UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AS NECESSIDADES / EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MÚSICA DA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

RITA MARIA GONÇALVES

SANTOS/SP

2012

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AS NECESSIDADES / EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MÚSICA DA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

RITA MARIA GONÇALVES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª.Drª. Maria de Fátima Barbosa Abdalla**.**

SANTOS/SP

2012

Banca Examinadora

Profª Drª. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Profª. Drª. Iveta Maria Borges A. Fernandes

Profª. Drª. Maria Angélica Rodrigues Martins

Profª. Drª. Maria Apparecida Pereira Franco

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
SibiU

G642n GONÇALVES, Rita Maria
As necessidades /expectativas de formação de professores em Música da Rede Municipal de Santos.
[s.n.] 2012
203 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos).
I. Gonçalves, Rita Maria II. Título.

CDU 37(034.3)

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos,_____/_____/_____

Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha querida filha Beatriz que é a essência da minha vida, a minha luz, a minha maior realização.

Aos meus pais por todo exemplo de vida e pelo apoio para a realização de todos os meus sonhos.

A todos os meus amigos que me incentivaram e compartilharam todos os momentos com muito carinho.

A todos os professores e colegas de curso comprometidos com a Educação.

Agradecimentos

A Deus que sempre guiou os meus caminhos, que me conforta e me dá força para minha caminhada trilhada na fé, na esperança e na caridade.

A minha família, pela compreensão e apoio em todos os momentos.

À Profª. Drª. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, minha orientadora, pela perseverança e dedicação, mostrando-nos, com o seu exemplo, o verdadeiro sentido da docência.

À Profª. Drª. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, cuja análise sobre o meu trabalho apontam caminhos que o enriqueceram.

À Prof.ª Drª. Maria Angélica Rodrigues Martins, pelas contribuições em suas aulas e pelas sugestões e esclarecimentos para conclusão desse trabalho.

À Profª Drª. Maria Apparecida Pereira Franco, por todo incentivo e inspiração em compartilhar seus conhecimentos mais uma vez.

À Profª Drª. Irene Jeanete Lemos Gilberto, pelo olhar apurado em suas aulas, apontando e ajudando a escolher o meu objeto de pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Mestrado em Educação com os quais tive oportunidade de ter aula, e aprender e reaprender conhecimentos.

À Secretária de Educação da Prefeitura de Santos, Sra. Suely Maria, por participar e contribuir com a sua experiência.

A todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Santos, pela generosidade em me ajudar na pesquisa.

A todos os professores e estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos, pela oportunidade de trocar informações e experiências.

GONÇALVES, Rita Maria. *As Necessidades/expectativas de formação dos Professores em Música da Rede Municipal de Ensino de Santos* (dissertação) Mestrado em Educação Universidade Católica de Santos, 2012.

Resumo

Este texto trata das representações sociais de professores de Música e/ou daqueles que atuam no ensino de Música, na rede municipal de Santos, sobre as necessidades/ expectativas de formação frente aos desafios da implantação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), que trata da obrigatoriedade da música no currículo. Dentro de uma perspectiva histórica e normativa, recupera os caminhos da música na educação e na formação heterogênea dos professores que atuam nesta área. Apóia-se na teoria das representações sociais/TRS, de Moscovici (1978), para a análise das representações das necessidades/expectativas de formação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Santos, a respeito da formação em Música e da aplicabilidade da Lei 11769/08. Também, há outros autores que contribuem para este estudo: Nóvoa (1992,1999) e Abdalla (2006, 2008 e 2010), na medida em que trazem contribuições para a área de formação de professores e para o entendimento das necessidades de formação; Willens (1979), Gainza (1964, 1977, 1982) e Snyders (1994), entre outros, em relação à prática do ensino de Música e às especificidades desta área de formação. A pesquisa se desenvolve, por meio de uma abordagem qualitativa (LÜDCKE, ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994), em três etapas: na *primeira*, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de legislação pertinente à formação de professores de Música; na *segunda*, foi aplicado um questionário com questões fechadas, abertas e palavras de evocação para ter acesso às representações sociais dos professores sobre sua própria formação e atuação profissional; e, na *terceira*, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras, três estudantes de Pedagogia (e professoras) e uma gestora, participantes da etapa anterior. Devido às implicações das disposições legais nas políticas curriculares e no contexto de formação, e levando-se em conta as representações sociais de professores sobre suas próprias necessidades/expectativas de formação para o ensino de Música, os dados foram analisados em duas dimensões: a *normativa*, que sinaliza para a importância das implicações legais para a reestruturação das políticas curriculares e educacionais, no âmbito do contexto de formação, seja nas instituições formadoras e/ou nas escolas; e a *formativa*, que acentua as necessidades de formação (pessoais, profissionais e institucionais) dos professores e dos futuros professores. Em relação à *dimensão pessoal*, os *resultados* apontam para uma maior conscientização do professor (e/ou futuro professor) quanto às *necessidades subjetivas* de sua formação inicial e/ou continuada para buscar recuperar a sua identidade enquanto *ser professor*. Quanto à *dimensão profissional*, foi possível observar que há uma necessidade do fortalecimento do papel do professor frente aos desafios postos pelo cotidiano escolar e àqueles impostos pelos dispositivos legais, assim como das novas propostas pedagógicas frente à construção de um processo pedagógico e político, que seja significativo para todos. E, em relação à *dimensão institucional*, os professores indicam, em especial, a necessidade de se refletir sobre o ensino de Música como prática pedagógica no âmbito do Projeto Político Pedagógico da Escola. Por fim, é preciso que se tenha claro que não basta criar leis ou projetos alternativos, mas que as instituições formadoras e as escolas possam dar condições para que o ensino de Música se realize de modo consciente e comprometido com a educação dos alunos.

Palavras chave: Formação de professores, professores de Música, pedagogos, aplicabilidade da Lei 11769/08.

Gonçalves, Rita Maria. Needs / Expectations training of Teachers of Music in Municipal Schools Santos (dissertation) Master of Education Catholic University of Santos, 2012.

ABSTRACT

This paper addresses the social representations of music teachers and / or those who work in teaching music, the municipal Santos, on the needs / expectations of training and the challenges of implementation of Law 11.769/08 (BRAZIL, 2008), which deals with the obligation of the music curriculum. Within a historical perspective and normative, retrieves the path of music in education and training of heterogeneous teachers who work in this area. It rests on the theory of social representations / TRS of Moscovici (1978), for the analysis of representations of the needs / expectations of training teachers of municipal schools of Santos, about the formation of Music and the applicability of Law 11 769 / 08 (BRAZIL, 2008). Also, there are other contributing authors to this study: Nóvoa (1992.1999) and Abdalla (2006, 2008 and 2010), to the extent that contributions to bring the area of teacher training and understanding of training needs; Willens (1979), Gainza (1964, 1977, 1982) and Snyders (1994), among others, regarding the practice of teaching music and the specific area formação. A this research is developed through a qualitative approach (LÜDCKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994), in three stages: first, we performed a literature search of relevant legislation and training of teachers of music, in the second, we applied a questionnaire with closed, open, and words of evocation to access the representations / teachers' perceptions about their own training and professional experience, and, third, there were semi-structured interviews were conducted with three teachers, three students of Pedagogy (and teachers) and a manager, participants in the previous step. Due to the implications of legislation (Law 11.769 / 08) in the curriculum policy and the training context, and taking into account the social representations of teachers on their own needs / expectations of training for the teaching of music, we will analyze data in two dimensions: the normative, which signals the importance of the legal implications for the restructuring of curriculum and educational policies within the context of training, whether in educational institutions and / or in schools and training, which emphasizes the needs training (personal, professional and institutional) for teachers and future teachers. Regarding the *personal dimension*, the results point to a greater awareness of the teacher (and / or future teacher) and the subjective needs of their initial training and / or continuing to seek to recover their identity as being a teacher. As for the *professional dimension*, it was observed that there is a need to strengthen the role of the teacher facing the challenges posed by everyday school life and those imposed by the legal provisions as well as the new pedagogical proposals forward to building a learning process and political, that is significant for all. And with regard to the *institutional dimension*, teachers indicate in particular the need to reflect on the teaching of music as a pedagogical practice within the School of Pedagogical Political Project. Finally, it is necessary to have clearly not enough to create laws or alternative designs, but that training institutions and schools to provide conditions for the teaching of music takes place in a conscious and committed to the education of students.

Keywords: Training of teachers, music teachers, educators, applicability of Law 11.769/08.

SIGLAS

CARMUS - Centro Artístico Musical de Santos

EP - Estudantes de Pedagogia

PM – Professores de Música

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

SEMA- Serviço de Educação Municipal e Artística

SME- Secretaria Municipal de Santos

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

TRS - Teoria das Representações Sociais

UNIBR - Faculdade de São Vicente

UNILUS - Universidade Lusíadas

UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos

UNIP - Universidade Paulista

UNISANTA - Universidade Santa Cecília

UNISANTOS- Universidade Católica de Santos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Cursos com habilitação em Música na Cidade de Santos..... 32
Quadro 2- Cursos com habilitação em Música na Cidade de São Paulo..... 33
Quadro 3- Estruturação das representações sociais..... 52
Quadro 4- Objetivação e Ancoragem..... 55
Quadro 5- Distribuição dos professores por sexo..... 61
Quadro 6- Faixa etária dos professores de Música..... 61
Quadro 7- Faixa etária dos estudantes de Pedagogia..... 62
Quadro 8- Formação inicial dos professores..... 62
Quadro 9- Formação no curso de Música..... 62
Quadro 10- Formação nos cursos de Pedagogia de diferentes instituições..... 63
Quadro 11- Especialização das professoras de Música..... 64
Quadro 12- Especialização das estudantes de Pedagogia..... 64
Quadro 13- Atuação Profissional das professoras de Música..... 65
Quadro 14- Atuação Profissional das estudantes de Pedagogia..... 65
Quadro 15- Tempo de Atuação das professoras de Música..... 65
Quadro 16- Tempo de Atuação das estudantes de Pedagogia..... 65
Quadro 17- Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido..... 74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1

Do ensino de Música no Brasil à formação dos professores..... 20

1. O ensino de Música no Brasil: alguns aspectos históricos e legais..... 21

2. E a formação de professores de Música no contexto atual?..... 28
2.1 A formação musical de professores: a importância da Música nos cursos de Pedagogia..... 34

3. A Música no currículo..... 36
3.1 O que é currículo?..... 37
3.2 O ensino de Música na organização curricular 40

4. Das necessidades/expectativas de formação de professores..... 43

CAPÍTULO 2

As representações sociais: a teoria dando aporte teórico-metodológico à pesquisa..... 47

1. Compreendendo o conceito de representações sociais (RS)..... 48

2. Dos processos de objetivação e ancoragem..... 52

CAPÍTULO 3

Dos caminhos da pesquisa..... 56

1. Da natureza da pesquisa..... 56

2. Do campo da pesquisa aos sujeitos pesquisados..... 59
• Dos cursos de Pedagogia 59
• Da Rede Municipal de Santos 60

3. Das etapas de pesquisa aos procedimentos metodológicos 66
• 1ª etapa – Da análise documental 66
• 2ª etapa – Sobre os Questionários 67
• 3ª etapa – Sobre as Entrevistas 70

4. Da análise de conteúdo para compreender as necessidades de formação 71

CAPÍTULO 4

Da análise dos dados aos resultados da pesquisa: uma síntese possível 76

1. Da dimensão normativa (1ª dimensão) 77

1.1 Implicações das disposições legais (categoria de análise) 77
1.2 Das unidades de sentido 79
• Políticas Curriculares (1ª unidade de sentido) 80
• Contexto de Formação (2ª unidade de sentido) 81
• Música no Currículo (3ª unidade de sentido) 83

2 Da dimensão formativa (2ª dimensão) 84
2.1 Necessidades e expectativas de formação (categoria de análise) 85
2.2 Das unidades de sentido 85
• Necessidades (pessoais, profissionais e institucionais) (1ª unidade de sentido) 85
Necessidades pessoais 86
Necessidades profissionais 88
Necessidades institucionais 89
• Música na sala de aula (práticas musicais nas instituições formadoras e nas escolas) (2ª unidade de sentido) 90
Práticas musicais nas instituições formadoras 91
Práticas musicais nas escolas 92

CONSIDERAÇÕES FINAIS 95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 99

APÊNDICES 104
APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecimento..... 105
APÊNDICE II – Questionário aplicado aos professores de Música da Rede Municipal de Ensino de Santos 106
APÊNDICE III – Questionário aplicado aos estudantes do curso de Pedagogia 111
APÊNDICE IV – Roteiro de Entrevista 116
APÊNDICE V – Entrevistas 117
APÊNDICE VI – Tabulação: Palavras de Evocação 127
APÊNDICE VII – As Palavras e seus Quadrantes 130
APÊNDICE VIII – Tabulação das respostas às questões abertas com professores de Arte (Licenciatura em Música) 132
APÊNDICE IX – Tabulação das respostas às questões abertas com professores e estudantes (Pedagogia) 138
APÊNDICE X – Trabalhos sobre o tema de Formação de Professores de Música 144
APÊNDICE XI – Termo de consentimento livre e esclarecido com a Secretaria Municipal de Educação de Santos..... 146
APÊNDICE XII – Questões de entrevista..... 147
APÊNDICE XIII- Entrevista com a gestora 148
ANEXOS 149
ANEXO I – Plano de Curso de Arte/2010 150
ANEXO II – Matriz Curricular/2010 167
ANEXO III – Matriz Curricular/2008 168
ANEXO IV – Matriz Curricular/2006 jornada ampliada..... 169
ANEXO V – Matriz Curricular/2006 Ensino fundamental 170
ANEXO VI – Plano de Curso/2003..... 171
ANEXO VII– Matriz Curricular/1992 192
ANEXO VIII – Manifesto 195
ANEXO IX – Projeto de Lei nº 2732/2008 197

Introdução

Neste momento, quando temos no Brasil aprovada a Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), que trata da obrigatoriedade da Música nas escolas de educação básica, este trabalho tem como objeto de pesquisa as representações sociais de professores de Música e pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Santos, assim como estudantes de Pedagogia (futuros professores), sobre as necessidades e expectativas de formação frente ao desafio de implementação desta Lei.

