planejar está presente a contínua autorreflexão do professor: Por que eu escolhi esse método? Por que eu ensino desse jeito? Por que eu prefiro ensinar esses determinados conteúdos em detrimento dos outros? Assim refletido, a prática pedagógica ganha nova amplitude, não se limita apenas àquilo que o professor prefere, àquilo que ele sabe fazer melhor, ou naquilo que a coordenação ou o livro didático determinam.

Vasconcellos afirma que muitas vezes, a atividade do professor na escola concentra-se unicamente em fazer cumprir o programa do Projeto Pedagógico imposto pela Instituição e isso ele considera altamente alienante (2009b, p. 39). O professor precisa encontrar sua própria voz como educador: precisa escolher o quando, o como, o porquê, e o quê ensinar. Não deve se contaminar com respostas prontas e arbitrarias, mas que elas sejam refletidas e dialógicas. Para tanto, o educador deve interagir mais diretamente na Instituição, participando ativamente do processo pedagógico.

Numa prática alienada, o professor mesmo detendo pleno conhecimento de sua prática, deixa de se integrar ao andamento pedagógico da Instituição; não compartilha com os

colegas docentes, suas ideias, práticas, objetivos e conhecimentos; não participa das reuniões pedagógicas, não se integra a vida escolar. Sendo assim, estudar com afinco o conceito de planejamento escolar e suas implicações com o currículo e a didática, se faz necessário para que a Instituição possa desempenhar um serviço pedagógico produtivo e eficaz. Com esse propósito é que vamos nos ater de forma sucinta na conceituação dos termos currículo e didática e na função que eles têm junto ao planejamento escolar.

Os conceitos de currículo e didática estão incorporados no conceito de planejamento escolar. No âmbito escolar, a palavra currículo tem um sentido estrito e outro mais amplo. Em seu sentido estrito, currículo é o conjunto de matérias e conteúdos que o professor tem que cumprir (VASCONCELLOS, 2009a, p. 28). Diz respeito ao programa/plano escrito que fundamenta todas as atividades da instituição. Nele estão estruturados os objetivos, temas e atividades das disciplinas escolares (PACHECO, 2001, p.16).

Num sentido mais amplo, o currículo não se restringe apenas aos programas pré-definidos ou aos modos de organização das práticas pedagógicas. Nesses casos o currículo compreende a totalidade da trajetória de ensino e das experiências educativas, tanto as previstas quanto as não previstas; as intencionais e aquelas que ocorrem durante o percurso. Currículo, nessa dimensão, é o conjunto das intenções, das ações e dos resultados de toda prática que acontece na escola (PACHECO, 2001, pp.15 e 16)¹¹. Sobre esse sentido mais abrangente Libâneo esclarece¹²:

[currículo] É tudo que se espera que seja aprendido na escola e é também tudo o que se aprende na escola, sendo a soma: das disciplinas, dos resultados da aprendizagem, das experiências proporcionadas, os princípios que norteiam a prática (LIBÂNEO, 2012, p. 489).

Teresinha Maria Nelli Silva¹³ (1990), pedagoga, mestre e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, admite a existência de **três modalidades de**

¹¹ Essa outra forma de compreender currículo é uma herança anglo-saxônica, defendida por Schawb, Foshay, Rygg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis (PACHECO, 2001, p. 16).

¹² O livro “Educação escolar: políticas, estrutura e organização” tem natureza enciclopédica, oferecendo profundas informações de termos que envolvem a estrutura e organização da escola básica brasileira. Para esta pesquisa, o livro foi útil para a compreensão e fundamentação do termo “currículo”, “Projeto político-pedagógico”, bem como esclareceu sobre o funcionamento da escola e as atribuições da diretoria e da coordenação. O autores falam amplamente sobre o planejamento escolar, em todos os seus âmbitos: nacional, estadual, municipal e político-pedagógico (de cada escola), explicando a função de cada um destes.

¹³ Na obra em questão, Silva retrata sua tese de mestrado, que consistiu numa pesquisa qualitativa etnográfica, com observação participante e relatório de aula, análise de planejamentos, conferindo se era feito ou não um currículo democrático e crítico na sala de aula. Esta publicação se somou aos demais textos que referendaram o planejamento escolar sob uma perspectiva crítica.

currículos que se interligam na tarefa de projetar um plano curricular substancial: currículo formal, real e oculto. Essas três modalidades são objeto de análise de outros teóricos.

a) currículo formal: é o oficial “estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo” (LIBÂNEO, 2012, p. 490). Exemplo: Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), RCNs (Referenciais Curriculares Nacionais), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), o PNE (Plano Nacional de Educação) e as propostas curriculares dos Estados e dos Municípios. No contexto escolar o currículo formal é representado pelos programas curriculares, o Projeto Político Pedagógico, os planos de ensino nos livros didáticos e nas diretrizes formais passadas ao professor (SILVA, 1990, p.35).

b) currículo real: é o currículo real, experimentado e operacionalizado, ou seja, aquele que de fato ocorreu na sala de aula, o que contempla as diversas experiências vivenciadas no curso. Libâneo assim se reporta a essa modalidade de currículo: “Embora as escolas trabalhem quase sempre com o currículo oficial, na realidade são os professores, o corpo técnico e os pais que acabam por definir o currículo real” (2012, p. 490).

c) currículo oculto: são as influências conjunturais, sociais, políticas e econômicas que afetam a aprendizagem, mas que não se manifestam claramente no planejamento. Libâneo (2012, p. 490) corrobora Silva e dá alguns exemplos deste currículo: a opinião de pais e alunos sobre o que deve ser ensinado, a decisão do professor sobre aquilo que ele deve ensinar, as diferenças econômicas, de gênero, de classe social, as ideologias políticas, as filosofias religiosas, etc.

Currículo, portanto, reflete as relações da escola com a sociedade, com os interesses individuais e do grupo, e principalmente, com os interesses políticos e ideológicos ligados à área. É, portanto, a interação entre estruturas políticas, administrativas, sociais, culturais, sendo que todas elas colaboram no processo de construção interativo e dualístico do plano de ensino (PACHECO, 2001, p. 67). Pacheco resume todas as facetas do termo na citação que se segue:

O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas [...] o currículo, na verdade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc. e que, enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem

historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto (PACHECO, 2001, p.18 e 19).

Depreende-se, portanto, que currículo é um organismo complexo e interativo que consiste na soma de diferentes elementos, todos eles influenciando, à sua maneira, as práticas vivenciadas dia-a-dia nas instituições de ensino. Entre eles citamos:

- Planos gerais/oficiais, legislação, diretrizes e pareceres: âmbito federal, estadual e municipal;
- Manuais, livros-texto, livros didáticos;
- Plano educativo da escola/instituição de ensino: quadro de disciplinas, Projeto Político Pedagógico, Projetos Curriculares, Plano de Curso do professor;
- Influências sociais, filosóficas, econômicas, políticas e religiosas que afetam direta ou indiretamente as atividades e decisões da instituição de ensino;
- Os alunos: sua trajetória de vida, seus interesses, conhecimentos capacidades, etc.

Diante desses critérios, o planejamento escolar traz à tona parte de um currículo a ser adotado pela Instituição e um plano de ensino que não é um retrato fiel daquilo que de fato ocorre na sala de aula e na Instituição. Este planejamento ganha rumos, aparência e contornos no contato direto que ele estabelece com a realidade escolar e com os indivíduos que integram a relação educacional. Este planejamento interage na Instituição, no corpo docente e na coordenação, impactado pela educação, pela sociedade e pela cultura.

Outro conceito que está presente no planejamento é a didática. Se o currículo está voltado para questões relacionadas à seleção e organização dos conteúdos escolares (o que ensinar), a Didática diz respeito às formas de se ensinar os conteúdos (como ensinar) (MOREIRA, 1998, p.39).

A didática examina os processos de ensino como um todo. De uma perspectiva iminentemente técnica, este termo pressupõe a forma de organizar, desenvolver e avaliar a transmissão do conhecimento; preocupa-se com a finalidade e a função da educação; qual tipo de homem ela pretende formar; quais os objetivos daquilo que está se ensinando; aonde chegar com a prática educativa (DAMIS, 2012, p. 31).

Libâneo conceitua a didática como uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se inter-relacionam de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos, uma aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 2002, p. 5).

Masetto¹⁴ (1997, p.13) vê a didática como uma reflexão sistemática do processo de ensino-aprendizagem que acontece na escola e na aula e busca alternativas para os problemas da prática pedagógica. Ele amplia ainda mais o sentido do termo, indicando que é função da didática definir objetivos, selecionar conteúdos, técnicas e recursos a partir da avaliação dos elementos influenciadores do processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: como a criança e o adolescente devem aprender, como o professor age em sala de aula, como é o relacionamento de uma turma com o professor, como o professor pode viabilizar a aprendizagem, como organizar o currículo, como motivar os alunos, como proceder com a avaliação, etc. (MASETTO, 1997, pp.13-15).

O ato de planejar a educação, a partir deste conceito, passa a ser um ato de organização didática do ensino. Se o planejamento implica responder PARA QUÊ, QUANDO e COMO, ele é, em sua essência, uma forma de reflexão didática.

Tanto a didática quanto o currículo condicionam a elaboração de um planejamento escolar. Libâneo, ao abordar esse imbricamento, assim se posiciona: “Os temas curriculares e didáticos ora se sobrepõem ora se complementam numa espécie de divisão de tarefas (1998, p. 55). Moreira, de forma similar, afirma que: “O ideal, é o diálogo interdisciplinar entre as áreas – currículo e didática” (1998, p. 40).

Admitimos então que o planejamento implica tanto em delineamentos curriculares quanto didáticos. Uma compreensão sobre os componentes do planejamento acrescenta fundamento a essa afirmação.

1.2 Componentes do planejamento

Na elaboração de um planejamento, para qualquer que seja a disciplina ou nível escolar, são necessários alguns componentes, denominados por Pacheco (2001, p. 108) de “fases de

¹⁴ Masetto relata como se constrói uma aula, conferindo-lhe um aporte teórico-filosófico a partir dos conhecimentos da Didática. Traz uma abordagem geral sobre o planejamento didático – em seus diferentes níveis temporais – e uma explanação mais ampla e abrangente sobre o plano de aula; explicando sua importância, etapas e componentes. Masetto tem formação superior em Filosofia, mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981). Atualmente é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Pedagógica de Professores Universitários, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, ensino superior, formação de professores, aprendizagem e formação de professores. Possui 16 livros escritos e 26 capítulos de livros.

planificação”.¹⁵ Não é objetivo traçar uma análise detalhada da forma como os diversos autores denominaram esses componentes, nem apresentar os aspectos discordantes entre um teórico e outro. É essencial em nossa pesquisa relatar que nem todas as fases de planejamento necessariamente devem ser cumpridas durante a sua elaboração, mesmo porque não é nosso intento propor um modelo fechado de planejamento. Vamos nos ater a descrever os componentes que foram identificados na bibliografia consultada. Esses componentes são divididos de acordo com as questões formuladas, a saber:

- 1) Análise da realidade e do aluno: PARA QUEM ensinar?
- 2) Objetivos e as finalidades do ensino: POR QUE e PARA QUÊ ensinar?
- 3) Conteúdos de ensino: O QUÊ ensinar?
- 4) Procedimentos, métodos e estratégias de ensino: COMO ensinar?
- 5) Avaliação: COMO e QUANDO avaliar?

1.2.1 Análise da realidade e do aluno

Diversos autores apontam a importância de se pensar qualquer ação pedagógica a partir de um diagnóstico prévio da realidade da escola, da comunidade e do aluno (PACHECO, 2001; VASCONCELLOS, 2009b; LOPES, 2012; PILETTI, 1997). Como informa Piletti (1997, p. 63), este procedimento busca saber para quem se vai planejar. A análise da realidade tem como objetivo conhecer a escola e o contexto social em que ela está inserida, assim como avaliar a realidade socioeconômica, cultural e política que circunda o alunato: O que eles já conhecem? Como vivem? O que desejam?

Todos os alunos possuem experiências de vida e de relações pessoais, informações e conhecimentos que adquirem fora do ambiente escolar; isso não pode ser ignorado na confecção de um currículo (LOPES, 2012, p. 60). A partir desta sondagem podemos conhecer as aspirações, frustrações, necessidades, possibilidades, tanto do ambiente escolar quanto do ambiente comunitário.

Responder à pergunta “Para quem ensinar?”, se levada a fundo, revela um grande espectro de variantes de atuação. Mais que isso, a revelação sobre a realidade não se dá de forma imediata. Conhecer de fato e profundamente a realidade requererá tempo, convivência, diálogo e experiência. Esse componente do planejamento, portanto, demanda contínua revisão,

¹⁵ José Augusto Pacheco é natural de Portugal. Nesse país o termo “planificação” é usado como sinônimo de “planejamento”. Fonte: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/planifica%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2016.

pois diariamente convivemos com o corpo discente, e a partir disso, cada vez mais vamos conhecê-lo.

Se o engajamento em resolver as reais necessidades do aluno for o caráter de educação adotado, as definições sobre “Para quem ensinar” postularão mudanças nos demais itens. Nesta perspectiva, Vasconcellos (2009, p. 106-109) sugere quatro níveis de análise da realidade: *autoconhecimento do professor, conhecimento dos alunos, conhecimento do objeto de conhecimento e análise do contexto*.

Autoconhecimento do professor. Nesse nível de análise o professor deve se avaliar, verificar quais suas preferências, suas qualidades e deficiências, de forma a não repassar para o aluno apenas aquilo que sabe, gosta ou está acostumado a ensinar. Ele deve repassar para o aluno o conhecimento que este aluno precisa e não aquele que ele, enquanto professor, detém.

Conhecimento dos alunos. O docente deve conhecer qual o desenvolvimento psicomotor da turma ou do aluno, assim como o nível de desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo. Vasconcellos relata a importância de o professor conhecer a história pessoal de seus alunos, suas expectativas, origem social, valores, linguagem, acesso aos meios de comunicação, cultura, etc. Resumindo, conhecer o que fazem, o que esperam, o que pensam.

Conhecimento do objeto de conhecimento. O professor deve saber qual o conhecimento que o aluno tem da sua disciplina ou do conteúdo que será trabalhado. Assim o conteúdo pode ser aprofundado e abordado sobre um novo viés, e não repetido simplesmente.

Análise do Contexto. Envolve o conhecimento do grupo de trabalho a que está afeto (funcionários da escola, diretores, coordenadores, etc.), a estrutura física da escola, e as expectativas dos pais sobre o ensino que desejam para seus filhos. Possibilita um conhecimento sobre a realidade conjuntural, de recursos e do ambiente em que atua. Envolve investigação do perfil da equipe diretiva e da possibilidade de se fazer ou não um trabalho interdisciplinar. Abrange os seguintes questionamentos: Posso fazer aulas fora da sala? Posso fazer projetos interdisciplinares?

Vasconcellos afirma que nesse item também estaria envolvida a análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição por parte do professor (VASCONCELLOS, 2009b, p. 109), para saber quais os objetivos gerais da instituição.

1.2.2 Os objetivos e as finalidades do ensino

Definir objetivos é uma tarefa imprescindível na prática educativa, pois são eles que revelam os propósitos da educação, das disciplinas e dos conteúdos (LIBÂNEO, 1994, p. 120).

São eles que explicitam aonde se quer chegar, o que é importante que os alunos saibam, onde eles devem chegar, ou ainda, o que queremos que o aluno seja capaz de fazer após um determinado período (PILETTI, 1997, p.86). Os objetivos podem ser gerais e específicos:

a) Objetivos Gerais:

São os objetivos educacionais, aqueles que determinam as proposições gerais sobre mudanças desejadas, decorrentes de uma filosofia de educação (PILETTI, 1997, P. 81). São os objetivos mais amplos e complexos a serem alcançados no final do Ensino Fundamental ou Médio ou ao final de determinada série (MASETTO, 1997, p.88). Nos objetivos gerais ficam explícitos a convicção que se tem sobre qual o papel da escola na formação humana (LIBÂNEO, 1994, p. 226).

Libâneo divide os objetivos gerais em três níveis de abrangência: 1) do sistema escolar - objetivos explicitados pelas políticas e programas educacionais dos governos; 2) da escola - que estabelece diretrizes no plano pedagógico global da instituição; 3) do professor - que “concretiza no ensino da matéria a sua própria visão de educação e da sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 123).

b) Objetivos específicos:

Os objetivos específicos ditam as finalidades que devem ser auferidas para uma disciplina, uma aula, para uma unidade e exemplificando desempenhos que são observáveis, a partir do que foi explicitado nos objetivos gerais (MASETTO, 1997, p.88; PILETTI, 1997, p. 81).

Eles expressam as expectativas do professor sobre o que deseja obter dos alunos no decorrer do processo de ensino, indicando quais conhecimentos, habilidades e atitudes espera que o corpo discente desenvolva (LIBÂNEO, 1994, pp. 122 e 126). Eles são mais maleáveis, pois se constroem na ação, podendo ser definidos no processo, conforme a interação que se estabelece com a conjuntura diária e com a análise da realidade (VASCONCELLOS, 2009b, p. 51).

1.2.3 Conteúdos

Nesta etapa serão definidos quais os conteúdos que deverão ser estudados, organizando-os didática e pedagogicamente. Libâneo descreve a amplitude deste conceito na citação a seguir:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática da vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho, de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 129)

Percebemos que conteúdo não é apenas um conjunto de informações ou conhecimentos. Envolve também habilidades, valores, princípios e o conjunto de experiências vividas pelos alunos. Tal compreensão foca o ensino não apenas como apreensão de informações acumuladas pela humanidade nos séculos passados; o conteúdo passa a dar valor ao desenvolvimento completo do aluno em seus aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor. Dessa forma os conteúdos deixam de ser fins para se tornarem meios (PILETTI, 1997, pp. 90 e 91).

Todos os autores investigados concordam que os conteúdos devem sempre estar relacionados aos objetivos e selecionados a partir destes. Organizados em uma unidade dentro de fins e objetivos comuns, os conteúdos tornam-se um meio de viabilização das habilidades esperadas (LIBÂNEO, 1994, pp. 142-144; MASETTO, 1997, p. 93; PILETTI, p. 91, VEIGA, 2011, p. 277).

Além da coerência com os objetivos, Piletti (1997, pp. 92 e 93) e Libâneo (1994, pp. 142-145) indicam outros critérios que podem ser considerados na seleção dos conteúdos.

- Validade: os conteúdos devem ser atuais e representativos da realidade da comunidade.
- Flexibilidade: passíveis de adaptações.
- Significação: deve haver correlação entre o saber sistematizado e a vida do educando.
- Utilidade: devem responder às exigências sociais, intelectuais, morais e profissionais do meio ambiente do aluno.
- Viabilidade: os conteúdos precisam ser coerentes com o nível cognitivo dos alunos, sendo possivelmente apreendidos no limite de tempo e recursos, não sendo demasiadamente difíceis ou fáceis.

1.2.4 Procedimentos, métodos e técnicas de ensino

Método é o caminho percorrido para se chegar a um determinado fim (LIBÂNEO, 1994, p. 150; VEIGA, 2011, p.281). Consiste em um modo intencional e organizado de ação pedagógica para o alcance dos objetivos e conteúdos. É a seleção de procedimentos que facilitam o aprendizado (LIBÂNEO, 1994, p. 149; PILETTI, 1997, p. 68).

Essa etapa no planejamento não implica apenas em uma listagem de procedimentos técnicos – tal como trabalho dirigido, excursão, leitura de textos, exposição verbal, ilustração, trabalho em grupo, dramatização, pesquisa, debate, etc., - mas em refletir como conduzir melhor o ensino (PILETTI, 1997, p.68) e como sequenciar as atividades e experiências pedagógicas (PACHECO, 2001, p. 108).

Aqui estão incluídas as decisões sobre técnicas, recursos, espaço, cronograma e fontes de pesquisa do trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 1994, p. 173; MASETTO, 1997, p. 95; PACHECO, 2001, pp. 103 a 108; PILETTI, 1997, pp. 152-154; VASCONCELLOS, 2009b, p. 115).

Organizam-se recursos e equipamentos facilitadores da aprendizagem, sejam eles, recursos materiais (carteiras, mesas, livros, sites, computadores, enciclopédias, giz, revistas, filmes, televisão, CDs, etc.), humanos (o próprio professor, os alunos, o pessoal escolar, a comunidade, um professor convidado, etc.) ou do ambiente (biblioteca, museu, teatro, etc.).

A descoberta de como ensinar determinado assunto, por vezes não se dá no início do processo e sim durante a caminhada pedagógica. Por vezes o professor planeja usar determinado procedimento e no decorrer da aula percebe seus alunos distantes ou confusos. O caminho primariamente traçado não o auxilia a alcançar os objetivos almejados inicialmente. Cabe então ao professor o desafio de continuamente se reciclar e ter à mão uma amplitude de diferentes métodos, técnicas e recursos que poderão ser usados conforme necessidade e demanda.

Os métodos de ensino podem ser apontados como o componente de planejamento em que o professor tem mais voz ativa. Se por vezes ele não tem autonomia para decidir objetivos educacionais e conteúdos, a decisão sobre quais formas proceder lhe dão a liberdade de agir de maneira mais pessoal, criativa e particularizada (MASETTO, 1997, pp. 95 e 96).

Por essa razão Vasconcellos define procedimentos de ensino como os princípios metodológicos que sustentam a prática do professor, ou em linguagem coloquial, o “jeitão do professor dar suas aulas” (VASCONCELLOSb, 2009, p.142).

1.2.5 Avaliação do ensino e do planejamento

O termo avaliação escolar geralmente remete às provas, trabalhos, boletins e notas, período do ano e atividades escolares que os alunos mais temem. A avaliação tem, em si, a função didática de diagnosticar erros, buscando meios de ampliação e aprofundamento do desenvolvimento cognitivo. Nesse item do planejamento deve ser indicado como e quando será feita a avaliação da aprendizagem. São apontados, então, os instrumentos que a viabilizarão, bem como a sua periodicidade (LIBÂNEO, 1994; PACHECO, 2001; PILETTI, 1997; MASETTO, 1997):

- Serão aplicadas provas? Elas serão dissertativas, objetivas ou orais? Vão preencher lacunas de falso ou verdadeiro?
- Exercícios e trabalhos de casa comporão a nota final?
- Serão apontadas notas de 0 a 10 ou conceitos de A a D?
- As provas serão aplicadas no final de um período ou ao fim de um conteúdo?

Contudo, avaliação não é somente isso. Como apontam Vasconcellos (2009b), Piletti (1997), Libâneo (1994), e Pacheco (2001), a avaliação envolve também a análise do próprio ensino, da escola e do currículo; ela não se limita em verificar o conhecimento que o aluno acumulou, mas todo o processo de ensino-aprendizagem:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor quanto do aluno (LIBÂNEO, 1994, p.195).

Nesse componente do planejamento, está inclusa a avaliação do próprio planejamento. Nessa ação podemos verificar se as escolhas que a escola e o professor fizeram foram as melhores, se os conteúdos, os métodos e os recursos foram adequados para alcançar os objetivos propostos e, ainda, se a estrutura e recursos disponíveis na escola foram suficientes, se os objetivos educacionais e instrucionais foram de fato alcançados e porque não foram alcançados, ou ainda, se os objetivos apontados eram, de fato, os melhores. Avaliação, nesses termos, perde a conotação punitiva e ganha a função de orientar ações e planejamentos, além de apontar a necessidade de um replanejamento (LIBÂNEO, 1994, pp.195 e 196).

Para avaliação do plano e didática do professor e do currículo e da escola, Vasconcellos sugere que se ouça os próprios alunos. Por meio de assembleias de classe e “recados para o mestre” anônimos ao final da aula, por exemplo, o professor se confronta com a análise do seu trabalho (VASCONCELLOS, 2009b, p. 143). Tal prática é uma quebra de paradigmas, visto que por vezes a avaliação é utilizada como maneira de demonstrar poder.

1.3 Níveis e tipos de planos

Conhecidos os componentes do planejamento, é pertinente apontar a existência de diferentes tipos e formatos de planejamento educacional, desde aquele que envolve a escola como um todo, até aquele que diz respeito ao trabalho individual do professor.

Cabe explicar a diferença entre plano e planejamento. Conforme revela Vasconcellos (2009b, p. 84), se planejamento é uma atitude docente de reflexão permanente, o plano ou projeto é a documentação do planejamento, o registro daquilo que foi pensado, a formalização escrita da reflexão realizada. O planejamento acontece em tempo contínuo, já o plano é elaborado para perdurar por um determinado espaço de tempo, um determinado período (um ano, um trimestre, um mês, uma semana ou uma aula).

No âmbito escolar podem haver diferentes tipos e níveis de planejamento. Geralmente há o planejamento que é feito pela instituição como um todo, como exemplo, o Projeto Político-Pedagógico; pode existir o planejamento feito pelo professor, como o Plano de Curso. Ainda podem ser feitos planos para períodos específicos, como o planejamento de ensino anual, ou plano trimestral, ou ainda um plano mensal e o plano de aula. Começarei falando dos planos que estão além da realidade escolar: o planejamento educacional de nível governamental.

1.3.1 Planos e programas oficiais

São os planos nacionais ou regionais (para o Estado ou Município) que sugerem um núcleo comum de conhecimentos escolares. Propõem, portanto, diretrizes gerais e modelos de referência, a partir dos quais cada escola elabora seu próprio plano (LIBÂNEO, 1994, p. 228).

O Conselho Federal de Educação, por exemplo, aponta diretrizes nacionais para a organização curricular a partir da elaboração de leis, pareceres, resoluções e conteúdos mínimos em nível nacional, fixando, para cada grau, as matérias e objetivos de núcleo comum (PILETTI, 1997, p. 56).

Nesse âmbito posso citar os Planos Nacionais de Educação (PNEs) e as Leis de

Diretrizes e Bases da Educação (LDBs), elaborados pelos legisladores afetos à área educacional e com tempo determinado de duração. Nesses documentos são estabelecidos os objetivos gerais da educação para todos os graus, suas diretrizes filosóficas e sociais e de aplicação técnica. Eles também determinam o prazo para resolução dos problemas existentes na educação nacional.

O PNE atual foi estabelecido em 2014 e aponta diretrizes e objetivos gerais para uma década, ou seja, com vigência até 2024¹⁶. A primeira LDB, por sua vez, foi construída em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996¹⁷.

O Conselho Estadual, por sua vez, adequa os planos nacionais às peculiaridades locais, elegendo matérias diversificadas para o currículo e estabelece normas sobre transferência, matrícula, avaliação e recuperação (PILETTI, 1997, p. 55).

1.3.2 Projeto Pedagógico-Curricular

O **Projeto Pedagógico-Curricular** (sinônimo de Projeto Político-Pedagógico, Projeto Pedagógico, Projeto Educativo, Projeto da Escola, Plano Escolar, Plano Curricular) é uma modalidade de planejamento que define os meios formativos, administrativos e as finalidades almejadas por uma instituição de ensino. Contextualiza e caracteriza a escola quanto aos seus aspectos sociais, econômicos, culturais e geográficos, fazendo um diagnóstico do perfil dos alunos e das condições físicas e materiais da escola, estabelece prioridades e organiza a instituição administrativa e financeiramente (LIBÂNEO, 2012, p. 471). Delibera o referencial pedagógico, as bases teórico-metodológicas, o estilo de avaliação, os fundamentos pedagógicos e a organização curricular (divisão em séries, ciclos, disciplinas), assim como os objetivos, conteúdos, desenvolvimento metodológico, avaliação e aprendizagem gerais das disciplinas e das séries (Ibid, pp. 488-489). Desta maneira, ele pode orientar os próximos níveis de planejamento do ensino, ajudando o professor a definir objetivos específicos, finalidades, conteúdos e procedimentos que estejam de acordo com as ideias gerais da instituição (LIBÂNEO, 1994, p. 230).

¹⁶ Fonte: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2016.

¹⁷ Informações retiradas do site <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf> Acesso em 05 de agosto de 2015. Não é objetivo dessa pesquisa nos aprofundarmos sobre esse tópico e âmbito do planejamento. O meu interesse se concentra no plano realizado pelo professor. Para mais informações do histórico do planejamento educacional nacional sugiro a busca no link apontado.

Não é apenas uma possibilidade da escola, mas uma obrigatoriedade, conforme determina a LDB n. 9394/96. Deveria ser a interlocução entre a escola (professores, direção, coordenação) e a comunidade e ser realizado de forma conjunta e participativa (PILETTI, 1997, p. 55; LIBÂNEO, 1994, p. 230; VASCONCELLOS, 2009b, p. 50).

Libâneo (1994, p. 230) defende que os princípios apontados pelo Projeto Escolar deveriam ser consensuais em todo o corpo docente. Vasconcellos (2009b, p. 170) adota o posicionamento de que tal projeto deve ser constituído a partir de um marco referencial - o posicionamento político-pedagógico da escola e a definição do que se quer alcançar. Deve ser atualizado a cada três ou quatro anos. Um diagnóstico da realidade e avaliação geral deve ser feito a cada ano, assim como uma programação anual.

Abaixo serão elencados os planos realizados pelo professor (de preferência em articulação com a coordenação da escola).

1.3.3 Projeto de Ensino-Aprendizagem/Plano de ensino

O **Projeto de Ensino-Aprendizagem** (ou Planejamento de Ensino, dependendo do autor) tem como função organizar o currículo de forma mais minuciosa e específica. É o âmbito do planejamento que geralmente é realizado especificamente pelo professor.

É a leitura interpretativa que o professor faz do currículo, chamado de “microsistema curricular”. Ele possibilita uma adequação das proposições gerais ao contexto de turma, em todas as suas características e complexidades (PACHECO, 2001, p.103). É nesse nível que aparecem os objetivos específicos, os conteúdos e o desenvolvimento metodológico (LIBÂNEO, 1994, p. 225).

Segundo Pacheco (2001, p. 94), os itens que geralmente aparecem nesse planejamento são:

- a) Adequação dos objetivos e conteúdos do projeto pedagógico da escola aos objetivos específicos e conteúdos de sua disciplina ou área.
- b) Organização temporal dos conteúdos – anual, trimestral, bimestral, mensal e semanalmente.
- c) Decisões sobre a metodologia, adaptações curriculares à perfis diferentes de alunos, introdução de componentes regionais e locais, decisões de como usar os recursos didáticos.
- d) Tipos de avaliação que irá usar, como irá elaborar os instrumentos de avaliação, com que periodicidade dar-se-á a avaliação.

No projeto de ensino-aprendizagem pode haver diferentes âmbitos temporais. Nos próximos parágrafos apresentaremos os diferentes tipos de planos que aparecem na bibliografia pesquisada. Enfatizamos novamente que não defendemos a obrigatoriedade da construção de todos os tipos de planos apresentados a seguir. Cada escola adotará um formato e periodicidade específica, conforme sua conjuntura. Há ainda instituições escolares que dão liberdade para os docentes decidirem quando e como planejar. O que faremos nos próximos parágrafos é mostrar os tipos de planejamento que podem existir. Cada escola e cada professor precisa conhecer sua realidade e descobrir quais serão mais úteis e adequados ao seu perfil institucional.

- *Plano/projeto de curso*

O **projeto anual** ou **plano de curso** é a previsão daquilo que deverá ser ensinado para uma determinada turma ou para as classes durante um ano (PILETTI, 1997, p.74). Segundo Pacheco (2001, p. 108), ele sempre contemplará o conhecimento que foi acumulado nos anos anteriores e o que deve ser acrescentado nos anos seguintes. Envolve a seleção de métodos e recursos em longo prazo, dividindo os conteúdos em unidades conforme o programa e calendário da escola.

Vasconcellos pontua que esse tipo de plano exige maior elaboração no início do ano, mas, em curto e médio prazo facilita o trabalho e garante qualidade, dando “referência de conjunto”, como uma espinha dorsal que dá sustentação ao corpo. Nem por isso deve ser tratado como imutável. Deve ser revisto a cada ano ou turma (VASCONCELLOS, 2009b, pp.136 e 137).

- *Plano/projeto de unidade*

Outro nível de plano apontado pela literatura é o **projeto trimestral/bimestral** ou **plano de unidade**¹⁸, sendo este uma especificação do plano de curso. É ele que geralmente detalha os conteúdos, atividades, recursos e avaliação em médio prazo (PACHECO, 2001, p.108). Assim compreendido, costuma ser feito no início de cada unidade após avaliação de tudo que ocorreu na anterior, contendo as alterações necessárias (PILETTI, 1997, p.74).

¹⁸ Por unidade se entende um período de dois ou três meses que por vezes pode ser chamado de bimestre. O semestre escolar geralmente é dividido em duas unidades e o ano escolar em quatro unidades.

- *Plano/projeto semanal*

O **projeto semanal**, por sua vez, ocorre quando o professor ou a escola adota o costume de especificar as atividades diárias a serem executadas para o período da semana que se segue. Comumente ele é feito visando atender necessidades especiais, de forma a manter uma continuidade e regularidade entre os conteúdos ou adequação às necessidades dos alunos, às condições conjunturais e ao calendário da escola e aos recursos (PACHECO, 2001, 110).

- *Plano/projeto de aula*

Já o **projeto de aula** se apresenta como uma possibilidade de detalhamento de todos os outros níveis de planejamento, justificado por se entender que uma aula não pode ser uma unidade fechada e desarticulada com o restante do currículo, do projeto político-pedagógico e do plano de curso (VASCONCELLOS, 2009b, p. 151).

É útil para evitar tanto a rotina como a improvisação, promovendo mais segurança na direção do ensino (PILETTI, 1997, p. 75).

Dessa feita, um plano de aula pode conter desde uma breve roteirização das atividades que serão feitas, até um documento mais detalhado contendo os temas centrais (conteúdos), os objetivos específicos, os recursos, os procedimentos metodológicos e a avaliação que foram ou serão utilizadas (PILETTI, 1997, p.74).

- *Outros tipos de planos*

Vasconcellos (2009, p. 151) indica mais dois tipos de plano: o **projeto de trabalho** que tem como objetivo planificar um projeto para determinados períodos, geralmente interdisciplinares, e o **plano setorial**, que envolve os departamentos da escola – como se estruturará a direção, supervisão, secretaria, etc.

Como visto até agora, há planos que definem, com regras mais gerais, os encaminhamentos curriculares e didáticos e há outros que apontam de forma mais específica aquilo que deverá acontecer no processo educativo. Tanto podem existir planos elaborados pelo governo e pela escola e que o professor tem que adotar, como aqueles que ajudam o professor a adquirir certas particularidades em sua prática diária.

O plano de ensino-aprendizagem viabiliza a reflexão sobre o trabalho docente e resgata a criatividade do professor. É um poderoso meio que o professor tem para propor mudanças reais e de se tornar sujeito de sua prática e não apenas um repetidor.

Todos esses tipos de planejamento existem não para mecanizar ou dificultar o trabalho docente. Pelo contrário, tem a função de revisão e reconstrução, ou seja: a cada nova etapa há

a possibilidade de se assimilar novos conhecimentos, novas implicações, novas demandas, novas experiências e novos objetivos.

Para essa pesquisa, focaremos o projeto de ensino-aprendizagem realizado pelo professor isoladamente ou em diálogo com a coordenação da escola.

1.4 Teorias pedagógicas e as diferentes formas de se conceber o planejamento

Há diferentes tipos de planos possíveis de serem feitos na escola. A forma como os planos são construídos - a sua periodicidade, os componentes que são levados em consideração, bem como os agentes envolvidos em sua construção – revelam a natureza da teoria curricular no qual o ensino é embasado.

Nos próximos parágrafos, descreveremos as três principais teorias de ensino apontadas pelos autores da área de currículo e da didática, a saber – teoria tecnicista, teoria liberal e teoria crítica - e revelar como o planejamento de ensino é tratado em cada uma delas. Ao analisar as diferentes tendências do currículo e da didática é possível conhecer os princípios que permeiam o planejamento em cada uma das teorias. Isso permite saber quais modelos de planejamento estão ultrapassados e quais poderão se transformar em uma possibilidade de resolver problemas educacionais. Conhecer os princípios filosóficos embasadores de cada teoria é de grande valia para a escolha de um tipo específico de planejamento.

1.4.1 Teoria Técnica do Currículo

A teoria tecnicista do currículo (também chamada de Tradicional ou Positivista¹⁹) valoriza o conhecimento organizado por disciplinas e tem como principais pressupostos a previsibilidade e a predeterminação por meio de um planejamento curricular com rigorosos critérios de exatidão, objetividade e mensuralidade (PACHECO, 2001, pp. 35-37).