Nesta perspectiva a pesquisa tem como *objetivo geral*: compreender as representações sociais desses professores e estudantes sobre as necessidades e expectativas de formação e de atuação profissional. Como *objetivos específicos*:

- Identificar alguns aspectos históricos e legais do ensino de Música no Brasil, para situar a formação de professores no contexto atual;
- Apresentar os pressupostos epistemológicos que fundamentam a teoria das representações sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), a fim de contribuir para a análise das necessidades/expectativas de formação dos professores em Música;
- Analisar as implicações das disposições legais para a formação de professores de Música e de pedagogos no que diz respeito às políticas curriculares, ao contexto de formação e ao significado da Música no currículo, buscando compreender as necessidades/expectativas destes profissionais.

Desde o início de minha formação no curso fundamental, antigamente chamado de primário, ginasial e colegial, a música teve um importante papel na minha vida. Estudei em uma escola tradicional na cidade de Santos, Colégio São José, de irmandade católica, em que, além de cantos religiosos, também fazia parte do coral da escola, da qual participava de concursos e apresentações em datas comemorativas e festivas e da fanfarra da escola com as mesmas propostas pedagógicas. Paralelamente a esta formação, desde os meus 6 anos de idade, aprendia piano com professores particulares e, posteriormente, dirigindo-me ao Conservatório Musical de Santos, uma das instituições tradicionais na cidade, em que também participava de concertos e audições.

Tive, ainda, a oportunidade de participar como bolsista do Festival de Inverno de Campos de Jordão, nos anos de 1976 e 1978, e, nesse período, fazia o curso normal e o primeiro ano da Faculdade de Música de Santos, única na cidade. E, no contato com

nomes importantes da Música, no Brasil e no exterior, percebi a necessidade e o valor da música no desenvolvimento do ser humano.

No meu primeiro ano de bacharelado, no escolhido piano, aprendi que poderia utilizá-lo na minha prática pedagógica, mas faltavam, no entanto, as metodologias e as teorias, que contribuiriam para a minha formação como professora. Tomei, assim, conhecimento que, para dar aula, não poderia ter somente o curso de piano em nível técnico ou o bacharelado. A Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), então, me levaria a buscar, na Educação Artística, a qualificação necessária para o exercício de minha profissão, professora de Música, ou melhor, professora de Educação Artística licenciada em Música: uma polivalência[1].

Conheci, nesse período, vários professores de escolas estaduais que precisavam desta graduação, pois só possuíam uma antiga carteira expedida pelo Conservatório do Rio de Janeiro, que os qualificava a dar aula de Canto Orfeônico e, pela imposição da Lei, não seria mais permitido.

Foi enriquecedor conhecer, naquela época (1975), esse grupo de pessoas, que teve que aprender as outras áreas da Arte (Teatro, Artes Plásticas, Expressão Corporal) para continuar a ministrar as suas aulas. Nesta época, já trabalhava no Conservatório para ajudar a pagar os meus estudos e o meu trabalho era com crianças na faixa de 6 a 10 anos com o curso de Iniciação Musical. Percebi a importância de conhecer métodos que me ajudassem a adequar o meu trabalho com a faixa etária das crianças, e, na Faculdade, comecei a estudar Willens (1979), principalmente com a leitura de seu livro "Lãs Bases Psicologicas de la Educacion Musical".

Atuando como professora de Música em escolas de ensino fundamental da rede particular e de educação especial na cidade de Santos, verifiquei que o conteúdo de música a ser desenvolvido era muito parecido, mas não poderia ser desenvolvido da mesma maneira, uma vez que a proposta das instituições não eram as mesmas.

Busquei, então, no curso de Pedagogia, aprofundar meus questionamentos, para melhorar a minha prática. Neste período, e já estávamos em 1984, iniciei meu trabalho

[1] A *polivalência* no ensino de Artes refere-se à ideia de que um mesmo profissional poderia dar conta de ensinar Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Alie-se a isto a formação superior precária deste profissional nos chamados cursos de "Licenciatura Curta", muito comuns na década de 1970, e o "quadro estará completo". Como resultado desta política e do caráter tecnicista da educação, no período da Ditadura Militar, percebemos a predominância do ensino das Artes Visuais e o desaparecimento gradual dos currículos de outras artes, como: o Teatro, a Dança e a Música.

como professora na Faculdade de Música, nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino, e, mais uma vez, busquei, no Curso de Pós-Graduação em Didática para o Ensino Superior na Universidade Católica de Santos, subsídios teórico-metodológicos para desenvolver o meu trabalho e contribuir, de maneira mais eficiente, na formação dos futuros profissionais de Música que atuariam nas escolas.

Em 1987, ingressei na Rede Pública Municipal de Santos, e, ao conhecer o projeto de Arte Musical, que existia como parte da estrutura curricular; e, ao atuar com os professores, percebi que poderia contribuir para aprofundarmos as reflexões sobre as nossas práticas em sala de aula, buscando novas metodologias.

De 1989 a 1993, participei, então, do grupo de reorganização curricular, em que, depois de pesquisar qual era a formação inicial dos professores da rede naquele momento, parti para análise de suas práticas pedagógicas, e atuei num processo de formação continuada, por meio de: cursos, encontros, trocas entre os pares, organizações de eventos culturais e recuperação dos corais na escola. Estes eram organizados de maneira em que todas as linguagens artísticas estivessem presentes, caracterizando, assim, a interdisciplinaridade das artes.

Percebemos que as escolas da rede municipal de Santos possuíam piano e instrumentos de percussão, que seriam utilizados como suporte para as aulas. Observamos, também, que a área de música poderia utilizar outras linguagens artísticas e, foi assim, com essa proposta, que recuperamos o movimento coral das escolas, utilizando as outras áreas artísticas: as artes plásticas na confecção de cartazes, folders, por parte dos alunos, até a utilização da linguagem cênica e corporal nas apresentações corais.

Foi um momento enriquecedor de formação continuada que vivemos com o apoio da secretaria de educação de Santos. Estávamos, no ano de 1990, e este meu trabalho estendeu-se até 2003.

Como naquela época já vivíamos a falta de professores, para atingir a proposta pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação/SME de Santos, por meio da Lei nº 650, de 1º de maio de 1990 (SANTOS, 1990), determinou a contratação de pessoal por tempo determinado. E, assim, a disciplina de Música assumiu um destaque perante às outras disciplinas e foi realizado o primeiro processo seletivo do qual fui organizadora.

A disciplina de Arte Musical assumiu, então, um caráter de destaque, reforçando um processo de formação continuada, trazendo professores de São Paulo, como a professora Marisa Fonterrada, para ministrar cursos de formação continuada.

Tínhamos conseguido atualizar e reorganizar o currículo dentro de uma gestão democrática, em que todos no processo participaram e elaboraram os conteúdos a serem distribuídos nas séries do antigo ensino fundamental e educação infantil. Muito ainda precisava ser feito, mas os professores tinham uma nova perspectiva e valorização da área no currículo, pois continuavam a ser professores de Arte Musical, nome da disciplina no quadro curricular; embora sua formação inicial fosse referente à Educação Artística.

Hoje, atuando na direção de uma escola particular, coloco como eixo central de minhas preocupações, a arte, articulando a linguagem musical às outras áreas artísticas, pois, nesta escola, temos aula de teatro, artes plásticas e música com professores especialistas, em que também enfatizamos as danças folclóricas e regionais. Por isso, busco, mais uma vez, agora, na pesquisa no Mestrado, as abordagens teórico-metodológicas mais atuais para continuar os meus estudos, que visam à valorização do professor de Música.

Diante destas considerações iniciais, sentimos necessidade, então, de questionar sobre quais são, nos dias de hoje, as necessidades/expectativas de formação de professores de Música, especialistas ou não, no contexto atual, frente à Lei 1176/08.

Consideramos que a falta de cursos de graduação e licenciatura, na cidade de Santos, na área de música, desde 2000, desarticula o processo de formação de professores, no que se refere, especialmente, à relação teoria e prática e ao conhecimento teórico-metodológico desta área. O que dificulta, assim, a formação inicial e continuada dos professores e/ou futuros professores da rede municipal de ensino.

Acreditamos que, novamente, é preciso buscar embasamento aos nossos questionamentos, refletindo que hoje não adianta ter paixão pela nossa área de música se não estivermos acompanhados pelo conhecimento profundo sobre a matéria, que se pretende ensinar e uma sólida preparação pedagógica, a fim de que se possa contribuir para um ensino de qualidade.

Se quisermos melhorar o ensino, teremos que estar sensíveis às mudanças e às necessidades dos alunos e dos professores, visando a sua melhor formação para que, no futuro, passem a assumir o seu papel de cidadãos conscientes.

Este trabalho apóia-se em estudos de Gainza (1964), Willens (1979) e Snyders (1994), Fernandes (2010), no que diz respeito ao ensino de Música e à formação do professor desta área. Nóvoa (1992, 1999) e Abdalla (2006, 2008, 2010) contribuem para

fundamentar as questões que envolvem a formação e a profissionalização docente. Gimeno Sacristán (1998) e Moreira (2001), quando colaboram para o entendimento do currículo e/ou das políticas curriculares. E Moscovici (1961, 1978), com a sua teoria das representações sociais/TRS, e outros colaboradores como Jodelet (2001) e Vala (2006), que contribuem na medida em que trazem elementos para explicitar os depoimentos dos professores, suas representações sobre o ensino de Música nas Escolas e a implementação da legislação específica.

Para o desenvolvimento da pesquisa, de abordagem qualitativa, conforme Lüdcke e André (1986) e Bogdan e Bicklen (1994), aplicamos um questionário para 24 sujeitos, com questões abertas e fechadas, assim como palavras de evocação, para buscar obter as representações destes docentes a respeito de suas necessidades e expectativas de formação como professores em Música. E, em uma segunda fase, fizemos entrevistas semiestruturadas com a Secretaria de Educação de Santos, professora Suely Maia (APÊNDICES XII e XIII) e três professoras, que desenvolvem práticas do ensino de Música nas escolas da rede municipal de Santos (APÊNDICE V), e três estudantes do curso de Pedagogia (APÊNDICE V), que atuam com o ensino de Música, como professoras não especialistas da área.

Este trabalho se estrutura em quatro capítulos. O primeiro – *Do Ensino de Música no Brasil à formação dos professores* - faz uma análise da trajetória do ensino de Música na educação brasileira e, neste sentido, indica alguns fundamentos teórico-metodológicos que, ao longo do tempo, foram significativos para determinar a implantação desta arte nos currículos; bem como ressalta algumas das leis que tornaram obrigatória a sua prática nas escolas no Brasil. O estudo busca, assim, destacar o papel que a música ocupou no sistema educacional brasileiro ao longo do tempo e como se deu o processo de formação dos profissionais que atuavam nessa área.

O segundo capítulo - *As representações sociais: a teoria dando aporte teórico-metodológico à pesquisa* - tem como principal enfoque a teoria das representações sociais /TRS, de Moscovici (1978), dando aporte teórico à pesquisa, esclarecendo sobre o que são representações sociais, e analisando os processos de objetivação e ancoragem.

Pretendemos, no terceiro capítulo - *Dos Caminhos da Pesquisa* -, abordar a natureza da pesquisa, revisitando os procedimentos metodológicos, e, finalmente, indicando as dimensões, as categorias de análise e as unidades de sentido possíveis para compreender as representações sociais dos professores e/ou futuros sobre suas necessidades e expectativas de formação frente à Lei 11679/08 (BRASIL, 2008).

No quarto capítulo - Da *análise* dos dados aos resultados da pesquisa: uma síntese possível - estaremos estruturando a análise dos dados de modo a compreender, melhor, as necessidades e expectativas dos professores (e/ou futuros professores) frente às implicações das políticas curriculares, do contexto de formação e do significado da Música no currículo e na atuação destes profissionais.

Finalmente, estaremos apontando para algumas considerações finais, indicando, assim, resultados da pesquisa e tecendo, também, algumas proposições para futuras investigações no âmbito deste tema.

CAPÍTULO 1

DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

> O ensino da música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, e tem justificativa no fato de existirem obras muito mais bonitas do que as que ouvimos no dia a dia. (SNYDERS, 1994, p.20)

O grande valor da Música na Escola está no fato de ser uma solicitação natural das próprias crianças e adolescentes, que gostam de Música: gostam de cantar, tocar, marcar ritmos com os dedos, com lápis ou com os pés. Todos se unem pela Música e são dominados por seu poder mágico e isso continuará acontecendo se o desenvolvimento for feito, atendendo às suas atividades normais, ou seja, a vivências por meio da execução e a participação criadora. Consiste, assim, em transformar as pessoas, no caso, crianças e jovens, em indivíduos que usam os sons musicais, "consomem" música, apreciam música e, finalmente, se expandem por meio da música.

Diante disso, esse capítulo tem por *objetivo* apresentar como o ensino de Música vem se desenvolvendo, e, em linhas gerais, situar algumas questões sobre o ensino de Música no Brasil, entrelaçando aspectos históricos e legais, de modo a situar as necessidades/expectativas de formação dos professores e de pedagogos para a atuação em música.