A grande ênfase da escola tradicional é a racionalidade. Assim sendo, os conteúdos são tratados com rígida sequência e a partir de teorias comportamentalistas com previsão dos comportamentos a serem verificados. Há, nessa perspectiva, uma rigidez pela planificação para alcançar resultados corretos e o planejamento é visto como um solucionador para a falta de produtividade escolar (VASCONCELLOS, 2009b, p.29).

Procurando promover uma hegemonização de comportamentos desejáveis e atuando como um meio de dominação cultural e ideológica, o currículo padronizado da escola

¹⁹ Observa-se certa diversidade na hora de nomear a mesma corrente pedagógica, variando conforme o autor ou o livro. Por isso a indicação das diferentes nomenclaturas, de forma a identificar mais facilmente qual delas está sendo discutida.

tradicional foca a neutralidade, normatividade e universalidade, em detrimento de fatores sócio-políticos-econômicos (SILVA, 1994, p.9; VASCONCELLOS, 2009b, p.29). Os princípios administrativos de eficiência, racionalidade, divisão do trabalho e produtividade são trazidos para a realidade escolar. Seguindo esse paradigma, Silva (1990, p. 8 e 9) indica alguns teóricos tecnicistas da Educação, entre eles: Bobbit, Charters, Ralph Tyler, Popham e Mager.

A pedagogia tradicional tem se preocupado, quase essencialmente, com a transmissão do saber acumulado pela humanidade, priorizando conhecimentos já cristalizados. O que deve ser aprendido já vem pronto para o aluno, sendo ignoradas as suas experiências e as suas vivências (LIBÂNEO, 1994, p. 61; SILVA, 1994, p.10).

Conforme Dewey explica, o principal propósito e objetivo da pedagogia tradicional é preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação. Livros, especialmente manuais escolares, são os principais representantes do conhecimento e sabedoria do passado e os professores são os órgãos, por meio dos quais, os alunos entram em relação com esse material. Os mestres são os agentes de comunicação e de imposição das normas de conduta (DEWEY, 1976, p. 5).

O elemento principal dessa teoria consiste na organização racional dos meios, estando o professor e o aluno em posição secundária (PILETTI, 1997, p.31). Nessa perspectiva os professores pouco decidem o que irão ensinar. O que deve ser aprendido pelo aluno é definido por um modelo – em grande parte deliberado pela secretaria de ensino, ou pela coordenadora pedagógica, ou pelo livro didático – cabendo ao professor apenas executá-lo (SILVA, 1990, p. XIII).

O planejamento educacional pautado numa teoria tecnicista ganha grande impulso no Brasil por volta dos anos 1950 e 1960. No governo do presidente Juscelino Kubistchek, o Brasil passa por um grande crescimento em todos os setores econômicos, visto o aumento da industrialização e a adoção de metas de governo (MESQUITA; COELHO, 2008, p. 167). Diante desse fato, num mercado de trabalho industrial, que exigia cada vez mais quantidade e qualidade de mão-de-obra, o acesso à escola é ampliado para as camadas populares. Dessa feita, tanto o currículo como o sistema de ensino são ajustados para atender as demandas do capital, utilizando tecnologias europeias de redução de tempo e custos de educação (MESQUITA; COELHO, 2008, p. 168).

Segundo Silva, a vertente tecnicista no Brasil oficializa-se a partir da Lei 5.692/71, que reformulou o Ensino de 1º e 2º graus. Valorizando a formação técnico-profissional, com ênfase nos métodos e técnicas de ensino e na busca por uma homogeneização das diretrizes,

normas e execução, tal lei retirou da escola e dos professores a autonomia nas tomadas de decisões. Foram elaboradas guias curriculares (nacionais e estaduais, órgãos técnicos oficiais), guias de ensino (como livros didáticos) e previstos os conteúdos programáticos pré-determinados para os cursos. Ao supervisor/orientador cabia informar, esclarecer e orientar como aplicar esses ordenamentos e ao professor, executá-los (SILVA, 1990, p.7).

É nesse período que a supervisão escolar ganha mais força, com a intenção de controlar rigidamente todas as ações realizadas nas Instituições. O programa previamente prescrito deveria ser cumprido à risca dentro do prazo estabelecido. Todo o poder de decisão e reflexão foi retirado dos professores (Ibid., p. 29).

Silva, ao se reportar a este modelo de atuação pedagógica argumenta:

A realidade de cunho tecnicista é esta: os modelos propostos pelos técnicos não se ajustam à diversidade de situações, escolas e clientela. Nesse contexto o professor tem consciência de sua falta de autonomia, falta de poder de direcionar o ensino e elaborar o currículo (SILVA, 1990, p.2).

Silva relata que a adoção dessa teoria fez com que o professor não soubesse mais responder por que ele ensina sua disciplina ou qual a sua real necessidade. As ações praticadas em sala de aula tornam-se meros rituais, tradição e alienação (Ibid, p. 26).

Em certa medida tal formato é confortável ao professor, pois para ele é menos cansativo executar algo já pronto, sem a necessidade de maiores reflexões ou criatividade. Vasconcellos (2009b, p. 27) afirma que o “bom” de um trabalho desta natureza – usando o “bom” de forma irônica - é que ele não exige do professor maiores esforços. Empreender um ensino mais consciente, crítico, criativo, significativo, implica que o professor deva se rever, se capacitar, sair do “piloto automático” e enfrentar conflito, o que dá trabalho.

Se o professor adota um modelo pronto, o professor, na pedagogia tradicional, é visto como a autoridade detentora do conhecimento na sala de aula. Pouco valor tem a experiência do educando. Cabe ao aluno apenas ouvir e aprender exatamente aquilo que o planejamento prevê, reforçando uma prática de ensino que é uma mera transmissão. Em busca de uma eficiência metodológica e instrucional, são ignorados a integração, o consenso e o diálogo (VASCONCELLOS, 2009b, p.23 e 24).

Libâneo (1994, p. 64) argumenta que neste modelo pedagógico supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações feitas pelo professor, seja através das provas. Para isso, é importante

que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite na memória. O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la.

As características da pedagogia tecnicista, da didática, do currículo e o planejamento tecnicista ainda são bastante utilizadas nas escolas brasileiras.

1.4.2 Teoria Liberal do currículo

Uma teoria liberal do currículo, também chamada de Teoria Prática, Pedagogia Renovada ou Didática Ativa, por sua vez, defende o currículo como uma conexão entre intenção e realidade. Nesses casos a preocupação pedagógica deve ser menor na obtenção de resultados e maior com o processo.

Há certa aversão aos planos curriculares, numa rejeição ao histórico tecnicista de tolhimento da voz ativa de professores e alunos. Na teoria liberal o grande centro da pedagogia é o aluno e o que está acontecendo no agora. As decisões pedagógicas, portanto, são tomadas no processo, a partir da interação com a realidade.

Se na teoria tradicional os programas chegam ao professor prontos, cabendo-lhe simplesmente aplicá-los, na teoria prática o currículo deve ser construído, adaptado e revisto pelo próprio professor, conforme a prática, sendo tratado como um processo sempre em mudança. Nessa perspectiva, o planejamento feito pelo professor gira apenas em torno de temas amplos, de uma ideia geral; os passos de ensino são tomados na hora, conforme o andamento da aula (VASCONCELLOS, 2009b, p.29).

A teoria liberal da Educação desenvolveu-se como uma tendência pedagógica mundial no início do século XX, sendo seu principal expoente o americano John Dewey, que fundamenta os princípios da Escola Nova ou Pedagogia Progressista ou Pragmática. Suas ideias exerceram significativa influência na América Latina e no Brasil.

A teoria prática entende o aluno como sujeito da aprendizagem. O que o professor tem que fazer, então, é dar aos alunos, condições para que ele busque por si mesmo conhecimentos e experiências. Cabe ao professor incentivar, orientar e organizar as situações de aprendizagem conforme as características particulares de cada aluno (LIBÂNEO, 1994, pp. 65 e 66).

Os ideais pregados por Dewey e seus seguidores consistem na adoção de uma educação pautada na experiência. Na Escola Nova o aluno tem voz ativa, com liberdade de escolha de ação: “não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressista do que sua ênfase na importância da participação do educando, na formação de propósitos que

dirigem suas atividades, no processo de aprendizagem” (DEWEY, 1976, p. 65).

1.4.3 Teoria Crítica do currículo

A teoria crítica do currículo é também chamada de Pedagogia Crítico-Social ou Histórico-Social. Buscando a emancipação e humanização do homem, um currículo crítico não trabalha apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais, mas também questões éticas, políticas e sociais, tentando diminuir a desigualdade econômica, social e educacional (SILVA, 1990, p. 11).

Uma das autoras que melhor resume e explica os pressupostos da Teoria Crítica é Maria Nelli Silva (1990). Contudo, para exemplificação dos conceitos apontarei citações dos principais teóricos dessa linha, a saber: Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Celso Vasconcellos. Paulo Freire tem na essência de seus escritos os pressupostos da Teoria Crítica, aplicando-a a diferentes campos da educação. Libâneo, por sua vez, aplica a Teoria Crítica à Didática. Celso Vasconcellos, pesquisador de currículo, defende os princípios da Teoria Crítica na formação do currículo. A conjugação dos três pensadores, portanto, ajudará na compreensão dessa filosofia da Educação. Para esta pesquisa eles foram usados como fonte por serem brasileiros e por adequarem a interpretação da teoria ao nosso país. Os principais pensadores e defensores do currículo crítico são, portanto: Michael Apple, Henri Giroux, Paulo Antônio Faundez, Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Celso Vasconcellos, Gimeno Sacristán e Dermeval Saviani, dentre outros.

Paulo Freire aponta a realidade das escolas tradicionais: o aluno é tratado como mero recebedor do conhecimento e o professor como um depositário, sendo ele valorizado como o único detentor da riqueza do conhecimento. Freire atribui à essa dinâmica o termo “educação bancária”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da *práxis*, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e

com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 32).

A fala de Freire resume bem uma das principais bandeiras levantadas pela valorização da Teoria Crítica: a compreensão de que o conhecimento não é transferido e sim criado e recriado coletiva, dinâmica e permanente.

A construção do currículo na visão crítica deve ser responsabilidade conjunta de professores e alunos (SILVA, 1990, p.XIII), tornando-se estes agentes ativos e iguais na transformação social e emancipação pessoal e numa permanente recriação e reconstrução. A relação do professor com aluno deve ser sempre dialógica e não autoritária, onde alunos são participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento. Silva explica:

O currículo reprodutivo impõe a cultura do silêncio. O currículo na visão crítica rompe com esse silêncio e resgata o discurso dos alunos e o do professor. Ao fortalecer a expressão oral dos professores-alunos, as relações entre o poder e o conhecimento são redimensionadas e o elo ideológico é enfraquecido. (SILVA, 1990, p. XV).

É o componente ético, social e democrático que diferencia a teoria crítica das demais. O professor crítico, portanto, decide o que ensinar de forma democrática, participativa, reflexiva e age a partir da realidade, pesquisando com os seus alunos e avaliando suas expectativas (SILVA, 1990, 38 e 39). Mais que isso, a luta pela igualdade social e pela democracia no âmbito das relações escolares visa superar o autoritarismo e hierarquização nas diferentes esferas relacionais educativas, seja na relação da Secretaria de Educação com a escola e com os professores, na relação da coordenação pedagógica com professores, na relação dos professores com os alunos, da escola com os pais, da escola com a sociedade, etc., sendo que todos tem igual autonomia, poder de voz, ação e decisão.

A teoria crítica entende que a ação pedagógica nunca é neutra e apolítica. Portanto, o professor precisa se posicionar quanto ao que ele entende por Educação, por mundo, por sociedade, por humanidade:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. (FREIRE, 1996, p. 39).

Freire enfatiza a importância do planejamento para a prática no sentido de trazer mais clareza para os objetivos a serem alcançados. Frisa a importância de se conhecer a realidade e as condições do ambiente e do grupo de trabalho, assim como os recursos disponíveis; salienta a importância de se prever os prazos e de estabelecer um cronograma (FREIRE, 1989, p. 47); destaca que os métodos, técnicas e materiais didáticos devem estar coerentes com a opção política adotada (FREIRE, 2001, pp. 31 e 32)

O planejamento na teoria crítica tem duas fortes características, que o diferenciam das demais teorias: primeiro, ele sempre leva em consideração a realidade sociocultural dos alunos, da instituição e do professor. Portanto, a análise de realidade é muito importante na construção do planejamento crítico e somente a partir dela que é possível se construir todo o resto.

A segunda característica é a participação de todos os agentes envolvidos no ensino na construção currículo; alguns autores dão até mesmo ao planejamento crítico o nome de planejamento participativo. Participativo por defender a busca por relações igualitárias no processo de decisão, onde alunos, pais e professores refletem juntos (VASCONCELLOS, 2009b, p.31). Participativo por entender que a realidade escolar é injusta e que a injustiça se deve pela falta de participação de todos no processo de construção do ensino (GANDIN²⁰, 1994, p.28).

Os princípios da teoria crítica resgatam a valorização do planejamento como conscientização do sentido do ensino. Na teoria crítica o planejamento é importante não pelo texto em si, mas pela reflexão que ele propõe, pelas questões que ele levanta e pela não alienação que ele provoca. O professor crítico precisa a todo tempo ter consciência dos objetivos pedagógicos, das características dos alunos, da realidade física da escola, conhecer profundamente os conteúdos da sua disciplina e dialogar com os demais professores e agentes de ensino, tomando decisões em conjunto.

É iminente a necessidade de uma visão crítica do planejamento nas escolas, principalmente para superar os principais problemas que o planejamento encontra na realidade escolar. Se por um lado a herança tecnicista legou ao planejamento a caricatura de um instrumento teórico, controlador, limitador, inflexível, idealista e por vezes inútil, os princípios da teoria liberal desvalorizaram a sua importância, deixando as decisões

²⁰ Gandin aponta com detalhes os passos para a construção de um planejamento participativo na escola e em outras instituições. O autor denomina “planejamento participativo” o planejamento feito nos moldes da Teoria Crítica, que demanda participação dos diferentes agentes envolvidos no ensino: professores, gestores, pais e alunos. No planejamento participativo, o aluno é visto como um importante colaborador na construção do projeto pedagógico.

curriculares serem tomadas unicamente no processo.

É evidente que ainda se vê muito pouco do planejamento crítico sendo praticado nas escolas. Por um lado, os professores têm pouca oportunidade de decidirem o que devem ensinar. Por outro, as decisões curriculares são tomadas individualmente, sem qualquer tipo de diálogo interdisciplinar. Há ainda a realidade da completa negligência ao planejamento. Para que uma educação seja crítica, ela precisa constantemente criticar a prática; precisa constantemente refletir, decidir, avaliar, analisar e tomar decisões coerentes e éticas. Nesse sentido, o planejamento é mais que justificado.

CAPÍTULO 2

DA PESQUISA DE CAMPO

Para trazer maior concretude à investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de música que ensinavam em escolas particulares de ensino fundamental na cidade de São Paulo. As entrevistas foram guiadas por um questionário padrão contendo 20 questões, com o objetivo de verificar de que forma o planejamento escolar no ensino musical estava sendo veiculado e qual o perfil desse professor. A cidade de São Paulo foi escolhida por ser a cidade de residência da pesquisadora; a rede particular foi estipulada por ser a realidade de atuação da mestrandia, sendo portanto onde se concentram seus interesses de investigação.

Para conseguir participantes das entrevistas, a pesquisadora fez uma publicação em diferentes grupos do Facebook que reúnem educadores musicais e professores de artes ao redor do Brasil. Nesta publicação foi estendido um convite apresentando o tema da pesquisa e também a amostragem delimitada - professores que ensinam música nas séries iniciais do fundamental I de escolas particulares na cidade de São Paulo. Foi solicitada a manifestação dos professores que estivessem dentro do perfil demandado e dispostos a participar de uma entrevista pessoal. Nove professores atenderam ao convite e a partir de então foram marcadas as entrevistas. No convite feito no Facebook, não foi solicitada a necessidade do professor ter formação específica em música, pois partíamos da hipótese que professores de diferentes formações, ou até mesmo generalistas²¹, ensinam música nas escolas. Porém, fomos surpreendidos com a totalidade de professores com formação em música, estando ela concluída ou em fase de conclusão.

O questionário que serviu de guia da entrevista foi dividido em quatro sessões. A primeira focou os dados gerais do professor entrevistado. Nas questões de 1 a 4 (primeira sessão) foram levantados dados sobre a formação profissional e musical do professor e o local de sua atuação. Nas questões de 5 a 10 (segunda sessão), obtivemos informações sobre os recursos pedagógicos adotados pelo professor: métodos utilizados, procedimentos e conteúdos musicais veiculados em sala de aula. Essas duas sessões traçaram o perfil pedagógico-musical de cada professor entrevistado. A terceira parte do questionário (questões de 11 a 17), concentrou-se mais objetivamente nas questões voltadas para o planejamento escolar. A

²¹ Professor que ensina nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. É um pedagogo responsável por uma turma específica e pelo ensino de todas as disciplinas.

quarta parte (questões 18 a 20) questionou a relação interpessoal do professor entrevistado com a coordenação pedagógica e os demais colegas de trabalho.

As respostas fornecidas foram avaliadas sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa, sendo priorizada a análise qualitativa para as questões com foco específico no planejamento. Os resultados quantificados em gráficos estatísticos foram traçados com a ajuda de Thaís Michelli Stori da Silva²². Posteriormente a esta análise, foi elaborada a análise de caráter qualitativo.

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Ela permite obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Obtém dados com profundidade relativos ao comportamento humano, dados suscetíveis de classificação e quantificação. Capta a expressão corporal do entrevistado, tonalidade e ênfases nas respostas (GIL, 2008, pp. 109,110).

Em se tratando de entrevistas semiestruturadas, pudemos introduzir novos questionamentos quando necessário e os docentes puderam inserir outras respostas às alternativas possíveis. Além disso, certas inflexões de voz, atitudes, gestos, emoções, dúvidas, possibilitaram a produção de uma análise de caráter qualitativo. Pelo tom de voz, ênfase e até choro, por exemplo, foi possível perceber quais assuntos eram mais delicados ao professor. Dessa feita, tornou-se possível uma interpretação profunda, sincera e pessoal sobre as respostas obtidas (LAKATOS, 2003, pp. 195-197; BONI & QUARESMA, 2005, p. 73).

Todas as entrevistas tiveram duração aproximada de 30 a 60 minutos, foram gravadas e editadas, obtendo a autorização expressa dos entrevistados para uma ulterior publicação²³. A edição das entrevistas não alterou o conteúdo, apenas reformulou o tom coloquial das falas dos entrevistados, em prol de uma linguagem mais textual. Todos os professores entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme padrão

²² É professora do Centro Universitário Adventista de São Paulo, ministrando disciplinas de Matemática e Estatística no ensino superior. Cursa mestrado em Educação Matemática na Universidade Anhanguera de São Paulo, possui Especialização Lato-Sensu em Metodologia do Ensino Superior pelo UNASP-SP(2002), Especialização em Geometria e Álgebra pela USP-SP (2003) e Graduação em Licenciatura Plena Em Matemática pela UEPG-PR (1997). Para mais informações conferir o currículo lattes, que foi a fonte destas informações: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4509012A2> (Acesso em 23 de novembro de 2015).

²³ Vide anexo 1 da dissertação contendo a transcrição completa de todas as entrevistas.

estipulado pela Plataforma Brasil, declarando ciência dos objetivos da pesquisa, da garantia de confidencialidade e confirmando sua participação voluntária²⁴.

Os professores entrevistados estão representados com a letra P (de professor) seguida de uma numeração aritmética composta de 1 a 9, sem distinção de sexo, ou seja: P1, P2, etc.

O presente capítulo está dividido em três tópicos. O primeiro apresenta a análise quantitativa e qualitativa das entrevistas; o segundo traz um resumo do perfil de cada professor entrevistado e o terceiro traça as discussões dos resultados da pesquisa.

2.1 Análise das entrevistas

Todos os professores entrevistados atuam exclusivamente em uma ou mais escolas básicas de regime particular, sendo que nenhum deles têm experiência na rede pública de ensino. Alguns atuam também fora da escola básica, em projetos extracurriculares (por exemplo, a APAE) ou dando aulas de instrumento particulares em Conservatórios.

Considerando-se que o Ministério da Educação divide a escola brasileira em quatro níveis, a saber: Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais, 1º ao 5º ano, e Anos Finais, 6º aos 9º ano) e Ensino Médio²⁵, as entrevistas concentraram-se nos Anos Iniciais do ensino fundamental, por acreditarmos ser o nível em que as aulas de música são mais frequentes. Todos os professores entrevistados atuam nesse nível escolar, alguns também atuam na Educação Infantil e nos Anos Finais, e apenas um dos nove entrevistados leciona também no ensino médio.

No quesito formação acadêmica, o questionário apontava para diversas formações pedagógicas: Magistério, Pedagogia, Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes, Bacharelado em Música, Bacharelado em Artes e outras formações, considerando-se que nem todos que ensinam música nas escolas de educação básica tem formação específica nessa linguagem. Porém, todos os entrevistados têm formação superior em música ou estão em formação nesta área, o que de certa maneira alterou os rumos da pesquisa, visto que inicialmente havia a intenção de entrevistar também os professores generalistas e os professores de outras linguagens artísticas que ensinavam música.

²⁴ Foram seguidos todas as etapas de liberação da pesquisa pelo conselho de Ética Responsável, no caso, a Plataforma Brasil. A pesquisa foi aprovada. Em anexo, na página 160, segue do TCLE assinado pelos professores. Para mais informações, plataformabradi@saude.gov.br.

²⁵ BRASIL. **Saiba como é a divisão do sistema de educação brasileiro**. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/saiba-como-e-a-divisao-do-sistema-de-educacao-brasileiro/view>>. Acesso em 15 de outubro de 2015.

Na questão de n. 3 - “Qual a sua formação profissional?” obtivemos os seguintes resultados estatísticos, conforme consta no quadro de n. 1, que segue abaixo:

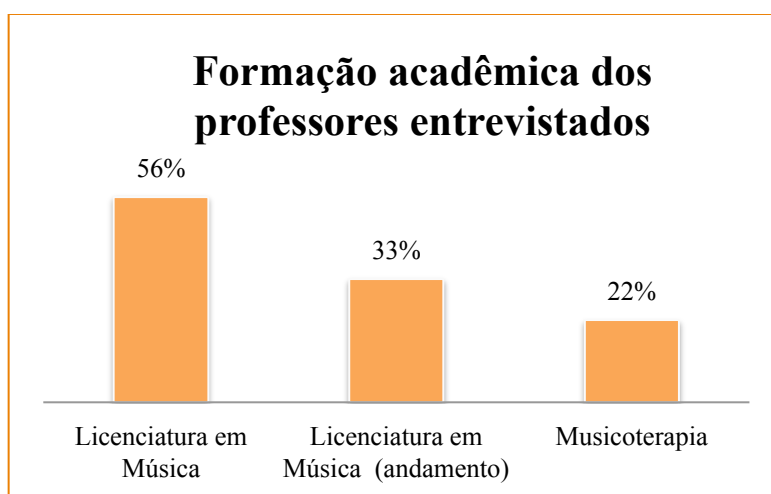


Gráfico 1, contendo o resultado estatístico da questão de n. 3

Cinco professores, correspondendo a 56% da amostragem, são licenciados em música, três professores (33%) ainda estão cursando a Licenciatura em Música e dois professores são musicoterapeutas formados, sendo que um dos três professores que está cursando licenciatura é um dos dois professores que tem musicoterapia completa. Este professor nomeado de P1, possui também Mestrado em Distúrbios de Aprendizagem, portanto, não pode ser considerado um professor em formação, conforme considerariamos os outros dois professores que ainda estão cursando licenciatura e não tem mais nenhuma formação superior completa.

A pergunta de número 4 - “Qual a sua formação e/ou vivência em Música?” objetivou saber qual a relação que o professor tem com a música fora da sala de aula, partindo-se da hipótese inicial de que poderia haver na amostragem da pesquisa, professores generalistas que ensinavam música e não tiveram essa formação e nem maior intimidade com a linguagem musical, ou professores de outras linguagens artísticas que deviam também ensinar música. No entanto, todos os entrevistados sem exceção, são instrumentistas, 56% deles tiveram aulas de instrumento com professores particulares e 44% em Conservatórios.

Na questão 5 - “Em quais dos seguintes formatos você ensina os conteúdos musicais?” os professores foram questionados de que forma o conteúdo musical era ofertado na escola: em uma disciplina voltada exclusivamente para o ensino da música (disciplina de música), ou em uma disciplina voltada para o ensino de todas as artes (disciplina de artes). Também foram questionados se havia na escola a disciplina de canto-coral, prática de banda ou prática orquestral.

Os dados revelaram apenas duas realidades: disciplina de música e disciplina de Artes. Quando há prática de canto-corál, ela está inserida dentro da disciplina de música. O quadro n.2 apresenta os dados estatísticos da questão de número 5:



Gráfico 2, contendo o resultado estatístico da questão de n. 5

Conforme constatado, 78% dos docentes oferecem conteúdos iminentemente voltados para o aprendizado musical no componente curricular intitulado “Música”; 22% desses docentes são responsáveis pela disciplina Artes e ensinam conteúdos de artes plásticas, visuais e música. Algumas instituições preveem duas aulas de música, outras duas aulas de artes em geral, outras preveem uma única aula na semana. As questões de número 7 e 8 puderam demonstrar genericamente a metodologia e as atividades musicais que os docentes utilizam em sala de aula, conforme será apresentado mais adiante.

A questão seis tinha como enunciado: “Qual a frequência que você utiliza os seguintes procedimentos metodológicos na aula de música? (prática do canto; composição e improvisação de ideias musicais; manuseio de instrumentos musicais convencionais; criação, construção e manuseio de instrumentos não convencionais; expressão corporal; dança; teatro; solfejo; aprendizado de leitura musical convencional; pinturas e outras atividades manuais)?”

As respostas revelaram que a prática do canto é a atividade musical mais recorrente nas aulas de música dos professores entrevistados, sendo que sete deles (78%) afirmaram que sempre a utilizam; tanto o canto de músicas durante atividades em sala de aula quanto na prática de canto coral. Depois do canto, foram indicadas atividades musicais de expressão

corporal e dança e o manuseio de instrumentos (em maior número, a flauta e os instrumentos de percussão).

Apenas três professores (P6, P8, P9) afirmaram ter o costume de praticar o solfejo em sala de aula, sendo que esses mesmos professores relataram que sempre ou frequentemente trabalham o aprendizado de leitura musical convencional com seus alunos (notas, pauta, partitura).

Concluimos que três dos nove professores (33%) possuem um foco de trabalho pedagógico mais tradicional, preocupando-se com o aprendizado de leitura musical convencional. Um deles, P6, utiliza o caderno de música pautado em sala de aula com seus alunos dos Anos Iniciais do ensino fundamental. A composição e a improvisação musical, bem como o manuseio de instrumentos não-convencionais, são atividades pouco praticadas.

Na questão de número sete - “Você gosta de seguir ideias de práticas pedagógicas de quais dos seguintes pedagogos musicais?” - os professores afirmaram que sua prática docente é embasada nas metodologias de diversos pedagogos musicais e não exclusivamente em uma só. Os pedagogos mais apontados foram Kodály, Dalcroze e Carl Orff, fato que explica porque o canto, a expressão corporal e o manuseio de instrumentos são mais utilizados em sala de aula, já que integraram parte do trabalho pedagógico desses pedagogos musicais.

Os pedagogos Paynter e Schaffer, que possuem uma prática voltada para a improvisação e composição, são menos utilizados; poucos docentes apontaram para práticas musicais envolvendo a música pós-moderna, apenas os professores P2 e P7.

Alguns professores afirmaram em suas respostas que também desenvolvem atividades musicais ligadas à metodologia desenvolvida pelos pedagogos Teca Alencar, Violeta Gainza, Pedro Paulo e Enny Parejo e se inspiram em práticas musicais indicadas pelos grupos: “Palavra Cantada”, “Grupo Tri” e “Uirake” (esses três indicados pelo P7).

Cinco professores afirmaram que criam seus próprios métodos de ensino; porém, ao defendê-los, ficou claro que eles se referiam à prática de misturar as propostas dos diferentes pedagogos e adaptá-las a sua realidade, portanto, não criaram um novo método de ensinar música, com princípios e procedimentos próprios. O professor 7 relata:

A gente mistura tudo. Eu gosto muito de Kodály. Eu pego algo dele que funciona, como introdução da leitura e a parte de coral e voz funciona. Acrescento a parte de criação e vou misturando tudo (P2 em entrevista a Marla Liidtko, resposta à questão 7).

Fica evidente, portanto, que nenhum professor segue uma única linha pedagógica ou as propostas de um único pedagogo. Todos tomam emprestado ideias de vários pedagogos e as adaptam a sua realidade docente.

A questão 8 – “Por que é importante ensinar música na escola?” - teve de ser avaliada qualitativamente.

As respostas apontaram para os diversos benefícios que o ensino musical traz para o indivíduo. Sete dos nove professores, manifestaram suas opiniões. P4 fala sobre a música e a cidadania:

Música melhora o cidadão em vários sentidos. Ele tem disciplina, tem percepção das coisas. Desenvolve uma série de coisas no quesito disciplina, na coordenação motora. Eu acho que música tem que voltar na escola e dessa maneira, futuramente teremos cidadãos melhores (P4 em entrevista a Marla Liidtko, resposta à questão 8).

P7 afirma que a música ajuda no aprendizado das outras disciplinas:

Porque a música é uma coisa que vem com o ser humano. É uma coisa que existe, é só descobrir uma coisa que eles já têm. E além disso, tem todo o ganho das outras disciplinas. Ganhos lógicos, expressivos, então eu acho que é um meio que já vem com o aluno e que ele precisa só descobrir e manusear (P7 em entrevista a Marla Liidtko, resposta à questão 8).

Os professores citam alguns padrões cognitivos, afetivos e físicos que são desenvolvidos a partir do ensino musical e que justificam a inserção da música na escola, a saber: auxílio no aprendizado de outras disciplinas (foi o benefício mais citado: P9, P5, P7), aspectos cognitivos (P3), percepção do mundo (P3, P4), resgate da ludicidade (P1, P8), sensibilização (P1), disciplina (P4), coordenação motora (P4), aspectos psicológicos (P5), aspectos físicos (P5), sociabilização (P5), aspectos emocionais (P6), desenvolvimento artístico (P8), criatividade (P8) e moralidade (P8).

Dois professores afirmaram que a música deve estar na escola não pelos benefícios extramusicalis que ela provoca, mas porque é uma linguagem que precisa ser incorporada no ensino, já que é uma das manifestações culturais presentes no mundo. Eles não negam os benefícios psicológicos, físicos, motores que ela gera, mas fazem questão de salientar que eles são um valor secundário atribuído ao ensino musical.; P2 afirma:

Porque música é importante. As pessoas dizem ‘ah, é importante para o desenvolvimento, para a socialização, para a parte cognitiva, porque as crianças vão melhorar o desempenho’. Mesmo que não melhorassem, já

valeria pela música em si. Enfim, a música pela música, como manifestação cultural (P2 em entrevista a Marla Liidtkke, resposta à questão 8).

Se a questão 8 levanta os objetivos educacionais que embasam o trabalho dos professores, a questão 9 – “Quais conteúdos e competências musicais você acha que são mais importantes para serem ensinados na escola?” - teve como proposta investigar quais conteúdos musicais os professores consideraram imprescindíveis para o ensino da música nas escolas.

Neste quesito as respostas dadas foram muito claras, a saber:

- Noções de leitura musical convencional (P2, P3, P4, P6, P9)
- Solfejo (P3, P6)
- Leitura relativa e notação alternativa (P7)
- Ritmo, figuras rítmicas e pulsação (P2, P3, P5, P6, P7, P9)
- Contato com diferentes tipos de música: erudita, popular, brasileira, de outros povos e culturas (P2, P4, P5, P6, P8, P9)
- Canto (P2, P7)
- Ouvir e manusear instrumentos musicais (P4, P5, P6, P8)
- História da música (P5, P9),
- Composição e improvisação (P6, P9)
- Expressão corporal, movimento e dança (P6, P7, P9)

Nas respostas dadas observamos que grande parte dos professores tem a leitura e o aprendizado das notas como focos principais, além da apreciação de repertório de diferentes estilos musicais.

Na questão N. 10 - “Quanto à sua competência para ensinar conteúdos musicais, você se considera: nada competente, pouco competente, razoavelmente competente, competente, muito competente” - os resultados obtidos foram os seguintes:



Gráfico 3, contendo o resultado estatístico da questão de n. 10

Mais da metade dos professores (5 deles, 56%) afirmaram que se consideram competentes. Dois professores (22%) que se consideram muito competentes dedicam essa avaliação ao fato de estudarem muito, de fundamentarem bem sua prática, de procurarem sempre melhorar, nunca se conformando com o que já sabem e nunca mantendo um planejamento e prática rígidos. P8, por exemplo, associa seu grau de competência ao hábito de empreender um ensino sempre atualizado:

Eu procuro sempre crescer, fazer algo diferente, para não ficar sempre na mesma coisa. A cada ano eu aprendo mais coisa, desenvolvo mais coisas, reciclo minhas técnicas, se um ano deu certo, no outro faço diferente. (P8 em entrevista a Marla Liidtke, resposta à questão 10).

É importante relatar que essa questão perdeu um pouco da sua importância porque todos os docentes entrevistados eram licenciados em música ou em formação. Conforme relatado anteriormente, a intenção inicial quando criado o questionário era saber se um professor do ensino fundamental nos anos iniciais sem formação musical se sentia apto para lecionar essa disciplina. Nas respostas dadas observa-se que apenas dois professores afirmaram se sentirem razoavelmente competentes, já que estão no início de seus estudos na Licenciatura em Música (no primeiro semestre do curso).

As questões de n. 11 a 17 reportaram-se diretamente para o planejamento do ensino musical propriamente dito.

Buscamos investigar qual o planejamento escolar adotado pelos professores entrevistados; como ele é utilizado, a sua ausência e outras questões a ele pertinentes. Como essas questões se reportam ao tema da nossa pesquisa, foi necessária uma análise qualitativa mais atenta, já que a análise quantitativa não nos pareceu a mais adequada. Foi priorizada a

investigação sobre o planejamento de ensino-aprendizagem realizado pelo professor junto à instituição - se este é feito a partir de um projeto político-pedagógico existente e se é fundamentado em planos e programas oficiais.

Na questão de número 11 – “Em sua prática de ensinar música na escola, você realiza planejamento didático sistematizado? - verificou-se que 89% dos professores afirmou que realizam algum tipo de planejamento de ensino-aprendizado.



Gráfico 4, contendo o resultado estatístico da questão de n. 11

Apenas um professor afirmou que não utilizou nenhum tipo de planejamento. Todos os outros adotaram algum tipo de planejamento, a saber:

Fazem um planejamento de curso, separando quais páginas do livro devem ser vistos em cada bimestre	4 professores, 44% (P3, P4, P5, P8)
Fazem um planejamento de curso anual geral e um plano semanal.	2 professor, 22% (P6 e P9)
Faz um planejamento de curso anual geral e outro mensal, definindo o que fará nas próximas semanas, a partir daquilo que já fez no mês que passou	1 professor, 11% (P2)
Prepara cada aula individualmente, ou quando sente necessidade, seguindo uma ideia geral do que quer alcançar durante o ano.	1 professores, 11% (P1)
Não prepara as aulas. Tem apenas algumas ideias gerais do que trabalhar e improvisa a partir do que ocorre em sala de aula.	1 professores, 11% (P7)

Tabela 1, I análise da questão 12

Verificamos que quatro dos nove (P3, P4, P5, P8) professores entrevistados estão sujeitos a um modelo de planejamento tecnicista – conforme apontado no capítulo anterior – tendo que seguir rigidamente o livro didático indicado pela instituição e entregar planejamentos com prazos rigorosos.

Três professores (P2, P6 e P9) não precisam apresentar seus planejamentos para as suas Instituições, pois estas não lhe pedem ou cobram nenhum plano e nem possuem nenhum tipo de projeto pedagógico-curricular para a música; entretanto, tais professores fazem algum tipo de projeto de ensino-aprendizagem, de forma sistemática, por iniciativa própria, objetivando organizar o trabalho pedagógico de forma mais ordenada.

Dois outros professores não planejam. Um deles (P1) eventualmente escreve aquilo que pretende ensinar nas suas aulas, ou organiza a atividade pedagógica que vai ser ensinada; P7 não realiza nenhum tipo de planejamento escrito, ele mentalmente idealiza o conteúdo curricular que vai ser ministrado.

Todos entrevistados declararam ser importante o planejamento de ensino, mesmo aqueles que não o fazem. Eles afirmam se tratar de uma peça importante para a organização do currículo que será ministrado nas aulas. P5 relata que o planejamento dá organização e continuidade ao trabalho:

Sim, porque você não fica perdido e você consegue montar uma sequência cronológica do que deve ser ensinado [...]. Em música e em qualquer outra matéria você tem que fazer primeiro o mais fácil e depois ir sequenciando. Se você planeja, tem como saber o que fazer depois. [...] A música é uma matéria muito livre para você trabalhar da forma como quiser. Para uma questão de organização, para que funcione bem, eu acho que o planejamento é extremamente importante. Você consegue ser livre sendo planejado. Não é um planejamento tão rígido, mas é uma questão de organização (P5 em entrevista a Marla Liidtke, resposta à questão 13).

P3, por sua vez, diz que o planejamento de ensino ajuda a trazer sentido (objetivo) ao trabalho pedagógico:

[...] a gente tem o costume de achar que música é fácil de improvisar. [...] Só que quando você planeja, você consegue atingir objetivos melhores com a criança [...] Pelo fato de a música ser lúdica, não quer dizer que não precisa ser planejada. É mais fácil improvisar, eu até consigo dar uma aula sem planejar. Mas o meu objetivo será melhor alcançado se eu planejar (P3 em entrevista a Marla Liidtke, resposta à questão 13).

Para P3 e P4, improvisar atividades e ações na aula de música é comum, porém quando se tem um planejamento, este ajuda a dar maior visibilidade ao todo, estabelecer possibilidades e limites. P4 fala:

Eu acho que você tem que se programar, mas também tem que ter a coisa do improviso. No decorrer da aula você vai sentindo umas necessidades e vai

criando ali na hora. Mas a base vai ser o seu planejamento, que direciona até onde você pode ir. (P4 em entrevista a Marla Liidtkke, resposta à questão 13)

No relato desses entrevistados constatamos que a maioria dos professores adotam um planejamento prático, defendido pela Escola Nova de Dewey. Aproveitar-se das oportunidades que surgem durante a aula e transformá-las em aprendizagem de maneira improvisada, não exclui portanto a possibilidade de existir um planejamento norteador.

O P7, nas questões 11 e 12, afirmou que não realiza nenhum tipo de planejamento, mas considera importante sua construção, não da forma como o planejamento é feito e defendido nas escolas. Seu incômodo não é com o planejamento em si, mas com o planejamento mecânico, engessado, rígido, arbitrário, não dialogado.

Eu acho importante essa escrita, mas desde que ela não engesse, desde que ela seja um esqueleto. Um esqueleto que ajude a não perder o rumo, não virar bagunça. [...] Um aluno seu dá uma super deixa, mas eu vou ter que cortá-lo pois eu preciso seguir o que eu escrevi. Precisa ser maleável. Se houver necessidade, precisa ser mudado. [...] Eu defino que é preciso que no fim do ano o aluno tenha a mínima consciência de que existe um pulso, que existe uma regularidade musical, de que existe alturas diferentes...Ele precisa estar sabendo disso. (P7 em entrevista a Marla Liidtkke, resposta à questão 13).

Na questão 14 – “Você se considera apto a realizar planejamento didático do ensino?” - procuramos saber se o docente se sentia apto a construir um planejamento. Todos afirmaram que sabiam fazer um planejamento e informaram onde aprenderam a realizar essa atividade pedagógica.

Mais da metade deles (67%) relatou que aprendeu a fazer planejamento de ensino na prática, no dia-a-dia profissional, consultando livros, etc. Menos da metade, 33% (3 professores) aprendeu na faculdade. P2 faz uma crítica quanto à sua formação docente:

Não, não ensinaram na faculdade, se bem que tem disciplinas para isso. Eu imagino que a maior parte dos professores seja assim e acredito que esse é um dos defeitos das licenciaturas e das Pedagogias do Brasil, eu imagino, é o que eu vejo...O professor ao chegar na sala tem que “se virar”. Ninguém te ensina nada, nada. Eu comecei a dar aula com 18 anos e a coordenadora disse “Você precisa fazer um planejamento”. Aí você não vai dizer para ela “Como faz um?”. Ela acabou de te contratar e você vai falar que não sabe? Aí você vai lá, aprende, entrega, ninguém diz se está bom, se não está, e fica por isso. Aí você vai melhorando, tirando umas coisas, colocando outras, mas na faculdade não se ensina [...] Ninguém ensina nada assim, de planejamento, tem que fazer assim...Objetivos, sei lá, ninguém disse que tem que começar com ele, que tem que colocar, nem que não tinha. Até tem matéria de Didática, mas é outra coisa. Essas coisas mais práticas ou mais

‘kit de sobrevivência’ não tem. Você se vira. De metodologia e práticas didáticas tudo bem, mas de planejamento – olha, se estrutura assim, o que você quer fazer até o final do ano – não tem. (P2 em entrevista a Marla Liidtko, resposta à questão 13).

A partir disso, surgiu a necessidade de perguntar aos professores quais os recursos ou materiais que utilizavam para criar um plano de ensino. A resposta à questão 15 – “Como você costuma planejar suas aulas?” - revelou que sempre os professores usam diferentes fontes: internet, livros didáticos diversos, troca com colegas da área, criam suas próprias atividades. Mesmo quando a escola adota algum livro didático, eles não se baseiam apenas nele - pesquisam em outras publicações, na internet e criam seus próprios recursos.

As questões que se seguem tiveram a intenção de verificar se os critérios para elaboração do planejamento por parte do professor seguem um modelo tecnicista, um modelo prático, ou um modelo crítico.

A questão n.16 – “Assinale somente as práticas que você costuma considerar ao planejar sua prática de ensino musical” - referendou 8 afirmativas relacionadas ao planejamento. Para facilitar a análise, dividimos as afirmativas em dois gráficos diferentes. O primeiro reporta-se ao planejamento crítico e participativo e o segundo retrata fundamentos gerais do planejamento (se está relacionado ao projeto pedagógico-curricular da instituição, se prevê um programa sequencial para cada ano escolar, se é feito a partir de diálogo entre os professores).

Como vimos no primeiro capítulo, para que um planejamento seja crítico, é necessário que seja elaborado a partir dos interesses e necessidades dos alunos e da comunidade, é portanto, um planejamento participativo. Além disso, é um objeto de constante revisão e adaptação, onde se fazem alterações conforme as mudanças da realidade e as demandas dos alunos.

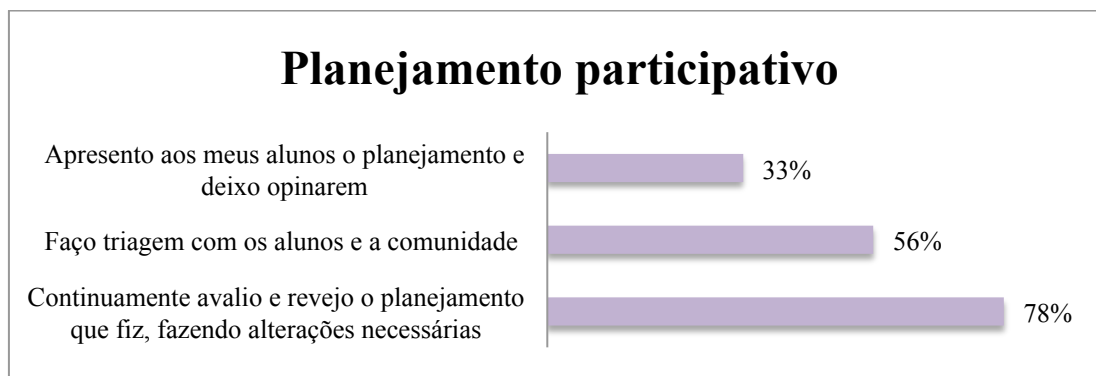


Gráfico 5, contendo o resultado estatístico da questão de n. 16

Poucos deles fazem triagem sobre a realidade dos alunos e comunidade antes de construir o planejamento de ensino e poucos apresentam o plano aos alunos, deixando que opinem sobre ele.

Por mais que objetivamente 5 professores tenham afirmado fazer triagem, nas respostas dadas observamos que somente o professor P1 constrói de fato um planejamento depois de conhecer os detalhes de cada turma. Ele afirma: “Eu primeiro conheci a escola, os alunos, procurei ver em que nível estão. Isso durante cerca de um mês; só depois disso que eu comecei a desenvolver um planejamento” (P1 em entrevista a Marla Liidtkke, resposta à questão 16).

Os demais professores apenas conversam com os alunos durante o ano para descobrir seus interesses musicais e inserem na execução dos conteúdos e atividades planejadas o repertório que eles apreciam. As revisões e mudanças no planejamento durante o ano ocorrem, portanto, especialmente na metodologia. Os objetivos e os conteúdos não são trocados, caso os alunos desejem.

A grande barreira que os professores indicaram para a construção de um planejamento participativo é a estrutura da escola tradicional, que pede a eles que entreguem seus planejamentos antes mesmo das aulas começarem, antes de terem qualquer contato prévio com os alunos. A escola ainda tem um formato e estrutura tradicional. Mesmo assim, acreditamos e defendemos que o professor pode fazer um planejamento curricular crítico. Porém, em alguns casos, como o exemplificado abaixo, o professor se vê impossibilitado.

A entrevista de P9 revela um modelo de planejamento bastante tecnicista imposto pela instituição.

Sou obrigado a rever [o planejamento]. Eu não costumo deixar tão arrumado o planejamento do início do ano [que entrega para a escola], porque senão eu fico preso. Eu coloco apenas ‘as notas musicais’ para o primeiro mês, em vez de por exemplo, ‘mi e dó’. E então eu tenho o meu planejamento à parte [na qual explicita quais notas musicais dará no primeiro mês]. Pois se eu

coloco no planejamento da escola que eu vou fazer tal coisa, eu sou obrigado a cumprir aquilo. A coordenação acompanha através da chamada do *tablet*²⁶ o que dei e o que não dei. Aparece até em amarelo se não dei algo que tinha no planejamento para determinado trimestre (P9 em entrevista a Marla Liidtko, resposta à pergunta 16).

Ao afirmar que ele “revê” o planejamento, não está claro que o faz para alterá-lo conforme as necessidades dos alunos. Ele revê o planejamento para não esquecer o que tinha colocado e assim, cumpri-lo à risca, caso contrário, será “punido”.

Pode-se dizer que a escola, enquanto organismo, é um tanto inflexível não outorgando aos professores construir um planejamento crítico. As adaptações para atender os interesses dos alunos ocorrem geralmente no processo, principalmente quanto ao repertório musical a ser ministrado. Em vista disso, os alunos interferem pouco no planejamento. Apenas são ouvidos na realização daquilo que já foi planejado.

A questão 16 pediu que os professores indicassem também outros fundamentos que podem estar presentes na construção do planejamento, como: Projeto Político-Pedagógico, conteúdos das outras disciplinas (trabalho interdisciplinar), programa/currículo específico para cada ano escolar e Parâmetros Curriculares Nacionais. Segue:

²⁶ O sistema do *tablet* citado pelo professor consiste em: a cada aula, o professor faz a chamada no dispositivo eletrônico e também preenche um formulário sobre os assuntos que foram dados naquele dia. A coordenação confere se os conteúdos dados no dia em questão conferem com aqueles estipulados pelo planejamento trimestral.

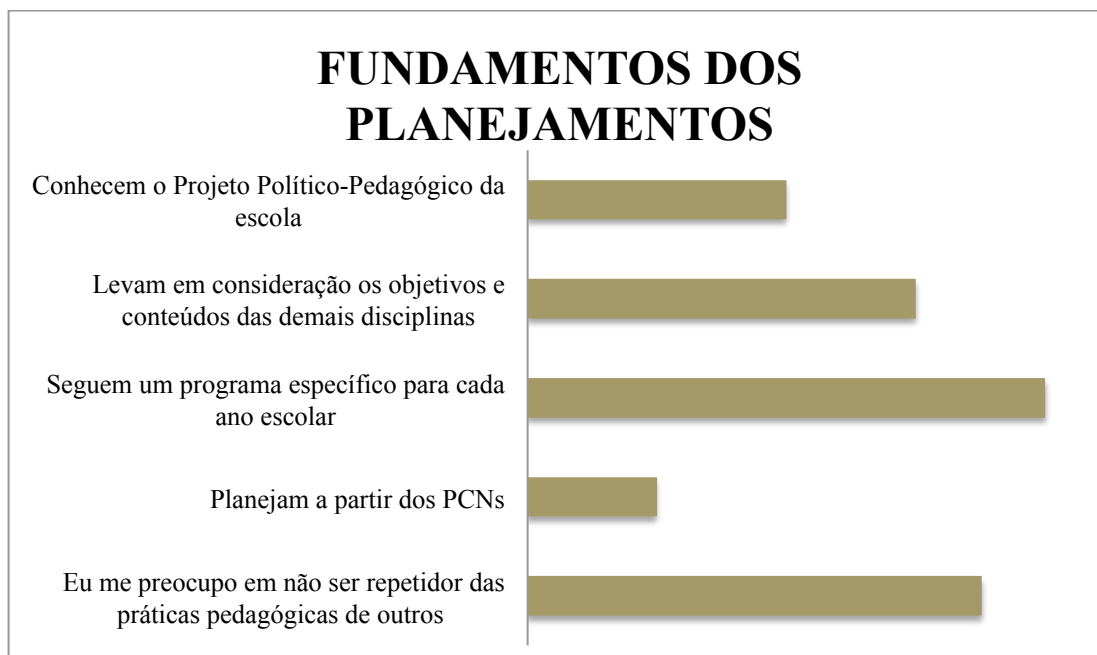


Gráfico 6, contendo o resultado estatístico da questão de n. 16

Quatro dos nove professores declararam conhecer o Projeto Político-Pedagógico da Instituição, no entanto, tais projetos não estabelecem delineamentos curriculares para o ensino musical.

Seis professores (67%) asseguraram levar em consideração os conteúdos e objetivos das outras disciplinas, mas afirmaram que é uma tarefa difícil, sendo possível só quando há um diálogo com os outros professores e/ou com a coordenação pedagógica - o que acontece poucas vezes.

Somente três professores afirmaram que eventualmente a coordenação pedagógica se reúne com eles para conversar como fazer um trabalho interligado.

Eu tenho reuniões quinzenais com a coordenadora, ela e eu, individualmente. Ela me conta o que os alunos estão vindo em Geografia e pergunta se tem como colocar na música. Mas acontece mais no Fundamental II, por causa da formação da orientadora [que já estudou música]. Ela olha e diz: 'o que a gente pode fazer juntos?'. No fundamental I isso não acontece tanto (P2 em entrevista a Marla Liidtko, resposta à pergunta 16).

Com relação a seguir um programa específico para cada ano escolar, que implica em estabelecer uma continuidade, aprofundamento e progressão de finalidades e conteúdos a cada série - 89% afirmou seguir um programa específico para cada ano, ou seja, apenas um entrevistado não o fez. Quatro deles seguem um programa específico para cada turma

construído por eles mesmos, e não porque a escola tenha algum pronto. Quatro outros professores seguem um programa sequenciado a partir do didático adotado pela escola (a coleção é para todo o fundamental Anos Iniciais - um livro para cada série - e os livros foram construídos pensando no todo, numa progressão de conteúdos e habilidades). O único professor que alegou não seguir um programa seriado é o mesmo que outrora havia afirmado que não faz nenhum tipo de planejamento sistematizado (P7).

O que questiona a utilização dos PCNs como fonte de fundamentação dos planejamentos revela que apenas 22% (2 professores) planejam a partir dos PCNs. A maioria dos professores conhece os parâmetros, porém poucos os utilizam em seus planejamentos, pois os consideram muito vagos, sem resultantes práticas para a construção de planos de ensino.

Esses dados desvendam o costume de recorrerem aos manuais onde as “receitas” estão prontas para uma aplicação imediata, eles não recorrem aos textos que exigem análise e ponderação. Se os parâmetros são pouco específicos, o são intencionalmente, de forma a não ditar minúcias que só cabem às particularidades de cada realidade. Os PCNs não são um modelo pronto de planejamento. Não dão respostas prontas. Talvez por isso sejam pouco considerados.

O último item dessa questão procura esclarecer o posicionamento que os professores têm frente aos planejamentos impostos e sobre materiais didáticos que apresentam soluções prontas; 78% respondeu que se preocupam em ter suas próprias ideias sobre o que e como ensinar, não sendo meros repetidores de planejamentos e práticas de terceiros. Estes afirmaram que geralmente modificam as formas de aplicar as atividades sugeridas pelos livros didáticos, o que não implica numa mudança propriamente dita do planejamento, mas sim da metodologia.

A pergunta 17 do questionário - “Qual é a frequência com que você reflete sobre as seguintes questões: “Qual o objetivo desse conteúdo que estou ensinando?” e “O que quero desenvolver nos alunos através dessa atividade?” - investigou se os professores são reflexivos quanto aos objetivos das atividades e conteúdos que ensinam. A fundamentação dessa pesquisa consiste em entender o planejamento como algo além de um plano escrito e sim como uma postura constante de reflexão sobre o que ensinar e por que. A constante reflexão sobre os sentidos de cada ação pedagógica é, portanto, uma prerrogativa do planejamento crítico (VASCONCELLOS, 2009a, p. 94). Já que o núcleo de todo planejamento são os objetivos, por mais que o professor não os explicita de forma escrita, pensar sobre as

finalidades de cada atividade, conteúdo e ação pedagógica, ajuda a superar uma execução tecnicista de rituais desprovidos de sentido.

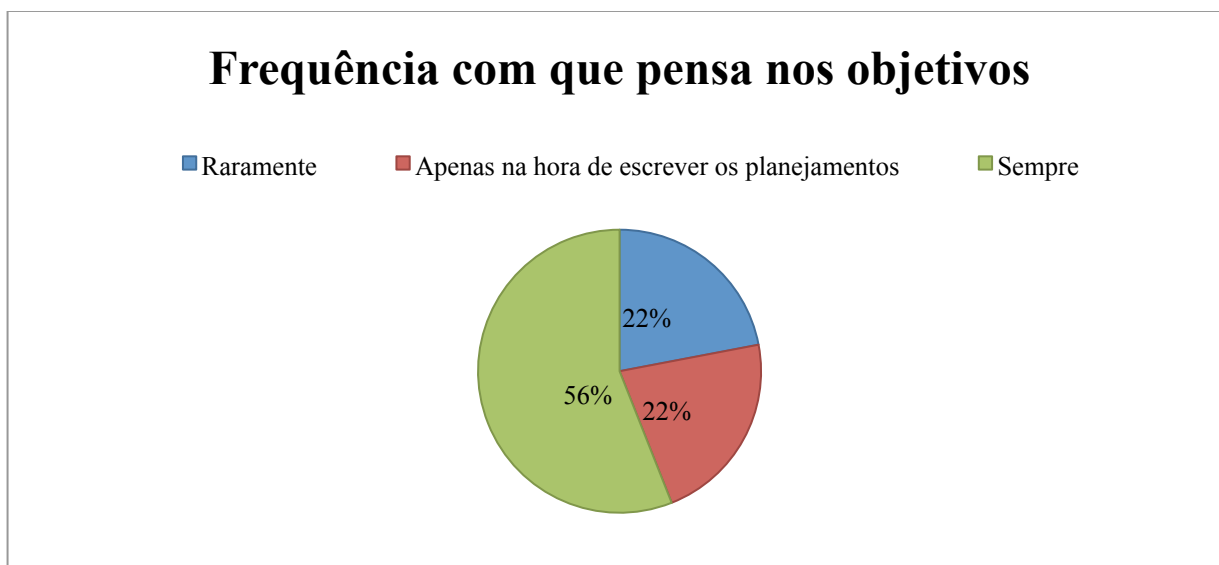


Gráfico 7, contendo o resultado estatístico da questão de n. 17

Dois professores (22%) confessaram que raramente se questionam sobre as finalidades dos conteúdos e/ou das atividades ensinadas. Outros dois professores (P3 e P4) afirmaram que pensam sobre isso eventualmente, apenas quando estão escrevendo seus planejamentos. A maioria, porém, 56%, afirmou que o tempo todo está refletindo sobre o sentido da sua prática. Sobre isso eles falam: “Tenho sempre em mente, estou sempre pensando” (P6); “Sempre, toda aula, sempre eu penso: ‘por que? por que?’ Tem que deixar os porquês bem claros para não perder o rumo” (P7).

O professor 9 apontou uma constatação empírica interessante: É muito comum ele achar livros que mostram atividades prontas para serem feitas em sala de aula, apresentando soluções imediatas que facilitam o trabalho do professor que tem que preparar a aula do dia seguinte; mas, por vezes, faltam nesses materiais o cuidado de evidenciar para que aquela atividade é necessária, salientando seus objetivos, bem como a fundamentação teórica.

A quarta e última parte do roteiro da entrevista questionou a relação do docente com a coordenação pedagógica e com os demais professores dentro do planejamento escolar. Foram as questões que obtiveram mais desdobramentos qualitativos. Como os professores falaram extensivamente, a transcrição completa das entrevistas está disponível em anexo para quem quiser se aprofundar mais.

Seguem os dados estatísticos que apontaram para a participação nas reuniões pedagógicas:

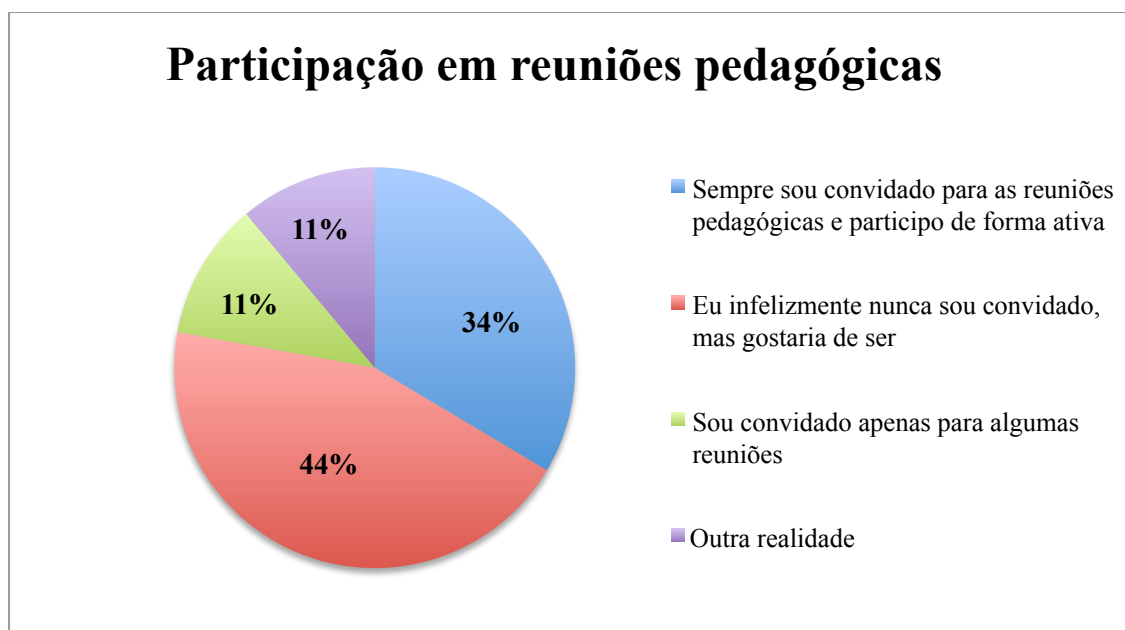


Gráfico 8, contendo o resultado estatístico da questão de n. 18

Como mostra o gráfico, a porcentagem de professores que não são convidados para as reuniões é a maior (44%, 4 professores), contra 34% (3 professores) que são sempre convidados e ativos nas reuniões. Um professor afirmou que é chamado apenas em algumas reuniões, geralmente as do início do ano ou para as que dizem respeito aos projetos que envolvem toda a escola; nas reuniões periódicas ele nunca é chamado. Um último professor, que entrou para a categoria “outra realidade”, disse que trabalha em duas escolas – em uma participa de todas as reuniões e em outra não participa de nenhuma, pois nunca é convidado.

Os que não são convidados para as reuniões gostariam de ser para ter contato com os demais professores. P2 assim afirma:

Com outros professores não tenho reunião. Só uma a cada 15 dias individualmente com a coordenação. Mas os outros professores tem reuniões bimestrais. E eu acho isso muito ruim. Eu acho que eu cresceria muito como professor, saber o que o outro está fazendo, o que o outro pensa, como socialização com o outro professor. [...] Eu nunca falo com ninguém lá, estou há 3 anos. [...] Isso de ter reunião faz o professor de música pertencer a escola. A reunião faz com que você sinta que sua matéria é importante (P2 em entrevista a Marla Liidtko, resposta à questão 17).

A penúltima pergunta questionou a relação professor de música *versus* equipe pedagógica sob a ótica do planejamento, buscando revelar se coordenadores pedem ou não

planejamento ao professor de música; se constroem o planejamento junto com o professor; se dão um retorno sobre o planejamento entregue. As respostas indicaram:

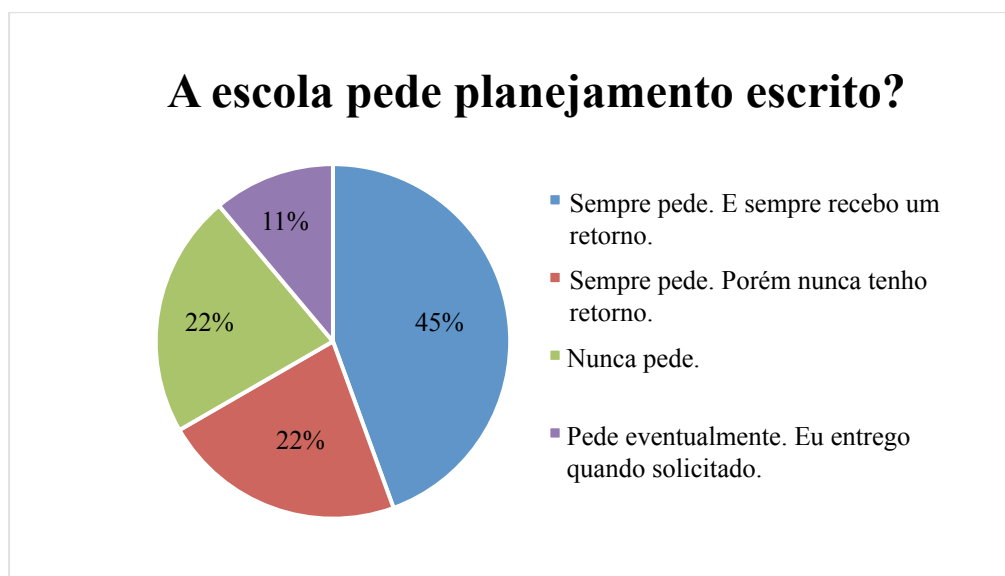


Gráfico 9, contendo o resultado estatístico da questão de n. 19

Conforme os dados numéricos, 67% dos professores tem que apresentar obrigatoriamente um planejamento em suas escolas. Apenas uma parte deles (45%) recebe algum retorno sobre o que escreveram. Na fala dos professores é possível compreender outras nuances sobre essa questão. Alguns professores nunca são cobrados sobre aquilo que planejam ou desenvolvem em sala de aula. Seguem dois depoimentos bastante desmotivadores:

Se eu passar o ano inteiro só cantando, e não fizer mais nada, ninguém fala comigo, entendeu? Se eu passar o ano inteiro batendo só ritmo, dois ritmos, e batendo com instrumentos, ninguém vai falar nada, né? Ninguém vai me cobrar alguma coisa além. Eu faço porque eu sei o que eu tenho que fazer e eu quero dar o meu melhor. Se eu decidir hoje: 'ah, eu não quero fazer direito', eu posso fazer desse jeito e ninguém vai falar nada comigo (P3 em entrevista a Marla Liidtke, resposta à questão 19)

Não, não acompanham. Se eu quiser mudar, colocar outro planejamento, ir lá e mudar, acho que nem vão perceber. Porque não conhecem música. (P6 em entrevista a Marla Liidtke, resposta à questão 19)

Alguns professores revelaram que a coordenação pedagógica, por vezes, não sabe o que pedir para o professor de música (por não saberem música) ou por vezes pede coisas

impróprias apenas para ser bonito para os pais, sem se preocupar com as questões didáticas envolvidas:

Eu acho que os coordenadores facilitariam o trabalho do especialista – especificamente do professor de música e de artes, se eles conhecessem o assunto; ou se de alguma forma eles fossem mais conhecedores da música – se ouvissem outros tipos de música, se estivessem mais abertos a isso – frequentassem concertos, assistissem shows de cantores diversos. [...] Eles querem uma coisa que seja aplaudível, de aplaudir mesmo. [...] eles querem ver resultados. O resultado que eles estão esperando às vezes não é o melhor para a formação musical da criança (P2 em entrevista a Marla Liidtkke, resposta à questão 19).

P9, por sua vez, é cobrado se está cumprindo ou não o que colocou no planejamento, mas de uma forma mecânica, pois não há diálogo na construção do currículo, que é unicamente responsabilidade do professor especialista:

Pede planejamento, mas só acompanham pra ver se está sendo cumprido, sem conseguir dar sugestões específicas sobre música, por não entenderem de música. Eu que decido o que dar quanto a currículo. Tenho liberdade. Eles só pedem o ensino de flauta. Eles dizem que no dia das mães eles têm que estar tocando flauta. Como eu vou fazer isso, é problema meu. Eles têm algumas coisas gerais que querem, mas no resto eu me viro, eu decido (P9 em entrevista a Marla Liidtkke, resposta à questão 19).

Tem os coordenadores que conferem o planejamento, mas apenas para uma vigilância tecnicista de que está sendo cumprido o cronograma do livro. P8 desabafa:

Antigamente eu tinha a visão utópica de que eu podia ensinar música musicalmente, colocar bastante atividade lúdica, mas quando na verdade eu me deparei com uma bronca de que eu não estava usando o livro de forma correta com as datas previstas para o livro. Daí eu me tornei um mau professor. Ser um bom professor é simplesmente dar visto no caderno, ter o livro completo, com os carimbos em cima, isso é ser um professor excelente, somente (P8 em entrevista a Marla Liidtkke, resposta à questão 19).

O professor 8 revelou um caso lamentável que já passou na escola: a supervisora técnica viu que ele estava atrasado no conteúdo e disse que teria até que fazer uma denúncia na carteira profissional dele.

Somente um professor (P5) disse que faz o planejamento em diálogo com a coordenação. Valorizando os conteúdos musicais, mesmo não os conhecendo, ajuda com sugestões pedagógicas gerais.

Sobre a relação com a coordenação, com os outros professores e funcionários da escola, os professores foram arguidos para indicar se se sentiam incluídos ou excluídos, valorizados ou desvalorizados. Segue a estatística:

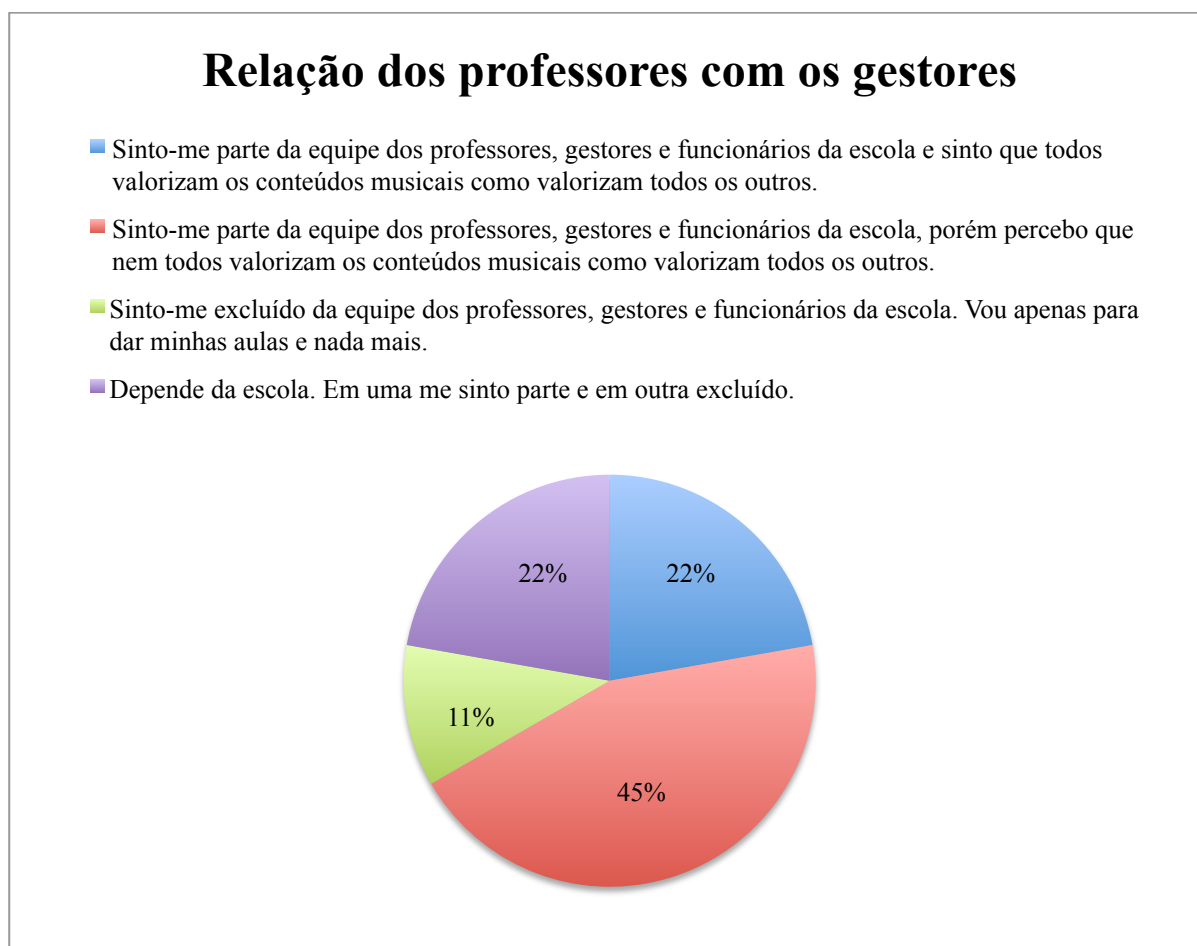


Gráfico 10, contendo o resultado estatístico da questão de n. 19

A maior porcentagem (45%) é daqueles que se sentem parte da equipe de funcionários da escola (professores, gestores, etc.), porém percebem que sua disciplina não é valorizada como as outras. P1 fala que nunca se sentiu parte e nunca sentiu que valorizam música:

Nunca cheguei numa escola que eu pudesse me sentir parte dela, que meu trabalho está sendo reconhecido, que estou desenvolvendo um bom trabalho. Ainda não encontrei uma escola que eu chegasse e falasse SOU PARTE (P1 em entrevista a Marla Liidtko, resposta à questão 20).

Vários pontuaram sobre a visão lúdica que professores e coordenadores têm sobre a aula de música: para entretenimento, para preparar repertório para apresentações festivas, sem

necessidade de fundamentação e sem valorização em termos avaliativos (o desempenho do aluno na aula de música não conta para ele ser aprovado ou reprovado). P3 relata:

Eu acho que eles têm uma visão lúdica demais. Uma vez choveu e meu computador da sala parou de funcionar [...] e eu pedi para arrumarem. Passou uma semana e nada. Aí eu descii para falar com a coordenadora: ‘professora, o meu computador não está funcionando, preciso dele para uma das atividades’. Aí ela falou: ‘mas professora, faz alguma outra coisa, canta com eles’. Eu falei: ‘Professora, eu tenho condições de dar aula sem o equipamento, mas eu me planejei e uma das atividades que eu planejei eu preciso do computador’. Então o que me incomodou profundamente é ‘ah, canta lá com eles, bate lá um instrumento que tá bom’... A gente que se esforça, que se planeja, que quer fazer o seu melhor, quer ver os objetivos se cumprindo....Não é só brincando, não é brincadeira (P3 em entrevista a Marla Liidtk, resposta à questão 20).