Nesta perspectiva, são indicados, em um *primeiro* momento, alguns aspectos históricos e legais do ensino de Música no Brasil. Em um *segundo* momento, ao indagar sobre a formação de professores de Música, no contexto histórico brasileiro, destaca-se a Lei 11769/2008 (BRASIL, 2008); assim como se acentua a importância da Música nos cursos de Pedagogia. Em um *terceiro* momento, aborda-se a necessidade de se rever a Música no currículo, procurando trazer uma breve definição sobre este conceito. Também, esta parte traz alguns aspectos, sobretudo, em relação às disposições legais, que tratam do currículo de Música. E, finalmente, a última parte deste capítulo traz algumas considerações sobre as necessidades/expectativas de formação, frente ao ensino de Música no contexto atual, após a respectiva Lei 11769/2008.

1. O ensino de Música no Brasil: alguns aspectos históricos e legais

> O ensino e o estudo de música tem se tornado um aglomerado de experiências e não um processo (MARTINS, 1985, p.11).

No Brasil, a música teve seu início incluído no ensino por meio da religião, introduzida pelos jesuítas, da qual se tem registro, em 1554. Anchieta, nas "Cartas Avulsas de Jesuítas", refere-se a uma escola em Piratininga, onde um irmão ensina os meninos a ler e a escrever e alguns a cantar.

Os programas de ensino das escolas brasileiras de muito tempo admitem cantos e hinos patrióticos, sendo que, num deles, o do Ceará, datado de 1923, encontra-se a recomendação de que os alunos devem cantar e não gritar, conforme afirma Barreto (1938, p.14).

Com a vinda dos missionários jesuítas ao BRASIL, a música ou especificamente o canto é incluído na prática das escolas dos indígenas catequizados, segundo narra o Pe. Cardim (1590) (*apud* BARRETO, 1938). Nos meados do século XVIII, aparece o primeiro compositor brasileiro Pe. José Maurício Nunes Garcia, que escreveu inúmeras obras sacras.

Durante todo o império brasileiro, foi a música prestigiada nas capelas e escolas, sendo, em 1841, fundado o Conservatório de Música. Os decretos de ensino incluíam a música nos programas escolares e, desde a fundação do Colégio Pedro II (1838), era obrigatória a frequência à classe de música, como revela também Barreto (1938).

Durante o Vice-Reinado e o Brasil Império, temos uma política educacional orientada para a formação de nível superior, buscando suprir uma demanda do próprio Estado. Registros de Educação Musical, neste período, podem ser encontrados nas Escolas Normais, em que a música sempre era considerada parte importante na formação de novos docentes.

A reforma de instrução, ainda no Império, o Decreto Governamental 33ª, de 17/11/1854, dividia as Escolas Públicas em duas classes: as de 1º e as de 2º graus, atuais ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. Neste último, aparecem os itens: Noções de Música, Exercícios de Canto, conforme destaca Jannibelli (1971, p.41).

Já, na República, o Decreto Federal nº 981, de 8/11/1890, regulamentando a Instrução Primária e Secundária, no então Distrito Federal, dividia o ensino em Escolas Primárias do 1º e 2º graus e abrangia três Cursos: o Elementar, o Médio e o Superior. Determinava, na "letra i", o ensino de Elementos de Música. A execução de cantos e hinos escolares continuou durante toda a República, muito embora "sem merecer a devida importância dos educadores e administradores", segundo Barreto (1938, p.36).

Em 1890, um ano após a proclamação da República, foi reorganizado o Conservatório, que se transformou em Instituto Nacional de Música, cujo diretor foi Leopoldo Miguêz. Deu ele uma nova feição a essa instituição ao incluir um ensino livre essencial em Arte, conforme cita Jannibelli (1971, p.41)

No início do século XX, o ensino de Música na Europa sofre mudanças, e influenciado pelo movimento escolanovista em expansão, aparecem músicos e pedagogos como: Edgar Willems (1890-1978), na Bélgica; Jacques Dalcroze (1865-1950), na França; Carl Orff (1895-1982), na Alemanha; Zóltan Kodaly (1882-1967), na Hungria; Violeta Gainza (1964), na Argentina; que desenvolvem propostas inovadoras para o ensino de Música, como alternativas para a escolarização de crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas.

Pela análise da legislação referente ao ensino musical na Primeira República, constatou-se a regulamentação das mudanças e adaptações previstas para o ensino musical relacionadas à sua constituição como disciplina. Ou seja, a determinação da carga horária, a permanência nas séries e nos graus, a definição, organização e gradação de conteúdos, as formas de avaliação, bem como uma situação hierárquica no currículo.

Nesse mesmo período, são criados outros conservatórios e escolas de Música no país. Entre eles, destaca-se o "Conservatório Dramático e Musical de São Paulo", em 1906, tal como assinala Loureiro (2008, p. 53). Deve-se a Luciano Gallet, mais tarde, a reforma que o transformou em Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Por esse caminho, seguiu a evolução da Música no campo do profissionalismo, em que se preparavam os músicos executantes, os compositores e maestros.

Em 1915, as escolas de São Paulo haviam adotado novos processos de estudo de canções, como o emprego da manossolfa. Em 1917, é formado o Orfeão Brasileiro, na Escola Normal de Piracicaba. E, em 1921, o Decreto nº 3356, regulamentado pela Lei nº 1750, reforçou a instrução pública de São Paulo, em 1921, como afirma Loureiro (2008).

Os primeiros cursos foram realizados em caráter de urgência para encaminhar, imediatamente, os professores para o trabalho com os alunos. Villa Lobos (1887-1959) ressaltava os processos práticos de *aprender fazendo* e pelo aprendizado por ouvido (ouvir, imitar, repetir e cantar). Tais princípios metodológicos, de iniciar o aprendizado pela prática e depois introduzir os elementos teóricos, já formavam a base da filosofia e das propostas do ensino da Música nas escolas públicas paulistas e construíam uma prática escolar há cerca de trinta anos, conforme cita Jardim (2008. p.3).

O interesse pelo ensino ou educação musical, vocal ou instrumental, preocupou sempre os educadores, porém faltava o apoio das autoridades, e, de um modo geral, "a Música era considerada como folguedo sem valor", segundo afirma Janibelli (1971, p.41).

Em 1922, a Semana de Arte Moderna denuncia a situação das artes no Brasil que, influenciada pelo conservadorismo europeu, colocava em planos opostos a música do presente e a música do passado. A proposta renovadora desta semana trouxe novas maneiras de entender o fazer artístico, propondo uma redefinição do ensino de arte, contestando todo aquele que não considerasse, por exemplo, a expressão espontânea e verdadeira da criança.

Em 1924, um projeto da reforma da Escola Normal, no Distrito Federal, refere-se ao ensino musical na escola primária com as canções populares e nacionais como uma rotina necessária no dia a dia.

Em 1925, é aprovado, pela Lei nº 250, o seguinte artigo: "Fica instituído o Orfeão Infantil paulista composto de todos os alunos que frequentam os 3º e 4º anos dos grupos escolares do Estado" (SÃO PAULO, 1925).

Em 1926, na administração Carneiro Leão, no antigo Distrito Federal, foi criada, por esse educador, uma Comissão de Música, exercida em caráter experimental, e com a finalidade de organizar programas de música, escolhidos para solenidades e festividades escolares.

Com a Reforma Fernando de Azevedo, pela Lei 3.281, de 23/1/1928 (BRASIL, 1928), que cria os Jardins de Infância, a música passa a ser ministrada em todos os Cursos, de acordo com o primeiro programa de Música Vocal e Instrumental.

Na Reforma de 1932 (BRASIL, 1932), a Música e as demais Artes têm um lugar de destaque, como um dos mais preciosos alicerces da Escola Nova. Além da programação para as Escolas Elementares, Jardins de Infância e Ginásios, são criados:

a “Cadeira de Música “e o Canto Orfeônico”, no Instituto de Educação, que foram ministrados pela Professora Ceição de Barros Barreto (1938).

Considerado o maior movimento de Educação Musical de massas, já ocorrido no Brasil, o Canto Orfeônico era ligado ao ideário escolanovista e tinha sua imagem profundamente relacionada ao governo de Getúlio Vargas, que assinou o Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932 (BRASIL,1932).

A partir disso, o Canto Orfeônico tornou-se obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Foi, neste Estado Novo, que o Canto Orfeônico se constituiu enquanto movimento, tendo, à frente, o maestro Heitor Villa-Lobos.

Em 1933, cria-se a Superintendência de Educação Musical e Artística; depois, em 1939, transformada em Serviço de Educação Musical e Artística – SEMA, sob a direção do maestro Heitor Villa-Lobos. Esta Superintendência reunia cerca de 200 professores, que ministravam o ensino da Música e do Canto Orfeônico nas Escolas de diversos níveis. Esses professores eram orientados pela própria Superientendência por meio do “Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico”, conforme afirma Jannibelli (1971, p. 42).

O trabalho de Villa Lobos, durante os 10 anos em que esteve na direção da Superintendência, de 1932 a 1942, serviu de marco pineiro para a grande caminhada da educação Musical no Brasil.

Em síntese, suas realizações foram as seguintes: a) implantou o ensino do Canto Orfeônico nas escolas; b) organizou o ensino instrumental profissional e criou a Orquestra Villa Lobos; c) publicou o programa de Música e Canto Orfeônico; d) realizou concertos educativos para escolares e o povo; e) criou o Orfeão de Professores da Prefeitura do Distrito Federal; f) realizou, anualmente, grandes demonstrações cívico-orfeônicas; e) inciou o Teatro Escolar, conforme afirma Jannibelli (1971).

Villa Lobos (1887-1959) contribuiu muito para a introdução de uma abordagem metodológica musical efetiva. Quando introduziu na música as funções descritiva, folclórica e cívica, Villa Lobos estava, na verdade, fundamentando a prática educacional criada por ele; ou seja, o Canto Orfeônico em todos as escolas públicas do país.

O clima de nacionalismo dominante no país, a partir da Revolução de 30, fez com que o ensino da Música, em virtude de seu potencial formador, dentro de um processo de controle, crescesse em importância nas escolas, passando a ser considerado um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade. O que veio determinar sua “difusão por todo o país”, tal como assinala Loureiro (2008, p.55).

Com a intervenção e a ação de três músicos educadores modernistas - Heitor Villa Lobos (1887-1959), Líddy Chiaffarell Mignone (1891-1962) e Antonio Sá Pereira (1889-1966) -, intencionava-se alcançar, de forma ampla, todos os educandos do país, numa demonstração de suas preocupações com a educação, principalmente, com a educação musical (LOUREIRO, 2008).

O projeto político-musical, cujas bases estavam comprometidas com o nacionalismo da era Vargas, trazia consigo, além do objetivo social, o lado político-pedagógico, ao instituir, nas escolas públicas, o Canto Orfeônico como prática cívico-musical. Embora fosse clara que a intenção era fazer com que todos os alunos, principalmente os da rede pública, participassem, cantando da exacerbação nacionalista que, então, reinava no país.

A partir da Constituição de 1937, o governo, além de promover, organizar e disciplinar o ensino do Canto Orfeônico, adotou uma série de medidas visando a favorecer a ampliação e a divulgação da música brasileira.

Até Villa Lobos, o ensino de Música nas escolas tinha feição conservatorial, de modelo europeu. Com a prática do Canto Orfeônico, Villa Lobos, de certa forma, trouxe uma concepção de ensino de música tanto para as crianças como para as grandes massas.

Em 1948, é criada, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil. Nela, Augusto Rodrigues, professor e artista plástico, juntamente com um grupo de professores, artistas, cientistas e pais, lança a semente de um grande movimento a serviço de uma filosofia de educação criadora, que visava a integrar a atividade artística no processo educativo. E este momento se estendeu por todo o país, e, em 1958, já se encontravam em funcionamento quase 20 escolinhas de arte espalhadas pelo território nacional.

A educação musical, naquela época, estava inserida num contexto cultural, no qual sobressaíam dois tipos de professores de Música. Ou seja, em polos distintos, encontravam-se: os professores de Música da escola pública e os professores de Iniciação Musical.

Os primeiros, formados pela Metodologia Orfeônica, mostravam-se naquele momento, aliviados, pois o SEMA havia diminuído o controle sobre eles, embora sentissem falta da assistência sistemática que recebiam dessa instituição. Apesar do conservadorismo, os demais professores, emergentes do Centro de Estudos de Iniciação Musical, criado por Liddy Chiaffarelli Mignone, em 1952, no Conservatório Brasileiro

de Música, mostravam-se em sintonia com o pensamento inovador e questionador, que despontava naquele momento, ao mesmo tempo que procuravam abandonar tudo o que era considerado velho. Nesta direção, Loureiro (2008, p.67) destaca que:

> Num primeiro momento, podemos afirmar que o ensino de música no Brasil percorreu um caminho que buscava a ampliação de seu espaço e, consequentemente, deixar sua prática elitista para alcançar, por meio de um percurso de democratização, o interior das escolas no país.

Na década de 1970, o ensino da Música nas escolas sofre um novo abalo. O processo de redemocratização iniciado com a queda do Estado Novo é rompido pelo Golpe Militar de 1964. A retomada do autoritarismo é justificada pela necessidade de acelerar o processo de desenvolvimento econômico do país.

A escola é alvo de atenção especial, em virtude de seu importante papel no campo da inculcação ideológica. Dessa forma, em 1971, o governo militar promulga uma nova lei de ensino, a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971): "imprimindo uma nova organização à educação escolar de níveis primário e médio no país", tal como indica Loureiro (2008, p.69).

De acordo com as disposições legais a serem implementadas pela Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), o papel da escola consistia na formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país. Essa preocupação provoca alterações no currículo da escola. Entre essas modificações, a disciplina de Música passa a integrar, juntamente com as Artes Plásticas, as Artes Cênicas e Dança, a disciplina Educação Artística, conforme art.7º (BRASIL,1971). O que se buscava era a possibilidade de desenvolver a sensibilidade pelas artes e o gosto pelas manifestações artístico-estéticas.

Nas escolas Municipais de Santos, essa mudança começa a ser sentida pela exigência na contratação por concurso dos professores Música, pois a legislação determinava que todos os professores teriam que ter, na sua formação, a Graduação em Educação Artística com Licenciatura Plena em Música.

Até então, na Rede Municipal de Santos, a exigência era a carteira de Canto Orfeônico expedido pelo Instituto Villa Lobos no Rio de Janeiro.

Na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada do *polivalência*, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-lo da escola. Isso ocorreu, especialmente, com a música, sendo comum as pessoas

recordarem, com saudade, do tempo em que o Canto Orfeônico esteve presente nas escolas.

Mesmo que a intenção fosse colocar a arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas, relacionadas à Educação Artística, privilegiaram as Artes Plásticas. Nesse contexto, a Música, em razão de sua especificidade como linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem.

A atual LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que "o ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (art.26, par.2º). O que garante um espaço para as artes na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno, delegando aos estabelecimentos de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996, art. 12). O que é reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b). Isso leva os projetos a incluir (ou não) um trabalho específico de música.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, 1998a) também apontam para uma flexibilidade e uma abertura na aquisição de conhecimentos, indicando uma prática fundamentada na experiência e na atuação ativa do aluno, conforme cita Loureiro (2008, p.193).

Toda essa situação é alterada, em agosto de 2008, a partir da aprovação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008). Esta Lei altera a atual LDB, no que diz respeito ao acréscimo de um novo parágrafo ao seu artigo 26. Parágrafo este que explicita ser a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do "ensino da arte" na educação básica. No entanto, o artigo 3º da referida Lei prevê um prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adaptem à exigência, projetando a sua implantação, a princípio, até agosto de 2011, conforme segue:

> Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:
> "Art. 26. .....
> § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)
> Art. 2º (VETADO)
> Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

> Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008)

A Lei 11769/08 (BRASIL, 2008) é uma conquista para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de muita importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal. E, tendo em vista estas considerações, o próximo item estará voltado para refletir, ainda que brevemente, sobre a formação de professores de Música neste contexto.

2. E a formação de professores de Música no contexto atual?

> O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p.68).

Este pensamento de Tardif (2002) nos leva a refletir como tem sido a formação dos professores para desenvolver o conteúdo de Música no contexto atual, no que se refere ao embasamento teórico-metodológico para a sua prática pedagógica, e, assim, buscar subsídios a fim de nos ajudar a entender essa formação.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p.89), o ponto de referência que tomamos para olhar as políticas de formação inicial de professores é o papel da escola nas sociedades contemporâneas e, em decorrência, o papel dos professores nesse contexto. Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento das crianças e jovens; uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social. Seria impossível realizar um bom ensino, se o professor não possuísse a capacidade que o habilita para realizar sua tarefa com êxito e com o máximo aproveitamento. Esta capacidade compreende, por uma parte, seu domínio da matéria, e, por outra, a sua preparação pedagógica. O professor precisa ser, antes de tudo, um profundo e paciente investigador de si mesmo, da criança e da música, e reunir condições para colocar em prática os seus saberes.

Na formação, seja inicial e ou continuada, o professor necessita ter consciência do objetivo específico da educação musical que é musicalizar. Ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, instrumentalizando com eficácia os

processos espontâneos e naturais necessários para que a relação *homem-música* se estabeleça de uma maneira direta e efetiva. Como revela Gainza (1977, p.23):

> (...) através da educação musical, o mundo sonoro exterior se aclara progressivamente e se internaliza. Corresponde também à educação modificar, completar, modificar a qualidade desse ambiente sonoro, levando em conta, a idade, o nível mental, os gostos, a personalidade e a funcionalidade da experiência e dos conhecimentos musicais a adquirir.

Até os meados do século XX, o professor de Música era formado, como já mencionamos, em conservatórios, e independente de ter completado ou não qualquer curso da escola formal, ele poderia atuar como professor de Música, tanto em estabelecimento de ensino público, quanto em cursos particulares. Em 1968, os diplomas de conservatórios passaram a não ter mais validade e seus portadores não tinham mais o direito do exercício profissional.

Com a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), os conservatórios se transformaram em cursos técnicos, possibilitando a atuação docente no próprio conservatório. Caso quisesse seguir carreira, em outros estabelecimentos oficiais de ensino, o professor de Música deveria ingressar em cursos de graduação e de pós-graduação. Nos cursos de bacharelado, o ensino de Musica se modificou. As disciplinas, agora, abordam a Metodologia do Ensino da Música, como Didática e Prática de ensino, e surge a graduação em Educação Artística, requisito de Lei (BRASIL, 1971) para o exercício da docência em Música nas escolas oficiais.

A *polivalência* fez surgir no grupo de professores um estranhamento e uma resistência entre o grupo existente, da antiga formação de conservatório, e a formação inicial dos professores que ingressavam nesta categoria. Surge, aí, o primeiro confronto da classe e discussão sobre o conteúdo a ser ministrado em sala de aula: do canto coral aos símbolos musicais. A partir da Lei 5692/71(BRASIL, 1971), uma nova visão da musicalização envolve as outras artes.

Nas Escolas Municipais de Santos, a música *sempre* ocupou um papel importante e fundamental em seu currículo, principalmente, de ensino fundamental. O conteúdo apresentava como principal objetivo a formação de corais e os professores possuíam, como formação inicial, os cursos de Conservatórios.

A partir da década de 90 (ANEXO X), a Música ainda tinha seu papel de destaque no currículo para professores de Música, ou melhor, tinham conhecimento do conteúdo musical. Mesmo advindo de formações iniciais diferentes, não se podia negar

que todos os professores tinham domínio de, pelo menos, um instrumento e anos de estudo em Música. E, apesar dos conflitos, que surgem a partir do confronto da categoria frente à desigualdade da formação inicial, professores de conservatório x professores de Educação Artística, consegue-se reforçar a importância desta disciplina (Música) no currículo.

Estamos, agora em um período, pós Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), de grande preocupação com a formação continuada desta categoria, deparando-se, agora, com uma crise vivida na rede municipal com a falta de profissionais qualificados. Esta categoria começa a demonstrar fraqueza e a perder espaço, e, hoje, a pesquisa aponta que, no quadro da rede Municipal de Santos, só restam sete professores com habilitação em Música , treze em Artes Visuais, um em Teatro e três em Educação Artística.

Após o fechamento da Faculdade de Música de Santos, em 2000, não houve profissionais formados nesta área, o que provocou a mudança no currículo e na grade curricular. Agora, somente algumas escolas de ensino de ensino fundamental de 6º ao 9º ano podem contar com esses profissionais especialistas. Hoje, ainda percebemos a importância dada à formação destes professores, mas dentro de uma preocupação com a *polivalência*, pois este profissional, em sua única aula semanal de 50 minutos, deverá suprir os alunos de todo conhecimento interdisciplinar em arte.

Tudo isso nos leva a pensar nas palavras de Moscovici (2001), em que "as representações preexistentes são de certo modo modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são mudadas ainda mais, de tal modo que adquirem uma nova existência" (p.70).

Temos hoje, nas escolas municipais de Santos, uma história de práticas musicais, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, em que se desenvolvem propostas metodológicas na disciplina de Arte Musical com professores que vêm de formações iniciais diferentes, graduação em Artes Plásticas, Teatro, Dança, e que, por meio da formação continuada e/ou em serviço, desenvolvem suas práticas, sem um consenso no que ensinar e sem uma formação específica na área de Música. Temos, também, os professores de classe de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que são formados em Pedagogia sem uma formação adequada nesta área conforme respostas dadas aos Questionários (APÊNDICE IX) e não recebem este conteúdo no curso de graduação.

Percebemos, ainda, analisando os Planos de Ensino, as grades e matrizes curriculares de Música, conforme Anexos (I, II, III, IV, V, VI, VII), que a música tem

perdido espaço, por falta de profissionais da área, pois, para ministrar a disciplina Arte, o professor necessita de formação em uma das áreas pertencentes a esta disciplina como Música, Artes Plásticas, Dança ou Teatro. E, embora existam conteúdos específicos, nem sempre são colocados em prática por falta de conhecimento.

Observamos, também, como cita a Secretária de Educação de Santos, a partir das questões propostas (APÊNDICE XII), que existe uma preocupação em capacitar professores:

> Desenvolvemos um processo de formação com os professores de Arte a fim de subsidiá-los teoricamente e na prática também. Temos um plano de curso reformulado visando ao atendimento da legislação embora, como dito anteriormente, sempre tivemos este conteúdo inserido em nossas práticas pedagógicas.

Embora exista a preocupação de formação por parte do Município, e de um plano de curso com os conteúdos musicais apontados de forma clara, e modo de trabalho não garante que todas as escolas públicas tenham, efetivamente, desenvolvido o ensino de música por falta de profissionais qualificados.

A Lei 11769/2008 (BRASIL, 2008) vem apontando a obrigatoriedade deste conteúdo no currículo, mas, mais uma vez, sem indicar caminhos. O artigo da Lei 11769/08, que determinava qual profissional colocaria em prática o conteúdo em vigor, foi vetado, ficando em aberto esta questão.

Entretanto acreditamos que não basta a Lei para trabalharmos a transformação da prática do professor de Música nas séries da educação básica. É necessária a formação inicial com vistas a mudanças significativas e efetivas para a valorização desta disciplina, com a adequação de conteúdos necessários e oferecendo a estes estudantes (futuros ou já professores) uma reflexão sobre o sentido e significado de seu próprio trabalho: clareando os objetivos, as metas e os valores educativos, bem como o de se adaptarem às mudanças que a sociedade exige, como, por exemplo, às tecnologias de informação e comunicação (TIC).

O professor necessita, portanto, em sua formação, conhecer profundamente as teorias e metodologias para o desenvolvimento de sua prática, pois o ensino da Música, mais que uma obrigatoriedade, é uma necessidade para formação de nossos pequenos cidadãos. O estabelecimento de uma ponte de comunicação entre o aluno e a música precisa constituir a finalidade básica de uma educação musical e o professor precisa ser o encarregado de promover essa mediação.

É importante, ainda, considerar que a formação dos professores seja repensada e reestruturada, e que possa partir das necessidades e expectativas desses profissionais, também como destaca Abdalla (2006). Profissionais, que saibam trocar com os seus pares e que não se limitem a imitar outros professores. Formar, assim, professores que façam parte de um sistema, que os valorize e lhes forneça os recursos e os apoios necessários a sua formação e desenvolvimento. Professores, que não sejam apenas técnicos, mas, sobretudo, criadores e comprometidos com a educação das crianças para uma nova sociedade.

Temos clareza, como também já mencionamos, a política educacional/curricular atual ainda se preocupa com a formação dos alunos com a Educação Musical e nos contempla com a Lei11769/08 (BRASIL, 2008), acrescentado, no artigo 26, da Lei 9394/06 (BRASIL, 1996), o parágrafo 6º: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular, de que trata o parágrafo 2º deste artigo" (BRASIL 2008). Mas quem deverá desenvolver este conteúdo se não existem profissionais qualificados? E a qual conteúdo obrigatório a Lei se refere?

Hoje, no Estado de São Paulo, são poucos os cursos que ainda existem com habilitação em Música. A seguir, apresentamos estes cursos, tanto na cidade de Santos, quanto na cidade de São Paulo:

QUADRO 1- Cursos com habilitação em Música na Cidade de Santos

Instituição	Início	Curso	Observações
Faculdade de Música de Santos/	1976	Curso de Educação Artística com habilitação plena em Música	A Faculdade foi vendida para o CARMUS (Centro Artístico Musical de Santos).
Universidade Santa Cecília/ UNISANTA	1976	Educação Artística com habilitação plena em Artes Plásticas	Em 2007 o curso passou a ser chamado de Licenciatura em Artes e funciona até hoje
Centro Artístico Musical de Santos/CARMUS	1979	Educação Artística com habilitação plena em Música	O CARMUS foi vendido para Fundação Lusíadas em 1991.
Faculdade Lusíadas	1991	Educação Artística com habilitação plena em Música	A Faculdade Lusíadas atual Universidade Lusíadas (UNILUS), encerra o funcionamento do curso em 2000.
Universidade Católica de Santos/ UNISANTOS	2011	Licenciatura em Música	A primeira turma estará se formando em 2014.

Fonte: *SITE* das Universidades de SANTOS.

QUADRO 2 - Cursos com habilitação em Música na Cidade de São Paulo

Instituição	Curso
Faculdade Cantareira/FC	Bacharelado em Música
Faculdade de Música Santa Cecília/ FAMUSC	Licenciatura em Música
Faculdade Mozarteum/FAMOSP	Licenciatura em Educação Musical
Faculdade Paulista de Artes/FPA	Educação Artística com Licenciatura em Música
Faculdades Metropolitanas Unidas/FMU	Bacharelado e Licenciatura em Música
Faculdade Santa Marcelina/FASM	Bacharelado em Instrumento e Licenciatura em Música
Faculdade Souza Lima /FSL	Bacharelado em Instrumento
Escola de Comunicação e Arte/ECA/Música/USP	Bacharelado em Música e Educação Artística com Habilitação em Música
Universidade Cruzeiro do Sul /FCS	Bacharelado em Música
Universidade Estadual Paulista/UNESP	Bacharelado e Licenciatura em Educação Musical
Universidade Livre de Música/ ULM/EMESP	Cursos livres de Música

Obs.: Todas as Universidades e Faculdades continuam formando profissionais em música em bacharelado ou licenciaturas.

Podemos perceber que existem cursos de graduação em Música, bacharelado e licenciatura, na *cidade* de São Paulo; porém, de onze (11) instituições superiores, que oferecem graduação em Música, sete (7) oferecem cursos de Licenciatura, e dois (2) ainda mantêm a nomenclatura de Educação Artística com habilitação em Música.