Apresentados os dados quantitativos e qualitativos das entrevistas, segue um tópico com a apresentação do perfil de cada professor separadamente, contendo uma análise qualitativa individual a partir da totalidade das respostas às perguntas do questionário. Se até então a análise comparou os professores entre si, o que segue é uma análise comparativa das respostas de cada professor, procurando coerência entre o discurso apresentado do início ao fim da entrevista, estabelecendo características da prática pedagógica e hábitos de planejamento do professor, bem como a realidade institucional no qual está inserido que ficaram evidentes. Tais dados colaboram para o delineamento das conclusões da pesquisa. Quando o texto aparecer entre parênteses é uma citação direta do professor entrevistado.

2.2 Perfil de cada professor entrevistado

Professor 1

Este professor tem uma formação acadêmica mais eclética: Graduação em Musicoterapia, Mestrado em Distúrbios de Aprendizagem e está cursando a Licenciatura em Música à distância. Em sala de aula ele utiliza mais intensamente o canto, a expressão corporal e as brincadeiras ligadas à cultura folclórica infantil, como brincadeiras de roda tradicionais brasileiras. Sua pedagogia está pautada fortemente na filosofia Waldorf, que preconiza uma pedagogia holística de integração dos aspectos físico, intelectual, espiritual e artístico, bem como respeita e adapta as estratégias às particularidades de cada criança²⁷.

²⁷ Fonte de pesquisa: <www.waldorf.com.br>. Acesso em 01 de dezembro de 2015.

Planeja cada aula individualmente “a partir do que deu certo na aula anterior”. Não segue, portanto, um projeto curricular estruturado a partir de objetivos, conteúdos, cronograma e metodologia definidos. A escola não tem nenhum plano dessa natureza definido e nem lhe pede um. Quando questioneei sobre a importância do planejamento para o ensino musical, afirmou que é importante, para dar “ritmo pedagógico”, um “começo, meio e fim” à aula. Quando eu perguntei desse ritmo pedagógico também durante um ano, não apenas de uma aula (começo, meio e fim durante um ano todo) ele ficou muito confuso e não soube responder. Ele, portanto, enfatiza a importância do plano de aula, mas ignora a importância de um planejamento de curso.

Ele nunca é convidado para participar das reuniões pedagógicas com os demais professores, portanto, se sente excluído da equipe. Ele se considera um prestador de serviço que vai para a escola apenas para ministrar aulas. As reuniões que participa eventualmente são com a coordenação pedagógica. Nestas nunca há concordância de ambas as partes. Afirma que sempre está em desacordo com a coordenação quanto aos conteúdos e competências musicais que deve repassar para seus alunos. Aponta com veemência haver um desconhecimento completo por parte da Coordenação Pedagógica do que é necessário ser ensinado para que a criança tenha um bom desenvolvimento musical.

Professor 2

Este professor é licenciado em Música e está completando seu mestrado em Musicologia na USP. Utiliza o uso da voz associado ao movimento corporal como tática principal de ensino, empregando um repertório voltado para a música popular brasileira e de outros povos, cantados em português e em outras línguas. Utiliza instrumentos musicais, tais como xilofones, zabumba, cajón, *boomwhackers*²⁸ e outros construídos pelas próprias crianças. Ele faz um *mix* entre as propostas pedagógicas de Dalcroze, Kodály, Paynter, Schafer, Orff, Koellreutter, Teca Alencar, Gainza e Pedro Paulo. Demonstrou seguir uma linha contemporânea de educação musical – incentivando a criatividade, composição e improvisação coletiva – e afirmou que até já teve impasses com a coordenação pedagógica por não entender esta proposta.

Ele organiza anualmente um roteiro geral no qual especifica somente os conteúdos que serão trabalhados durante o ano. A cada mês ele revê este roteiro e detalha mais amiúde os

²⁸ São tubos percussivos melódicos feitos de plástico. Fonte: <<http://www.musicaemovimento.com.br/blog/item/126-os-boomwhackers-chegaram-ao-brasil>>.

conteúdos das quatro semanas seguintes. Nestes planos nunca formaliza os objetivos. Afirmou que os colocava no papel apenas no início da carreira e que atualmente não acha necessário escrevê-los. “No começo do trabalho eu colocava – qual é o objetivo, quanto tempo eu ia gastar com aquilo, as estratégias e até qual material iria usar com aquilo - mas hoje eu já não coloco mais”. Confessa que quase nunca pensa sobre os objetivos das atividades que faz e que é de sua personalidade ser pouco reflexivo. Apesar de ter a prática do planejamento como rotina, confessa improvisar muito durante as aulas, tomando rumos completamente diferentes daquilo previsto.

Quinzenalmente tem reuniões com a coordenadora. Não participa das reuniões bimestrais com toda a escola, o que o faz se sentir excluído. Embora sua coordenadora pedagógica não entenda de música, ela procura se manter informada sobre o que está ocorrendo em sala de aula.

Professor 3

Licenciado em Música. Prioriza o canto, o manuseio de instrumentos de percussão, expressão corporal e solfejo.

No plano que realiza no início do ano, define objetivos e separa por bimestres os conteúdos de música do livro didático adotado pela escola.

O livro didático que eu uso tem conteúdo de artes e música. Como eu tenho só uma aula por semana, a coordenadora colocou a questão de como eu iria trabalhar e eu coloquei pra ela o seguinte: pra eu aprofundar a parte da musicalização, eu trabalho só a parte de musicalização e a professora da sala no período de artes dá a parte de artes. Então o que faço: vou de ano em ano, eu vejo todo o conteúdo de música que tem naquele livro – parte cantada, parte de ritmo – baseado naquilo eu divido por bimestre (P3 em resposta à pergunta 3 em entrevista à Marla Liidtké).

A pedido da coordenação da escola, ele insere em seu planejamento o uso da música como facilitador para o aprendizado dos conteúdos que as turmas estão vendo em outras disciplinas. Escreve também um plano de aula semanal no qual sistematiza conteúdos, atividades e recursos. Após cada aula ele traça um relatório e as metas para a aula seguinte. Após cada bimestre ele revê se os objetivos pedagógicos almejados foram alcançados. Ao perceber que não está sendo alcançado, muda a estratégia para alcançar o objetivo proposto para aquele período.

Nunca é convidado a participar das reuniões pedagógicas da coordenação com os demais professores, mesmo assim se sente parte da equipe, embora saiba de antemão que

nenhum outro docente valoriza a música como prática curricular na educação básica. Para eles ela é apenas uma atividade lúdica.

Uma coisa que eu me incomodo profundamente é “ah, canta lá com eles, bate lá um instrumento que tá bom”, como se fosse só isso a aula de música! A gente que se esforça, que se planeja, que quer fazer o seu melhor, que vê os objetivos se cumprindo sabe que não é isso. Não é só brincando, não é brincadeira (em resposta à questão 20).

Professor 4

No momento da entrevista, este professor cursava o primeiro ano da Licenciatura em Música e há apenas um mês que lecionava nessa escola. Indicou o canto e o manuseio de instrumentos musicais percussivos como principal atividades realizadas em sala de aula.

Diz que sempre faz planejamento didático, porém em suas falas ficou evidente que cabe a ele apenas executar o projeto pronto que a coordenação da escola lhe apresenta, que consiste num roteiro indicando quais páginas do livro didático devem ser trabalhadas e em qual período. Cabe a ele apenas estruturar um semanário, feito a partir do plano anual, no qual especifica os conteúdos e a metodologia que vai empregar nas aulas futuras.

Por ter pouca experiência, o entrevistado não demonstrou muita segurança em suas respostas. Ele se sente bastante confortável de adotar o livro indicado pela coordenação. Confessou que tem mais dificuldade em ensinar nas turmas da Educação Infantil, para as quais não tem livro didático.

Professor 5

Licenciado em música. Em suas aulas, além do conteúdo musical, é obrigado a ensinar artes visuais, canto-corais e flauta doce. Os procedimentos pedagógicos que mais utiliza são a expressão corporal e o aprendizado da leitura musical convencional (notas musicais, figuras rítmicas, pauta). Realiza um planejamento didático no início de cada ano letivo, no qual estipula quais páginas do livro didático dará em cada aula e qual o repertório musical que será trabalhado, voltado para a flauta e o canto. Ainda nesse plano de curso anual determina quais as atividades do livro que os alunos farão em casa e quais atividades extras (que não estão no livro) serão empreendidas.

Semanalmente ele revê este plano de curso para refletir sobre o que deu certo e o que não deu certo, implantando as adaptações necessárias. Ele também tem uma reunião semanal com a coordenadora a fim de apontar os objetivos e os conteúdos que foram trabalhados, e

afirma que mesmo ela não dominando a linguagem musical, sempre oferece sugestões didáticas gerais. Considera desnecessário traçar os objetivos em planejamentos de curto prazo. Mostrou-se muito incomodado com o livro didático que tem que adotar obrigatoriamente. Procura sempre que possível adequá-lo aos seus propósitos pedagógicos.

Alega que professores e pais não encaram o ensino musical como prioritário, este é mais indicado para preparação de um repertório para a apresentação artística nas festividades escolares.

Professor 6

É musicoterapeuta e psicopedagogo; além de dar aulas em duas escolas particulares, também ensina na APAE e atende em um consultório particular. Utiliza o canto, a apreciação musical, manuseio de instrumentos convencionais, solfejo e o aprendizado de leitura musical. Expressão corporal, composição, improvisação são pouco utilizados. Afirma que teve uma vivência de música de ensino bem tradicional e que no início da carreira acadêmica tendia para metodologias tradicionais ligadas à transmissão musical. Afirma que com o tempo foi “amolecendo”, porém ainda se considera pouco contemporâneo. Defende a introdução de caderno de música pautado na escola e o aprendizado de um instrumento musical (flauta doce). Tem como referência pedagógica Kodály, Dalcroze, Teca Alencar de Brito e Enny Parejo.

No início do ano letivo entrega à coordenação um plano de ensino contendo os itens gerais que irá abordar durante cada bimestre. Durante as aulas segue um semanário²⁹ que detalha os conteúdos e metodologias para as aulas, sendo bem flexível com relação a este planejamento. Ele relata que muita coisa que acontece na aula foge do que foi planejado.

Acredita que o planejamento que deve ser entregue a cada ano para a escola é descontextualizado e não considera as necessidades dos alunos já que é entregue antes mesmo de o professor conhecer seu público. Dessa forma, defende a importância do plano de aula semanal ou diário, no qual o professor adequa o que foi anteriormente planejado ao andamento e perfil de cada classe.

Pouco participa das reuniões pedagógicas, por não ser convidado. Mesmo quando o projeto anual envolve o ensino de música, ele não consegue dialogar com os demais professores. Sente que a música não é valorizada como as demais disciplinas, principalmente no quesito avaliação. Afirmou que a música não tem poder de voto em conselho pedagógico.

²⁹ Plano didático que especifica conteúdos, metodologias e recursos para o período de uma semana.

Professor 7

Está cursando o segundo ano de Licenciatura em Música à distância. Dá aula em escola básica há dois anos. Prioriza bastante a improvisação e a composição musical coletiva, a expressão corporal e a apreciação, bem como o canto, a dança e o teatro. Segue as ideias pedagógicas de Dalcroze, Kodály e especialmente Carl Orff, tendo feito um curso específico dirigido ao entendimento da metodologia desses três educadores. Citou também os grupos Palavra Cantada, Grupo Tri e Uirake.

Não realiza nenhum tipo de planejamento didático, faz somente uma previsão mental – não escrita - do que vai ser ensinado, quais objetivos pretende alcançar e como alcançá-los.

Critica ferrenhamente a escola tradicional tecnicista e o modelo de planejamento que engessa o professor, contudo ao criticar tal modelo, vai ao extremo de não atribuir qualquer valor ao planejamento. Defende que cada docente deve ter plena liberdade para decidir o que ensinar. Também afirmou que a troca de ideias com a coordenação pedagógica e com os demais professores na construção do currículo não é possível, por eles desconhecerem a linguagem musical. Seu discurso sobre construção do currículo é contraditório, pois ele mesmo não constrói nenhum currículo formal. Nem a escola tem, nem ele faz. Sua prática é completamente baseada no improviso.

Não participa das reuniões pedagógicas em grupo e não acha necessário.

Professor 8

Licenciado em música, ensina os conteúdos musicais na disciplina de Artes. Trabalha numa escola que faz parte de uma rede de ensino com abrangência nacional e está sujeito a um sistema tecnicista de planejamento, onde um grupo de supervisores e coordenadores estrutura um roteiro anual que determina quais páginas do livro didático de música devem ser trabalhadas em cada bimestre. As datas devem ser cumpridas fielmente e visitas técnicas surpresa são feitas para conferir se o professor não está atrasado em relação ao que está determinado.

A partir do plano anual obrigatório o professor tem que entregar semanalmente um planejamento didático explicitando objetivos, conteúdos, metodologia e recursos envolvidos nas páginas que serão trabalhadas naquela semana. Dentro do possível procura integrar sua personalidade ao ensino, inserindo atividades extras e adaptando cada conteúdo ao perfil da turma.

Não se incomoda em ter que ensinar tomando como modelo o livro didático imposto pela instituição, mas se sente frustrado por ver o aprendizado efetivo em música ser relegado a aspectos burocráticos.

Em se tratando do relacionamento com os professores e coordenação, apontou duas realidades distintas: em uma escola se sente parte da equipe onde os conteúdos de música são valorizados; em outra se sente completamente excluído e desvalorizado. Mesmo sendo escolas da mesma rede, com as mesmas regras e o mesmo currículo, o clima de trabalho é completamente diferente. O professor justifica tal diferença ao perfil de trabalho e personalidade dos gestores.

Professor 9

É licenciado em Música e pós-graduado em Educação Musical. Ensina conteúdos de musicalização, flauta doce e repertório de canto-coral para datas comemorativas. Os procedimentos que mais realiza são a execução instrumental (flauta), expressão corporal, canto e dança. Indicou se inspirar em Dalcroze, Willems e Kodály, utiliza repertório do Barbatuques e Telma Chan.

Constrói um plano didático anual e a partir dele define os roteiros semanais. O planejamento daquilo que dará durante todo o bimestre é explicitado no sistema online da escola. Neste sistema o professor tem que exibir um relatório de todos os conteúdos e atividades exercidos em cada aula. A coordenação pedagógica confere rigidamente se há coerência entre o que foi previsto no planejamento e o que de fato foi dado em aula.

É obrigado a frequentar as reuniões pedagógicas, tendo que “bater ponto” na entrada e saída de cada reunião. Se sente parte da equipe de funcionários, mas não sente que valorizam a música como valorizam as demais disciplinas.

2.3 Discussão dos dados coletados nas entrevistas

Após análise estatística e qualitativa das questões e elaboração do perfil individual de cada professor, foi possível estabelecer as considerações traçadas a seguir.

Todos os professores têm formação específica em música, portanto, não são pedagogos ou professores generalistas que desconhecem a linguagem musical e são obrigados a ensinar música no ensino fundamental, Anos Iniciais. Assim sendo, é natural que se sintam competentes para exercer esse tipo de docência. Os dados que obtivemos dizem respeito então ao planejamento feito por professores de música para a aula de música.

Em linhas gerais eles se adequam bem mais a repassar um ensino tradicional de música, ou seja, ligado ao aprendizado dos signos musicais notacionais. O canto é a prática pedagógica mais recorrente. Depois dele, vem a expressão corporal, o manuseio de instrumentos convencionais e a dança, pouco valor foi auferido à música contemporânea, composição coletiva e trabalho de improvisação. Utilizam um *mix* de influências metodológicas, quando não, seguem apenas o que dita o livro didático.

De forma resumida podemos inferir e revisar a realidade sobre o planejamento de cada professor e escola a que ele pertence:

P1 – Não segue um projeto curricular e realiza eventualmente um roteiro didático de aula.

P2 – Estabelece um plano anual e outros semanais nos quais especifica somente conteúdos didáticos. A escola não tem nenhum projeto curricular.

P3 – Constrói um plano de curso contendo objetivos, conteúdos e metodologia, a partir do livro didático.

P4 – Segue o plano feito pela escola que indica as páginas do livro a serem trabalhadas a cada bimestre.

P5 – Constrói um plano de curso onde especifica objetivos, metodologia e páginas dos livros de cada uma das aulas do ano por vir.

P6 – Escreve um plano de curso com itens gerais que nem sempre é seguido; segue um semanário que especifica os conteúdos e metodologia para aquele período específico. A escola não tem nenhum projeto curricular.

P7 – Não faz nenhum tipo de planejamento e a escola não tem nenhum projeto curricular.

P8 – Escreve um plano detalhado (com objetivos, metodologia, cronograma, recursos) que parte de um roteiro feito pela supervisão escolar, determinando quais páginas do livro devem ser seguidas criteriosamente no prazo estipulado.

P9 - Constrói um plano de curso que divide os conteúdos por bimestre. A coordenação supervisiona se os conteúdos previstos estão sendo cumpridos dentro do prazo.

Pudemos concluir que há dois grandes grupos de realidade: de um lado o grupo dos professores que não têm que seguir um livro didático e do outro, os professores que tem que seguir um livro didático. No primeiro grupo, as escolas não possuem nenhum tipo de projeto

pedagógico-curricular e as únicas iniciativas em relação a planejamento – quando existem – partem do professor, sendo que os planos construídos têm natureza mais didática e pragmática, focando apenas “o quê ensinar”.

No segundo grupo o livro didático é o núcleo central do currículo e a partir dele são construídos todos os tipos de planos, ora pela própria coordenação, ora pelos professores. Nestas realidades também foi observada uma supervisão mais rígida dos conteúdos que são ofertados.

Metade dos professores sujeitos a um planejamento tecnicista – feito a partir do livro, construído por terceiros e com rigidez de cobrança de prazos – alegaram que se sentem pressionados e desconfortáveis diante dessa realidade; gostariam de ter mais liberdade para escolher o que ensinar, quando ensinar e como e quando planejar.

Por outro lado, os professores com liberdade de planejar se mostraram totalmente favoráveis a esse formato de planejamento, justificando que, afinal, eles são os detentores do conhecimento musical. Alguns deles, porém, têm falhado ao ignorarem completamente qualquer formalização curricular.

Muitos dos planos feitos – assim considerados pelos professores – são apenas detalhamento dos conteúdos, metodologia e tipos de material a serem utilizados; poucos especificam objetivos. Quando não, apenas se configuram como uma separação temporal das folhas do livro adotado. Na verdade, realizam um roteiro didático para uma auto-organização. Não constroem um projeto curricular bem fundamentado, com preocupações mais fundamentais, pertinentes a esse tipo de projeto – como objetivos educacionais, análise de realidade, conteúdos relacionados aos objetivos, conteúdos interligados com as demais disciplinas, progressão do conhecimento, etc.

Observamos, portanto, que o projeto de ensino-aprendizagem feito pelo professor toma o *status* de planejamento curricular (projeto pedagógico-curricular). Nestes casos, é o plano construído pelo professor que determina o currículo. Por sua vez, quando as escolas adotam os livros pedagógicos, é o conteúdo deste que ocupa o lugar do planejamento curricular, dirigindo didaticamente a ordem dos conteúdos, a logicidade aos propósitos e o encaminhamento aos procedimentos.

Verificamos no capítulo da fundamentação teórica que planejamento numa visão não tecnicista implica em uma atuação de constante reflexão sobre a prática e tomada de decisões no processo, no percurso, no dia-a-dia e não apenas no início do ano. Isso, de fato, tem acontecido na realidade dos professores. Porém, vemos que em quase todos os casos é somente isso que ocorre: as decisões são tomadas somente e apenas no processo, sem que haja um fio condutor

coerente e sólida fundamentação dos componentes curriculares, e sem a preocupação com os princípios oriundos da teoria crítica.

É natural que o professor recorra àquilo que é mais útil à sua prática diária e tome decisões imediatas, em curto prazo, afinal, ele precisa entrar em sala de aula e ter um direcionamento daquilo que ensinará. A dinâmica escolar é corrida, há muitas aulas a dar, muitas turmas a atender, uma vida toda fora da escola para administrar. Por vezes não é viável ao professor ter tempo e recursos para refletir mais profundamente e tomar decisões sozinho sobre todo o currículo. Como em muitos dos casos não há uma preocupação da própria escola em estabelecer um programa, as aulas de música vão acontecendo de forma improvisada, não somente por culpa do professor, mas de toda a instituição, que ainda não sabe como lidar e organizar a música na escola.

Temos então que a música enquanto disciplina está na matriz curricular, mas ainda não é valorizada pelos agentes de ensino. O professor de música em sua maioria trabalha isolado, construindo sozinho o currículo. Não há um projeto curricular pensado coletivamente. O professor pouco participa das reuniões, sendo que este seria um espaço adequado para se construir um planejamento participativo, crítico, dialógico.

Ficou patente que as instituições e a coordenação não têm nem conhecimento, nem capacidade para realizar um planejamento institucional nesta disciplina.

A relação com os coordenadores pedagógicos nem sempre é positiva: de um lado há aqueles que nunca estabelecem nenhum tipo de diálogo com os professores e de outro há os que cobram excessivamente o cumprimento dos prazos e preenchimento do livro didático; há os que cobram coisas inapropriadas, inviáveis e pouco pedagógicas do professor de música. Há os que possuem uma visão muito lúdica do ensino musical - um ensino destinado apenas para a realização de apresentações festivas e que não exige a criação de um projeto curricular estruturado. Em todas essas realidades há uma causa comum: coordenadores e gestores da escola conhecem pouco ou nada sabem de música; conhecem pouco ou nada sabem dos benefícios de se ensinar música nas escolas de educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo a pesquisa, comprovou-se que nas entrevistas foram apontadas duas realidades: uma na qual os professores usam apenas o livro didático como caminho curricular e a outra em que os professores constroem sozinhos o currículo. As decisões sobre o ensino musical ou cabem somente ao docente, ou somente à Instituição, que lhes impõe arbitrariamente o que ensinar. Em ambas as realidades, não há diálogo. Na verdade, a música ainda é uma linguagem desconhecida nos organismos de ensino. Sendo assim, observa-se que a música não está inserida de fato no planejamento curricular feito pela escola.

Tais realidades exigem do professor um comportamento capaz de preservar o sentido, a fundamentação e a ética do seu trabalho. Mais que um plano escrito, o planejamento é uma atitude de organização do trabalho pedagógico, fato que exige duas qualidades por parte do professor: a reflexão e a pesquisa. Essas duas qualidades são importantes pois transformam o professor em um construtor do currículo. De mero executor, ele se torna protagonista, investigando, refletindo, articulando e valorizando cada uma de suas práticas. Como relata Vasconcellos (2009, p. 12 e 13), a reflexão e a pesquisa mobilizam uma intervenção docente pautada em uma análise real do que está acontecendo e como se pode intervir, projetando objetivos e apontando alternativas de mediação. A reflexão é uma atitude de organização do trabalho pedagógico que ultrapassa a alienação de fórmulas e modelos prontos e de terceiros. Pacheco esclarece, por sua vez, que o professor pesquisador, é aquele que adota uma postura de constante investigação, avaliação e auto-avaliação da realidade e da prática pedagógica, sempre buscando compreender, questionar, fundamentar, dialogar e se aperfeiçoar (PACHECO, 2001, pp. 48 e 49).

Tanto a reflexão quanto a pesquisa implicam em constantes perguntas; perguntas que embasam qualquer tipo de projeto de ensino e precisam a todo o momento incomodar a mente do docente com questionamentos: Mas afinal, para que estou ensinando isso? Para quem? Esses conteúdos são de fato necessários e os melhores para este momento? Se não, quais outros seriam? Qual o melhor procedimento? Essa é a melhor forma de avaliar? Se não, qual seria? Um professor reflexivo e pesquisador observará sua realidade, analisando-a, organizando-a e decidindo a partir de uma pesquisa na sua ação docente.

Saviani explica que a palavra reflexão vem do verbo latino 'reflectire' que significa 'voltar atrás'. É, pois um (re)pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de

significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. Nisto concentra-se o filosofar (1987, p. 23).

Os professores que ensinam a partir do livro didático, mesmo lidando com um currículo já prescrito, podem refletir, repensando os propósitos e significados dos conteúdos contidos no livro. Se “voltar atrás” significa fundamentar aquilo que já está pronto, refletir implica em articular aquilo que está proposto nos livros sob uma perspectiva própria em cada uma das turmas, expandindo e organizando as atividades didáticas de forma consciente e tomando decisões que permitam realizar os objetivos, conteúdos e procedimentos sugeridos dentro das possibilidades concretas e realistas de cada contexto escolar.

Ter um livro didático a ser aplicado não exclui a necessidade da construção de planos curriculares; pelo contrário, implica em sua urgência. Se ao professor não é possível fugir de uma conjuntura tecnicista, com uma rígida imposição curricular e didática, ainda lhe sobra o recurso da reflexão.

Por outro lado, para aqueles que sozinhos precisam construir os currículos, a reflexão e a pesquisa são ainda mais importantes, pois cabe a eles construir todas as bases curriculares a partir do zero: analisar a realidade, conhecer a estrutura física da escola, conhecer os recursos disponíveis, definir os objetivos do ensino e os conteúdos, procedimentos e formas de avaliação relacionados a eles. É um processo árduo e lento, que sem reflexão e pesquisa, se torna raso e inútil. Sem reflexão e pesquisa, o planejamento tende a se transformar em mera roteirização do trabalho, o que pode ser observado em boa parte dos professores.

Responder “por que ensinar música?”, “o que ensinar?”, “como ensinar?”, “quando ensinar”, são decisões que não podem ser tomadas pelo “achismo”. Aqui se encontra, então, a importância da sólida formação acadêmica. É na graduação que o futuro professor de música deve ter contato com as teorias pedagógicas e com os princípios que embasam a educação musical; que deve conhecer os “porquês”, os “como”, o “o que” e o “quando” ensinar música. Isso exige dos cursos de licenciatura em música o repasse de uma formação pedagógica mais atenta e uma formação musical menos tecnicista, mais voltada para uma ação docente musical sensibilizadora.

Para ser um professor de música reflexivo e pesquisador, a formação musical e pedagógica é imprescindível. Nos currículos de formação é preciso enfatizar a importância dos planejamentos, mas também instrumentalizar o professor a construir planejamentos. Os currículos de formação de professores precisam não apenas informar sobre os tipos de planos e componentes do planejamento, mas capacitá-los a investigar a realidade escolar e saber agir sobre ela. O professor precisa saber responder por si mesmo as perguntas que fazem parte do

processo de planejamento, dotado de perspectivas de análise que o ajudem a compreender a educação musical dentro dos contextos histórico, social, cultural e organizacional.

Piletti (1997, p. 10) estabeleceu alguns pilares básicos que precisam estar presentes na formação pedagógica professores. Inspirados nestes pilares propostos pelo educador, aplicamos e adaptamos seus princípios à formação pedagógica-musical necessária ao professor de música:

- a) conhecer as bases históricas, filosóficas e sociológicas da escola, do papel da escola na sociedade e das finalidades gerais da educação (PILETTI, 1997, p.10). No caso do professor de música, não basta que este conheça o fenômeno “música”. É preciso que o professor tenha conhecimento das finalidades gerais da educação e também as destinadas ao ensino musical; compreenda qual a importância da escola e da música na escola.
- b) conhecer os apontamentos científicos sobre a estrutura psicológica dos alunos; saber como os alunos aprendem música e quais as fases de desenvolvimento do aprendizado musical; esteja devidamente instrumentalizado a escolher quais conteúdos musicais são válidos e úteis aos alunos de cada faixa etária e cada localidade, conforme as exigências sociais, intelectuais e profissionais dos educandos; estar informado das descobertas da Sociologia da Educação Musical, valorizar o que os alunos ouvem, o que eles gostam e o que aprendem de música fora da escola, para poder interagir com esse universo.
- c) conhecer o maior número possível de métodos e técnicas pedagógicas, não apenas para ter um amplo leque de possibilidades de ação, mas também para ser capaz de reconhecer os princípios e pressupostos de cada material didático a ser empregado.

A formação docente precisa instrumentalizar o professor a ser um pesquisador na ação; a ser reflexivo sobre suas práticas. Mais que ter respostas prontas, é importante que o professor saiba por si mesmo encontrar respostas às perguntas, sendo um professor crítico. Sem uma formação sólida, é compreensível que o professor recorra a fórmulas prontas e materiais didáticos com soluções rápidas, não sentindo necessidade de planejar. Daí a importância de um professor de artes estar ensinando a linguagem específica de sua formação. Embora o ensino das artes siga um padrão polivalente, os profissionais dessa disciplina devem ser especializados no repasse de seu aprendizado.

Uma das constatações apontadas pelas entrevistas foi a falta de participação dos gestores escolares no processo de planejamento musical; ou num outro extremo, a imposição completa daquilo que o professor deve ensinar, sem chance de diálogo; a falta de valorização dos gestores quanto à importância da música enquanto conhecimento e disciplina; e o destino lúdico conferido a este aprendizado – a música com uma finalidade iminentemente recreativa. Acreditamos que esse quadro se deve ao desconhecimento da linguagem musical. Não são todos os cursos de Pedagogia que possuem o ensino de música em seus currículos. Então, de certa forma, não podemos culpar coordenadores e diretores por não entenderem profundamente os pressupostos, objetivos e procedimentos do ensino musical escolar, ou por acharem mais confortável adotar um livro didático irrefletidamente, sem sentirem a necessidade de inseri-lo dentro de um plano curricular maior.

Havemos de afirmar, então, que cabe ao professor de música licenciado levantar a bandeira da educação musical coletiva: não apenas ensinar música aos seus alunos, mas apresentar aos gestores escolares e aos demais colegas professores a importância do ensino musical no currículo escolar.

Um dos caminhos para isso é a construção coletiva dos planejamentos, pois no próprio processo de diálogo, durante o processo de planejamento, gestores e professores podem conhecer mais sobre a música, seus propósitos e procedimentos. A organização do trabalho pedagógico se transforma, assim, num espaço de aprendizagem. Sobre isso Del Ben afirma:

A prática pedagógico-musical escolar é parte de um projeto coletivo. Sua transformação, portanto, é uma construção também coletiva, que depende do envolvimento e engajamento dos demais membros da comunidade escolar, entre eles, membros do corpo administrativo, coordenadores pedagógicos e professores regentes de séries iniciais. Isso sugere a necessidade de desenvolver projetos no interior das escolas, a partir de práticas cotidianas de ensino, onde os vários participantes da comunidade escolar sejam chamados a refletir sobre as funções, finalidades e propósitos do ensino de música. (DEL BEN, 2001, p. 301).

Acreditamos que somente com esse diálogo e com a construção coletiva haverá verdadeira valorização da música dentro da escola. Somente assim a música fará parte do projeto político-pedagógico e somente assim o professor de música será considerado necessário para os demais professores. Só dessa forma o professor de música se sentirá motivado a lutar pela causa da educação musical na escola.

Fica evidente, portanto, que os pressupostos da teoria crítica do currículo – e o planejamento defendido por ela – orientam o caminho para a valorização da música aqui defendida. A realidade pesquisada revela uma conjuntura de planos tecnicistas ou

progressistas. Nossa luta deve ser, portanto, por planos de música críticos e participativos – engajados com as necessidades e características dos alunos e da comunidade, construídos dialogicamente, avaliados e reformulados constantemente.

Gestores e professores precisam estar conscientes do seu papel no mundo e do seu papel na comunidade; é necessário um consenso sobre a função da música na escola onde atuam. Se houver discordâncias quanto a isso, como será possível todo o resto? Conforme aponta Figueiredo: “coexistem, nos sistemas educacionais, diferentes concepções sobre as artes e seu ensino na escola, o que significa que ainda é preciso atuar enfaticamente para que a música seja efetivamente implementada na escola brasileira” (FIGUEIREDO, apud PENNA, 2015, p. 114). Somente o diálogo será capaz de esclarecer sobre o sentido da música na escola; somente através do diálogo o professor de música mostrará o valor daquilo que ensina, e somente através do diálogo a música poderá ser de fato implementada na escola.

De tudo que foi dito e coletado, restou comprovado a necessidade de encontrarmos um caminho na construção efetiva dos currículos em música nas escolas; a importância de um comprometimento coletivo por parte da instituição e da coordenação para fundamentar as práticas e viabilizar um ensino coerente, progressivo e firmado em objetivos. Só assim teremos condições para realizar um planejamento escolar adequado ao ensino de música e somente assim poderemos dizer que de fato há um ensino musical nas escolas.

Conforme apontado na introdução, “não basta que exista educação para que um povo tenha seu destino garantido. É preciso determinar o teor educacional para que se saiba em que direção está caminhando ou deixando de caminhar uma nação” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2010, p. 20). Não basta que exista educação musical nas escolas para que um povo tenha seu destino garantido. É preciso determinar o teor da educação musical para que se saiba em que direção estamos caminhando ou deixando de caminhar. Que cada vez mais saibamos para onde estamos caminhando.

Muito mais poderia ser pesquisado sobre planejamento escolar no ensino musical. Outras conclusões poderiam ter surgido se, por exemplo, houvesse uma análise documental dos planejamentos feitos pelos professores; se fossem entrevistados outros professores que não licenciados em música; se os coordenadores pedagógicos também fossem entrevistados e apresentassem seus pontos de vista sobre o ensino de música da escola e seu planejamento, o que não foi possível realizar nesta pesquisa. Fica aqui a sugestão para futuros estudos e a conclusão de que é um campo vasto e necessário para ser pesquisado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, José Carlos S. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. IN: VEIGA, Ilma Passos A. (org) **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2011. Pp. 45-72.

BONI, Valdete; QUARESMA, Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. Lei nº 11.769/2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/_leis2008.htm>. Acesso em: 26 out 2015.

CASTANHO, Maria Eugênia de L. e M. Os objetivos da educação. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Repensando a didática**. 29ed. Campinas: Papyrus, 2012. pp. 65-74

COELHO, Maria H. M.; MESQUITA, Maria de F. M. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Revista Dialogia**, São Paulo, v. 7, n.2, p.163-175, 2008.

CORAZZA, Sandra M. Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, Papyrus, 1997

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e ensino: relações e pressupostos. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Repensando a didática**. 29ed. Campinas: Papyrus, 2012. pp. 13 a 32.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: 2003, v.11, n.8, p. 29-32. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/412/339>>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

_____. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHEKE, Liane (Org.). **Ensino de música: propostas para agir e pensar em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio de Teixeira. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação Musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. São Paulo: Globus, 2012.

FERREIRA, Lúcia A.; RUBIO, Juliana de A. S. A Contribuição da Música no Desenvolvimento da Psicomotricidade. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, V. 3, nº 1, 2012. Disponível em: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Lucia.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da Didática Musical. **DEBATES** – Cadernos de Programa de Pós-graduação em Música. UNIRIO, 2001.

_____. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBE N/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 75-87, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Eliane Leão. A iniciação musical: objetivos e características. **Revista Goiana de Artes**, Goiânia, Goiás, vol. 10, nº 1, 1989. p. 47-56.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 67-79, set. 2006.

FREIRE, Vanda Bellard (org.) **Horizontes da pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Historia das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2005.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1994.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo. Escrituras Editora, 2008, 157 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- Haidt, Regina Célia C. **Curso de Didática Geral**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- _____. **Didática: velhos e novos temas**. Edição do autor. 2002. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/stellasorg/libneo-didatica-velhos-e-novos-temas>. Acesso em: 15 de abril de 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Sonia Albano de. **Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical**. Música Hodie, v. 7 nº1. Goiânia: UFG, 2007, p.51-65.
- LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Repensando a didática**. 29ed. Campinas: Papirus, 2012. pp. 55 a 64.
- MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.
- MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org.) **Práticas de ensinar música: legislação, observação, registro, orientação, espaços e formação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT`ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo, área, aula. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MICHAELIS. **Dicionário Online Michaelis**. Editora Melhoramentos, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 8 de abril de 2016.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.
- NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo, Editora Loyola, 1990.

PEREIRA, Edna A.; FERREIRA, Vanessa R. A influência da música na educação infantil. **Anais do V Encontro de Acadêmicos de Pedagogia e Educadores**. 08 a 11 de outubro de 2012. Disponível em <<http://www.bibliotekevirtual.org/simposios/2317-1421/2317-1421-a004.pdf>>. Acesso em 25 de outubro de 2015.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 22. ed. São Paulo: Ática, 1997.

RIOS, Teresinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com ele. IN: VEIGA, Ilma Passos A. (org) **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2011.

SILVA, Maria T. Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SILVEIRA, Aline. **Música e Educação: Algumas reflexões**. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_1305/artigo_sobre_musica_e_educacao>. Acesso em 25 de outubro de 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2009a.

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 19 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009b.

VEIGA, Ilma Passos A. (org) **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2011.

_____. (org). **Repensando a didática**. 29ed. Campinas: Papirus, 2012.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da Música em Projetos Político Pedagógicos da Educação Básica**. 2014. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2014. 323 p.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora, 1984.
- AMIS, Olga Teixeira. Planejamento escolar: expressão técnico político da sociedade. In: VEIGA, Ilma Passos Alcântara. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Maria Luiza X. de A. Borges (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.
- BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integrada da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESO (FEU), 1999.
- CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.
- DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. **EM PAUTA**. v. 12 - n. 18/19 - abril/novembro 2001.
- FAZENDA, Ivani C. A. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- _____. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- _____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- _____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- _____. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo, Editora Cortez, 2001.
- FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 75-87, mar. 2004.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, Henrique (et al). O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**. São Paulo. V. 35, n. 3, pp. 105-112, julho/setembro de 2000. Disponível em http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_metodo_de_pesquisa_survey.pdf. Acesso em 21 de outubro de 2013.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (Des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus, 2012.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf> Acesso em 10 de junho de 2015.

GARCIA, Walter E. Planejamento e Educação no Brasil: a busca de novos caminhos. IN: Kuenzer, Acácia; Calazans, M. Julieta C.; Garcia, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GEBRAN, Raimunda Abou (org.) **Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antonio Carlos Gil. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HIRANO, Sedi (org.). **Pesquisa social: projeto e planejamento**. Colaboradores: Perseu Abramo...[et al.]. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

KIERAN, Egan. **A mente educada: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

KUENZER, Acácia; CALAZANS, M. Julieta C.; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 14, 91-98, mar. 2006.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LÜDTKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASSER, Ana Cristina (trad.) Vários autores. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

NEREIDE, Saviani. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Maria Neto Sales (org). **Confluências e divergências entre didática e currículo.** Campinas: Papirus, 1998.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Porto Alegre: Grupo Penso, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO; V. M.; QUEIROZ, L.R.S (orgs.) **Contexturas: o ensino de artes em diferentes espaços.** João Pessoa: Editora da UFPb, 2005, p. 49-65.

_____. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **REVISTA DA ABEM.** Londrina. v.20. n.29. 23-38. jul.dez 2012.

RAINELDES, Maria. **Planejamento, programas e projetos.** Campinas: Editora Alínea, 2003.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante.** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROMANELLI, Guilherme G.B. planejamento de aulas de estágio. IN: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org.) **Práticas de ensinar música: legislação, observação, registro, orientação, espaços e formação.** Porto Alegre: Sulina, 2009. pp. 125-137.

SACRISTÁN, Juan G. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** Silvio Sánchez Gambora (org.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. Coleção Questões da Nossa Época, v. 42.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim; CHIZZOTTI, Antonio; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SOARES, Magda. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Jusamara. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em pauta**. v. 11, n. 16/17, abril/novembro de 2000, pp. 48-73.

TSUNESSABURO, Makiguti. **Educação para uma vida criativa**: ideias e propostas de Tsunessaburo Makiguti. Trad. De Eliane Carpenter. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola**: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986.

VILAR, A. Matos. **Currículo e ensino para uma prática teórica**. Portugal: Edições Asa, 1994.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da Música em Projetos Político Pedagógicos da Educação Básica**. 2014. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2014. 323 p.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

**ÁREA DE CONHECIMENTO DA TITULAÇÃO DO MESTRADO CONFORME
TABELA DA CAPES: 80303005 - MÚSICA**

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário base para as entrevistas

1- DADOS GERAIS DO PROFESSOR RESPONDENTE

1) Em que regime de escola básica você atua? Somente regime privado ou também no público?

2) Em que níveis da escola básica você leciona Música?

3) Qual a sua formação profissional?

- Magistério
- Pedagogia
- Licenciatura em Música
- Licenciatura em Artes
- Bacharelado em Música
- Bacharelado em Artes
- Outra formação. Qual? _____

4) Qual a sua formação e/ou vivência em Música?

- Estudou em conservatório e/ou escola livre de música
- Canta e/ou toca algum instrumento
- Nunca teve nenhum ensino formal de música
- Não canta e/ou toca algum instrumento
- Graduado em Música. Em qual instituição de ensino? _____.

2 - DADOS GERAIS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE MÚSICA

5) Em quais dos seguintes formatos você ensina os conteúdos musicais?

- Disciplina de Música
- Prática de Canto-Coral e/ou Banda ou Orquestra
- Na disciplina de Artes
- Em outras disciplinas. Qual? _____
- Sou o professor regente de classe de uma série específica (Educação Infantil ao 5º ano) e insiro atividades e brincadeiras musicais no decorrer das minhas aulas

6) Qual a frequência que você utiliza os seguintes procedimentos metodológicos na aula de música?

Procedimento	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
Prática do canto					
Composição e improvisação de					

ideias musicais					
Manuseio de instrumentos musicais convencionais					
Criação, construção e manuseio de instrumentos não convencionais					
Expressão corporal					
Dança					
Teatro					
Solfejo					
Aprendizado e prática de leitura musical convencional (notas musicais, pauta, etc.)					
Pintura e outras atividades artísticas manuais					

7) Você gosta de seguir ideias de práticas pedagógicas de quais dos seguintes pedagogos musicais?

- Dalcroze
- Willems
- Kodály
- Suzuki
- John Paynter
- Murray Schafer
- Carl Orff
- Koellreutter
- Outros. Qual(is)?
- Criei minha própria metodologia de pedagogia musical
- Não sei dizer a qual(is) pedagogos musicais minha prática se adequa.

8) Para você, por que é importante ensinar música na escola?

9) Quais conteúdos e competências musicais você acha que são mais importantes para serem ensinados na escola?

10) Quanto à sua competência para ensinar conteúdos musicais, você se considera:

- Nada competente
- Pouco competente
- Razoavelmente competente

- Competente
- Muito competente

3 – A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

11) Em sua prática de ensinar música na escola, você realiza planejamento didático sistematizado?

- Sempre
- Nunca
- Às vezes
- Sempre, mas raramente consigo cumpri-lo

12) Com qual regularidade você estrutura um planejamento didático da sua prática pedagógica?

- Anualmente
- Bimestralmente
- Mensalmente
- Semanalmente
- Planejo cada aula individualmente
- Não preciso planejar, sigo a sequência do livro didático adotado pela escola
- Outra regularidade. Qual? _____.

13) Você acha importante a prática do planejamento didático em Música?

14) Você se considera apto a realizar planejamento didático do ensino?

- Sim, pois eu aprendi na faculdade
- Sim, pois eu aprendi no decorrer na minha prática
- Não, pois eu nunca aprendi na faculdade
- Não, pois não considero importante
- Outra opção. Qual? _____

15) Como você costuma planejar suas aulas?

- Pesquisa em livros didáticos da área
- Pesquisa na internet
- Troco muitas ideias com outros colegas da área
- Crio minhas próprias atividades
- Uso somente o livro didático adotado pela instituição
- Outros. Qual? _____

16) Assinale somente as práticas que você costuma considerar ao planejar sua prática de ensino musical.

Planejo minhas aulas a partir dos RCNs e PCNs (Referenciais/Parâmetros Curriculares Nacionais)

Faço planejamento didático a partir de um programa específico para cada ano escolar, de forma que a apreensão de conhecimento possa ser crescente e sucessiva no decorrer dos anos, e evitando, assim, repetição desnecessária.

Faço planejamento dos conteúdos musicais levando em consideração os objetivos e conteúdos das demais disciplinas, de forma a produzir um trabalho integrado e interdisciplinar

Conheço o projeto político-pedagógico da escola e estruturo meu planejamento a partir dele

Continuamente avalio e revejo o planejamento que fiz, fazendo alterações conforme as necessidades consideradas.

Eu me preocupo em não ser um mero repetidor das práticas pedagógicas de outra pessoa e sim em tomar decisões diárias sobre a melhor forma de ensinar música para os meus alunos

Faço triagem com os alunos e a comunidade para saber quais as reais necessidades e interesses educacionais dos alunos quanto aos conteúdos musicais

Apresento aos meus alunos os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos que pretendo adotar, deixando que eles sugiram, opinem e até mudem a direção da minha prática, conforme suas necessidades e interesses.

17) Qual é a frequência com que você reflete sobre as seguintes questões: “Qual o objetivo desse conteúdo que estou ensinando?” e “O que quero desenvolver nos alunos através dessa atividade?”

4 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS OUTROS PROFESSORES

18) Sobre sua participação em reuniões pedagógicas de planejamento na escola, assinale as afirmações verdadeiras:

Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas e sempre vou e participo de forma ativa

Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas e sempre vou, porém nunca participo e nem dou opinião

Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas, porém nunca vou a elas, pois acredito que não são importantes

Eu infelizmente nunca sou convidado e/ou convocado para participar das reuniões pedagógicas, porém gostaria de ser convidado.

Eu nunca sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas e também não gostaria de ser.

19) A equipe da coordenação pedagógica da escola pede que você entregue algum planejamento didático da sua prática de ensino de música, seja ele anual, bimestral, mensal, semanal ou de aula?

Sempre pede. E sempre recebo um retorno sobre o seu conteúdo, dialogando com a coordenação sobre formas de melhorar o planejamento.

- Sempre pede. Porém a coordenação nunca dá nenhum retorno sobre seu conteúdo.
- Nunca pede. E, portanto, eu nunca entrego.
- Nunca pede, porém eu entrego mesmo assim.

20) Sobre sua relação com a coordenação, com os outros professores e funcionários da escola, assinale todas as afirmações que você considera verdadeiras:

- Sinto-me parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola e sinto que todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.
- Sinto-me parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola, porém percebo que nem todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.
- Sinto-me excluído da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola. Vou apenas para dar minhas aulas e nada mais.

Anexo 2 – Transcrição das entrevistas

O que está em itálico e entre aspas é fala direta do professor. Texto em azul são as minhas observações pessoais e resumos que fui escrevendo durante a entrevista, percepções iniciais gerais. Texto em verde são perguntas extras que surgiram durante a entrevista, como necessidade para esclarecer pontos levantados. Falas que não são importantes para a pesquisa foram omitidas.

ENTREVISTA 1

1- DADOS GERAIS DO PROFESSOR RESPONDENTE

- 1) Em que regime de escola básica você atua? *Regime privado*
- 2) Em que níveis da escola básica você leciona Música? *Berçário, Educação Infantil, Anos Iniciais – 1º ao 5º ano*
- 3) Qual a sua formação profissional?
- (x) Outra formação. Qual? *Musicoterapia e Mestrado em Distúrbios de Aprendizagem. Estou começando Licenciatura (à distância).*
- 4) Qual a sua formação e/ou vivência em Música?
- (x) Estudou em conservatório e/ou escola livre de música
(x) Canta e/ou toca algum instrumento (piano, flauta e violão).

2 - DADOS GERAIS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE MÚSICA

- 5) Em quais dos seguintes formatos você ensina os conteúdos musicais?
- (x) Disciplina de Música. *Começa em março e termina em novembro. Não começa desde o início do ano.*

“Eles mesmo não tem a menor ideia de como funciona uma aula de música”. “Estou implementando a aula de música, como estruturar uma aula para berçário, como estruturar uma aula de começo, meio e fim para o fundamental, como ver como os alunos estão, o que conhecem, como está a motricidade”

- 6) Qual a frequência que você utiliza os seguintes procedimentos metodológicos na aula de música?

Procedimento	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Prática do canto					x
Composição e			x		

improvisação de ideias musicais					
Manuseio de instrumentos musicais convencionais		X			
		Não tem instrumentos na escola ou estão quebrados...			
Criação, construção e manuseio de instrumentos não convencionais	X				
Expressão corporal				X	
Dança		X			
Teatro	X				
Solfejo	X				
		Acha que não é adequado para escola básica, só em conservatório			
Aprendizado e prática de leitura musical convencional (notas musicais, pauta, etc.)	X				
		Depende da turma...do "feeling" da turma			
Pintura e outras atividades artísticas manuais	X				

Fala bastante em “cada escola é uma escola”, “cada turma é uma turma”, entendendo que tem que adequar o trabalho para cada realidade.

Trabalha bastante: pulso, audição, questão tátil, sentir no corpo e na voz a música.

7) Você gosta de seguir ideias de práticas pedagógicas de quais dos seguintes pedagogos musicais?

(x) Carl Orff

(x) Koellreutter

() Outros. Qual(is)? *Waldorf*

(x) Criei minha própria metodologia de pedagogia musical

“Misturo de tudo e uso bastante brincadeiras da cultura infantil”

8) Para você, por que é importante ensinar música na escola?

“Não apenas o saber musical...mas a sensibilidade...Não é só a questão estética, cantar bonito. A criança sentir, se movimentar, se educar como ser humano. É o desenvolvimento integral da criança”.

“Acho que falta um pouco a questão do sentir, de sair da intelectualidade...Alfabetização precoce, sentar numa carteira e querer que o aluno aprenda ABC com 5 anos...Cantar e deixar a criança nesse mundo da fantasia, do brincar...As crianças não sabem mais brincar.”

“Puxo para essa questão das brincadeiras, do sentir o corpo”

“Aula ter começo, meio e fim, a criança saber o que vai ter...aula ter um ritmo. A criança ter uma previsibilidade, saber o que vai acontecer; rotina das aulas”- devido a imprevisibilidade da internet, das mídias, as crianças ficam agitadas, ela acredita que quando a aula tem uma sequência fixa sempre, ajuda a deixar a criança mais estável e calma.

9) Quais conteúdos e competências musicais você acha que são mais importantes para serem ensinados na escola?

“Há aquilo que eu acho que deve ser dado e o que a escola pede. É difícil para eles entenderem qual é a função do professor de música, qual é o nosso papel...”

“Como dar uma aula de música onde você consiga fazer tudo? Cantar, tocar, estar com as crianças, cuidar das crianças e “as tias virarem as costas e largarem 28 crianças pequenas nas suas mãos?”

“Precisa que eles respeitem sua função lá dentro...Sempre acontece algum conflito...Ou pelo o que está sendo ensinado, ou é o conteúdo (eles não estão maduros para aquele conteúdo), querem que ensine músicas difíceis para crianças muito pequenas” (deu exemplo da música PINDORAMA....)...”

10) Quanto à sua competência para ensinar conteúdos musicais, você se considera:

(x) Muito competente

“Eu estudei muito, eu me preparei muito, eu leio muito, eu estudo música desde criança e sempre procuro ir atrás, trocar ideias, ver o que é melhor para aquela escola e para aquela faixa etária. Quando eu vejo que aquilo vai fazer mal para a criança (como deixar a criança sentada meia hora), ou de ensinar alguma coisa que a criança não tem maturidade física para fazer...”

3 – A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

11) Em sua prática de ensinar música na escola, você realiza planejamento didático sistematizado?

(x) Sempre

“Dei aula em escolas que não me pediam.

A maioria das escolas diz “nós fazemos isso e aquilo”

Procura identificar a linha de trabalho da escola, a linha pedagógica, o que eu posso e não posso fazer

O que é interessante para esse grupo, para essa faixa etária

Depois começa a pensar em adequar isso ao que alguns professores pedem (interdisciplinar)

Sempre começo pensando “Qual é o perfil dessa escola? Qual é o perfil dessa turma?”

Diz que faz planejamento escrito, mas ficou na dúvida de responder...Na resposta da próxima pergunta revela.

12) Com qual regularidade você estrutura um planejamento didático da sua prática pedagógica?

Planejo cada aula individualmente – “a partir do que deu certo”

Outra regularidade. Qual? Quando precisa....quando acha que tem necessidade...Sem regularidade.

“Nunca pediram para entregar um planejamento anual, bimestral, escrito. Mas mesmo assim faz. E acredita que toda aula tem que ter começo, meio e fim.

Planeja por turma e por aula. E em base DAQUILO QUE JÁ FOI FEITO.

Improvisa durante a aula...”

13) Você acha importante a prática do planejamento didático em Música?

Sim. Para dar “ritmo pedagógico”. Começo, meio e fim. Crianças ficam confusas, não sabem o que esperar...

Quando eu perguntei desse ritmo pedagógico também durante um ano, não apenas de uma aula (começo, meio e fim de um ano), ele ficou muito confuso e disse que “depende”. Depende do calendário da escola, se a escola trabalha apenas com calendário festivo, ou por projetos...Ou seja, ele valoriza mais o planejamento de AULA, que é o único que ele faz.

14) Você se considera apto a realizar planejamento didático do ensino?

Outra opção. Qual? Aprendeu sozinho, na prática pedagógica, dando aulas, vendo livros, com cursos de musicalização...

Ele entendeu PLANEJAMENTO DE MÚSICA mais que do PLANEJAMENTO DE ENSINO. Ou seja – ele disse que aprendeu a preparar uma aula de MÚSICA no decorrer da prática. Mas não respondeu especificamente sobre conhecimento em estruturação de planejamentos – OBJETIVOS, CONTEÚDOS, METODOLOGIA, etc.

15) Como você costuma planejar suas aulas?

Pesquisa em livros didáticos da área

Pesquisa na internet

Troco muitas ideias com outros colegas da área

Crio minhas próprias atividades

16) Assinale somente as práticas que você costuma considerar ao planejar sua prática de ensino musical.

() Planejo minhas aulas a partir dos RCNs e PCNs (Referenciais/Parâmetros Curriculares Nacionais) *Eu precisaria...*

(x) Faço planejamento didático a partir de um programa específico para cada ano escolar, de forma que a apreensão de conhecimento possa ser crescente e sucessiva no decorrer dos anos, e evitando, assim, repetição desnecessária. *Não previsto...uma aproximação...Ele planeja conforme a idade, linha de crescimento físico e psicológico por idade, conforme a filosofia Waldorf.*

Não conhece o Projeto Político Pedagógico...não sabe se tem música...Não tinha nada planejado na escola. Nenhum projeto. Ele chegou na escola para IMPLEMENTAR. Sobre o que a escola pede: “Mas eles não sabem nem o que perguntar, nem o que criticar”. Apresentou de forma oral a proposta. E a coordenação filmou as aulas.

Ele acha interessante escrever “isso” mais para frente, mas como está em fase de implementação, ainda não escreveu nada.

(x) Continuamente avalio e revejo o planejamento que fiz, fazendo alterações conforme as necessidades consideradas.

(x) Eu me preocupo em não ser um mero repetidor das práticas pedagógicas de outra pessoa e sim em tomar decisões diárias sobre a melhor forma de ensinar música para os meus alunos

(x) Faço triagem com os alunos e a comunidade para saber quais as reais necessidades e interesses educacionais dos alunos quanto aos conteúdos musicais. *“Com a comunidade não”...Ele primeiro conhece a escola, os alunos, vê em que nível estão – conhece cerca de um mês os alunos – e depois planeja. “A partir do primeiro mês, é que eu comecei a desenvolver um planejamento”*

17) Qual é a frequência que você reflete sobre as seguintes questões: “Qual o objetivo desse conteúdo que estou ensinando?” e “O que quero desenvolver nos alunos através dessa atividade?”?

“Não fico muito na racionalização...Fico pensando no que é interessante no livro...Não fico pensando como está nos livros...Objetivo didático..Fico pensando no que o grupo me pede, mais como um macro sistema, o que a escola me pede. “O que é interessante para o perfil desse grupo?”

4 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS OUTROS PROFESSORES

18) Sobre sua participação em reuniões pedagógicas de planejamento na escola, assinale as afirmações verdadeiras:

(x) Eu infelizmente nunca sou convidado e/ou convocado para participar das reuniões pedagógicas, porém gostaria de ser convidado.

“Me chamaram apenas numa única escola, uma vez...”

Acho que é importante para pontuar para os outros professores o que é adequado, o que é legal, qual a expectativa que eles tem...”

19) A equipe da coordenação pedagógica da escola pede que você entregue algum planejamento didático da sua prática de ensino de música, seja ele anual, bimestral, mensal, semanal ou de aula?

(x) Nunca pede. E portanto, eu nunca entrego.

“Faço só para mim, para meu controle e para eu ter uma ideia do que já funcionou, o que não funciona...”

Eles só vem pedir coisas específicas para o calendário da escola, músicas que querem, apresentações específicas.

A coordenadora na primeira escola que ele trabalhou sentou logo no início e disse de forma vaga que queria um trabalho bem lúdico...mas apenas isso.”

“Na minha visão, as escolas têm que se preparar melhor para receber o educador musical. A gente tem um ideal de trabalho, tem um ideal de espaço físico, um mínimo de material para ter que usar (sem ter que trazer tudo de casa).....”

20) Sobre sua relação com a coordenação, com os outros professores e funcionários da escola, assinale todas as afirmações que você considera verdadeiras:

(x) Me sinto excluído da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola. Vou apenas para dar minhas aulas e nada mais. *“Sinceramente, numa cheguei numa escola que eu pudesse me sentir parte dela, que meu trabalho está sendo reconhecido, que estou desenvolvendo um bom trabalho. Ainda não encontrei uma escola que eu chegasse e falasse SOU PARTE”.*

Se sente como um prestador de serviço, que vai a escola apenas para dar sua aula.

“Querem um super trabalho, super resultado, mas sem querer pagar o preço...”

“Compra material, pagar bem...”

“Querem música para promover a escola, dar show e não para o desenvolvimento das crianças”

Nunca ficou mais que 11 meses numa escola. Sempre acaba entrando em atrito com coordenação/professores sobre:

- Músicas que querem que ele ensaie, mas ele considera inapropriadas (tonalidade errada, letras complexas para a idade)
- Muitos alunos por turma, por vezes ela cuida sozinha, sem ajudante nenhum, e professores reclamam que ela não tem controle de sala. “Como se eu consigo e você não consegue?”
- *“Professor luta por aquilo que acha que dá certo e acaba ruim por ruim e é despedido”.*
- Barreiras ideológicas
- O que ensinar
- Quantos alunos na sala e quanto tempo de aula

Diz que há muita rotatividade de professores de música. Querem o professor famoso que promova a escola.

ENTREVISTA 2

1- DADOS GERAIS DO PROFESSOR RESPONDENTE

1) Em que regime de escola básica você atua? Regime privado ou Regime público?

Regime privado, somente, desde 2004. Em várias escolas.
Atualmente escola bilíngue. Desde 2013.

2) Em que níveis da escola básica você leciona Música?

Fundamental I e fundamental II, “com exceção do 7 ano, que tem Teatro”.
Todas as turmas tem uma aula de artes visuais + uma aula de música por semana. E no fundamental II, no 7 ano é apenas Teatro ao invés de Música. Aula das 8h às 15h30.

3) Qual a sua formação profissional?

- Licenciatura em Música
 Outra formação. Qual? Mestrado em musicologia

4) Qual a sua formação e/ou vivência em Música?

- Canta e/ou toca algum instrumento
 Graduado em Música. Em qual a instituição de ensino? USP.
 Aula particular de piano.

2 - DADOS GERAIS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE MÚSICA

5) Em quais dos seguintes formatos você ensina os conteúdos musicais?

- Disciplina de Música

7) Qual a frequência que você utiliza os seguintes procedimentos metodológicos na aula de música?

Procedimento	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
Prática do canto					x “O meu foco de trabalho é a voz como principal meio de musicalização. O corpo e a voz. Todos cantam,

					<i>todos têm que afinar</i>
Composição e improvisação de ideias musicais					x
Manuseio de instrumentos musicais convencionais					X <i>Xilofones “Não gosto muito de instrumentos que fazem para crianças. Eles tocam pandeiros de verdade, alfaias, zabumba, cajón”.</i>
Criação, construção e manuseio de instrumentos não convencionais		X BOOMWHACKERS			
Expressão corporal					x
Dança				X <i>“Na festa junina eles têm que dançar e sou eu que organizo isso”.</i>	
Teatro	X <i>Porque eles já tem em outra disciplina.</i>				
Solfejo		x			
Aprendizado e prática de leitura musical convencional (notas			x		

musicais, pauta, etc.)					
Pintura e outras atividades artísticas manuais			x		

7) Você gosta de seguir ideias de práticas pedagógicas de quais dos seguintes pedagogos musicais?

Dalcroze

Kodály

John Paynter

Murray Schafer

Carl Orff

Koellreutter

Outros. Qual(is)? *Teca Alencar, Gainza, Pedro Paulo (USP) – Para notação, registro*

Criei minha própria metodologia de pedagogia musical

“A gente mistura tudo. Eu gosto muito do Kodály...Eu pego algo dele que funciona, como a introdução da leitura e a parte de coral e voz funciona. Acrescento a parte de criação e vou misturando tudo”.

8) Para você, por que é importante ensinar música na escola?

“Porque música é importante. As pessoas dizem ‘ah, é importante para o desenvolvimento, para a socialização, para a parte cognitiva, porque as crianças vão melhorar o desempenho’. Mesmo que não melhorassem, já valeria pela música em si. Enfim, a música pela música, como manifestação cultural”.

9) Quais conteúdos e competências musicais você acha que são mais importantes para serem ensinados na escola?

“Saber ler as notas, não de forma fluente, mas saber contar, onde está o dó, por exemplo. Alguns padrões rítmicos, como um par de colcheias, as quatro semicolcheias, pausa, semínima, mínima, semibreve. Mais que a música erudita, conhecer a música popular brasileira; [...] músicas de outros povos e culturas, [...] cantar em outras línguas, [...] voz, afinação”.

10) Quanto à sua competência para ensinar conteúdos musicais, você se considera:

Competente

3 – A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

11) Em sua prática de ensinar música na escola, você realiza planejamento didático sistematizado?

Sempre

12) Com qual regularidade você estrutura um planejamento didático da sua prática pedagógica?

- (x) Anualmente
 (x) Mensalmente

“Tenho o planejamento anual e o mensal. A escola não me cobra isso, eles ainda estão se organizando para isso, mas pra mim eu faço mensal, se não eu me perco”

“Escrito? Qual o formato do seu planejamento?”

“Só de conteúdo. Os conteúdos que vou trabalhar naquele mês e quando eu vou preparar as aulas, semanalmente (sento na segunda-feira para preparar as aulas da semana, o semanário) e vejo o que eu tenho para aquele mês e vejo “os conteúdos são esses, as atividades são essas, os caminhos são esses. As vezes eu imagino que na aula seguinte eu chego nisso e lá lá lá lá lá, mas às vezes acontece de o negócio ficar meio confuso, que muda muito, né. Ah, eu planejo que vou trabalhar ta-e-ti para as crianças e aí uma lá soltou uma lá que ganhou bicho lá e então “Ah, vamos compor uma música sobre isso então hoje”. Ai na aula seguinte, o que eu faria em uma aula eu faço em duas. Eu faço bastante isso. Às vezes eu me perco, mesmo, às vezes eu fico muito nas coisas dele e as coisas passam. E acho que muito porque a escola não cobra, e acho que eles também não saberiam cobrar. “Ah, você falou que ia ensinar as colcheias. Cadê as colcheias?” Sei lá.”

“Mas acho que essa é uma das vantagens da nossa área. Temos flexibilidade para trabalhar de forma mais livre e improvisada, escolher o que dar, mudar”

“É, mas eu tenho facilidade com isso e se deixar eu faço só isso, só improvisando. Não significa fazer qualquer coisa. Eu gosto muito de criar com eles. Gosto mesmo. Se deixar eu fico só com isso. Semana passada chegou o resto dos boomwhackers e chegou uma caixa gigantesca e estava no meio da aula, vieram entregar no meio da aula e as crianças queriam ver o que tinha dentro da caixa e aí a gente ficou só tocando isso e fazendo jogos. E o que eles iam aprender não tinha nada a ver com aquilo e eu fiz só depois. E eu teimo em fazer isso, sempre, isso é uma crítica minha, se deixar eu fico só nisso”.

“Você falou que só coloca o conteúdos. Você não coloca objetivos, estratégias, recursos..?”

“No começo do trabalho eu colocava – qual é o objetivo, quanto tempo eu ia gastar com aquilo, as estratégias e até qual material iria usar com aquilo, mas hoje eu já não coloco mais”.

“Você consegue repetir planejamentos que faz em outros anos ou vai sempre renovando?”

“Eu sempre renovo. Às vezes eu consulto os cadernos antigos para ver o que eu fiz, mas normalmente eu mudo. Ah, se eu vou ensinar marchinhas e eu mudo a música, aí ano passado a gente ensaiou uma do Noel Rosa e as crianças fizeram uma outra coisa, que virou outra música e esse ano eu não quero mais fazer marchinha, quero fazer outra coisa e assim vai”.

13) Você acha importante a prática do planejamento didático em Música?

“Tem, tem que fazer. Porque se não, não se sabe aonde se quer chegar com as crianças”.

14) Você se considera apto a realizar planejamento didático do ensino?

(x) Sim, pois eu aprendi no decorrer na minha prática

“Não, não ensinaram na faculdade, se bem que tem disciplinas para isso. Eu imagino que a maior parte dos professores seja assim e acredito que esse é um dos defeitos das licenciaturas e das Pedagogias do Brasil, eu imagino, é o que eu vejo...O professor ele chega na sala, e ele tem que se virar. Ninguém ensina nada assim, de planejamento, tem que fazer assim...Objetivos, sei lá, ninguém disse que tem que começar com ele, que tem que colocar, nem que não tinha. Até tem matéria de Didática, mas é outra coisa. Essas coisas mais práticas ou mais ‘kit de sobrevivência’ não tem. Você se vira. De metodologia e práticas didáticas tudo bem, mas de planejamento – olha, se estrutura assim, o que você quer fazer até o final do ano – não tem.”

“Mas você fez licenciatura de música. E quanto ao ensino de música em si, você saiu da faculdade sabendo fazer planejamento de música?”

“Não. Eu aprendi sozinho. Não por que tenham me ensinado. Não sei em outras universidades, mas eu sei lá da USP e sei também da faculdade de Pedagogia, porque eu já ouvi dizer que o pessoal das outras licenciaturas vem dizer isso, é tipo ninguém ensina nada assim, de planejamento, tem que fazer assim...Objetivos, sei lá, ninguém disse que tem que começar com ele, que tem que colocar, nem que não tinha. Ai tem matéria de Didática, mas é outra coisas. Essas coisas mais práticas ou mais ‘kit de sobrevivência’ não tem. Você se vira. De metodologia e práticas didáticas tudo bem, mas de planejamento – olha, se estrutura assim, o que você quer fazer até o final do ano – não tem”.

15) Como você costuma planejar suas aulas?

(x) Pesquisa em livros didáticos da área

(x) Pesquisa na internet *“Bastante”*

() Troco muitas ideias com outros colegas da área

(x) Crio minhas próprias atividades

() Uso somente o livro didático adotado pela instituição.

() Outros. Qual? _____

16) Assinale somente as práticas que você costuma considerar ao planejar sua prática de ensino musical.

() Planejo minhas aulas a partir dos RCNs e PCNs (Referenciais/Parâmetros Curriculares Nacionais) *“Não diretamente. Eu consulto anualmente, o que tem, o que eles estão falando, porque eles funcionam mais como filosofia de vida – ou você concorda com as práticas que eles pregam, com tudo que eles dizem ou não. Então, por exemplo, lá tem conteúdos ou práticas que incentivem a tolerância e o respeito. Ai tá...partindo pros professores, se eu acho que isso é importante para a formação do aluno que que eu faço para chegar nisso?”*

(x) Faço planejamento didático a partir de um programa específico para cada ano escolar, de forma que o apreensão de conhecimento possa ser crescente e sucessiva no decorrer dos anos, e evitando, assim, repetição desnecessária.

(x) Faço planejamento dos conteúdos musicais levando em consideração os objetivos e conteúdos das demais disciplinas, de forma a produzir um trabalho integrado e interdisciplinar. *“A gente tenta. Eu tenho reuniões quinzenais com a coordenadora, ela e eu, individualmente. Ela me conta o que os alunos estão vendo em Geografia e pergunta se tem como colocar na música. Mas acontece mais no Fundamental II, por causa da formação da orientadora [que já estudou música]. Ela olha e diz: ‘o que a gente pode fazer juntos?’. No fundamental I isso não acontece tanto*

“Elas sabem tudo o que acontecendo”

“Chega no começo do semestre ‘o que que você vai fazer nesse semestre? Qual é o grande projeto?’. Ai ela sabe o que você esta pretendendo. ‘E aí, como é que tá? Tá andando? Elas me acompanham bem. Sabem exatamente o que está acontecendo”.

() Conheço o projeto político-pedagógico da escola e estrutura meu planejamento a partir dele

(x) Continuamente avalio e revejo o planejamento que fiz, fazendo alterações conforme as necessidades consideradas.

(x) Eu me preocupo em não ser um mero repetidor das práticas pedagógicas de outra pessoa e sim em tomar decisões diárias sobre a melhor forma de ensinar música para os meus alunos

“Eu mudo tudo o que está nos livros. E do A é diferente do B”. (turma)

(mais ou menos) Faço triagem com os alunos e a comunidade para saber quais as reais necessidades e interesses educacionais dos alunos quanto aos conteúdos musicais

“Não muito. Ano passado a gente foi estudar ARRANJO e então aí a gente cantou uma música que já existia e então vamos fazer um arranjo dessa canção com instrumentos. Esse arranjo era o que a gente ia apresentar no fim do ano. Mas antes de chegar nisso “que música vocês gostam pra antes vocês fazerem a música que vocês gostam” eles fizeram com a que escolheram”.

“Com os pequenos é mais de cantar alguma música que estou vendo que eles estão cantando muito mas eu não chego a perguntar”.

(x) Apresento aos meus alunos os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos que pretendo adotar, deixando que eles sugiram, opinem e até mudem a direção da minha prática, conforme suas necessidades e interesses.

“Os objetivos eu digo sempre. Principalmente para leitura rítmica – pra que que serve isso. Pra vida mesmo, pra que serve pra vida. Eu falo “a gente está aprendendo isso por isso e por isso” ou “no final do semestre estaremos tocando assim”.

“A metodologia não”.

17) Qual é a frequência que você reflete sobre as seguintes questões: “Qual o objetivo desse conteúdo que estou ensinando?” e “O que quero desenvolver nos alunos através dessa atividade?”

“Quase nunca. Mas eu acho que é de personalidade. Eu sou bem pouco reflexivo. Eu não reflito muitas coisas. O que me incomoda – incomoda mesmo, de chegar em casa e ficar quieta – é quando uma aula não dá certo. Aí eu fico pensando no porque não deu certo. Aí sim eu penso: porque isso não tá bom”. Se tá tudo bom, tudo legal, eu nem penso, se está dando certo, eu estou indo”.

4 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS OUTROS PROFESSORES

19) Sobre sua participação em reuniões pedagógicas de planejamento na escola, assinale as afirmações verdadeiras:

- () Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas de e sempre vou e participo de forma ativa
- () Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas de e sempre vou, porém nunca participo e nem dou opinião
- () Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas, porém nunca vou a elas, pois acredito que não são importantes
- (x) Eu infelizmente nunca sou convidado e/ou convocado para participar das reuniões pedagógicas, porém gostaria de ser convidado.
- () Eu nunca sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas de e também não gostaria de ser.

Com outros professores não. Só reunião a cada 15 dias individualmente com a coordenação, que ele acha muito boas e úteis.

“Não. Os professores tem reuniões bimestrais. E eu acho isso muito ruim. Eu acho que eu cresço muito como professor. Saber o que o outro está fazendo, o que o outro pensa, como socialização com o outro professor. Eu nunca falo com ninguém lá, estou há 3 anos. Eu vejo os professores de área – junto com os professoras do 1 anos, do currículo nacional e as auxiliares, e as especialistas têm as aulas individuais. Isso é bom pois você conta o que está fazendo, mas não tem a troca. Acho que isso é um defeito.”- Ela já deu aula numa escola onde não tinha as individuais mas tinha com os outros professores. Essa fala ela está comparando as duas realidades.