Isto nos leva a refletir que os futuros professores, que se interessam em fazer Licenciatura em Música, têm opção na cidade de São Paulo para a sua formação. Mas, também podem procurar outras cidades do Estado como, por exemplo: Campinas (Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP) e São Carlos (Universidade Federal de São Carlos), por exemplo, para conseguir conquistar a sua licenciatura. Entretanto, consideramos que são poucos, ainda, os cursos que se referem à formação dos professores de Música.

Este é um triste reflexo de como a Música não tem sido opção de escolha de profissão docente pelos nossos jovens, que, por não receberem essa matéria nos currículos das escolas, ou por ela, simplesmente, muitas vezes, não existir no currículo, por falta de profissionais qualificados ou por não ser obrigatória a sua inclusão como

disciplina, faz com que muitas instituições fechem ou não abram esse tipo de graduação, pois sem procura não tem como o curso se manter.

Estas perguntas ficam sem resposta, nesta atual circunstância vivida nas escolas municipais da cidade de Santos. Mas precisamos verificar, ainda, se o professor está cumprindo a atual legislação, e se tem conhecimento e formação do conteúdo a que a Lei se refere. E, neste sentido, quais têm sido suas necessidades e expectativas de formação. O próximo item tratará da importância da Música nos cursos de Pedagogia.

2.1 A formação musical de professores: a importância da Música nos cursos de Pedagogia

Considerando que o quadro de professores de Música é deficitário pela falta de cursos de formação, nos deparamos com outra preocupação: que profissionais estão colocando em prática o conteúdo de Música? Se o fazem, com que embasamento teórico-metodológico? O curso de Pedagogia tem preparado adequadamente os futuros professores para cumprir a obrigatoriedade da Lei em desenvolver o conteúdo obrigatório de Música em sala de aula?

Segundo Diniz e Joly (2007, p. 66), os cursos de formação inicial têm dado pouca "ênfase ao desenvolvimento específico das habilidades musicais de seus alunos" e apontam que "a concepção, que ainda prevalece, é a polivalência", na qual, em apenas uma disciplina, um único professor trabalha o conteúdo de todas as quatro linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais e dança.

Pelo trabalho de Fuks (1991), compreendemos que a música sempre foi parte integrante da preparação dos professores primários, hoje de ensino fundamental, nos cursos de nível médio; e que esses docentes eram, habitualmente, responsáveis pela prática musical das crianças dos anos iniciais de escolarização. Ainda que a música tenha sido contemplada nas matrizes curriculares, tanto do curso Normal, quanto da Habilitação Específica para o Magistério, e que, continuamente, tenha contado com um professor especialista para ministrá-la, podemos enfatizar, também, que o canto de comando e os cânticos destinados à comemoração das datas referentes ao calendário escolar eram as práticas musicais dominantes, bem como aprendizagem teórica dos signos da linguagem musical.

O curso de Pedagogia, por sua vez, conforme citam Diniz e Joly (2007, p.68), foi criado em 1939, "visando a formar bacharéis e licenciados para ocuparem os cargos técnicos do Ministério da Educação e ministrarem disciplinas pedagógicas do curso Normal", o qual formava educadores para as primeiras séries do sistema escolar.

A partir de 1980, os cursos de Pedagogia foram se redimensionando e passaram a assumir-se como formadores de professor para as séries iniciais do 1º grau, hoje ensino fundamental. No entanto, em sua maioria, esses cursos não incluíram disciplina de Música como componente dos currículos.

Na pesquisa realizada com professores de Música ou com os estudantes de Pedagogia em formação em Santos, conforme Apêndices VIII e IX, percebemos que muito pouco ou nada mudou com a Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), desconhecida pela maioria dos entrevistados.

Os dados da pesquisa mostram, ainda, que a formação musical oferecida pelas diferentes instituições de ensino superior e/ou, mais especificamente, pelos cursos de Pedagogia, é muito reduzida, "impossibilitando a inserção dos conteúdos musicais nas práticas pedagógicas das professoras", conforme afirmam Diniz e Joly (2007, p.69).

Consideramos importante ressaltar, também, que se o conhecimento adquirido na formação musical inicial não é suficiente para a atuação dos professores durante toda a carreira profissional, faz-se necessário, assim, outros cursos e estudos. E isso pode ser estimulado pela parceria de trabalho com o professor especialista em Música nos diversos espaços e níveis de educação, na troca de metodologias, teorias e reflexões.

O professor precisa desenvolver a capacidade de encontrar soluções para os problemas do dia a dia e considerar a realidade em que estiver inserido É por meio desta prática reflexiva, que o professor analisa e considera suas ações e reações frente a seus alunos, assim como as ações e reações de seus alunos frente a sua atuação pedagógica, como destacam Mateiro e Souza (2009, p.21).

A Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, trata dos princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos de licenciatura, ou seja, de graduação plena. Em seu art.2º, define normas de orientação da formação para a atividade docente, conforme se segue:

> I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
> II- o acolhimento e o trato da diversidade;
> III- o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
> IV- o aprimoramento em práticas investigativas;
> V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

> VI- o uso de tecnologias da informação e comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
> VII- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho de equipe. (BRASIL, 2002)[2]

Considerando os problemas enfrentados, como ressaltam Mateiro e Souza (2009), as autoras recomendam a revisão de questões problemáticas tanto no campo institucional, como no campo curricular; entre as questões, destacam-se: a segmentação da formação dos professores e a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; a submissão da proposta pedagógica à organização institucional; o isolamento das escolas de formação; o distanciamento entra as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica; a desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; o tratamento inadequado dos conteúdos; a falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural; a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; e a desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento, que compõem o quadro curricular na educação básica.

Esta descontinuidade, apontada por Mateiro e Souza (2009), se refletiu após o fechamento da Faculdade de Música de Santos, deixando a Cidade de Santos sem cursos de graduação para a formação de profissionais qualificados em Música. E isso contribuiu, assim, para o agravamento da situação das escolas Municipais, uma vez que os professores efetivos da Rede foram diminuindo até chegarmos à situação atual com apenas sete professores especializados graduados em Música.

3. A música no currículo

Quando iniciamos a pesquisa nos deparamos com uma situação de preocupação diante dos primeiros dados que nos apontaram para a falta de profissionais desta área no quadro das Escolas Municipais de Santos. O que nos fez comparar, em 1990, quando o quadro de professores, já deficitário, contava com 30 docentes formados

[2] A Res. 2, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura,de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

em Educação Artística com habilitação em Música e alguns antigos professores formados pelo Conservatório com a carteirinha de habilitação em Música.

Nesta época contávamos, na cidade de Santos, com a Faculdade de Música, com o Curso de Educação Artística, com habilitação plena em Música. Infelizmente, em 2000, tivemos o encerramento do curso e o fechamento da Faculdade. Após dez anos, temos, em 2011, novamente, o Curso de Licenciatura em Música pela Universidade Católica de SANTOS/UNISANTOS. O que nos leva aos seguintes questionamentos: qual a formação inicial e continuada deste pequeno grupo que sobrevive nas escolas municipais de Santos? E como fazer executar uma Lei, que inclui o conteúdo obrigatório de Música no componente Arte, uma vez que não havia cursos formadores em Santos, de 2000 a 2010?

Uma reflexão preliminar é o que pretende este trabalho para que possamos apontar os problemas que estamos enfrentando para a execução da Lei11769/08 (BRASIL, 2008) diante desta realidade.

A legislação educacional estabelece, há quase quarenta anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, esta presença da "arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade", segundo assinala Penna (2010, p.122). Para analisarmos a situação da música, dentro desse quadro, torna-se necessário definir o que estamos entendendo por currículo.

3.1 O que é currículo?

> O currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta uma maior tradição. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.13)

O currículo pode ser definido, conforme Gimeno Sacristán (1998, p.14), como um conjunto de conhecimento ou matérias a serem superados pelos alunos dentro de um ciclo ou nível educativo ou modalidade de ensino. O currículo, também, pode ser definido como programa de atividades planejadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente. E pode abranger dois outros conceitos: o de *plano de estudo* e o de *programa de ensino*.

O *plano de estudo* seria a lista de matérias que precisa ser ensinada em cada grau de ensino; e o *programa de ensino*, a relação dos conteúdos correspondentes a da matéria do plano de estudos.

O currículo desempenha distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes. É a expressão do equilíbrio de interesses e forças, que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que, através deles, se "reativam os fins da educação no ensino escolarizado", segundo Gimeno Sacristán (1998, p.17).

O currículo, em seu conteúdo e nas formas por meio das quais se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, no âmbito de uma determinada cultura e política social e escolar, e carrega valores e pressupostos que são necessários decifrar. A própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins, aos quais a escolarização se refere. Isso é um fato consubstancial à própria existência da instituição escolar; consequentemente, a análise do currículo é uma condição para conhecer e compreender o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. Pois, conforme assinala Gimeno Sacristán (1998, p. 18): "o valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo".

As reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem à lógica de que, através delas, se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou para dar uma melhor oportunidade aos alunos e aos grupos sociais. Empreendem-se, assim as reformas curriculares, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais.

O currículo estabelecido, como destaca Gimeno Sacristán (1998, p.18), "vai além das finalidades que se circunscrevem", e introduz, "nas orientações, nos objetivos, em seus conteúdos, nas atividades sugeridas, diretrizes e componentes, que colaborem para definir um plano educativo que ajude na consecução de um projeto global de educação para os alunos". Nesta direção, Moreira (2001, p. 133), também, afirma que:

> Em nossa cultura política, o Estado, os governos ou os grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, aos profissionais, sobretudo à educação básica.

Tanto em Gimeno Sacristán (1998), quanto em Moreira (2001), pudemos compreender que a escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades, que

organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados. Função que "cumpre por meio dos conteúdos e das formas desses, e, também, pelas práticas que se realizam dentro dela", segundo afirma Gimeno Sacristán (1998, p.18).

Na escolaridade obrigatória, o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizado e que agrupa diversas faces da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desenvolvimento em sociedade aptidões e habilidades consideradas fundamentais, como também destaca Gimeno Sacristán (1998). Quer dizer, por "conteúdos", neste caso, entende-se algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado. Os conteúdos dos currículos em níveis educativos posteriores ao obrigatório, em geral, restringem-se aos clássicos componentes derivados das disciplinas ou materiais, conforme também assinala o autor (1998, p. 55).

A escolarização obrigatória tem a função de oferecer um projeto educativo global, que implica encarregar o currículo de aspectos educativos cada vez mais diversos e complexos. Devido a isso, se tende a ampliar e diversificar os componentes que os programas escolares devem abarcar (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

O conteúdo da cultura geral e da pretensão de preparar o futuro cidadão não tolera a redução às áreas acadêmicas clássicas de conhecimentos, embora estas continuem tendo um lugar relevante e uma importante função educativa, como, também, destaca Gimeno Sacristán (1998, p.56).

Uma educação básica preparatória para se compreender o mundo, no qual se tem que viver, exige um currículo mais complexo do que o tradicional. As escolas vão se tornando cada vez mais agentes primários de socialização, instituições totais, porque incidem na globalidade do indivíduo.

Por isso podemos dizer que o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível. Não é qualquer fator, que incida no currículo, que precisa ser considerado como um componente estrito do mesmo, mas que, ao considerá-lo como a cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares se convertem, algumas vezes, em fontes de estímulos educativos diretos e, em qualquer caso, moduladores das propostas curriculares conforme, ainda, acentua Gimeno Sacristán (1998).

Os currículos ampliados da escolaridade obrigatória supõem uma mudança decisiva no conceito e no conteúdo para o profissional docente e, portanto, em sua formação cultural e pedagógica. E este é o ponto importante para o desenvolvimento

deste trabalho: o de analisarmos a formação do professor para colocar o currículo em prática diante da legislação em vigor.

Ao professor se propõe, hoje, conteúdos para desenvolver um currículo muito diferente do que estudou, sem que compreenda o significado social, educativo e epistemológico das novas propostas frente às anteriores.

O currículo exige, nesta perspectiva, metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos. E está, aí, a grande dificuldade para se definir como precisamos preparar o profissional que estará apto para desenvolver esse conteúdo na rede municipal de Santos.

3.2 O ensino de Música na organização curricular

> A tarefa do professor é fazer progredir a comunicação em música até que ela se situe no nível da arte (SNYDERS, 1994, p.90).

Analisando a legislação educacional, percebemos que ela sempre estabeleceu um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto esta presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade, conforme assinala Penna (2010).

Ao analisarmos, portanto, a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) e a atual LDB 9394/96 (BRASIL,1996), apontamos, também, para o momento atual e as possibilidades que se abrem com a aprovação da Lei 11769/08 (BRASIL,2008). As duas primeiras leis são colocadas em oposição: a primeira, sendo vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, e a atual Lei, como tendo recuperado o ensino de Música. Apesar disso, as duas leis, de tal forma, não apresentam distinção significativa entre elas com relação à garantia da música na escola.

A tendência tecnicista da Lei 5692/71(BRASIL, 1971) é atenuada pelo caráter humanístico da Educação Artística, cuja inclusão é estabelecida como obrigatória no currículo pleno dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio, de acordo com o artigo 7º, da Lei 5692/71. Assim, o "ensino da Arte é contemplado no próprio corpo da lei", como revela Loureiro (2008, p. 68).

No entanto, quais as disciplinas são "contempladas" pelo componente curricular designado como Educação Artística?

Isso não é definido com clareza pelo uso da expressão no texto da Lei. Expressão esta que, vale lembrar, já era empregada no "projeto do Canto Orfeônico", nas décadas de 1930 e 1940, como afirma Penna (2010, p.124). Os professores deveriam possuir a habilitação em Educação Artística, licenciatura curta, em 1º grau, com base numa abordagem integrada das diversas linguagens artísticas; e uma licenciatura específica relacionada com as grandes divisões da Arte. Mesmo que a intenção fosse colocar a arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Artística, que se diferenciam de escola para escola acabam sendo "dominadas pelas Artes Plásticas", embora, muitas vezes, "combinadas" a uma "prática polivalente", como revela Penna (2010, p.128).