“Isso de ter reunião faz o professor de música pertencer à escola. A reunião faz com que você sinta que sua matéria é importante”.

19) A equipe da coordenação pedagógica da escola pede que você entregue algum planejamento didático da sua prática de ensino de música, seja ele anual, bimestral, mensal, semanal ou de aula?

- (x) Nunca pede, porém eu entrego mesmo assim.

“Quando eu entrei eles pediram só conteúdo, para entregar para os pais “o que você vai ensinar”, mas não é planejamento”.

20) Sobre sua relação com a coordenação, com os outros professores e funcionários da escola, assinale todas as afirmações que você considera verdadeiras:

() Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola e sinto que todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.

() Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola, porém percebo que nem todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.

() Me sinto excluído da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola. Vou apenas para dar minhas aulas e nada mais.

Não sabe se se sente parte.

“Eles me tratam como igual até, eu não me sinto ainda, não sei”.

“No colégio passado eu sentia mais parte da escola, mais envolvida. Por causa das reuniões, do ambiente. Eles tinham comissões para decidir festa junina, pra decidir festival de dança, decidir tudo.

Música é sempre café-com-leite. Eu fazia parte do conselho de classe (na antiga escola), eu tinha direito a voto, mas acho que em qualquer situação não tem tanto peso você dizer que o aluno tá nem aí ou que o aluno é bom em música. “Ah, então ele vai ser artista”. Nenhum deles vê o elogio ao aluno como de verdade. Você fala que ele é muito bom em música não vale como voto para ele ser aprovado”.

“Eu acho que os coordenadores facilitariam o trabalho do especialista – especificamente do professor de música e de artes, se eles conhecessem o assunto; ou se de alguma forma eles fossem mais conhecedores da música – se ouvissem outros tipos de música, se estivessem mais abertos a isso – frequentassem concertos, assistissem shows de cantores diversos. Às vezes eles ficam fechados no mundo deles, só o sertanejo deles, sei lá, e quando você faz outra coisa aí eles não estão entendendo muito o que você está fazendo. Eles querem uma coisa que seja aplaudível, de aplaudir mesmo. Nessa escola, mesmo, as coordenadoras são muito cultas, escutam de tudo, mas daí eu fiz um negócio de música contemporânea e se eu levasse e mostrasse na universidade o que eu fiz, qual o processo, qual o resultado, eles iam me idolatrar. Mas ali, elas falam “Professora, isso não dá, isso não dá”...Foi um negócio rico, não significa que ela não seja culta, mas não conhece essa vertente. Se o coordenador está muito fechado, fica difícil dialogar. Eles querem ver resultados. O resultado que eles estão esperando às vezes não é o melhor para a formação musical da criança”.

Você acha que isso deveria ser uma formação humana ou da própria faculdade da Educação – se soubessem o que é música na escola na Graduação – ou se acha que o próprio professor de música pode passar para o coordenador?

“Eu acho que tinha que ter essa disciplina na faculdade de Pedagogia”.

Não tendo a disciplina, você acha que esse contato do professor com o coordenador ajuda? Por exemplo, você acha que essas reuniões individuais ajudam a entender melhor a música, o que tem que ser trabalhado, a dimensão melhora ou você acha que a reunião não é suficiente para isso?

“Nesse caso ela sabia o que eu estava fazendo. Mas chegando lá ela não gostou do resultado. Aí ela falou “a gente na apresentação tem que fazer coisas que o público espera”. Mas aí você nunca sai do lugar. Mas nesse ano a gente mudou.”

“Eles valorizam a musica na escola, compram tudo que peço, valorizam a importância”

ENTREVISTA 3

1- DADOS GERAIS DO PROFESSOR RESPONDENTE

1) Em que regime de escola básica você atua? Regime privado ou Regime público?

Privada.

2) Em que níveis da escola básica você leciona Música?

Educação Infantil, Anos Iniciais – 1º ao 5º ano, Anos Finais – 6º ao 9º ano e Ensino Médio.

3) Qual a sua formação profissional?

(x) Licenciatura em Música

4) Qual a sua formação e/ou vivência em Música?

(x) Canta e/ou toca algum instrumento?

Sim, aprendeu com professor particular.

2 - DADOS GERAIS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE MÚSICA

5) Em quais dos seguintes formatos você ensina os conteúdos musicais?

(x) Disciplina de Música

Eles têm dois períodos por semana. Um de musicalização e um de Canto-Coral.

6) Qual a frequência que você utiliza os seguintes procedimentos metodológicos na aula de música?

Procedimento	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
Prática do canto					x
Composição e improvisação de ideias musicais			x		
Manuseio de instrumentos musicais convencionais					X Percussão – sempre. Mas somente.

Criação, construção e manuseio de instrumentos não convencionais		x			
Expressão corporal					x
Dança					x
Teatro		x			
Solfejo					x
Aprendizado e prática de leitura musical convencional (notas musicais, pauta, etc.)		x			
Pintura e outras atividades artísticas manuais		x			

“Digo as vezes para alguns pois não dá para fazer tudo de uma vez. Eu vou mesclando, misturando. Um mês foco mais uma coisa, outro mês outra, e por aí vai”.

7) Você gosta de seguir ideias de práticas pedagógicas de quais dos seguintes pedagogos musicais?

- Dalcroze “Algumas coisas”
- Willems
- Kodály
- Suzuki
- John Paynter
- Murray Schafer
- Carl Orff
- Koellreutter
- Outros. Qual(is)
- Criei minha própria metodologia de pedagogia musical.

Demonstrou pelo tom da voz que tinha certa insegurança na hora de dizer quais educadores seguia. Dalcroze teve dúvida, mas Kodály teve certeza. Usa bastante Kodály, mas de forma adaptada, com uma linguagem que ela gosta mais (exemplo “ta-ta” “ti- ti”, usando alguns outros que ela inventou).

8) Para você, por que é importante ensinar música na escola?

“Além de desenvolver a parte musical, ela ajuda a criança a desenvolver todas as outras áreas. Tanta na questão intelectual, de perceber as coisas quanto na vivencia – a perceber os detalhes, os sons, tudo - beneficia em todos os aspectos”.

9) Quais conteúdos e competências musicais você acha que são mais importantes para serem ensinados na escola?

Ritmo, solfejo, noções de leitura musical. “Não necessariamente a criança tocar uma partitura. Mas ela tem que olhar e saber o que é cada coisa. Além do restante – das parlandas – o objetivo final, se ela tem aula de música, ela tem que saber o que é”.

10) Quanto à sua competência para ensinar conteúdos musicais, você se considera:

Competente

3 – A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

11) Em sua prática de ensinar música na escola, você realiza planejamento didático sistematizado?

Sempre

12) Com qual regularidade você estrutura um planejamento didático da sua prática pedagógica?

Anualmente

Mensalmente

Na sua escola tem livro didático. Como você usa o livro na sua prática? Como ele se insere no seu planejamento?

“O livro didático que eu uso tem conteúdo de artes e música. Como eu tenho só uma aula por semana, a coordenadora colocou a questão de como eu iria trabalhar e eu coloquei pra ela o seguinte: pra eu aprofundar a parte da musicalização, eu trabalho só a parte de musicalização e a professora da sala no período de artes dá a parte de artes. Então o que faço: vou de ano em ano, eu vejo todo o conteúdo de música que tem naquele livro – parte cantada, parte de ritmo – baseado naquilo eu divido por bimestre e no bimestre eu vou trabalhando os objetivos do bimestre. Os livros têm quatro unidades. É mais ou menos dentro de cada unidade, bimestre. Mas às vezes vai mais frente ou fica mais um pouquinho e eu vou ajustando”.

13) Você acha importante a prática do planejamento didático em Música?

“A gente tem o costume de achar que música é fácil de improvisar. Só que quando você planeja, você consegue atingir objetivos melhores com a criança. Pelo fato de a música ser lúdica, não quer dizer que não precisa ser planejada. É mais fácil improvisar, eu até consigo dar uma aula sem planejar. Mas o meu objetivo será melhor alcançado se eu planejar.”

E quando você faz o planejamento anual, como você estrutura ele? Qual a estrutura do seu planejamento?

“O planejamento anual são os objetivos gerais, os objetivos específicos e nesse ano a coordenadora me pediu um item em que coloco como posso inserir na música os conteúdos

que eles estão estudando nos outros conteúdos. No primeiro ano, que é alfabetização, o que eu posso inserir na musicalização”.

14) Você se considera apto a realizar planejamento didático do ensino?

(x) Sim, pois eu aprendi na faculdade

15) Como você costuma planejar suas aulas?

(x) Pesquisa em livros didáticos da área

(x) Pesquisa na internet

(x) Troco muitas ideias com outros colegas da área “Que se formaram comigo”.

(x) Crio minhas próprias atividades

(x) Uso somente o livro didático adotado pela instituição

() Outros. Qual? _____

“Eu dou o conteúdo do livro, aquilo que tenho que dar, e eu sempre gosto de dar algo mais – ou é um solfejo, uma atividade rítmica, além do que tá no livro”.

16) Assinale somente as práticas que você costuma considerar ao planejar sua prática de ensino musical.

(x) Planejo minhas aulas a partir dos RCNs e PCNs (Referenciais/Parâmetros Curriculares Nacionais) *“Eu acho que eles são muito gerais. Muito vagos. Eu faço baseado neles, mas acho muito vagos”.*

(x) Faço planejamento didático a partir de um programa específico para cada ano escolar, de forma que a apreensão de conhecimento possa ser crescente e sucessiva no decorrer dos anos, e evitando, assim, repetição desnecessária.

Você acha que consegue seguir esse planejamento anual ou durante os meses ele vai se perdendo?

“Ele se modifica. É bom no início do ano se ter uma ideia. Depende da turma. Tem umas que eu consigo seguir, tem umas que não dá”.

(x) Faço planejamento dos conteúdos musicais levando em consideração os objetivos e conteúdos das demais disciplinas, de forma a produzir um trabalho integrado e interdisciplinar.

() Conheço o projeto político-pedagógico da escola e estruturo meu planejamento a partir dele

(x) Continuamente avalio e revejo o planejamento que fiz, fazendo alterações conforme as necessidades consideradas. *“Eu faço um planejamento e faço um relatório. Eu termino a aula e escrevo o que eu fiz. E aí depois quando eu vou fazer o próximo planejamento eu vejo o que eu fiz, porque às vezes você planeja a sua aula com três atividades, cada uma com um objetivo, às vezes eu dou uma atividade mas consegui o objetivo daquela. As que eu não fiz vou dar um jeito de dar de outra maneira”.*

(x) Eu me preocupo em não ser um mero repetidor das práticas pedagógicas de outra pessoa e sim em tomar decisões diárias sobre a melhor forma de ensinar música para os meus alunos

Como você lida com essa percepção e o fato de ter que trabalhar com um livro?

“Tem uma atividade de uma parlenda. E aí tem a orientação do professor e a atividade do livro. Eu ouço a parlenda, canto com os alunos – tem por exemplo a parlenda da galinha, com adesivos e você cola a parlenda da galinha – mas musicalmente falando, o que te musical nessa atividade? Não tem muito. Daí eu procuro fazer uma atividade de percussão com o corpo, dou um instrumento, depende da turma. Tem turmas que eu faço percussão com o corpo e aí eles fazem só percussão. Depois eu entrego instrumentos e aí divido em meninos e meninas, uma vez cada um, intercalo, essas coisas. Aí por último eu colo o adesivo. Que é a atividade, que é o que foi pedido”.

(x) Faço triagem com os alunos e a comunidade para saber quais as reais necessidades e interesses educacionais dos alunos quanto aos conteúdos musicais

“Sempre eu converso com eles em final de semestre. O que eles aprenderam, o que eles gostaram, mas não de o que eles querem. Pois uma vez perguntei e não vieram ideias de coisas muito educacionais e então eu desisti...”

(x) Apresento aos meus alunos os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos que pretendo adotar, deixando que eles sugiram, opinam e até mudem a direção da minha prática, conforme suas necessidades e interesses.

“Pra quarto e quinto ano sim. Eu converso sobre os objetivos do bimestre. Mas com os menores não. Primeiro e segundo ano não. O legal é quando você vê o resultado. A criança aprendeu mas sem perceber que aprendeu. Ela estava brincando, era tudo festa, no final você mostra, faz o desenho, ela sabe fazer. Se você pergunta se ela estudou ritmo, não sei se ela vai dizer que sabe, mas se você fizer com ela, você vai ver que ela aprendeu”.

17) Qual é a frequência que você reflete sobre as seguintes questões: “Qual o objetivo desse conteúdo que estou ensinando?” e “O que quero desenvolver nos alunos através dessa atividade?”?

“Sempre nos planejamentos. Assim, eu faço meus planejamentos mensais. Eu fiz um planejamento agora no início do ano e acaba que acontece assim que uma turma desenvolve bem mais rápido que uma outra. Então aquela que não se desenvolveu tanto eu tenho que pensar assim - a outra já está mais pra frente, eu não quero que ela fique pra trás se elas estão no mesmo nível de idade – então eu tento fazer com aquela que não entendeu não bem outras atividades do mesmo conteúdo pra ver se eles conseguem perceber da mesma maneira. Se é uma questão da turma, se é uma questão de alguns, ou eu não expliquei direito, ou eles tem uma dificuldade, ou eu tenho que aumentar minhas atividades”.

Ele trabalha por objetivos. Se percebeu que não está sendo alcançado, muda a estratégia para alcançar o objetivo proposto para aquele período – seja ano, bimestre, semana, aula...

4 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS OUTROS PROFESSORES

18) Sobre sua participação em reuniões pedagógicas de planejamento na escola, assinale as afirmações verdadeiras:

(x) Eu infelizmente nunca sou convidado e/ou convocado para participar das reuniões pedagógicas, porém gostaria de ser convidado.

() Eu nunca sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas de e também não gostaria de ser.

19) A equipe da coordenação pedagógica da escola pede que você entregue algum planejamento didático da sua prática de ensino de música, seja ele anual, bimestral, mensal, semanal ou de aula?

() Sempre pede. E sempre recebo um retorno sobre o seu conteúdo, dialogando com a coordenação sobre formas de melhorar o planejamento.

() Sempre pede. Porém a coordenação nunca dá nenhum retorno sobre seu conteúdo.

() Nunca pede. E portanto, eu nunca entrego.

() Nunca pede, porém eu entrego mesmo assim.

“Sim, pede. Mas mais eu entrego mais que ela pede. Muito raramente ela pede. Mas eu sempre entrego”.

Não existe então uma reunião você a coordenação para decidir o que ensinar, o que eles querem, eles cobram alguma coisa do que deve ser dado, ou você pode fazer o que você quiser, na hora que quiser, do jeito que quiser?”

“Sim”.

Você acha que seria importante ter essa troca com a coordenação?

“Sim. Acho que seria útil principalmente pra essa questão de o que cada ano está dando, o que eu poderia ajudar, algumas raras professoras conversam...Exemplo. Uma professora do quarto ano está trabalhando fração, me falou e aí eu tentei fazer com os ritmos, misturar, então deu pra juntar. Eu não tenho pleno conhecimento do que que eles estão fazendo pra que eu possa trabalhar junto. Acho que isso seria um bom caminho, a coordenadora”.

20) Sobre sua relação com a coordenação, com os outros professores e funcionários da escola, assinale todas as afirmações que você considera verdadeiras:

() Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola e sinto que todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.

() Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola, porém percebo que nem todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.

() Me sinto excluído da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola. Vou apenas para dar minhas aulas e nada mais.

Sim, me sinto parte. Mas não em sinto igual. As coisas não são avisadas, coisas que são mudadas, só entre professoras, é como se a gente não fosse professor nessa hora. De repente uma turma sai de excursão, daí tem uma reunião de professores. Já aconteceu de passar 10 minutos e turma não vem. Vou descobrir o que aconteceu, e descubro que mudou o horário de aula, mas ninguém avisou. Mudou semana passada, mas ninguém avisou”.

Você acha que esse fato de você não se sentir parte tem a ver com a música em si, com a nossa área ou tem a ver com a reunião – se você participasse, se tivesse mais contato com os professores ajudaria?

“Eu acho que é porque é música. Eu tenho impressão. Não é de todos os professores, de toda a direção. Mas a música vista de forma diferente, ela é supérflua. Se não tiver, não vai ser tão grave”.

Mais alguma coisa que você quer falar sobre esse assunto?

“No início desse ano tiveram algumas reuniões gerais, de todos os professores, eu vim e aí teve um manha com palestra, sobre educação, aí foi bem geral e aí professores se dividiram. Ah, nós vamos discutir sobre ...como só tem eu de professora no fundamental I, não existe essa discussão, ou a interação. Ou será que a professora pode participar do planejamento de uma série...alguma coisa desse tipo. Assim, eu faço o meu trabalho, procuro fazer o meu melhor, mas eu me sinto sozinha. Só eu que estou fazendo aquilo. É uma questão meio sozinha”.

Você acha que a coordenação sabe o que é música na escola, entende o que deve ser dado e como, sabem o que pedir, ou tem uma visão deturpada?

“Eu acho que eles tem uma visão lúdica demais. Existem coisas que acontecem...Aconteceu uma coisa. Choveu e meu computador da sala parou de funcionar. Tem atividades quem tem pianista na sala e a gente usa o piano. Mas tem atividades que eu preciso computador. Ou é um ritmo, uma música, uma imagem. Não estava funcionando, não funcionou e eu pedi para arrumarem. Passou uma semana e nada. Aí eu descí para falar com a coordenadora. Falei “professora, o meu computador não está funcionando, preciso dele para umas das atividades”. Aí ela falou: “mas professora, faz alguma outra coisa, canta com eles”. Eu falei: “Professora, eu tenho condições de dar aula sem o equipamento, mas eu me planejei. E uma das atividades que eu planejei eu preciso do computador. Então eu não consigo dar essa parte. Eu consigo dar outras partes.”

Então uma coisa que eu me incomodo profundamente é “ah, canta lá com eles, bate lá um instrumento que tá bom”... como se fosse só isso a aula de música! A gente que se esforça, que se planeja, que quer fazer o seu melhor, que vê os objetivos se cumprindo sabe que não é isso. Não é só brincando, não é brincadeira. A minha ideia assim: eles tem que achar que eles estão brincando, principalmente os menores...que brincadeira legal...mas depois se eles forem estudar instrumento, ou com o passar do tempo eles forem indo, forem subindo de ano, eles vão perceber que eles não estavam só brincando, que eles estavam aprendendo mesmo. Mas às vezes a visão de cima pra baixo que é só brincadeira, só cantar, só pegar um instrumento...”

Você acredita que se os professores de música participarem das reuniões ou se eles mostrarem aos coordenadores/discutirem juntos o planejamento – mostrando o porquê ensinar música, os objetivos, os conteúdos – ajudaria a melhorar essa visão? Ou é um problema de base, cultural, ou de formação no curso de pedagogia?

“Acho que sim. Acho que mudaria. Na verdade a minha coordenadora tem uma vivência musical, ela já estudou piano, eu mostrei meu planejamento, às vezes ela vê tem que tem algum desenho ou algum ritmo, ela lê, entende, mas é uma questão assim...eu não sei se é uma questão cultural, não sei se é da região, que é importante, é importante. Mas o que o é que eu estou fazendo lá? Se eu passar o ano inteiro só cantando, e não fizer mais nada, ninguém fala comigo, entendeu? Se eu passar o ano inteiro batendo só ritmo, dois ritmos, e batendo com instrumentos, ninguém vai falar nada, né? Ninguém vai me cobrar alguma coisa

além. Eu faço porque eu sei o que eu tenho que fazer e eu quero dar o meu melhor. Se eu decidir hoje: “ah, eu não quero fazer direito”, eu posso fazer desse jeito e ninguém vai falar nada comigo”.

ENTREVISTA 4

1- DADOS GERAIS DO PROFESSOR RESPONDENTE

1) Em que regime de escola básica você atua? Regime privado ou Regime público?

Privado. Começou nesse ano. 1 mês de experiência.

2) Em que níveis da escola básica você leciona Música?

“Só fundamental I. Maternal ao 5 ano”.

3) Qual a sua formação profissional?

(x) Licenciatura em Música *Tá no primeiro ano da faculdade.*

4) Qual a sua formação e/ou vivência em Música?

(x) Estudou em conservatório e/ou escola livre de música. *3 anos. Flauta transversal.*

2 - DADOS GERAIS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE MÚSICA

5) Em quais dos seguintes formatos você ensina os conteúdos musicais?

(x) Disciplina de Música

6) Qual a frequência que você utiliza os seguintes procedimentos metodológicos na aula de música?

Procedimento	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
Prática do canto					x
Composição e improvisação de ideias musicais		x			
Manuseio de instrumentos musicais convencionais					x- instrumentos de bandinha
Criação, construção e manuseio de instrumentos não convencionais			x		

Expressão corporal				x	
Dança	x				
Teatro			x		
Solfejo		x- para quarto e quinto ano			
Aprendizado e prática de leitura musical convencional (notas musicais, pauta, etc.)	X <i>“Porque o programa que a gente segue não tem isso”.</i>				
Pintura e outras atividades artísticas manuais	x				

“Faço muito vocalize e aquecimento no começo da aula”.

Além da aula de musicalização que ele dá, os alunos tem mais uma aula de coral, que não é ele que dá.

7) Você gosta de seguir ideias de práticas pedagógicas de quais dos seguintes pedagogos musicais?

(x) Não sei dizer a qual(is) pedagogos musicais minha prática de adequa.

“Estou conhecendo agora. Se eu não me engano eu acho que uso o método Orff”.

Não soube dizer. Ele ficou dizendo que já tinha ouvido falar, mas ficou subtendido que ele não conhece a metodologia desses educadores e não sabe quem segue.

8) Para você, por que é importante ensinar música na escola?

“Primeiro porque o Brasil perdeu uma essa qualidade de música. Tem uns 30 anos já, eu acho que o Brasil perdeu música na grade aí isso traz um impacto na sociedade. Música melhora o cidadão em vários sentidos. Ele tem disciplina, tem percepção das coisas. Desenvolve uma série de coisas no quesito disciplina, na coordenação motora. Eu acho que música tem que voltar na escola e dessa maneira, futuramente teremos cidadãos melhores.

9) Quais conteúdos e competências musicais você acha que são mais importantes para serem ensinados na escola?

“Acho que tem que ter essa divisão. Acho que educação infantil tem que ser tudo muito lúdico. Por que se não eles não vão entender nada. Já fundamental I, eu acho que já posso colocar algo de teoria, mas com cuidado, ainda lúdico”.

Teoria convencional, música erudita, aprender um instrumento.

10) Quanto à sua competência para ensinar conteúdos musicais, você se considera:

(x) Razoavelmente competente. *“Ainda estou no aprendizado”*.

3 – A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

11) Em sua prática de ensinar de música na escola, você realiza planejamento didático sistematizado?

(x) Sempre

“A gente tem um semanário no colégio e toda semana tenho que entrar e a coordenadora vai lá e coloca uma observação do que tem que acrescentar, do que tem que mudar, sugestões”.

12) Com qual regularidade você estrutura um planejamento didático da sua prática pedagógica?

(x) Anualmente *“Mas é tudo referente ao livro. As páginas que a gente vai usar e a gente vai tirando daquilo e fazendo o semanário”*.

(x) Semanalmente

“O livro que eu uso é dividido em Artes Visuais e Música. Então a professora regente fica com Artes e eu com Música. Então tem todas as páginas que eu vou usar, dividido por bimestre”.

Você faz somente coisas no livro ou acrescenta mais coisas?

“Eu acrescento pois eu gosto de fazer uma aula bem dinâmica e não gosto de ficar preso ao livro. Aí entra a minha dificuldade. Pois quando se faz uma aula dinâmica pega todo o tempo e ai deixa a desejar o livro. Mas acho o livro completo, legal”.

Você disse que a coordenadora faz observações no seu planejamento. Você acha que o que ela fala ajuda? Ou que ela não sabe muito sobre musica?

“Na verdade ela ainda não falou nada. Até porque tá no começo do ano e ainda não tá tendo tempo”.

Então quando você chegou na escola eles falaram “aqui está o livro que a gente trabalha, use ele” ou falaram mais alguma coisa?

“Não. Nós tivemos uma capacitação do livro, com as autoras do livro”.

13) Você acha importante a prática do planejamento didático em Música?

Com certeza. Eu acho que você tem que se programar, mas também tem que ter a coisa do improviso. No decorrer da aula você vai sentindo umas necessidades e vai criando ali na hora. Mas a base vai ser o seu planejamento, que direciona até onde você pode ir.

14) Você se considera apto a realizar planejamento didático do ensino?

(x) Sim, pois eu aprendi no decorrer na minha prática *“Sozinho e os livros também me ajudam”*.

15) Como você costuma planejar suas aulas?

(x) Pesquisa em livros didáticos da área

(x) Pesquisa na internet

(x) Troco muitas ideias com outros colegas da área *“A minha maior fonte além do livro”*

(x) Crio minhas próprias atividades

(x) Uso somente o livro didático adotado pela instituição

16) Assinale somente as práticas que você costuma considerar ao planejar sua prática de ensino musical.

(x) Faço planejamento didático a partir de um programa específico para cada ano escolar, de forma que o apreensão de conhecimento possa ser crescente e sucessiva no decorrer dos anos, e evitando, assim, repetição desnecessária.

Como você lida com o livro? Para não fazer igual? Você se importa em repetir a ideia de outro?

Não.

Como é o planejamento semanal que você faz?

“É um papel que eu tenho que preencher com conteúdo e descrever como a aula vai ser e uma tarefa de casa para fazer”.

17) Qual é a frequência que você reflete sobre as seguintes questões: “Qual o objetivo desse conteúdo que estou ensinando?” e “O que quero desenvolver nos alunos através dessa atividade?”

Quando vou fazer o planejamento.

4 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS OUTROS PROFESSORES

18) Sobre sua participação em reuniões pedagógicas de planejamento na escola, assinale as afirmações verdadeiras:

(x) Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas de e sempre vai, mas não participa de forma ativa

19) A equipe da coordenação pedagógica da escola pede que você entregue algum planejamento didático da sua prática de ensino de música, seja ele anual, bimestral, mensal, semanal ou de aula?

(x) Sempre pede. E sempre recebo um retorno sobre o seu conteúdo, dialogando com a coordenação sobre formas de melhorar o planejamento.

“No espaço do semanário tem o espaço da coordenadora escrever e dar as sugestões”.

20) Sobre sua relação com a coordenação, com os outros professores e funcionários da escola, assinale todas as afirmações que você considera verdadeiras:

(x) Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola e sinto que todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.

“A minha dificuldade é sempre trazer uma coisa nova, ser criativo...”

“Os pais cobram, querem o livro completo. Se ao final do ano não foi feito nada, eles vão lá e cobram e então a coordenação tem essa preocupação”.

Por ter ainda pouca experiência (apenas um mês de trabalho e começando faculdade agora), senti o entrevistado ainda um pouco sem saber responder profundamente às perguntas. Não sabe muito bem ainda o que quer ensinar, como ensinar e então o livro se torna um bom refúgio. Tanto é que no final ele disse que tem mais dificuldade com a Ed. Infantil. Conversando vi que é porque para esse nível não tem livro didático. Não tendo livro, ele não fez um planejamento anual. Apenas o semanário. Pelo que entendi, o planejamento anual que ele fez para os maiores tirou do LIVRO. Ou seja, o livro é muleta, e é confundido com CURRÍCULO.

ENTREVISTA 5

1- DADOS GERAIS DO PROFESSOR RESPONDENTE

1) Em que regime de escola básica você atua? Regime privado ou Regime público?

Particular. Sempre só particular.

2) Em que níveis da escola básica você leciona Música?

Educação Infantil, Fund. I e Ens. Médio

3) Qual a sua formação profissional?

(x) Licenciatura em Música

4) Qual a sua formação e/ou vivência em Música?

(x) Canta e/ou toca algum instrumento

*Aprendeu na faculdade e em aulas particulares
Flauta doce e clarinete. Canto.*

2 - DADOS GERAIS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE MÚSICA

5) Em quais dos seguintes formatos você ensina os conteúdos musicais?

- (x) Disciplina de Música
 (x) Na disciplina de Artes

Aula de arte, musicalização, de coral e flauta: uma aula por semana que mistura as quatro coisas.

6) Qual a frequência que você utiliza os seguintes procedimentos metodológicos na aula de música?

Procedimento	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
Prática do canto		x			
Composição e improvisação de ideias musicais		x			
Manuseio de instrumentos musicais convencionais			x		
Criação, construção e manuseio de instrumentos não convencionais		x			
Expressão corporal					x
Dança					x
Teatro		x			
Solfejo			x		
Aprendizado e prática de leitura musical convencional (notas musicais, pauta, etc.)					x
Pintura e outras atividades artísticas manuais				x	

Propriedades do som, pulsação (“muita pulsação, ritmo e leitura”)

7) Você gosta de seguir ideias de práticas pedagógicas de quais dos seguintes pedagogos musicais?

- (x) Dalcroze
 (x) Willems
 (x) Kodály – **Sim mais enfático**
 (x) Suzuki
 (x) Murray Schafer “*Um pouquinho*”
 (x) Carl Orff
 (x) Koellreutter

Não mostrou muita segurança ao dizer quem seguia, quais educadores

“Um pouco de cada, uma mistura de todos, pra me adaptar a realidade que tenho. Porque a gente tem consciência que a realidade do país de origem é muito diferente da nossa, então eu tenho que usar bastante, por exemplo, no Brasil, a linguagem que as crianças tem mais fluência é mais o ritmo, muita pulsação, bem menos que melodia. Trabalho então mais a questão de ritmo, pulso e lateralidade. Não adianta, a realidade dos educadores é de crianças com muita musicalidade. Nossa realidade é completamente outra. Crianças que nunca ouvem música em casa, só música do bairro, então tem que misturar e adaptar”.

8) Para você, por que é importante ensinar música na escola?

“Eu acho que a música ajuda em todos os aspectos: psicológico, físico, tudo. A criança, quando tem a convivência com a música a aceitação para outros tipos de matéria e convivência com a sociedade”

Contou o caso de uma amiga que é descoordenada e “estabanada”, ruim de coordenação, de lateralidade, estrutura corporal e o entrevistado disse que alega isso à falta de musicalização que a amiga durante criança.

9) Quais conteúdos e competências musicais você acha que são mais importantes para serem ensinados na escola?

Ritmo, pulsação, música erudita, contato com instrumentos, regionalidade, música de outros países.

“A música sempre é aquilo que tem a intenção de ser música”. Gosto muito de passar esse tipo de ideia.

Música da própria realidade deles. História da música.

10) Quanto à sua competência para ensinar conteúdos musicais, você se considera:

(x) Competente

“Não sou lá “ó” que competência, mas acredito que o básico eu tenho. Sinto dificuldade por não tocar um instrumento harmônico, isso me prejudica muito em algumas situações, mas pelo fato de eu ser compositora, por eu ser cantora, isso me ajuda bastante, pois eu tenho uma boa vivência com música. Então eu acho que não extremamente, mas competente. Acho que consigo fazer o trabalho de uma forma boa, apesar das limitações”.

3 – A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

11) Em sua prática de ensinar de música na escola, você realiza planejamento didático sistematizado?

(x) Sempre

“Normalmente, no início do ano quando eu recebo tudo o planejamento de tudo o que vai acontecer na escola no ano, eu programa todas as minhas aulas até o final do ano. Aí eu vou adaptando conforme o que acontece e o que não acontece. Eu tenho todas as aulas desde o

primeiro dia até o ultimo prontas, com tipo de material que eu vou usar, metodologia que eu vou usar, tudo isso, porque se não, não funciona”.

12) Com qual regularidade você estrutura um planejamento didático da sua prática pedagógica?

- (x) Anualmente
(x) Semanalmente

“Cada semana eu sento e vejo, revejo o que dei, o que não dei, o que tem que levar para casa, o que não deu certo...”

O que você coloca nesse planejamento escrito? Como ele é dividido?

“Aula a aula. Eu coloco o método, o tipo de material, coloco especificado o que eu vou mandar para casa, o que eu tenho que mandar imprimir ou não, o tema, os conteúdos. Objetivo normalmente não. Eu acho que ele tá mais implícito. Você lê lá e sabe”.

E como você insere o livro nesse seu planejamento?

“Eu procurei montar meu planejamento em cima do livro. Porque ano passado eu tive dificuldade. Eu tenho aula de artes e música e os dois tem no livro. No dia de música eu dou só atividade de música e no dia de artes só atividade só de artes. Ai nesse ano não. Eu peguei só as duas aulas de arte e música e vou sequencia: se o livro tem duas aulas de música, eu dou duas aulas de música. E ai vou montando em cima e com o conteúdo que tem lá dentro. Mas não só o livro. Eu faço atividades extras e ai divido também a questão de flauta, que tem que ter duas aulas de flauta por mês, aí dou um parado no livro e pego a flauta e quanto tem evento na escola tenho que botar de lado os dois e dar os ensaios e tem muito evento. Ano passado eu fiquei muito apavorada pois muitas partes do livro ficaram em branco e muitos pais me cobrando. Então eu fiz o seguinte: eu dividi muita que não precisava – porque assim, matéria de musica tem muita coisa que os pais não vão saber explicar em casa, então eu coloco o que dá pra fazer em casa, pra casa, e o grosso mesmo, que eles não conseguem fazer em casa, eu dou na sala. E ai eu tenho a facilidade pois a estrutura da escola ajuda muito – eu tenho som, computador, microfone, mídia, muita coisa que dá pra trabalhar”.

A flauta foi a escola que pediu pra você fazer?

Sim. Assim que eu cheguei na escola eles pediram. Uso apostila da Yamaha.

Você disse que prepara tudo no inicio do ano, todas as aulas. Quanto tempo você demora pra fazer isso?

“Demoro duas ou três semanas no inicio do ano, que é aquele tempo que a escola separa para planejamento. Ai eu fico livre. Não preciso voltar pra casa e ficar pensando sobre o que dar na aula do dia seguinte. Eu olho o planejamento e está ali”.

13) Você acha importante a prática do planejamento didático em Música?

“Sim, porque você não fica perdido e você consegue montar uma sequência cronológica do que deve ser ensinado [...]. Em música e em qualquer outra matéria você tem que fazer primeiro o mais fácil e depois ir sequenciando. Se você planeja, tem como saber o que fazer depois. [...] A música é uma matéria muito livre para você trabalhar da forma como quiser. Para uma questão de organização, para que funcione bem, eu acho que o planejamento é extremamente importante. Você consegue ser livre sendo planejado. Não é um planejamento tão rígido, mas é uma questão de organização”.

14) Você se considera apto a realizar planejamento didático do ensino?

(x) Sim, pois eu aprendi na faculdade

“Mas muita coisa eu tive que aprender na prática, no dia-a-dia, perguntando pros outros professores, porque muitas das coisas que foram ensinadas de planejamento na faculdade não se adequam à minha realidade, então tem coisa que por exemplo, objetivo, é uma coisa que eu tenho que escrever a mais ali, pois não tem a necessidade. Só na hora que a escola pede assim – você tem que montar um plano anual e entregar para a escola – aí tem que colocar ali o objetivo, porque você está ensinando aquilo. Mas na minha prática, no meu dia-a-dia, eu acabo nem precisando colocar aquilo”.

15) Como você costuma planejar suas aulas?

(x) Pesquisa em livros didáticos da área

(x) Pesquisa na internet

(x) Troco muitas ideias com outros colegas da área *“A rede de ensino em que eu trabalho, todos os professores de música tem contato um com o outro, tem um grupo do WhatsApp que a gente conversa, o que você tá fazendo aqui, fazendo lá, o que funciona, dá pra trabalhar e aí fica um negocio bem parecido. É muito bom. Foi uma ideia entre nós mesmos e ajuda bastante”.* **Como usam o mesmo livro, trocam informações.**

(x) Crio minhas próprias atividades

16) Assinale somente as práticas que você costuma considerar ao planejar sua prática de ensino musical.

() Planejo minhas aulas a partir dos RCNs e PCNs (Referenciais/Parâmetros Curriculares Nacionais) *“Na verdade eu quase não olho os PCNs”*

(x) Faço planejamento didático a partir de um programa específico para cada ano escolar, de forma que o apreensão de conhecimento possa ser crescente e sucessiva no decorrer dos anos, e evitando, assim, repetição desnecessária.

Você consegue repetir o que usou no primeiro ano no ano passado para o primeiro ano do ano seguinte?

“Sim, eu faço isso.”

() Faço planejamento dos conteúdos musicais levando em consideração os objetivos e conteúdos das demais disciplinas, de forma a produzir um trabalho integrado e interdisciplinar *“Nem sempre, mas em algumas situações dá pra conversar com as professoras – professoras,*

qual a matéria – por exemplo, no Jardim I, principalmente no Jardim I e II – qual atividade eles estão aprendendo – estão aprendendo as cores, ou aprendendo as formas geométricas, quais são letras e então eu adapto as minhas atividades com o que eles estão aprendendo lá. É mais fácil fazer com o Jardim I e II porque nos outros as matérias são muito, muito longe da ideia da música. Mas consigo puxar alguma coisa”.

Então isso não está no planejamento, é algo que você insere no dia-a-dia...

“Sim, até porque eu não sei o que eles vão dar, qual a sequência deles...”

(x) Conheço o projeto político-pedagógico da escola e estruturo meu planejamento a partir dele

(x) Eu me preocupo em não ser um mero repetidor das práticas pedagógicas de outra pessoa e sim em tomar decisões diárias sobre a melhor forma de ensinar música para os meus alunos

Você se incomoda em ter que usar o livro, usar as ideias de outra pessoa – pois tem que usar o livro – ou você não se preocupa com isso, se vira bem?

“Na verdade eu tenho que me virar bem (risos). Eu tenho várias situações que o corpo docente de professores de música da rede já se sentaram e mostramos para a coordenação do campo e falamos – isso está sem nexos – para aquilo que entendemos que é música, que isso é um erro gravíssimo do livro. As vezes a gente tem uma dificuldade – pois como a gente entra em contato com a editoradora, a gente não o retorno que a gente precisa. No ano seguinte o livro tá igual. Já teve situações de eu passar a aula e mostrando no livro um som de violão e áudio que tem no CD é um violoncelo. Ai eu fico “gente, isso não é um violão, é um violoncelo”, ai fica uma confusão, pois o aluno não sabe o que é um violoncelo e qual é o som do violão. Então tem situações assim que o livro nos deixa de sair justa...E tem outros detalhes...O livro não tem uma sequência. Tipo, você está aqui numa matéria e depois pula para outras coisas nada a ver. Então eu tento adaptar aquilo a o que está no livro e em cima da minha ideia”.

() Faço triagem com os alunos e a comunidade para saber quais as reais necessidades e interesses educacionais dos alunos quanto aos conteúdos musicais *“Ano passado eu não fiz isso. Esse ano estou tentando adequar a ideia do que eles estão gostando, o que querem, principalmente nos maiorzinhos, que dá pra conversar o que eles gostam, que tipo de música eles gostam, pra trabalhar”.*

() Apresento aos meus alunos os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos que pretendo adotar, deixando que eles sugiram, opinam e até mudem a direção da minha prática, conforme suas necessidades e interesses.

“No início do ano eu sempre explico a metodologia de trabalho...”o trabalho que eu faço é com o livro, a avaliação é assim, assim, assado, daí tem a flauta, a avaliação da flauta, daqui sairão suas notas e é assim que eu faço”.

17) Qual é a frequência que você reflete sobre as seguintes questões: “Qual o objetivo desse conteúdo que estou ensinando?” e “O que quero desenvolver nos alunos através dessa atividade?”?

“Normalmente. Eu procuro levar uma visão – não ficar vagando muito por um lado – pois se eu não focar numa coisa, eles não vão aprender muito. Jogar qualquer coisa assim e no final

“o que eu aprendi, professor?” Ah, sei lá...Cantar...o aluno não vai saber muito o objetivo. Então eu procuro focar, repetir, bater na tecla em algumas situações, para que eles aprendam aquilo que eu quero que eles aprendam. Então eu penso muito nisso sim”.

4 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS OUTROS PROFESSORES

18) Sobre sua participação em reuniões pedagógicas de planejamento na escola, assinale as afirmações verdadeiras:

(x) Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas de e sempre vou e participo de forma ativa

“Eu tenho uma reunião pedagógica particular com a coordenadora toda semana, só eu e ela”.

Ela avalia seu planejamento ou não?

“Ela sempre pergunta: “_____, que conteúdo você está trabalhando agora... Qual objetivo que você tem nesse trabalho que você está fazendo... E ela fala, por esse lado não é melhor...Na verdade isso funciona mais para o Ens. Médio pois para o fundamental ela já me passou mais o planejamento daquilo que ela quer. E no Ens. Médio como é algo mais livre, ela foca mais no Ens. Médio. Mas no fundamental ela também me pergunta, qual é o objetivo, quais os planos eu tenho para isso, qual ideia eu quero para aquilo lá....”

Então eles já tinham um planejamento pronto e você adaptou a partir disso?

“Eu fiz o planejamento, passei para ela, ela adaptou aquilo, observou, falou: isso tá aquilo, isso não tá legal e aí depois a gente sentou e fechou aquilo. Essa coordenadora é muito organizada e ela faz reunião com todos os professores individualmente. A escola tem os seu prós e contras. Essa é uma questão que eu acho bem legal da escola”.

E você acha que ela sabe pedir corretamente o que ela quer do ensino de musica na escola, de currículo de musica na escola, ela entende o que é música na escola ou não?

“Ela entende a importância da música, mas não entende exatamente cada conteúdo, o porquê daquilo. Mas ela valoriza, dá importância, tanto é que lá na escola a música não é “ah, faz musiquinha aí, ensaia uma musiquinha aí...” Ela quer saber o que está acontecendo. Ela não entende exatamente o porquê daquilo que eu estou passando, mas ela sempre quer saber as coisas, como está funcionando. Mais pra acompanhar. Às vezes ela fala: mas isso é necessário? E eu falo: sim, por isso, por isso e por isso. “Ah tá bom”. Por mais que ela não entenda muito do conteúdo de música, ela sempre quer estar por dentro. Já tem escolas da mesma rede – pois eu converso com os professores – que não tem essa realidade. É uma questão do profissional”.

19) A equipe da coordenação pedagógica da escola pede que você entregue algum planejamento didático da sua prática de ensino de música, seja ele anual, bimestral, mensal, semanal ou de aula?

(x) Sempre pede. E sempre recebo um retorno sobre o seu conteúdo, dialogando com a coordenação sobre formas de melhorar o planejamento.

20) Sobre sua relação com a coordenação, com os outros professores e funcionários da escola, assinale todas as afirmações que você considera verdadeiras:

(x) Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola, porém percebo que nem todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.

“Em algumas situações eu me sinto diferente. No fato de eu estar precisando de alguma coisa...por exemplo...Montei um cronograma de trabalho que vai ter um passeio. Eles sempre avaliam se aquilo é necessário, pois sempre tem alguma coisa ou situação que eles acham mais importante. Isso tem. Isso é real. Eu falo: “Em vez de fazer só quatro musiquinhas de páscoa nós vamos fazer uma cantata. E para fazer a cantata eu preciso de todo esse aparato...blá blá blá. “ah, mas tem como fazer assim pra gastar menos”. Não é algo que a escola dá prioridade. Dão sempre mais prioridade para as outras matérias que acham mais importantes”.

E você se sente parte dos outros professores?

“Sim. Na parte do fundamental I sim, os professores valorizam. A direção não. É uma matéria de menos importância. Mas os professores valorizam sim.”

Ainda existe a realidade na escola que o professor de música da escola é o professor que vai fazer a festinha, que vai montar a graça da escola. Então em algumas situações existe essa realidade. Alguns profissionais da escola ainda não veem a matéria de música como algo fundamental para o desenvolvimento de uma criança. Ainda tem “professor é pra fazer a festinha, pra fazer a musiquinha...O palhaço da escola”. É um caso, por exemplo, que eu me planejei para usar determinado aparelho na escola e ai dissera: “ah, canta qualquer musiquinha ai com eles”, e isso eu vejo. “Não é só cantar. Tem uma sequencia pra funcionar isso aqui”. “Ah, pinta qualquer coisa com eles aí...E canta musiquinha”. Não é isso. Muita gente ainda na educação pensa que a música é isso. É um degrau muito algo ainda pra gente pular.”

Você acha que isso é uma questão cultural ou é apenas de informação, para eles verem um planejamento, que existe uma continuidade?

“Eu acho que em parte...A única parte que eles podem avaliar meu trabalho, é quando eles veem a apresentação do meu coral. Não tem como eles verem se as crianças estão lendo partitura, se estão entendendo o processo de leitura rítmica, se melhoraram na questão de pulsação, se aquilo funcionou para a realidade de outras matérias...A única visão externa do meu trabalho é quando eles cantam no coral. Não existe uma avaliação. Tem todo o conteúdo dado na sala, mas aquilo não é avaliado na escola, só por mim”.

ENTREVISTA 6

1- DADOS GERAIS DO PROFESSOR RESPONDENTE

1) Em que regime de escola básica você atua? Regime privado ou Regime público?

3 particulares, sendo um deles projeto extracurricular na APAE

2) Em que níveis da escola básica você leciona Música?

Infantil e fund. I

3) Qual a sua formação profissional?

(x) Outra formação. Qual? *Musicoterapeuta e Psicopedagoga*

4) Qual a sua formação e/ou vivência em Música?

(x) Estudou em conservatório e/ou escola livre de música *Violoncelo, violão, piano*

2 - DADOS GERAIS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE MÚSICA

5) Em quais dos seguintes formatos você ensina os conteúdos musicais?

(x) Disciplina de Música

6) Qual a frequência que você utiliza os seguintes procedimentos metodológicos na aula de música?

Procedimento	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
Prática do canto					x
Composição e improvisação de ideias musicais		x			
Manuseio de instrumentos musicais convencionais					x
Criação, construção e manuseio de instrumentos não convencionais			x		
Expressão corporal			x		
Dança			x		
Teatro				x	
Solfejo					x
Aprendizado e prática de leitura musical convencional (notas musicais, pauta, etc.)					x
Pintura e outras atividades artísticas manuais			x		

“Apreciação, vivência de sentir a música e se expressar através dela – “se ela quer dançar, pintar, ou usar a memória musical”

7) Você gosta de seguir ideias de práticas pedagógicas de quais dos seguintes pedagogos musicais?

Dalcroze mais ou menos

Kodály bastante

Suzuki alguma coisa

Carl Orff mais ou menos

Outros. Qual(is)? *Teca de Alencar Brito, Enny Parejo*

Criei minha própria metodologia de pedagogia musical *“Adaptei de onde estudei. Porque lá é muito tradicional. Porque lá a gente já sai lendo partitura muito cedo. E eu comecei muito rígida e fui amolecendo, vamos dizer. Vendo que as crianças não precisam necessariamente....não é só isso que é música. Mas eu nunca quis tirar essa parte teórica da criança, querer sair com uma habilidade a mais, que é a alfabetização musical. Então eu acabei criando uma maneira de juntar essas metodologias de uma maneira prática”*.

Mostrou muita segurança ao dizer quem seguia, quais educadores

“Eu não sou muito contemporânea...ouço, acho legal, mas na hora na prática vou mais pro tradicional mesmo”

8) Para você, por que é importante ensinar música na escola?

“A música é muito elitizada no Brasil. Música é do músico. E isso tem que ser abolido. Pois a música é de todos, é de todo mundo. Quando entra no carro liga o rádio, tá em casa, a música é de todos. Até o surdo tem a música, pois ele sente na pele. Então primeiro é para deselitizar. Pra primeiro a criança ver que o músico tá fazendo lá não é um dom que ele nasceu, que ele também pode fazer. A segunda é que a inteligência musical é uma das sete inteligências e desenvolve áreas do cérebro que outras inteligências não alcançam. Inclusive na parte emocional e afetiva da criança. Em ultimo lugar, para ter essa opção. A gente tem que ter essa opção de dom que a gente pode ter na vida. De experimentar, de pequeno...Acho que criança pequena tem que fazer de tudo: futebol, balé, música, teatro, um pouquinho de tudo para ela ver “ah, isso é legal, isso gostei, em encaixei”.

“Existem estudos que mostram que a criança que estuda música melhora sua parte emocional. Ela pode não seguir a carreira de músico, pode ser um empresário, liderar uma grande empresa, mas se tiver aula de música, ela tem uma maneira de lidar diferente com as pessoas”.

9) Quais conteúdos e competências musicais você acha que são mais importantes para serem ensinados na escola?

Diferença entre a teoria e a prática, estruturação, solfejo, ritmo, prática (tocar flauta, introdução de caderno de musica e leitura), apreciação (abrir o repertorio), dança, composição, recreação

10) Quanto à sua competência para ensinar conteúdos musicais, você se considera:

Competente *“Acho que tem muita coisa que eu não sei”*

3 – A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

11) Em sua prática de ensinar de música na escola, você realiza planejamento didático sistematizado?

(x) Sempre

“Como eu trabalho há muito tempo numa mesma escola, eu já trabalhei em muitas escolas, como empresa terceirizada e atualmente estou numa escola que estou a quatro anos. Então aqui tem um semanário – que está até em pedaços. Em 2012 eu fiz, em 2013 eu fiz. Em 2014 eu fiz. Como eu coloco o meu conteúdo – talvez uma lição no caderno, eu acabo reutilizando, porque a criança tá no terceiro ano e vai para o quarto e assim por diante. Eu não digo que eu faço sempre, pois é uma coisa que está até interiorizada. Eu sei que nível que a criança tá e eu só vou organizando esse conteúdo”.*

Então você tem um semanário mas então não faz um anual?

“Faço, deixo na escola, com itens, num apanhado geral. Mas acredito que em música – eu não sei se isso é uma falha minha ou se é uma característica minha – eu acho que não existe aquilo de - eu planejei isso, vou dar isso. Acho que na música tem muita coisa inusitada que pode acontecer. Tem até uma professora minha, musicoterapeuta – que diz que um musicoterapeuta nunca vai conseguir ser um professor normal, porque “ah, essa criança não precisa disso, ah, essa criança precisa daquilo”, a gente não consegue padronizar todas. E acho que muitos professores de música também não. Porque uma tem uma aptidão, outra não, outra não tá a fim de fazer naquele momento, então eu faço o planejamento anual, faço bimestral, só que dentro do meu semanário, que é semanal, diário, eu consigo ser um pouco flexível com esse planejamento, não sou rígida”.

Professor tem interiorizado que planejamento é algo rígido, que o anual, feito para a escola, em música, é difícil de ser seguido, e até atribuiu isso como falha dela. Ela disse que por observar bastante as crianças, buscar atendê-las individualmente, em suas necessidades individuais – até por causa da sua formação em musicoterapia – seu planejamento muitas vezes não é perfeitamente seguido. Mostra que os professores ainda tem uma ideia que planejamento é algo rígido, que engessa. Mas pela fala ela mostrou que realiza um planejamento crítico, flexível. Anualmente ela faz um tecnicista – mas no dia a dia acaba flexibilizando, refletindo.

A empresa que direciona para qual escola vai dar aula. O professor não cria vínculo com a escola. Vai apenas lá dar a aula, sem participar de reunião, etc.

“A empresa por exemplo diz, eu sou a empresa, por exemplo: “amanhã você vai dar 7 aulas das 7 as 3 na escola ali e das 4 a 5 na outra. Eu faço sua grade, eu digo e você não discute, vai. Eu pago por hora e no final você ganha aquelas horas. Tem dois problemas: você não trabalha direto para uma escola, não pode ser contratada pela escola”.

*Comum no ABC – para especialistas – música, ed. Física, inglês, etc.

12) Com qual regularidade você estrutura um planejamento didático da sua prática pedagógica?

- (x) Anualmente
 (x) Bimestralmente
 (x) Semanalmente

13) Você acha importante a prática do planejamento didático em Música?

“Acho que sim. Eu acho que a criança tem que passar o tempo e perceber que além de estar se divertindo, vivenciando, praticando, ela tem que criar uma habilidade nova. A criança pede isso. Ai tem gente que fala “Ah, mas essa sala não para com a bagunça”, você está ensinando alguma coisa de verdade? A criança saiu com alguma coisa nova? Criança ela cobra isso. Ela não quer só cantar e brincar. Não que não seja importante. Mas ela tem que cantar e brincar e descobrir que a semínima dura 1 e a colcheia dura meia e ela mora misturar e fazer um ritmo sozinha. Quando ela descobriu, pronto! Ela tem uma nova habilidade. Então acho que o planejamento é bom nisso. Saber que a criança tá caminhando, está saindo na aula satisfeita que ganhou um novo conhecimento. Não é recreação. Nesse ponto eu acho que o planejamento é importante”.

14) Você se considera apto a realizar planejamento didático do ensino?

(x) Sim, pois eu aprendi no decorrer na minha prática – *“aprendi sozinha, com as escolas mesmo, com a coordenadora, com o modelo...”*

15) Como você costuma planejar suas aulas?

(x) Pesquisa em livros didáticos da área *“Tudo que eu puder encontrar de material pedagógico, sempre estou indo na bienal”.*
 (x) Pesquisa na internet
 (x) Crio minhas próprias atividades
 (x) Uso somente o livro didático adotado pela instituição
“As escolas que eu trabalho tem o sistema Positivo de ensino. E tem a apostila. No caso da música só existe a unidade do professor, não do aluno. Então já dificulta um pouco. Pois a criança quer ver o tambor desenhado, a cara lá do Mozart, ela quer ver. Então eu acabo não usando, pois numa sala de 20, no tempo que eu passo a minha apostila já foi a aula. Ou eu colo na lousa, faço outra coisa. Outro agravante é que está repetindo e só muda a capa há 4 anos. Então assim: tem algumas coisas legais, ajuda muito no planejamento, que tipo de instrumento de um 4 ano tem que saber, quais compositores, enumeram para que até o 5 ela saiba bastante coisa”.

16) Assinale somente as práticas que você costuma considerar ao planejar sua prática de ensino musical.

() Planejo minhas aulas a partir dos RCNs e PCNs (Referenciais/Parâmetros Curriculares Nacionais) *“Um pouco sim. Eu leio, acho muito genérico. Não me prendo a eles. Mas eu fico sabendo o que eles pedem”.*

(x) Faço planejamento didático a partir de um programa específico para cada ano escolar, de forma que o apreensão de conhecimento possa ser crescente e sucessiva no decorrer dos anos, e evitando, assim, repetição desnecessária.

(x) Faço planejamento dos conteúdos musicais levando em consideração os objetivos e conteúdos das demais disciplinas, de forma a produzir um trabalho integrado e interdisciplinar *“Na verdade eu tenho um pouco de dificuldade por estar na escola uma vez por semana, por não estar no dia-a-dia das professoras, mas nessa escola, ela sempre tem reunião pedagógica, todo mês tem, e todo o projeto anual a diretora gosta de engajar musica em tudo. Então ano passado foi sustentabilidade e fizemos instrumentos reciclados...[juntamente com outras disciplinas fazendo outras atividades] Então eu tento sim. A criança tá ali: ah, acabou português, agora vamos para ciências. Não, ela tem que saber que ela está no mundo e tudo aquilo ali tá no mundo, não são fatias”*.

(x) Conheço o projeto político-pedagógico da escola e estrutura meu planejamento a partir dele. *“Sim, no inicio de cada ano é apresentado”*.

(x) Continuamente avalio e revejo o planejamento que fiz, fazendo alterações conforme as necessidades consideradas. *“Sim, até porque a turma que tem um vinculo é diferente da turma que não. Uma turma do 3 ano que tocava na flauta uma música ano passado, uma turma do 2 ano desse ano está tocando. Porque eles já sabem o ritmo da aula, então eu adapto conforme as necessidades das crianças naquele momento”*.

(x) Eu me preocupo em não ser um mero repetidor das práticas pedagógicas de outra pessoa e sim em tomar decisões diárias sobre a melhor forma de ensinar música para os meus alunos. *“O que eu acho legal eu posso copiar mesmo, não tenho medo de copiar, até esse lance da internet do batuque do copo, se é legal, se eu vejo que está divertido, eu uso sim, não tenho orgulho. Mas de copiar, vai ser exatamente assim, não. A gente acaba tendo um feeling ao usar isso e como usar”*.

(x) Faço triagem com os alunos e a comunidade para saber quais as reais necessidades e interesses educacionais dos alunos quanto aos conteúdos musicais *“Sim, eu acho que durante ano, até porque o planejamento tem que estar pronto antes das crianças chegarem. Normalmente em janeiro, mas eu vou adaptando conforme o ano e as semanas. Por exemplo: se a criança está deslanchando na teoria, está começando a ler a leitura relativa no pentagrama, eu mantenho aqui, para não perder a linha de raciocínio, que é uma coisa diferente. Se eu percebo que a turma é grande, está saturada e eu preciso passar isso, mas eu to vendo que está aborrecendo e eles não tão curtindo, eu ponho algo mais lúdico, corporal, mais sentar no chão...”*.

Você costuma perguntar que música eles gostam e tenta inserir no seu planejamento?

“Muita coisa de programa infantil dá para usar, dependendo, muita coisa da TV Cultural tem coisa rica, se tratando de Fund. I eu acabo não trazendo muita eles não tem muita opção ainda, só o que os pais ouvem”.

(x) Apresento aos meus alunos os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos que pretendo adotar, deixando que eles sugiram, opinam e até mudem a direção da minha prática, conforme suas necessidades e interesses. *“No começo do ano sim, eu gosto de fazer uma tabela, colocar cada disciplina, que conteúdo que vai ter”. Até porque: ah, eles olham a tabela e ah, que legal, a gente está quase chegando no fim, vão acompanhando o progresso deles.*

Eles podem interferir, dando opinião e dizendo se gostam ou não e altera conforme o que eles disseram ou é somente em nível de informação?

“Normalmente não muito. Eu ouço a opinião, mas acho que tudo é a maneira de mostrar. Se a criança cresce achando que música erudita é chata, eu tendo colocar lá um opera que tem uma história, já aconteceu de até eu colocar “O lago dos cisnes” no primeiro ano, criança de 6 anos. contei a história, o desenho dos patinhos lá no laguinho, teve um temporal, toda aquela coisa. As crianças choram, se emocionam, entram na história. Então não é simplesmente: joga lá e as crianças tem que gostar. Não: tudo é maneira”.

17) Qual é a frequência que você reflete sobre as seguintes questões: “Qual o objetivo desse conteúdo que estou ensinando?” e “O que quero desenvolver nos alunos através dessa atividade?”?

“Tenho sempre em mente, estou sempre pensando. Mas se eu estou passando alguma coisa que aparentemente para eles – clave, por exemplo, o que é isso? O que são esses desenhos? – eu tenho em mente que eu quero que eles saibam que não exista apenas clave de sol; leitura não é apenas clave de sol. Então se eu estou ensinando clave e eu tenho que fazer uma brincadeira de graves, médios e agudos, e entender aonde que tá cada uma – e eu mesma brinco – nossa, o que que é isso, tá ficando doida – pra eles chegarem comigo nesse pensamento e decodificarem”.

4 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS OUTROS PROFESSORES

18) Sobre sua participação em reuniões pedagógicas de planejamento na escola, assinale as afirmações verdadeiras:

(x) Eu infelizmente nunca sou convidado e/ou convocado para participar das reuniões pedagógicas, porém gostaria de ser convidado.

“Enquanto terceirizada eu não gostei. A gente ia só dar aula e a diretora sem sabia meu nome. Eu nem era convidado. Mas na escola de agora, eu cobro muito da escola. Mas as vezes tem reuniões e nem me avisam, projeto desse ano é música e a maioria das professoras nem veio falar comigo, então eu percebo um pouco de descaso da equipe pedagógica – de algumas escolas – em relação à música. Ah, é igual a aula de balé – que é importante, mas é extra – a música não, tá na grade, o boletim da criança tem lá. Então eu já cheguei em escola que o antigo professor saiu e estava lá “7, 7, 7, 7”, poxa, tudo “7”? Então tem professor que não liga. Eu ligo. Eu não acho que são todos 7, que são todos 10. Acho que isso sinto de falta sim, de participar”.

19) A equipe da coordenação pedagógica da escola pede que você entregue algum planejamento didático da sua prática de ensino de música, seja ele anual, bimestral, mensal, semanal ou de aula?

(x) Sempre pede. Porém a coordenação nunca dá nenhum retorno sobre seu conteúdo. *“Não, não acompanham. Se eu quiser mudar, colocar outro plano, ir lá e mudar, acho que nem vão perceber. Porque não conhecem música”.*

20) Sobre sua relação com a coordenação, com os outros professores e funcionários da escola, assinale todas as afirmações que você considera verdadeiras:

() Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola e sinto que todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.

() Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola, porém percebo que nem todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.

() Me sinto excluído da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola. Vou apenas para dar minhas aulas e nada mais.

“Profissionalmente eu sinto à parte, isolado. Até porque se tem prova, eu sempre tive dificuldade de mandar conteúdo para estudar em casa. Ficava mãe ligando: “como é que eu vou estudar isso com o meu filho?” Então eu tive que mudar e criar um jeito de fazer revisão com as crianças na sala, fazer uma prova com consulta, nunca igual as outras matérias. As professoras não ajudavam, não por má vontade – pode ser um pouco, algumas – mas por não conhecer, não como eu vou ajudar, como vou mostrar se eu não sei. Nesse caso eu fico a parte, sim. Nisso entra a questão da música elitizada: ah, isso eu não sei, ela que sabe, ela que toca, eu vou nem perguntar. Já aconteceu de estar tocando flauta com os alunos e chega a professora: “ah, eu queria tanto tocar flauta, ah eu queria tanto aprender”. Ai eu falo: “Eles estão no 2 ano, eles tem 7 aninhos e estão fazendo o si, o lá, o sol. Senta ai e olha, que em 5 minutos você vai fazer”. Ai elas não ficam, elas vão embora. Porque “nossa, é uma coisa do além”, mas não é.

“A questão das notas é complicado. Se tivesse um nível de avaliação melhor na música, eu acho que ajudaria muito porque assim, tem criança que é tímida, não consegue fazer, mas na hora que você dá a flauta na mão dela ela toca, já aconteceu muito isso. Ela não toca tudo, ela lê. Aconteceu de uma menina que tinha déficit de aprendizado, foi a conselho e na música ela deslanchou de um jeito, que no dia no conselho eu peguei ela e disse: “toda ai para a professora, a diretora”. Ela tocou a música de um jeito que ninguém acreditou. Então assim, na minha matéria ela tinha 10, 10, 10, 10 e então eles falavam “isso não é possível...ela não escreve, nem lê direito”, então que se esse método de avaliação as escolas levassem mais em consideração, a criança tem que levar a sério, só porque é música não quer dizer que ela não tem que estudar. Se não estudar eu peço para levarem a flauta para casa, treinar em casa. E de conseguir o que a criança está aproveitando”.

Faz flauta doce do 1 ao 5 ano, nas 3 escolas

Como você acha que deve ser construído o currículo da escola?

“Acho que é papel do musicalizador e acho que é papel assim de tentar inserir a equipe pedagógica toda na música. Acho que seria legal que todo professor tivesse a oportunidade de um dia fazer uma vivência com os outros professores, para eles entenderem e o professor mesmo “ah, que legal!! Tá trabalhando tal elemento”, engajar nas outras disciplinas. Não dá pra gente falar que a coordenadora tem que fazer, que a outra professora tem que fazer, porque isso não dá. É uma linguagem realmente diferente. E tem que ter os objetivos. O que você quer que a criança, terminando o fundamental I, que aptidões você acha que ela no geral tem que ter? Acho que tem que se basear primeiro nessas perguntas. Qual é o objetivo? Ela tem que sair tocando flauta fluente? A flauta tem que ser barroca ou germânica? Ela tem que sair lendo uma partitura ou não tem que sair lendo partitura? Ela tem que sair apta a entrar em qualquer conservatório e tem o mínimo de começar sem um iniciante? Sou adepta disso. Porque se ela teve 5 anos de música, ela tem que ter conhecimento básico de quem não teve. Ela tem que ter conhecimento da música e cultura regional, dos nossos compositores, da MPB, da música mundial, tem que saber. Tem que estar na grade”.

ENTREVISTA 7

1- DADOS GERAIS DO PROFESSOR RESPONDENTE

1) Em que regime de escola básica você atua? Regime privado ou Regime público?

1 escola, particular, há 3 anos

2) Em que níveis da escola básica você leciona Música?

Infantil e Fundamental I

3) Qual a sua formação profissional?

(x) Outra formação. Qual? *Estudante de Licenciatura, 2 ano, à distância na UFSCAR*

4) Qual a sua formação e/ou vivência em Música?

(x) Estudou em conservatório e/ou escola livre de música

2 - DADOS GERAIS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE MÚSICA

5) Em quais dos seguintes formatos você ensina os conteúdos musicais?

(x) Disciplina de Música

6) Qual a frequência que você utiliza os seguintes procedimentos metodológicos na aula de música?

Procedimento	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
Prática do canto					x
Composição e improvisação de ideias musicais					x
Manuseio de instrumentos musicais convencionais			x		
Criação, construção e manuseio de instrumentos não convencionais				x	
Expressão corporal					x
Dança					x
Teatro					x
Solfejo		x			
Aprendizado e		x			

prática de leitura musical convencional (notas musicais, pauta, etc.)					
Pintura e outras atividades artísticas manuais			x		

Apreciação, “música e movimento”

7) Você gosta de seguir ideias de práticas pedagógicas de quais dos seguintes pedagogos musicais?

Dalcroze

Kodály

Carl Orff “*Bastante*”

Outros. Qual(is)? *Palavra Cantada, Grupo Tri, Uirake (da Escola Palavra Cantada)*

Fez curso específico dos 3 educadores a cima.

8) Para você, por que é importante ensinar música na escola?

“Porque a música é uma coisa que vem com o ser humano. É uma coisa que existe, é só descobrir uma coisa que eles já tem. E além disso, tem todo o ganho das outras disciplinas. Ganhos lógicos, expressivos, então eu acho que é um meio que já vem com o aluno e que ele precisa só descobrir e manusear”.

9) Quais conteúdos e competências musicais você acha que são mais importantes para serem ensinados na escola?

Pulso, leitura relativa, “mas que não necessariamente na pauta, de notação alternativa, que não necessariamente na pauta”, canto, controle do canto, noções de altura, ritmo, expressão musical e corporal

10) Quanto à sua competência para ensinar conteúdos musicais, você se considera:

Razoavelmente competente

3 – A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

11) Em sua prática de ensinar de música na escola, você realiza planejamento didático sistematizado?

Nunca

“A grosso modo. Eu gosto de aproveitar as oportunidades que aparecem. Então eu, por exemplo, nessa escola que eu estou, no primeiro ano que eu entrei, eles seguiam um material,

chamado “Batuque Batuta”. Só que eu achei que era um material muito bom mas muito pesado para uma aula de 50 min por semana. Não segue a realidade. Exigia muita coisa. No quinto ano o livro exigia solfejo de dó a sol mas o aluno não sabia nem o nome das notas musicais. Esbarrou nesse problema de que precisava ser outra realidade. E como uma continuidade numa escola particular aonde vem alunos de outras escolas e entram no quinto ano? Você pega uma turma que tem cinco alunos novos, e aí? Não tem como. Ai no segundo ano eu pedi para tirar. Ai a coordenação falou: “Beleza, mas você dá conta?””. “Dou. Posso fazer esse teste?” Então eu passei para essa coisa de aproveitar as ocasiões. Ano passado tinha centenário de Dorival Caymmi e as apreciações foram com músicas de Dorival Caymmi. Pra chegar no livro, num aprendizado mínimo, a criança precisava ser musicalizada, então eu propus que elas precisavam viver a música antes de passar por uma escrita musical. Meu segundo ano, então, foi baseado todo em vivências musicais. Tanto é que no final do ano as apresentações eram brincadeiras e vivências musicais. Pra eles passarem a pegar gosto pela aula de musica, fora do livro. Ai que planejei que seria isso. Como seria cada mês, não. Não tinha planejado...”

Você colocou então em sua mente o que queria e foi planejando suas aulas a partir disso, cada aula individualmente...

“Isso, mais ou menos a mesma aula para todos as turmas, só que com graus de dificuldade diferentes. Porque estava partindo que estavam todos partindo do zero, o aluno do primeiro e do quinto ano estavam começando do zero. Foi muito bom! E ai no meio as vezes você está dando uma aula que você está achando que está super legal, mas os alunos não estão gostando. E ai um aluno dá uma deixa de uma coisa que poderia ser legal e eu não posso deixar de pegar essa deixa e fazer e fugir um pouco do eu tinha planejado”.

E a escola levou numa boa isso, ou ficou “Ah, eu quero saber o que você está fazendo, quero saber os resultados...”

“A gente tem um problema que a escola não está preparada para a música. Temos aula de música mas eles não estão musicalizados. Essa coordenação falou: “você vai fazer e a gente vai ver o resultado no final do ano”. Tanto é que na programação do final do ano a coordenadora disse “vai acontecer assim, a apresentação vai ser em cima de tal música, e assim como vocês, é uma surpresa para mim, eu não sei o que vai acontecer”. Então é um trabalho bem livre, eles me deixaram super à vontade. E deu super certo. Porque as crianças terminaram o ano musicalizadas. Razoavelmente musicalizadas. E agora eu entro nesse terceiro ano lá com a ideia de fundamentar de verdade. De não dar apenas vivências musicais. Eles já gostam da aula de música. Agora é hora deles entenderem um pouco mais o que eles fazem, para eles comporem, explorar mais a musica. A minha ideia é de no fim de ano é ter as crianças completamente resolvidas quanto a pulso, essas coisas...Agora não é apenas brincadeira, é uma coisa mais séria. Mas ainda é brincadeira”.

Você foi então trabalhando num crescente com eles, mas você coloca isso na sua cabeça, não sistematiza?

“Não, muito pouco. Eu tenho um planejamento mínimo de o que eu vou fazer no dia seguinte, do que eu vou levar...eu preciso disso, disso e disso. Mas no meio do caminho eu faço um curso e vejo que existem um monte de possibilidades em cima daquilo eu estava fazendo. E assim, eu não tenho medo de pegar isso e seguir”.

12) Com qual regularidade você estrutura um planejamento didático da sua prática pedagógica?

(x) Planejo cada aula individualmente, a partir de uma ideia geral que segue no ano, mentalmente

14) Você acha importante a prática do planejamento didático em Música?

“Eu acho que é importante mas acho que o sistema de planejamento que temos hora é falho. Porque a musica na escola – pelo menos na maioria das escolas; eu tiro pela minha realidade – é raro você poder fazer seu trabalho sem ter que dar satisfação. Você faz o que acredita”.

E você acha isso bom...

“Acho perfeito. A realidade das músicas nas escolas é uma realidade de musica para pai, não para a criança. Então eu acho importante existir um planejamento, mas eu acho falho o planejamento que existe hoje. A musica é para o pai, para a festa, para a mãe, aquela coisa bem PARMALAT, assim, a criança coloca uma fantasia pra dançar pro pai gostar, a criança não importa. E a minha realidade é diferente. A minha proposta é na verdade que a criança goste porque sem sombra de duvida o pai vai gostar se o pai vir o filho feliz”.

Você está falando na verdade sobre a visão que geralmente se tem sobre música na escola, que elas pedem pra show...E muitas vezes o professor tem que se enquadrar naquilo e não no que ele acredita...Você acha então que essa coisa de colocar objetivos, procedimentos, metodologia, isso pra música deixa o professor engessado então, ou é necessário? Ou por ser improvisado não acaba sendo tão útil?

“Eu acho importante essa escrita, mas desde que ela não engesse, que ela seja um esqueleto. Pra não perder o rumo, não virar bagunça. Precisa. É importante. Desde que não seja regra. O aluno seu usa super deixa mas eu vou ter que cortar ele pois eu preciso seguir o que eu escrevi. Precisa ser maleável. Se houver necessidade, precisa ser mudado”.

15) Você se considera apto a realizar planejamento didático do ensino?

(x) Sim, pois eu aprendi na faculdade

“Eu tenho feito até, pra mim, mas como a escola não pede, eu faço pra mim, mas sem essa seriedade de ser aquilo...é uma ideia...porque as vezes muda tudo e você perdeu uma data que você nem lembrou quando estava fazendo o planejamento e você não faz porque “ah, não estava no planejamento”....não!