Nesse sentido a música, em razão de sua especificidade como linguagem, com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a "consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem", conforme destaca Loureiro (2008, p.71).

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, por meio de pesquisas e trabalhos acadêmicos (JARDIM, 2005; DINIZ; JOLY, 2007; LOUREIRO, 2008; MATEIRO; SOUZA, 2009; QUEIROZ; MARULO, 2009; FERNANDES, 2010; PENNA, 2010; GONCALVES; ABDALLA, 2010; MONTEIRO, 2011; entre outros). Também se observa a respectiva divulgação em congressos e encontros nos diversos campos da arte.

Difunde-se, consequentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que acarreta, inclusive, o repúdio à denominação "educação artística" em prol de "ensino de arte"- ou melhor, ensino de Música, de Artes Plásticas, entre outras linguagens. Isto se reflete na LDB 9394, homologada em 1996, após longo processo de elaboração, segundo aponta Penna (2010, p.128).

A atual LDB, conforme cita ainda Penna (2010), estabelece que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Lei 9.394/96, art.26, parágrafo 2º) Garante-se, assim, um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno". Mas continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade; uma vez que a expressão "ensino da arte" pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

Algumas especificações a respeito podem ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 1997, 1998a, 1999), documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas.

De acordo com os termos normativos das décadas de 1970 e 1990, entre a Educação Artística e a Arte, as diferenças mais significativas, nos vários Parâmetros Curriculares Nacionais, não envolvem diretamente a música, mas dizem respeito à maior abrangência em relação às Artes Plásticas, as Artes Visuais, e, ainda, à Dança, como modalidades específicas.

No que concerne ao campo da Música, como cita Penna (2010, p.136): "a maior diferença entre esses dois momentos históricos" encontra-se nas indicações para a formação do professoras: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004), que tem caráter obrigatório, passando, portanto, a normatizar a formação docente.

Ao determinar, assim, uma formação de caráter específico, tais diretrizes implicam a transformação das Licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em Música) em Licenciaturas em Música, o que vem sendo realizado nas diversas instituições de ensino superior. Conforme afirma Snyders (1994, p. 90): "a tarefa do professor é fazer progredir a comunicação em música até que ela se situe no nível da arte".

Além disso, é preciso ainda assinalar que se acreditou, durante muito tempo, que a formação para a docência se daria por meio de conhecimentos teóricos (métodos e conteúdos), que seriam desenvolvidas no exercício da profissão. Atualmente, como citam Mateiro e Souza (2009, p.111), quando se cuida de recuperar a importância que assume o conhecimento adquirido na prática para essa formação, podemos dizer que tem sido preocupação garantir que a formação de professores não prescinda do conhecimento construído pelo próprio licenciado. A *organização curricular* propõe, assim, uma sólida formação profissional no campo da educação musical, na qual "a formação específica está integrada à formação pedagógica, à pesquisa e à prática docente", conforme afirmam as autoras (2009, p.47).

Entretanto, apesar da homologação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), como afirma Abdalla (2010, p. 7), "muito pouco vem sendo realizado em nossos contextos de

formação, seja pelas instituições formadoras ou por escolas, tanto da rede pública, quanto privada". A autora sugere que tratemos de analisar a formação de professores de Música para esta nova realidade educacional, sob dois modos: 1º recorrendo à legislação, "pois é ela que produz o espaço público"; e 2º analisando a política curricular da própria formação, porque ela "encerra uma finalidade de ação, passando por questões de absoluta complexidade como implementar normas, diretrizes e ações, que possibilitem o ensino de Música em nossas instituições educacionais" (p. 7).

Mas, para que isso aconteça, é preciso, antes, saber quais seriam as necessidades/expectativas dos professores (e futuros professores), tendo em vista uma formação musical, que considere os dois pensamentos de Snyders, indicados neste capítulo, que reproduzimos a seguir: "o ensino de Música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria" e que a "Música se situe no nível da Arte".

4. Das necessidades/expectativas de formação dos professores

> São muitos os problemas enfrentados pela área de educação musical. Dentre ele, consideramos como os de maior importância a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar (LOUREIRO, 2008, p.109).

Os professores da rede nos apontam várias necessidades em razão da sua formação em nível de graduação no Curso de Licenciatura em Música e mesmo os pedagogos entrevistados na pesquisa se sentem despreparados para ministrarem esta disciplina. Seria, então, necessário verificar quais são as suas necessidades, mas antes analisar o que significa necessidade.

A *necessidade* significa querer. Então, o que os nossos professores querem? O que querem mudar e/ou melhorar em suas práticas? Para compreender as necessidades/expectativas dos estudantes e/ou professores em formação, precisamos valorizar os saberes individuais, partindo da história de vida desses profissionais, de sua vivência, numa realidade de assimilação e transformação. O indivíduo formado deve ser capaz de utilizar recursos que lhe farão atingir um objetivo em uma dada situação.

O que está em jogo, então, é a (re) construção da identidade deste profissional (ABDALLA, 2006), não apenas a realização efetiva de uma tarefa. O professor precisa dominar as práticas profissionais para adquirir fundamentos para transmitir aos jovens o

seu pensamento com coerência específica, pois só se confere alguma legitimidade com o saber se ele é útil. Como escreve Charlot (2005, p.93), "formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido".

O importante, na formação, é dar condições ao professor para que ele reflita, compreenda a sua realidade, e tenha competência para mobilizar seus conhecimentos na ação, articulando, assim, a relação entre a prática e os saberes. Aprender as necessidades do professor seria um importante momento de reflexão para analisar as suas formas de aprender a sua profissão, e assim mostrar a sua realidade, como destaca Abdalla (2006).

O professor é aquela pessoa que sente o desejo e, ao mesmo tempo, possui a capacidade natural ou adquirida de transmitir um conhecimento que lhe apaixona e o interessa profundamente. A condição primordial para dedicar-se a ensinar é sentir uma verdadeira paixão pelo que se ensina. Esse sentimento vem acompanhado, geralmente, de uma necessidade de transmitir e difundir o objeto de interesse. Mas não basta apenas o desejo de ensinar, o professor precisa possuir a capacidade que o habilite para realizar esta tarefa com êxito. Esta capacidade compreende, por um lado, o domínio da matéria, e, por outro, a sua preparação pedagógica. O professor necessita ser antes de tudo um profundo e paciente investigador de si mesmo, do aluno e da matéria a ser ensinada.

É importante, também ressaltar que, em sua formação, é necessário compartilhar as experiências pessoais e profissionais, ações e condições de trabalho. É preciso, então, considerar, como afirma Abdalla (2006, p. 31), que as necessidades são *pessoais*, assumem uma dimensão subjetiva; são *profissionais*, lidam com as relações interpessoais; e são *objetivas*, pois têm relação com as condições de trabalho que se tem no interior das escolas e/ou das salas de aula. Para além destas necessidades, no âmbito pessoal, profissional e do contexto de trabalho, os futuros professores enfrentam, nos dias de hoje, uma formação criada a partir da homologação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), que trata do ensino de Música como "conteúdo obrigatório, mas não exclusivo" no ensino de Arte.

Tendo em vista as considerações anteriores, e por também considerar de suma importância a formação dos professores que atuam com o ensino de Música, tanto os especialistas da área, quanto aqueles que desenvolvem atividades na educação infantil e ensino fundamental, que cursam a Pedagogia, é que esta pesquisa se volta para a seguinte questão-problema: quais têm sido as representações sociais dos professores (e

futuros professores) sobre suas necessidades/expectativas de formação frente à Lei 11769/08 (BRASIL, 2008)?

Para buscar responder a esta questão, outros questionamentos vêm à tona: quem são os professores de Música e/ou que desenvolvem o ensino de Música da Rede Municipal de Ensino de Santos? E como a formação do professor de Música e do pedagogo vem sendo atendida pelas instituições de ensino superior e pelas escolas?

A reflexão de *como* é realizada a formação do professor de Música se torna o centro da preocupação desta pesquisa, pois se os cursos de formação não estiverem preparados para suprir as necessidades do sistema educacional, toda uma formação profissional estará sendo prejudicada, dificultando, assim, a formação dos alunos.

Conforme a definição legal (BRASIL, 2008), que insere a música como conteúdo obrigatório da disciplina Arte, mesmo não esclarecendo a que conteúdo ela se refere, precisamos buscar um quadro curricular pleno e de conteúdos que atendam às necessidades da comunidade escolar inserida no sistema de ensino municipal.

Como vimos, apesar de algumas mudanças, há uma continuidade nos dispositivos legais das décadas de 1970 e de 1980. Em ambos os casos, a música integra, potencialmente, o campo da arte, sendo uma dentre outras linguagens artísticas que podem ser trabalhas na escola.

A área de educação musical tem, no entanto, cada vez mais fortalecido, o seu compromisso com a educação básica, com um aumento dos estudos acerca da prática pedagógica na escola, seja para conhecer esta realidade, seja para propor alternativas para esse contexto educativo.

Por outro lado, conforme afirma Penna (2010, p.150), "esse compromisso também se fortaleceu com as licenciaturas específicas em música, que se orientam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música". Essas licenciaturas baseiam-se, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 1/2002 do CNE (BRASIL, 2002) e, segundo as indicações dessas duas diretrizes, seus projetos pedagógicos procuram articular os conteúdos musicais e pedagógicos, inserindo a prática no currículo desde o início do curso, de modo que permeie toda a formação do educador, sem se limitar às disciplinas pedagógicas ou ao momento do estágio.

Apesar desses avanços, como indicamos acima, faltam profissionais qualificados na cidade de Santos, o que nos leva a observar que o pedagogo acaba por cumprir esse papel, nas escolas da rede Municipal de Santos. Mas também, percebemos,

pela pesquisa, que a maioria dos entrevistados dos Cursos de Pedagogia, formados ou em formação, recebe pouco conteúdo musical, ficando, assim, cada vez mais difícil o cumprimento da Lei.

Neste contexto, não podemos deixar de pensar nas palavras de Nóvoa (1999, p. 74), quando faz a seguinte afirmação: "o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes". Compreendemos, assim, que, para ser este profissional, é necessário que os professores superem, sobretudo, suas necessidades de formação.

Podemos perceber, também, que muitos pesquisadores, como Queiroz e Marulo (2009), Diniz e Joly (2007) e Fernandes (2010) têm investigado sobre o ensino de Música, suas abordagens teórico-metodológicas, e mesmo apontando caminhos para reverter a situação no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores de Música.

Todos estes trabalhos têm em comum a preocupação com os caminhos da Educação Musical e seus formadores. Caminhos estes que dizem a respeito à: 1- preocupação com o melhor desenvolvimento da linguagem musical, nos diferentes segmentos da Educação Infantil e Fundamental; 2-pesquisa de materiais e atividades didático-pedagógicas, para auxiliar no ensino aprendizagem da Música; 3- troca de experiências entre as redes de ensino, entre outros caminhos.

Fernandes (2010, p.15), por exemplo, coloca a formação dos professores como principal entrave ao desenvolvimento de novos procedimentos didáticos no ensino de Música. Mas, ao mesmo tempo, destaca que: "estamos vivendo um momento propício para a necessária produção de conhecimento nesta área, alentador de processos de formação inicial e contínua de educadores" (p.15).

Podemos citar, ainda, que, em geral, os professores de Educação Musical no Ensino Fundamental cursaram magistério ou Pedagogia. Neste último, é exceção o curso que tem a disciplina Arte com conteúdo de música como linguagem.

A seguir, teceremos considerações sobre alguns pressupostos epistemológicos, que fundamentam a teoria das representações sociais /TRS, de Moscovici (1978), e que contribuem para a análise dos depoimentos coletados.

CAPÍTULO 2

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A TEORIA DANDO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO À PESQUISA

> As representações sociais devem ser vistas como uma "atmosfera", em relação ao indivíduo ou ao grupo. (MOSCOVICI, 2010, p.53)

A pesquisa em representação social[3] contribuiu para nossa compreensão de fenômenos sociais, ou melhor, para entendermos o que pensam os sujeitos envolvidos com o trabalho e para ajudar a definir as categorias de análise com relação ao nosso objeto de pesquisa.

Uma reflexão atenta sobre a maneira como pensamos, falamos e agimos nos vai indicar que todos os seres humanos "representam". Nós temos essa capacidade extraordinária de prescindir do objeto material ao pensar nele, ao falar dele e até ao relacionarmo-nos com ele, conforme cita Guareschi (2010, p.79).

Nesta perspectiva, a fim de analisar as representações de professores e alunos, no âmbito das necessidades/expectativas de formação para o ensino de Música, como aponta Abdalla (2008, p. 44), quando tece reflexões sobre a teoria das representações sociais, era "imprescindível compreender o conceito de representação social, que se converte, aqui, como um sistema de interpretação que nos serve de mediação para o entendimento do nosso objeto de análise". Era preciso compreender, ainda, o conceito de *representação social*, tal como foi definido por Moscovici (1978, p. 27), como "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (p. 26), e que é, alternativamente, "o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado".

O *objetivo* deste capítulo é, assim, o de compreender o conceito de *representação social*, que dá sentido ao mundo profissional do professor e/ou futuro professor de Música. Para isso, em um primeiro momento, apresentamos uma breve

[3] O Grupo de Pesquisa "Instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas"/CNPq, sob coordenação da Profªs. Dras. Maria de Fátima B. Abdalla e Maria Angélica Rodrigues Martins, vem desenvolvendo trabalhos na área das representações sociais, por estar articulado com o Centro Internacional de Representações Sociais em Subjetividade e Educação/CIERS, da Fundação Carlos Chagas/FCC.

reflexão sobre as representações sociais, a fim de melhor compreendermos alguns pressupostos epistemológicos da teoria das representações sociais/TRS, de Moscovici (1978). Em um segundo momento, abordamos os processos de *objetivação* e *ancoragem* para um melhor entendimento das representações sociais (RS).