Eu defino que é preciso no fim do ano o aluno tenha a mínima consciência de que existe um pulso, existe uma regularidade musical, de que existe alturas diferentes...Ele precisa estar sabendo disso. Como eu vou chegar nisso é improvisado. Com uma certa linha, certos materiais. Se você é muito técnico, perde oportunidades ricas de tornar a aula musica muito interessante. Tem educadores fora da música que abominam a escola do jeito que ela está. E eu sou muito fã desses caras, que embaixo matemática em cima de um pé de manga...Ele sabe que precisa ensinar conta de mais e menos mas faz isso embaixo de um pé de manga. Ele

consegue, fazendo sabão ele consegue. E por que não? Por que que a escola tem que ser uma coisa tão metódica? E quanta coisa a gente aprende com esses métodos mas não usa nunca? A minha ideia é de música na escola é uma fogueira um pouco dessa realidade, mas encontrei uma escola que fala “vai”, “faz”.

E você faz avaliação com eles?

“Prática. Antes com o livro tinha. Mas eu acho avaliação tão falha quanto o sistema. Porque o aluno pode chutar e vai que acerta....Ele não sabe mesmo o que ele está fazendo. Então minhas avaliações práticas de um ano inteiro, de um bimestre inteiro, não é um papel que mostra o que ele sabe. É o que ele mostrou em cada uma das aulas daquele bimestre. É puxar na memória como ele estava no início do ano e como ele está no final”.

15) Como você costuma planejar suas aulas?

- (x) Pesquiso em livros didáticos da área *“e nas práticas de cursos e vivências que eu já tive”*
- (x) Pesquiso na internet *“mas mais na linha do que já sei, que já sigo”*
- (x) Troco muitas ideias com outros colegas da área
- (x) Crio minhas próprias atividades

16) Assinale somente as práticas que você costuma considerar ao planejar sua prática de ensino musical.

- () Planejo minhas aulas a partir dos RCNs e PCNs (Referenciais/Parâmetros Curriculares Nacionais) *“O que são os PCNs”?*
- () Faço planejamento didático a partir de um programa específico para cada ano escolar, de forma que o apreensão de conhecimento possa ser crescente e sucessiva no decorrer dos anos, e evitando, assim, repetição desnecessária. *“Não”. Ainda não. Não tenho de carreira para isso. Como eu falei, peguei essa escola, peguei um material que eu tinha que seguir. No segundo ano a minha ideia é fazer com as crianças gostassem de música. Então eram simplesmente atividades prática, sem a preocupação que elas entendessem de fato o que elas estavam fazendo. E agora que eu estou começando a ter esse trabalho. Estou pegando todo mundo do zero. Ai eu acredito que se eu ficar nessa escola, daqui 15 anos vai chegar nesse nível – agora eu consigo fazer um planejamento para o primeiro ano, pra quando ela ta no 5, ela já tem o material do 1, 2, 3, 4 e fazer um trabalho “nossa”....*
- (x) Faço planejamento dos conteúdos musicais levando em consideração os objetivos e conteúdos das demais disciplinas, de forma a produzir um trabalho integrado e interdisciplinar *“Eu gosto de linkar música com português. Eu procuro saber o que a professora está trabalhando...Português, História, Geografia...Eu gosto, procuro saber”.*
- (x) Conheço o projeto político-pedagógico da escola ~~e estruturo meu planejamento a partir dele~~ *“Não faz a partir dele. Mas conhece e sabe que não tem música”.*
- (x) Continuamente avalio e revejo o planejamento que fiz, fazendo alterações conforme as necessidades consideradas.
- (x) Eu me preocupo em não ser um mero repetidor das práticas pedagógicas de outra pessoa e sim em tomar decisões diárias sobre a melhor forma de ensinar música para os meus alunos *“Eu tenho uma frase que ficou na minha cabeça de uma professor que no curso de Orff que eu fiz: “Orff não é um método. É um incômodo”. Ela falou que as ideias não pra*

reproduzi-las, repeti-las, que você tem que sair de lá incomodo para criar. Minha linha musical na escola é essa. Repetir as ideias é bom, é legal, mas a gente tem muita gente engessada que só faz o que o outro faz. A gente precisa botar esse povo pra pensar. Pra criar”.

(x) Faço triagem com os alunos e a comunidade para saber quais as reais necessidades e interesses educacionais dos alunos quanto aos conteúdos musicais. *“Sim. Quarto e quinto ano sim. Eu costumo até conversar com ele e dividir repertório. Vamos trabalhar pulso, eu posso trabalhar pulso numa musica de Bach ou numa musica que eles ouvem em casa. Então, sim, converso com os maiores. No decorrer do ano, vai conhecendo e vai fazendo”.*

A gente não tem um currículo pronto nacional. A gente tem liberdade, principalmente na escola particular, de fazer o que a gente quiser. O que você acha disso?

“Eu acho que essa liberdade torna o trabalho mais difícil, porque você não consegue achar as vezes alguma coisa que você quer fazer e você é obrigado a criar. É mais difícil mas o resultado é melhor. Porque cria pessoa pensantes, pessoas que correm atrás, que seguem o que acreditam. Eu acho que joga muito a favor da gente – ser livre, de não ter uma regra. Isso é muito bom”.

E você acha que a função de construir o currículo de musica é função do professor de música, somente, ou teria que ser um trabalho conjunto com coordenação e com outros professores?

“Eu acho que seria bom se fosse conjunto se as pessoas entendessem do que a gente tá falando. Não adianta sentar com uma coordenadora de música de falar “vamos fazer o planejamento de música” se ela não sabe nada. Então se a gente fosse minimamente musicalizado – todo mundo, até quem não é professor – acho que esse planejamento em conjunto seria bom. Mas como a gente não é – você já teve ter passado por isso – um ensaio na escola que a professora da sala tá junto e ela tá completamente desafinada – ou as crianças estão batendo um ritmo e ela não consegue cantar e bater palma ao mesmo tempo – então a realidade que a gente tem não deixa a gente fazer esse planejamento em conjunto. Isso é ruim”.

17) Qual é a frequência que você reflete sobre as seguintes questões: “Qual o objetivo desse conteúdo que estou ensinando?” e “O que quero desenvolver nos alunos através dessa atividade?”?

“Sempre. Toda aula. Sempre eu penso. “Por que? Por que?” Tem que deixar os porquês bem claros para não perder o rumo”.

4 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS OUTROS PROFESSORES

18) Sobre sua participação em reuniões pedagógicas de planejamento na escola, assinale as afirmações verdadeiras:

() Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas de e sempre vou e participo de forma ativa

() Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas de e sempre vou, porém nunca participo e nem dou opinião

- () Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas, porém nunca vou a elas, pois acredito que não são importantes
- () Eu infelizmente nunca sou convidado e/ou convocado para participar das reuniões pedagógicas, porém gostaria de ser convidado.
- () Eu nunca sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas de e também não gostaria de ser.

No começo do ano.

Quando é importante eu sei o que vai acontecer. Eu tenho uma boa relação com a coordenação. Então quando é importante estar, eu estou.

19) A equipe da coordenação pedagógica da escola pede que você entregue algum planejamento didático da sua prática de ensino de música, seja ele anual, bimestral, mensal, semanal ou de aula?

(x) Nunca pede. E portanto, eu nunca entrego. *“Se eu tivesse alguém que entendesse o meu planejamento, eu não teria problema nenhum em entregar. Mas ai eles reconhecem a falta de capacidade deles e confiam na minha capacidade”.*

“A minha coordenadora é bem consciente da falta de conhecimento musical que ela tem. Assim que eu cheguei no colégio ela falou: “Você é o músico, se eu te coloquei aqui é porque eu confiei no que você falou e faz. Eu quero ver o resultado”. Isso que é uma escola particular, que os pais querem ver o resultado. E deu super certo”.

20) Sobre sua relação com a coordenação, com os outros professores e funcionários da escola, assinale todas as afirmações que você considera verdadeiras:

(x) Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola e sinto que todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros. *“E sinto que a maioria acredita na música como algo importante pra criança. Algumas professores a música com os 50 min que ela vai ficar sem os alunos, mas a grande maioria acha importante”.*

“Essa escola é uma realidade a parte...A sala que eu tenho com mais alunos é 14. Foi um achado. Tem sala com 6 alunos. É política da escola. Ela tem super estrutura física para encher, para ter sala com 20 alunos, mas a politica da escola é: não. Os donos não pensam em ficar ricos. Eles pensam na educação da criança. É uma escola que tem bastante aluno de inclusão. E ele está bem participando”.
Mensalidade mais cara.

ENTREVISTA 8

1- DADOS GERAIS DO PROFESSOR RESPONDENTE

1) Em que regime de escola básica você atua? Regime privado ou Regime público?

Somente particular

2) Em que níveis da escola básica você leciona Música?

Infantil, Fundamental I e II

3) Qual a sua formação profissional?

(x) Licenciatura em Música

4) Qual a sua formação e/ou vivência em Música?

(x) Estudou em conservatório e/ou escola livre de música – *professor particular*

2 - DADOS GERAIS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE MÚSICA

5) Em quais dos seguintes formatos você ensina os conteúdos musicais?

(x) Disciplina de Música – *com Artes junto. Em uma aula por semana dá música, artes, coral*

6) Qual a frequência que você utiliza os seguintes procedimentos metodológicos na aula de música?

Procedimento	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
Prática do canto					x
Composição e improvisação de ideias musicais				x	
Manuseio de instrumentos musicais convencionais				x	
Criação, construção e manuseio de instrumentos não convencionais			x		
Expressão corporal					x
Dança		x			
Teatro			x		
Solfejo				x	
Aprendizado e prática de leitura musical convencional (notas musicais, pauta, etc.)				<i>“Depende da série...No primeiro ano não muito, só introdução. Segundo ano já começa a fazer</i>	

				<i>mais. Partitura mais, 4 e 5 ano”.</i>	
Pintura e outras atividades artísticas manuais					x

7) Você gosta de seguir ideias de práticas pedagógicas de quais dos seguintes pedagogos musicais?

- Dalcroze - *bastante*
- Willems “*algumas coisas*”
- Kodály -
- Suzuki - *bastante*
- Murray Schafer
- Carl Orff “*algumas coisas*”
- Koellreutter “*poucas coisas*”

8) Para você, por que é importante ensinar música na escola?

“A música na escola ajuda no geral do aluno. Desenvolve o lado artístico e de criar e isso ajuda quando ele vai fazer outras coisas, como redação, quando for criar uma história, por exemplo. Para aprender princípios, moral, se desenvolve artisticamente; se ela fica preso na sala em uma outra aula, pode se libertar”.

9) Quais conteúdos e competências musicais você acha que são mais importantes para serem ensinados na escola?

“Educação de base, não instrumento específico (se houvesse oportunidade, num ensino coletivo, seria interessante), musicalidade, saber ouvir, desenvolver o ouvido, apreciação, músicas diferentes, instrumentos diferentes. Coisas abrangentes, mais do que ele está acostumado”.

10) Quanto à sua competência para ensinar conteúdos musicais, você se considera:

- Muito competente

“Eu procuro sempre crescer, fazer algo diferente, pra não ficar sempre na mesma coisa. A cada ano eu aprendo mais coisa, desenvolvo mais coisas, reciclo minhas técnicas, se um ano deu certo, no outro faço diferente.

Ainda preciso fazer algumas melhoras, transição de um ensino mais quadrado para um ensino mais aberto, trabalhando mais o improviso”.

3 – A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

11) Em sua prática de ensinar de música na escola, você realiza planejamento didático sistematizado?

(x) Sempre

12) Com qual regularidade você estrutura um planejamento didático da sua prática pedagógica?

(x) Anualmente

(x) Bimestralmente

(x) Semanalmente

(x) Não preciso planejar, sigo a sequência do livro didático adotado pela escola

“A escola pede semanalmente, tem que entregar um semanário”.

Mas ele foi feito a partir de um anual?

“A gente tem um guia do ano inteiro, dividido por bimestre. Dentre desse guia, tal dia precisa tal página, precisa fazer tal coisa, tais músicas, dentro disso faço o meu planejamento”.

Esse guia é você quem faz?

“Não, é associação que faz, que manda. Uma coordenação da associação”.

E você tem que fazer obrigatoriamente o que tem ali? Não pode fazer nada diferente?

“Não. Em sentido de conteúdo não. A gente tem um livro que tem que cumprir. Agora no primeiro bimestre eu tenho que estar na página 23 quando encerrar o primeiro bimestre e esse planejamento foi dado pela associação e eu tenho que cumprir. Dentro da aula eu posso fazer o que eu quiser, desde que eu cumpra esse combinado. E tem visitas técnicas. Ai ela olha todo o livro, se você está na página certa, se você deu visto...”

Dá tempo de fazer coisas diferentes? Ou apenas o que foi previsto pelo guia?

“Muitas vezes só dá para fazer o que foi previsto pelo guia”.

Como você se sente em relação a isso? Se sente bem ou não?

“Às vezes bate a frustração, porque a gente quer fazer tanta coisa e acaba que não dá tempo. Numa aula de 45 minutos você tem que cumprir milhares de coisas. Ensaio do coral, livro, mas muitas vezes eu consigo uma linha de fuga em meio a esse sistema e controlar esse sistema menor, que é: eu faço rapidinho o conteúdo que tem que cumprir, escrito ou eu mando para casa, aí eu faço as atividades musicais propriamente musicais”.

Esse guia coloca somente coisas do livro?

“Sim”.

Então quem fez não entende de música? Só a divisão por uma questão numérica?

“Numérica e assim: conteúdo em cima das páginas. Então, se o conteúdo é “ o mundo dos sons”, dia tal, “mundo dos sons”, página “tal, tal e tal”. Dia tal: início do ensaio do dia das mães e páginas tal, tal e tal. Esse guia vem de uma associação maior. Cada professor da rede ele tem sua própria escola e dentro de cada escola eu tenho que entregar um planejamento semanal para minha orientadora da escola.”

Esse planejamento semanal como é feito? Como ele é escrito? Eles passam uma estrutura pronta e você tem que preencher ou você pode fazer como quiser?

“Tem um padrão, mas eu faço do meu jeito. Nesse dia geral está falando as páginas e os dias que eu tenho que dar. Então eu tenho que fazer da página 10 a 15 nessa semana, então no meu planejamento eu coloco: metodologia, aí coloca “boas-vindas”, canto inicial, atividade com os palitos e assim vai indo...”

O que acha desse sistema de planejamento?

“Assim...é bom ter um planejamento, pois acaba nivelando todos os professores, de todos os lugares, mas muitas vezes fica um planejamento engessado, mais burocrático que funcional”.

Você já trabalhou em escolas com outro formato?

“Não”.

Se você pudesse, por exemplo, trabalhar em outra escola e não fosse assim. Como você faria seu plano de aula? Como você planejaria? O que você acha que adequado a sua realidade, a sua personalidade?

“Ficar a critério do professor quando e quantas páginas fazer do livro até fim do ano, sem exigir tanto quando e o que o professor tem que dar. A funcionabilidade é o principal. A criança precisa estar musicalizada, tem que ter um crescimento, tem que ter se desenvolvimento musicalmente de um jeito. E não simplesmente dado as páginas no dia certo. Porque acaba virando mais importante. Porque muitas vezes eles dizem que não estão lá para ver as aulas, mas para ver os carimbos, os livros completos, que é o que o pai reclama no final do ano. Ele não vai reclamar se o filho dele não estiver musicalizado, que muitas vezes eles não dão muita importância para isso, mas para o que tem que completar”.

13) Você acha importante a prática do planejamento didático em Música?

“Sim. É importante, para você dar uma organizada, pois as vezes você se perde. “E agora, o que vou fazer?” e então é importante você pensar, trazer os materiais que você vai usar na aula, estar bem organizado”.

14) Você se considera apto a realizar planejamento didático do ensino?

(x) Sim, pois eu aprendi na faculdade

15) Como você costuma planejar suas aulas?

(x) Pesquiso em livros didáticos da área

(x) Pesquiso na internet

(x) Troco muitas ideias com outros colegas da área

- (x) Crio minhas próprias atividades
 (x) Uso somente o livro didático adotado pela instituição

“Eu vejo qual é o conteúdo do livro e procuro coisas de fora, assim consigo complementar. Eu ensino com outras atividades também então”.

16) Assinale somente as práticas que você costuma considerar ao planejar sua prática de ensino musical.

(x) Planejo minhas aulas a partir dos RCNs e PCNs (Referenciais/Parâmetros Curriculares Nacionais)

(x) Faço planejamento didático a partir de um programa específico para cada ano escolar, de forma que o apreensão de conhecimento possa ser crescente e sucessiva no decorrer dos anos, e evitando, assim, repetição desnecessária. **A PARTIR DO LIVRO.**

(x) Faço planejamento dos conteúdos musicais levando em consideração os objetivos e conteúdos das demais disciplinas, de forma a produzir um trabalho integrado e interdisciplinar *“Sim, muitas vezes a gente trabalha a interdisciplinaridade. Faz muita coisa com o professor de inglês. A gente senta junto, discute o que vai fazer. No coral, em projetos específicos. Ideias nossa, não foi sugerido pela instituição. Partiu de nós”.*

(x) Conheço o projeto político-pedagógico da escola e estrutura meu planejamento a partir dele

(x) Continuamente avalio e revejo o planejamento que fiz, fazendo alterações conforme as necessidades consideradas.

(x) Eu me preocupo em não ser um mero repetidor das práticas pedagógicas de outra pessoa e sim em tomar decisões diárias sobre a melhor forma de ensinar música para os meus alunos *“Sim. Eu procuro sempre não ser só um repetidor mas sempre procurar crescer, fazer algo diferente. Mesmo na minha aula, eu dou 4 vezes a mesma aula, pois são 5 primeiros aula. E ela nunca sai igual. Em uma faço uma coisa, na outra não rolou. Numa os alunos pegaram mais rápido, deu pra fazer mais coisa, na outra empacaram na primeira atividade e não vai...Então eu mesma acabo me revendo, a cada da aula que dou. Eu nunca pego do ano anterior. Sempre mudo, desenvolvo, pego coisa nova”.*

() Apresento aos meus alunos os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos que pretendo adotar, deixando que eles sugiram, opinam e até mudem a direção da minha prática, conforme suas necessidades e interesses. *“Fundamental I não, só fundamental II”.*

17) Qual é a frequência que você reflete sobre as seguintes questões: “Qual o objetivo desse conteúdo que estou ensinando?” e “O que quero desenvolver nos alunos através dessa atividade?”?

“Sempre”.

4 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS OUTROS PROFESSORES

18) Sobre sua participação em reuniões pedagógicas de planejamento na escola, assinale as afirmações verdadeiras:

(x) Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas de e sempre vou e participo de forma ativa *“Sou convocada apenas para uma escola. Outra não”.*
 (ver resposta da última pergunta)

(x) Eu infelizmente nunca sou convidado e/ou convocado para participar das reuniões pedagógicas, porém gostaria de ser convidado.

19) A equipe da coordenação pedagógica da escola pede que você entregue algum planejamento didático da sua prática de ensino de música, seja ele anual, bimestral, mensal, semanal ou de aula?

(x) Sempre pede. E sempre recebo um retorno sobre o seu conteúdo, dialogando com a coordenação sobre formas de melhorar o planejamento.

“Tenho duas escolas. Muda um pouco de uma escola para outra. Numa escola eu e a coordenadora somos muito ligadas, a gente trabalha muito bem junto. Então ela olha o planejamento, diz se está tudo ok, as vezes ela dá uma opinião “olha, você podia fazer assim, ou acrescenta isso, trabalha isso também...”. Mas mais como uma troca. Ela confia bastante no meu trabalho. Então eu acabo tendo mais liberdade. A despeito de estar engessada, eu ainda posso fazer do meu jeito.

A outra coordenadora nós estamos nos ajustando ainda, as gente teve algumas dificuldades. Ela não entende de música e quer dizer que entende. Você faz o planejamento, entrega pra ela ai ela: “Mas tem que fazer desse outro jeito”, que não é viável.

Eu acho que é como um dominó. A pessoa maior vem e exige dela. E ela precisa dar um feedback de tudo que elas acompanharam da gente”.

20) Sobre sua relação com a coordenação, com os outros professores e funcionários da escola, assinale todas as afirmações que você considera verdadeiras:

() Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola e sinto que todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.

() Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola, porém percebo que nem todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.

() Me sinto excluído da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola. Vou apenas para dar minhas aulas e nada mais.

Cada escola diferente:

“Atualmente eu estou passando por um problema, nesse ano em particular, em uma das escolas. São duas escolas, duas realidades diferentes, opostas uma da outra, mesmo sendo a mesma rede, o mesmo sistema, mesmas regras e o mesmo currículo. Mas a direção da escola muda totalmente como se faz o serviço. Numa escola é a minha família, são todos amigos, na hora do intervalo todos conversam, conversam sobre a vida pessoal, chora junto com você, se você tem um problema todo mundo participa...nas matérias, eles acham importante o coral, a música, eles colaboram, participam, a coordenação sempre ajuda no que eu preciso, ela pede, ela faz, sempre muita ativa comigo. Eu me sinto parte então, todo mundo trabalha junto, bem unido e ligado. Nessa outra, eu cumpro somente a minha função de chegar, dar aula e ir embora. Ainda não conseguimos nos alinhar. E é da forma como a direção vê. E não participo das reuniões nessa. Eu simplesmente chego, dou a aula e vou embora. Só.

É uma direção inexperiente, todos começaram esse ano, é a primeira vez como diretor, como vice, como coordenadora. Então eles estão ainda chegando lá. Na outra eles estão trabalhando junto 3 anos, então tá todo mundo alinhado um com o outro, todos experientes, trabalhando como equipe, família, se um cair cai todo mundo.

E na outra, devido a direção ser assim, acaba trazendo um ambiente cada um por si, Deus por todos e salve-se quem puder”.

A gente ainda não tem um currículo para as escolas nacional, como um todo. Cada rede ou escola decide. Alguns casos a rede define, outras a escola, outros o professor sozinho. O que você acha que seria ideal para construção do currículo de música? Como deve ser feito? Quem deve fazer?

“Eu acho que primeiramente que uma pessoa que tenha pleno conhecimento de música. Que entenda, que vá saber o que é preciso ensinar, o que é preciso aprender, aonde chegar, quais são os objetivos e assim colocar uma linha, mas não obrigar o professor a seguir. Ter uma linha de base, assim como outras disciplinas tem. Como é o caso da alfabetização, por exemplo, onde todas as escolas tem que seguir, de uma forma geral. E a partir das linha gerais o professor trabalha o conteúdo dele.

Antigamente eu tinha a visão utópica de que eu podia ensinar música musicalmente, colocar bastante atividade lúdica, mas quando na verdade eu me deparei com uma bronca de que eu não estava usando o livro de forma correta com as datas previstas para o livro. Daí eu me tornei um mau professor. Ser um bom professor, é simplesmente dar visto no caderno, ter o livro completo, com os carimbos em cima, isso é ser um professor excelente, somente”.

A supervisora técnica viu que ela estava atrasada e disse que teria até que fazer uma denúncia em carteira. A coordenadora da escola ficou do lado da professora e ajudou ela a correr no conteúdo.

Ela trabalha com o livro de Artes e Música mas não dá tempo de fazer as duas coisas em uma aula e então ela não dá a parte de Artes em sala, pede pra fazer em casa. Sendo que as professoras regentes tem que dar um caderno de artes. Mas não ajudam no livro.

ENTREVISTA 9

1- DADOS GERAIS DO PROFESSOR RESPONDENTE

1) Em que regime de escola básica você atua? Regime privado ou Regime público?

Particular

2) Em que níveis da escola básica você leciona Música?

Educação Infantil e fundamental I

3) Qual a sua formação profissional?

(x) Licenciatura em Música

Pós em Educação Musical na Cantareira

4) Qual a sua formação e/ou vivência em Música?

(x) Canta e/ou toca algum instrumento – violão, teclado, - aulas particulares

2 - DADOS GERAIS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE MÚSICA

5) Em quais dos seguintes formatos você ensina os conteúdos musicais?

Disciplina de Música – uma aula por semana, musicalização e flauta doce e coral para datas especiais

6) Qual a frequência que você utiliza os seguintes procedimentos metodológicos na aula de música?

Procedimento	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
Prática do canto			x		
Composição e improvisação de ideias musicais		x			
Manuseio de instrumentos musicais convencionais					x
Criação, construção e manuseio de instrumentos não convencionais			x		
Expressão corporal					x
Dança					x
Teatro	x				
Solfejo				x	
Aprendizado e prática de leitura musical convencional (notas musicais, pauta, etc.)				x	
Pintura e outras atividades artísticas manuais			x		

Movimento corporal, flauta

7) Você gosta de seguir ideias de práticas pedagógicas de quais dos seguintes pedagogos musicais?

Dalcroze

Willems

Kodály

John Paynter (Paynter e Schafer ela não conhece muito ainda, está conhecendo agora e vendo como usar na sala. Orff também)

Outros. Qual(is)? “Barbatuques, Telma Chan”

“Eu uso muitos materiais brasileiros. A gente tem muito material. Eu acho que o que falta hoje é organizar isso. É tanta coisa mas como aplicar e em qual sala? Qual faixa etária eu vou desenvolver essa atividade? A sala de aula pra mim hoje é um laboratório. Eu vejo o que dá certo, o que não certo...Hoje tem sido a minha preocupação. Qual o critério para escolher aquela atividade para aquela faixa etária? Aquela atividade é adequada para aquela turma? A criança tem coordenação física e motora para desenvolver a atividade?”

8) Para você, por que é importante ensinar música na escola?

“Eu acredito na música como formação. Música é uma ferramenta para desenvolvimento. Ela não é apenas entretenimento, e por isso muitas vezes não somos levados a sério. Música como forma de desenvolvimento, dentro da grade curricular, porque no meu modo de ver ela auxilia nas outras matérias”.

9) Quais conteúdos e competências musicais você acha que são mais importantes para serem ensinados na escola?

Pulso, alfabetização notacional básica, movimento, expressão, criatividade, improvisação, parte teórica, projetos de musica sobre historia da musica, educa-los a ouvir, música popular brasileira (“Garota de Ipanema”), cultura, conhecer mais músicas

10) Quanto à sua competência para ensinar conteúdos musicais, você se considera:

Competente

“Estou em processo de formação. Não me considero uma pessoa totalmente pronta, mas não sou leigo”.

3 – A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

11) Em sua prática de ensinar de música na escola, você realiza planejamento didático sistematizado?

Sempre

12) Com qual regularidade você estrutura um planejamento didático da sua prática pedagógica?

Anualmente

Bimestralmente **TRIMESTRALMENTE.**

Semanalmente

“Tem um sistema online. A chamada é pelo tablet. No próprio tablet eu tenho que inserir o conteúdo que trabalhei naquele trimestre”.

Como você organiza esse planejamento? Quais são os tópicos?

“Conteúdos. Canto coral, por exemplo, eu vou focar mais no segundo trimestre. Confecção do instrumento no terceiro. Lá no 4 os estilos musicais e com isso eu mostro o universo dos instrumentos musicais. Tem conteúdos, estratégias e recursos. Eles não focam muito a

metodologia, qual educador estou usando, isso não. Eles desconhecem, na verdade. A escola ainda não vê a música como algo importante. É só uma matéria que vai despertar algo neles”.

A escola de entrega um documento que você só precisa preencher ou você cria como quiser o seu planejamento?

“Quando eu entrei na escola eles já tinham um cronograma meio pronto. Só que eu fui alterando e inserindo coisas novas.

13) Você acha importante a prática do planejamento didático em Música?

“Acho que é essencial, pois se não você fica perdido, joga um conteúdo aqui, outro lá...É muito importante para organizar as coisas, para ter uma evolução. É preciso aplicar coisas diferentes no terceiro ano do que aplicou pro segundo. É preciso ter uma evolução, senão você sempre fica todos os anos a mesma coisa, e aí, qual o objetivo da música?”

14) Você se considera apto a realizar planejamento didático do ensino?

(x) Sim, pois eu aprendi na faculdade *“A faculdade dá muito rasa. Você que aprende no dia-a-dia, na internet, cria com os próprios alunos...EU fui criando meus materiais...Dentro da sala de aula mesmo. Em ‘Práticas de ensino’ aprendi a estrutura da básica de planejamento”.*

(x) Sim, pois eu aprendi no decorrer na minha prática

15) Como você costuma planejar suas aulas?

(x) Pesquiso em livros didáticos da área

(x) Pesquiso na internet

() Troco muitas ideias com outros colegas da área *“Acho um pouco difícil o acesso a outros professores”.*

(x) Crio minhas próprias atividades

“Eu gosto de ouvir muito o que os outros estão fazendo. Acho que hoje muito se copia, não tem que ter muito daquela coisa “ai isso é meu”. Se você teve uma ideia e você aplica, o outro professor pode fazer também. Não tenho frescura de repetir. Se está dando certo, tem que repetir”.

16) Assinale somente as práticas que você costuma considerar ao planejar sua prática de ensino musical.

() Planejo minhas aulas a partir dos RCNs e PCNs (Referenciais/Parâmetros Curriculares Nacionais) *“Não. Estou querendo estudar os PCNs agora”*

(x) Faço planejamento didático a partir de um programa específico para cada ano escolar, de forma que o apreensão de conhecimento possa ser crescente e sucessiva no decorrer dos anos, e evitando, assim, repetição desnecessária.

(x) Faço planejamento dos conteúdos musicais levando em consideração os objetivos e conteúdos das demais disciplinas, de forma a produzir um trabalho integrado e interdisciplinar

(x) Continuamente avalio e revejo o planejamento que fiz, fazendo alterações conforme as necessidades consideradas. *“Sou obrigada a rever. Eu costumo deixar tão arrumado o*

planejamento do início do ano, porque se não eu fico presa. Eu coloco “as notas musicais” para o primeiro mês, por exemplo, não mi e dó. E eu tenho o meu planejamento a parte. Pois se eu coloco no planejamento da escola que eu vou fazer tal coisa, eu sou obrigada a cumprir aquilo. A coordenação acompanha através da chamada do tablet o que dei e o que não dei. Aparece até em amarelo se não dei algo que tinha no planejamento para determinado trimestre. O planejamento vai para o sistema. E lá eles acompanham. Toda aula eu coloco o que dei, os conteúdos que trabalhei e quais atividades, explicado bem especificado”.

Em algum momento a escola senta pra discutir isso que está no sistema, dar sugestões?

“As coordenadoras são bem participativas, não são apenas daquelas de ficar cobrando. Elas no final e início do ano veem o que deu certo, o que não deu. E até no meio do caminho também. A gente tem um feedback bom”.

(x) Faço triagem com os alunos e a comunidade para saber quais as reais necessidades e interesses educacionais dos alunos quanto aos conteúdos musicais

A cada trimestre eu mando um relatório para os pais do que eu trabalhei.

17) Qual é a frequência que você reflete sobre as seguintes questões: “Qual o objetivo desse conteúdo que estou ensinando?” e “O que quero desenvolver nos alunos através dessa atividade?”?

“Pra mim tá muito forte isso. Ainda mais que estou estudando agora, isso fica muito forte, a questão da reconstrução. “Eu não sou uma boa professora, eu preciso melhorar, o que estou fazendo? Como eu vou fazer?” Então eu fico buscando como os alunos funcionam, o que será bom para eles, o tempo todo. Eu vou atrás de livros sobre pedagogia, musicalização que fale a respeito e não só a atividade pronta. Mas não os objetivos, a fundamentação, não tem muito”.

4 – A RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS OUTROS PROFESSORES

18) Sobre sua participação em reuniões pedagógicas de planejamento na escola, assinale as afirmações verdadeiras:

(x) Eu sempre sou convidado e/ou convocado a participar das reuniões pedagógicas de e sempre vou e participo de forma ativa. *“Sou CLT. Eu sou obrigada a ir. Tenho que bater dedo. Participo, principalmente nos projetos especiais onde música está incluída”.*

19) A equipe da coordenação pedagógica da escola pede que você entregue algum planejamento didático da sua prática de ensino de música, seja ele anual, bimestral, mensal, semanal ou de aula?

(x) Sempre pede. Porém a coordenação nunca dá nenhum retorno sobre seu conteúdo. *“Mas só acompanham se esta sendo cumprido, sem conseguir dar sugestões específicas sobre música, por não entenderem de música. Eu que decido o que dar quando a currículo. Tem liberdade. Eles só pedem o ensino de flauta. Eles dizem que no dia das mães eles tem que estar tocando flauta. Como eu vou fazer isso, é problema meu. Eles tem algumas coisas gerais que querem, mas no resto eu me viro, eu decido. O que pega pra mim na escola não é*

nem currículo, é estrutura. Pra escola entender que a matéria de música é importante e preciso ficar numa sala que posso fazer barulho, no térreo, não em cima”.

20) Sobre sua relação com a coordenação, com os outros professores e funcionários da escola, assinale todas as afirmações que você considera verdadeiras:

() Me sinto parte da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola, porém percebo que nem todos valorizam os conteúdos musicais como valorizam todos os outros.

() Me sinto excluído da equipe dos professores, gestores e funcionários da escola. Vou apenas para dar minhas aulas e nada mais.

“Trabalho em duas escolas. Numa eu me sinto parte, na outra tanto faz, não sei de nada o que acontece na escola. Na verdade nessa eu sou terceirizada, nem sou registrada. Por um lado é bom, não tem cobrança sobre o planejamento, mas é ruim pois eu estou aqui apenas para dar atividade, não conheço os outros professores. No outro eu conheço, posso opinar. Mas nessa escola que sou registrada, a visão é mais de empreendedorismo. O aluno tem que sair da escola com cabeça de empresário, então música não é tão importante. O nível econômico é médio pra alto, com mensalidade perto dos 1000 reais.

Então numa ela se sente parte, mas música não é valorizada, devida a natureza filosófica da escola, e noutra ela não se sente parte.

Como seria o ideal para construir um currículo? O professor sozinho? O professor e a escola? Algo nacional?

“Hoje muitos livros tem sido lançados sobre o que deve ser dado no primeiro, no segundo, no terceiro ano. Mas cada um fala uma coisa. Acho que os princípios básicos tinham que ser estabelecidos. E depois disso o professor ter a liberdade para trabalhar. Não fica engessado como uma matéria que tem que dar o descobrimento do Brasil e pronto. E é isso que me preocupa”.

Anexo 3 – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Nós, Marla Ebinger Moraes Liidtk e Sonia Regina Albano de Lima, responsáveis pela pesquisa *Planejamento escolar e o ensino de música na Educação Básica*, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende descobrir como é a relação e prática do professor de música com o processo de planejamento didático escolar. Acreditamos que ela seja importante porque poderá levantar dados sobre o planejamento docente nunca antes levantados na área de pesquisa em Educação Musical.

Para sua realização, iremos realizar entrevistas com professores que ensinam música e seus respectivos coordenadores pedagógicos.

Sua participação constará na participação como voluntário nas entrevistas, que serão feitas pela pesquisadora Marla Liidtk e conduzidas de forma livre, ou seja, por mais que haja um roteiro previamente esboçado, você terá liberdade para expressar suas ideias e posicionamentos. Toda a entrevista será gravada em áudio, sendo que os áudios serão de manuseio exclusivo das pesquisadoras, a nível de transcrição das conversas.

Acreditamos que os riscos para o participante sejam mínimos, pois a intenção da pesquisa é apenas saber o posicionamento dos pesquisados sobre o assunto, numa conversa franca e sem constrangimentos. As perguntas que serão levantadas irão abranger a formação do profissional, sua prática em sala de aula, a dinâmica de planejamento de ensino e a relação com a escola, outros professores, coordenação pedagógica e currículo. Eventuais constrangimentos por ter que revelar informações indesejadas sobre outrem ou sobre si mesmo podem ocorrer, mas adiantamos a notificação de que todos os dados serão apresentados de forma anônima.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, como nome, escola em que leciona ou qualquer outro dado fira a confidencialidade.

Autorização:

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura de testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados dos pesquisadores:

Marla Ebinger Moraes Liidtk

Rua Candal, 01, apto 01, Jardim Amália, São Paulo. Cep: 05.890-030

(11)98109-5410

marlaebinger@gmail.com

Sonia Regina Albano de Lima (orientadora)

soniaalbano@uol.com.br

Contato do Conselho de Ética Responsável:

Plataforma Brasil

plataformabrasil@saude.gov.br

Telefone: 136 opção 8