1. Compreendendo o conceito de representações sociais (RS)

> As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. (MOSCOVICI, 2010, p.10)

Com a epígrafe acima, Moscovici (2010) afirma que as RS são compartilhadas em nossas relações do cotidiano, e são produzidas ou consumidas por meio das comunicações que realizamos. Entretanto, como o próprio autor destaca "as representações sociais são entidades quase tangíveis" (p. 10).

Para se compreender uma mudança, faz-se necessária uma teoria que possibilite tal intento. Nesta perspectiva, a fim de analisar as representações de professores e alunos, no âmbito das necessidades/expectativas de formação para o ensino de Música, era imprescindível compreender, como aponta Abdalla (2008, p. 44), quando tece reflexões sobre a teoria das representações sociais: "o conceito de representação social, que se converte, aqui, como um sistema de interpretação que nos serve de mediação para o entendimento do nosso objeto de análise". Precisava-se, compreender, o conceito de *representação social*, tal como foi definido por Moscovici (1978, p. 27), como "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (p. 26), e que é, alternativamente, "o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado".

Então, assim como Moscovici (1978) estava interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas e os processos sociais que estavam implicados, consideramos que este caminho teórico-metodológico seria o mais ajustado às nossas intenções de pesquisa.

As RS devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Constituem-se, assim, em um instrumento explanatório e se refere, como afirma Moscovici (1978), a uma classe geral de ideias e

crenças (ciência, mito, religião etc.). As representações restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos. Ou seja, como revela Moscovici (2010, p. 58):

> Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos - duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc., são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. (MOSCOVICI, 2010, p.58)

Também é importante levar em conta o que Moscovici (1961) (*apud* ABDALLA, 2008, p. 20) considerou em relação às três condições, que afetam a emergência das RS: a) a *dispersão da informação*, que nos remete à defasagem dos dados quantitativos e qualitativos disponíveis e a informação que é necessária para a compreensão do objeto a ser analisado; b) a *focalização*, que é uma das condições para que se efetive uma análise de qualidade, e depende da implicação dos sujeitos, dos recursos a serem utilizados, dos interesses profissionais e/ou ideológicos; e c) a *pressão para a inferência*, que se concretiza pela necessidade de ação, de tomada de posição, para se obter reconhecimento ou adesão dos outros. Aspetos que também serão considerados na análise/interpretação dos dados, pois eles nos ajudam a compreender qual seriam mesmo as necessidades/expectativas de formação dos professores e futuros professores frente à aplicabilidade da Lei 11769/08.

Segundo Careno (2010, p.60), o fenômeno das RS inicia-se com a percepção de um fato, seu conhecimento, que não é uma simples descrição ou cópia do seu estado, mas o levantamento dos dados (qualitativos/ quantitativos) das informações, que são veiculadas pelo uso da linguagem.

As RS, conforme Jodelet (2001, p. 21), são de natureza diversa, se estruturam como "elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, imagens, etc.".

As RS, segundo Moscovici (1961, 1978), são também multidimensionais, ou seja, cumprem uma multiplicidade de funções. Como revela Abdalla (2008, p. 21), ao reforçar as ideias de Moscovici (1978), as representações são "sistemas de interpretação, pois elas orientam a relação do indivíduo com o mundo e com os outros sujeitos, organizando os comportamentos e as interações comunicativas". Nesta

perspectiva, e, segundo Moscovici (1961), as RS assumem quatro funções, que indicamos a seguir:

1ª *Organização significante do real*: é a função que atribui sentido aos objetos e acontecimentos sociais, contribuindo para tornar o sistema de interpretação mais perceptível e coerente. A música, no caso, torna-se um conteúdo obrigatório do componente Arte.

2ª *Organização e orientação dos comportamentos*: conforme Moscovici (1961), as representações constituem uma orientação para a ação ao modelarem os elementos do contexto em que o comportamento ocorre. Neste sentido, a ação envolve um sistema representacional que articula o objeto com o seu contexto, pois: a) inclui modos desejáveis de ação; b) proporciona a constituição do significado do objeto estímulo e da situação no seu conjunto; c) permite dar um sentido ao próprio comportamento, possibilitando a sua leitura à luz de uma representação, segundo enfatiza Vala (2006). Neste trabalho, vemos que a legislação influencia a ação dos professores em música na sala de aula.

3ª *Comunicação*: as representações sociais são imprescindíveis nos processos de interação e de comunicação entre os indivíduos e os grupos, e é preciso salientar que os atos de comunicação constituem atos de partilha de consensos, mas também de discussão e de argumentação. Neste trabalho percebemos que os projetos pedagógicos são desenvolvidos sem uma discussão sobre a legislação em vigor, que impõe a inclusão dos conteúdos de música na sala de aula.

4ª *Diferenciação social*: segundo Moscovici (1961), as idiossincrasias da situação de cada grupo social contribuem para a especificidade de suas representações, sendo que estas últimas, ao resultarem, de algum modo, numa certa singularidade, contribuem para acentuar a diferenciação destes grupos. Faz-se necessário, neste caso, uma socialização e uma ampla discussão sobre a legislação de música em vigor para que a sua prática se dê de maneira clara e precisa, visando ao esclarecimento de todos os envolvidos no processo.

Também, é importante considerar, aqui, que as RS, conforme Moscovici (1978), assumem determinadas dimensões: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação e ou imagem*.

A *atitude* constitui, segundo o autor, a dimensão mais duradora presente nas representações. Apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia, ou seja, antecedendo as outras duas. Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito. Neste caso, a falta de professores específicos de Música nos revelam a falta de identidade do professor de Música e a falta de estímulo pela carreira.

A *informação* diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. É variável conforme os grupos sociais e os meios de acesso que se tem para alcançá-la. Esta dimensão nos remete à qualidade e à quantidade de informação possuída pelos sujeitos e suas características. Diante deste aspecto percebemos, neste estudo, que através da lei e das inúmeras interpretações ainda temos defasagem na formação inicial dos professores em música para colocar em prática os conteúdos obrigatórios a que a Lei se refere. A legislação, então, passaria a influenciar ou não a ação dos professores em sala de aula.

O *campo de representação ou imagem* constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Nesta dimensão, integram-se as coordenadas sociais, o espaço e o tempo; em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado.

Temos claro que ainda não está definido que profissionais estarão habilitados para o cumprimento da Lei11769/08 (BRASIL, 2008), pois o artigo, que estabelecia esta questão, foi vetado. Portanto, hoje, temos dois grupos de profissionais: os qualificados em Música pela graduação, e os que recebem formação em Música na disciplina Metodologia da Arte (ou deveriam receber este conteúdo), que são os profissionais graduados em Pedagogia que, em hipótese, seriam responsáveis por transmitir o conteúdo de música nas escolas.

Estes aspectos, acima relacionados, também serão considerados na análise/interpretação dos dados, pois eles nos ajudam a compreender quais seriam as necessidades de formação dos professores e dos futuros professores em relação ao ensino de Música nas escolas, tendo em vista a aplicabilidade da Lei 11769/08 e a reflexão sobre a suas práticas pedagógicas nas instituições formadoras e/ou nas escolas.

Tendo em vista as considerações anteriores sobre o conceito de representações sociais (RS), suas funções, dimensões e as condições, que as afetam, e, com base em Moscovici (1978), Jodelet (2001), Vala (2006), Abdalla (2008) e Careno (2010), elaboramos o Quadro 3, para esclarecer, de forma bem resumida, como compreendemos

a “estruturação” das “representações sociais”, que passa, então, pela definição de: *funções e dimensões*. E indicamos, também, no mesmo Quadro, como as mesmas podem contribuir para a elaboração das dimensões e categorias de análise deste estudo.

QUADRO 3: Estruturação das representações sociais

FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	DIMENSÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	DIMENSÕES E CATEGORIAS DE ANÁLISE
-Estudar fenômenos; - Permitir analisar a formação do grupo de professores; - Embasar-se de teorias científicas, de eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das trocas cotidianas entre os pares.	1- ATITUDE - Dimensão avaliativa prévia que antecede a informação ou campo de representação ou imagem. Trata-se de uma dimensão que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito. 2- INFORMAÇÃO - Conhecimento da formação inicial de professores e de suas necessidades/expectativas diante da aplicabilidade da Lei 11769/08. 3- CAMPO DE REPRE-SENTAÇÃO OU IMAGEM - É a concepção que os professores de Música têm a respeito da sua disciplina no currículo do ensino fundamental; de como deve ser a sua formação; e qual profissional estará apto para cumprir a Lei 11769/08?	1) Dimensão Normativa: Categorias de Análise: • Implicações das disposições legais (Lei 11769/08) - Políticas Curriculares - Contexto de Formação - Música no Currículo 2) Dimensão Formativa: Categorias de Análise: • Necessidades e expectativas de formação. - Necessidades pessoais, profissionais e institucionais. - Música na Sala de Aula (práticas musicais nas instituições formadoras e nas escolas)

2. Dos processos de objetivação e ancoragem

> A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é ciência tornada comum. (MOSCOVICI, 2010, p.60).

Seguindo esta linha de pensamento, em que “senso comum é ciência tornada comum”, como destaca Moscovici, na epígrafe acima, falta compreender, ainda, que há dois processos fundamentais para o entendimento das representações sociais. É o que

afirma o autor (1978, p. 110): “uma representação social elabora-se de acordo com dois processos fundamentais: a *objetivação* e a *ancoragem*”.

Para começar, *objetivar* é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem, é tornar o abstrato em concreto, por meio de imagens e metáforas e, também, onde a percepção se torna realidade.

A respeito da *objetivação*, destaca Moscovici (2010, p.70): “a objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”.Já Jodelet (2001, p.38) compreende a *objetivação* como um processo composto em três fases: “construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização”. Ela explica que as duas primeiras – *construção seletiva* e esquematização estruturante -, sobretudo, “manifestam (...) o efeito da comunicação e das pressões, ligadas à pertença dos sujeitos, sobre a escolha e a organização dos elementos constitutivos da representação” (p.38). Para ela, a “naturalização das noções lhes dá valor de realidades concretas, diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros” (2001, p.38-39).

Conforme afirma Vala (2006, p. 468):

> (...) analisar o processo de objetivação consiste, assim, em identificar os elementos que dão sentido a um objeto, a sua seleção de um conjunto mais vasto de conceitos, relações entre esses conceitos (reconstrução de um esquema), a sua figuração e as modalidades que assume a sua naturalização.

Neste momento de *naturalização*, trata-se de compreender como estes conceitos “retidos no esquema figurativo e as relativas relações“ se constituem como categorias naturais, adquirindo materialidade (VALA, 2006, p.467).

Em relação à *ancoragem*, trata-se de um processo, que transforma algo estranho e perturbador, e que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias. Moscovici (1978) compara o processo de ancoragem com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.

Ancorar, para Moscovici (2010, p. 61), é, pois, “classificar e dar nome a alguma coisa”. O conceito de *ancoragem* refere-se à função social e permite compreender a forma como as representações sociais contribuem para exprimir e constituir as relações sociais, segundo Vala (*apud* ABDALLA, 2008, p.19). Ao pensar qualquer objeto, *ancorar s*ignifica definir, por seu universo mental, por suas experiências e esquemas de pensamento já estabelecidos.

Moscovici (2010, p. 61) afirma, ainda, que *ancorar* é classificar e nominar alguma coisa, já que, nesse universo, as coisas, que não possuem denominação ou classificação, são estranhas, não existem e são até ameaçadoras para um determinado grupo.

A *ancoragem* coloca o objeto estranho num conjunto de crenças e de valores "pertencentes" a um determinado grupo, fazendo uma ligação do novo com o antigo. No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então, qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar, também, com o objeto ou com a ideia.

Para Jodelet (2001, p.38-39), a *ancoragem* "enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência" (p. 38). A autora nos alerta também que, "nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado". Revela, ainda, que, por um trabalho da memória, "o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido" (p. 39).

Abdalla (2008, p. 18-19) acentua, também, que "as representações sociais oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos", dando significado aos "sistemas de categorização". No nosso caso, é preciso pensar, então, como o professor de Música ou Pedagogo, conforme aponta a autora, "sujeito produtor de representações" (p. 19), representa suas próprias necessidades/expectativas de formação frente à aplicabilidade da Lei 11769/08. Tomando então, os princípios, que sustentam os processos de *objetivação* e *ancoragem*, poderemos considerar o Quadro, a seguir, que tece algumas questões sobre o nosso objeto de pesquisa:

QUADRO 4: Objetivação e Ancoragem

OBJETIVAÇÃO	ANCORAGEM
Representar como são formados os professores e futuros professores de Música: Quem são? Como são formados? Como atuam? Quais suas necessidades e expectativas? Quem deveria ministrar Música no ensino fundamental da rede pública municipal de Santos?	Como se *ancoram* as representações sociais dos professores e futuros professores sobre suas necessidades e expectativas de formação frente à Lei 11769/08?

Fonte: Questões a partir da Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978)

Com isso, é possível assumir a importância da Teoria das Representações Sociais (TRS) para *objetivarmos* e *ancorarmos* as representações sociais dos professores de Música ou pedagogos sobre suas práticas pedagógicas, e compreender as palavras de Moscovici (2010), quando diz que "o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu" (p.173).

Percebemos, ainda, que os núcleos das palavras de evocação dão o início à nossa reflexão, que gira em torno da representação dos professores em Música, tanto graduados na área, como em formação nos cursos de Pedagogia. Nas quatro palavras de evocação-*formação*, *necessidade*, *perspectivas da Lei* e *práticas* - temos claro que os professores *ancoram* nas suas maiores preocupações no que diz respeito às suas necessidades e expectativas, conforme Apêndice VI, referente à tabulação das palavras de evocação.

O capítulo, a seguir, traça um breve panorama dos caminhos da pesquisa, destacando as opções teórico-metodológicas que foram assumidas por este nosso estudo.

CAPÍTULO 3

DOS CAMINHOS DA PESQUISA

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (FREIRE, 2009, p.29)

As palavras de Freire (2009, p. 29) foram e são muito importantes para este trabalho, pois é preciso considerar que "não há ensino sem pesquisa" e "nem pesquisa sem ensino". Ou seja, esta pesquisa foi elaborada como uma tentativa de explicitar as representações sociais de professores e futuros professores sobre as necessidades/expectativas de formação para o desenvolvimento de um ensino de Música mais significativo para as crianças do ensino fundamental e para os professores em formação, tanto inicial, no caso dos estudantes da Pedagogia, quanto em relação às ações de formação continuada para aqueles sujeitos que já são professores da rede. Neste sentido, este capítulo tem, por objetivo, apresentar o percurso metodológico percorrido, para desvendar quais foram os caminhos desta pesquisa.

Iniciamos este capítulo, explicitando sobre a natureza da pesquisa: a opção pela abordagem qualitativa. Em um segundo momento, abordamos o campo da pesquisa e seus sujeitos. A seguir, esclarecemos as etapas da pesquisa, definindo os procedimentos metodológicos. E, por fim, anunciamos a análise de conteúdo para compreensão das representações sociais de professores e/ou de futuros professores sobre suas necessidades/expectativas de formação para o ensino de Música.

1. Da natureza da pesquisa

Detectado um objeto de estudo e de um problema que ocorre hoje nas escolas de ensino fundamental, principalmente na cidade de Santos e, particularmente, nas Escolas Municipais inseridas neste espaço, o trabalho nos induziu a buscar subsídios e ferramentas para responder às nossas inquietações com relação à formação dos professores de Música que atuam nesta rede municipal.

Conforme anotam Lüdke e André (1986, p.7), os "problemas específicos do cotidiano escolar requerem métodos de investigação, abordagens e técnicas de estudo

diferentes". Com isso, as autoras explicam que é preciso assumir um tipo de estudo que acompanhe as "constantes mudanças", pois "não há como prever os acontecimentos ou comportamentos futuros" (p. 7), e, neste sentido, a aplicação de métodos mais tradicionais não "traduziria a realidade a ser estudada" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7). Nesta perspectiva, a abordagem qualitativa veio, segundo as autoras, para justamente contribuir no sentido de responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional (p.7). Ou seja, continuam Lüdcke e André (1986, p. 7):

> As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional. Por outro lado, foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça.

Também, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 447-51), a abordagem pela pesquisa qualitativa seria aquela que "agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características". Entre elas, destacamos:

> 1.A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
> 2.Os dados coletados são predominantemente descritivos.
> 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
> 4. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
> 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Utilizando estas características conseguimos pesquisar os profissionais de Música no seu ambiente: as escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Santos e os estudantes de Pedagogia dentro da Universidade. Isso no auxiliou na coleta de dados, com a descrição de suas necessidades/expectativas. O que nos levou a questionar o processo de formação destes dois grupos de profissionais e analisar, por meio da indução dos dados, o significado para eles da Música no currículo.

Diante destas características, Lüdke e André (1986, p.12 e 13) explicam que é preciso observar o quanto é importante "o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada"; da mesma forma que se deve privilegiar um material "rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos...". Também, não se deve deixar de observar que o "interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas". Ou ainda, que há sempre uma tentativa de

capturar a “perspectiva dos participantes”, posto que, ao considerar “os diferentes pontos vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo”. E, por último, que não há preocupação com a comprovação das hipóteses definidas anteriormente, “o que não implica na inexistência de um quadro teórico que oriente a análise dos dados”. O que se tem, então, é “o desenvolvimento do estudo a aproximar-se a um funil: no inicio há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos”, como revelam as autoras (1986, p. 13).

Convém assinalar, ainda, como cita Careno (2010, p.141) que, para serem observados mais profundamente os problemas do dia a dia escolar, exigem-se técnicas de estudo que configurariam esse tipo de pesquisa qualitativa: a observação participante, os questionários, a entrevista, a análise documental e a análise de conteúdo. Na pesquisa, que realizamos, foi feita uma análise documental, que se relacionou à legislação específica pertinente à formação e ao ensino de Música no contexto brasileiro, explicitando alguns dados históricos; como também foram utilizados os questionários e entrevistas semiestruturadas com a contribuição da análise de conteúdo (BARDIN, 2007).

Todos estes elementos estão de acordo, também, com o referencial teórico, ou seja, com a TRS (MOSCOVICI, 1978). Foi seguindo, em especial, a “trilha” de Moscovici (1978, que estruturaremos esta pesquisa. Foi importante, por exemplo, as palavras de Moscovici (2010, p. 79), quando ele afirma: “Não existe fumaça sem fogo”.

Quando nós ouvimos ou vemos algo nós, instintivamente, supomos que isso não é casual, mas que este algo deve ter uma causa e um efeito. Quando nós vemos fumaça, nos sabemos que um fogo foi aceso em algum lugar e, para descobrir de onde vem a fumaça, nós vamos em busca desse fogo. E é, por isso, que esta teoria nos ajuda a entender e a relacionar os dados da abordagem da análise de conteúdo de que existe um problema com a música no currículo e com a formação de profissionais para utilizar o conteúdo nas escolas (a fumaça), e esse problema precisou de toda uma análise documental e uma análise de conteúdo dos dados obtidos por meio do questionário aplicado e das entrevistas realizadas, a fim de compreendermos as necessidades/expectativas dos professores e estudantes, sujeitos em questão (o fogo).

2. Do campo de pesquisa aos sujeitos pesquisados

A pesquisa se desenvolveu em dois campos diferenciados, pois tínhamos a necessidade de "mapear" os sujeitos que trabalhavam com o ensino de Música na rede municipal de ensino de Santos e aqueles que se preparam para este trabalho, os futuros professores: alunos do Curso de Pedagogia de diferentes instituições privadas de ensino superior desta cidade. Por isso, faremos, a seguir, uma descrição breve dos campos e de seus sujeitos.

- **Dos cursos de Pedagogia**

Para a realização desta pesquisa, contamos com a colaboração de dezenove (19) estudantes/professores de Pedagogia de instituições privadas, comunitárias e/ou confessionais, de ensino superior, localizadas em Santos. Todos esses sujeitos são do sexo feminino e já atuam na área da educação. Todos os entrevistados realizam seus cursos em instituições de ensino superior particular de Santos. As estudantes têm, ainda, alguns cursos como de artes (dança, teatro, música, entre outros), informática, língua estrangeira e outros cursos de nível médio.

A partir do Questionário aplicado (APÊNDICE III), as futuras professoras relatam que não tiveram, no curso de Pedagogia, uma aula que as preparasse para uma efetiva atuação com os conteúdos de Música. Também, declararam que algumas instituições de ensino superior colocam na grade curricular do curso elementos dos conteúdos de Música, que, segundo elas, não são bem exploradas, pois não se trabalham os conteúdos e metodologias específicas para o ensino desta arte, como nos mostra o Sujeito 1 (APÊNDICE IX, Quadro 8, p. 142): "(...) prepara pouco, a música é um conteúdo pouco abordado e valorizado na universidade".

As estudantes, em questão, se mostram bastante preocupadas com a questão de implementação do conteúdo de Música na matriz curricular e, principalmente, nos caminhos que precisam procurar para conseguir ensiná-la para seus alunos, tal como cita o Sujeito 7 (APÊNDICE IX, Quadro 4, p. 140) que diz que é importante adquirir na formação inicial "procedimentos metodológicos e prática de ensino dessa arte para as crianças de todas as faixas etárias".

Desse modo, a partir da coleta, pode-se notar que o curso de formação de Música é cada vez mais fundamental para que esse ensino possa ser de fato vivenciado

de forma significativa e avaliado pelo sistema educacional nacional e, em especial, pelas redes municipais de ensino.

- **Da Rede Municipal de Santos**

Na Rede Municipal de Santos contamos apenas com sete professoras licenciadas em Música. Destas profissionais, uma professora não colaborou com a pesquisa e não respondeu ao questionário, e uma outra estava afastada. Então, contamos com a colaboração de *cinco* profissionais em nosso trabalho, número este deficitário, para preencher as necessidades de formação para o ensino de Música da Rede Municipal de Santos, que conta hoje com 40 mil alunos distribuídos em 80 escolas do Município.

A Rede Municipal possui um Plano de Ensino, apontando todas as disciplinas do Componente Arte, conforme Anexo I. Porém, alguns conteúdos específicos de Música só são trabalhados pelos especialistas, cumprindo, de certa forma, os preceitos legais.

Esta Rede, também, possui reuniões, coordenadas por especialistas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, para ajudar na formação continuada dos especialistas de Arte, que ali atuam, e fortalecer, assim, a polivalência. Diante disso, ao entrevistar a Secretária de Educação, Suely Maia, conforme as questões que estão no Apêndice XII, a mesma nos informou que ofereceria "formação para os professores de Arte para que fosse aprofundado o conhecimento da área da Música (como preconizado no PCN – Arte)".

A rede conta com os encontros dos especialistas de Arte, e favorece a troca de conhecimento, com coordenação de especialistas das áreas (Dança, Artes Visuais, Teatro e Música). Esses encontros são feitos por agendamentos com datas previstas e divulgadas no Diário Oficial do Município, e acontecem, tentando fornecer uma formação continuada e um embasamento teórico-metodológico para o cumprimento do Plano de Curso (ANEXO I).

A Rede Municipal de Santos atende aos alunos entre a faixa etária de 1 a 5 anos, em 30 unidades da Rede Municipal, e de 6 a 9 anos, que são atendidos em 15 unidades.

Em relação ao ensino de Arte, na Rede Municipal de Ensino de Santos, até 2007, o Ensino Fundamental II mantinha em seu curso duas aulas de Educação Artística e uma aula de Música, a qual era ministrada pelo professor de Arte Musical. A partir de

2008, o professor de Arte passou a ministrar as quatro linguagens de Arte: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

Conforme cita Monteiro (2011, p.52):

> (...) as mudanças por que o ensino da arte vem passando levam a concluir que a arte continua sendo colocada no currículo escolar como uma disciplina que não tem um *status* garantido na educação, e tal fato se apresenta como um alerta para os professores de arte, provocando inquietações e inseguranças a respeito do tema.

Esta razão nos levou a redirecionar a pesquisa, também, para os pedagogos formados ou estudantes de Pedagogia, em formação, a fim de compreender como se desenvolvem os conteúdos de música e quais seriam, então, as necessidades de formação; uma vez que a rede Municipal de Santos não possui número suficiente de especialistas nesta área.

Nesta pesquisa podemos perceber que, dentre os professores de Música e os pedagogos formados ou em formação, todos são do sexo feminino, conforme Quadro 5, a seguir:

QUADRO 5: Distribuição das professoras por sexo

SEXO	TOTAL	%
Masculino	0	0
Feminino	24	100
TOTAL	24	100

A faixa etária destes profissionais é de 37,5%, entre 36 a 45 anos, o que nos leva a refletir sobre a importância da formação continuada neste contexto.

QUADRO 6: Faixa etária das professoras de Música

FAIXA ETÁRIA	TOTAL	%
18 a 25 anos	0	0
26 a 35 anos	0	0
36 a 45 anos	3	60
46 a 55 anos	2	40
Mais de 56 anos	0	0
TOTAL	5	100

QUADRO 7: Faixa etária das estudantes/professores de Pedagogia

FAIXA ETÁRIA	TOTAL	%
18 a 25 anos	3	15,7
26 a 35 anos	7	36,8
36 a 45 anos	7	36,8
46 a 55 anos	2	10,5
Mais de 56 anos	0	0
TOTAL	19	100

Todos as professoras de Música são formadas em Educação Artística com Licenciatura em Música na Faculdade Lusíadas, que, em 1991, comprou o curso de Música do CARMUS (Centro Artístico Musical de Santos), conforme Quadros 8 e 9, que dizem respeito à formação inicial dos professores e à formação no curso de Música.

QUADRO 8: Formação inicial das professoras de Música

GRADUAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORES	%
Ed. Artística/ Música	5	25,0
Pedagogia	19	83,3
TOTAL	24	100

QUADRO 9: Professores com formação no curso de Música

SUJEITO	INSTITUIÇÃO	ANO DE FORMAÇÃO
1	Lusíada	1996
2	CARMUS	1989
3	Lusíada	1998
4	Lusíada	1994
5	Lusíada	1994

Em 2000, temos o encerramento do Curso de Educação Artística, com licenciatura em Música na Faculdade Lusíadas e somente, em 2011, a Universidade Católica de Santos inicia o Curso de Licenciatura em Música, o que reabre a esperança de formação de professores nesta área para 2014.

As alunas dos cursos de Pedagogia, formadas ou em formação, são de diferentes instituições, mas apontam as mesmas dificuldades de desenvolvimento dos conteúdos de Música: falta de subsídios teórico-metodológicos voltados para a Música, uma vez que a maioria tem habilitação em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas; as questões que perpassam a polivalência; as condições de trabalho; o número de aulas para este componente curricular, entre outras.

A seguir, o Quadro 10 traz alguns elementos que caracterizam o grupo dos sujeitos pesquisados, no curso de Pedagogia, tendo em vista a instituição e o ano de formação. Esta pesquisa teve início em 2010.

QUADRO 10: Formação no curso de Pedagogia de diferentes Instituições[4]

SUJEITO	INSTITUIÇÃO	ANO DE FORMAÇÃO
1	UNISANTOS	2010
2	UNIMES	2010
3	UNIP	2008
4	UNIMES	2008
5	UNIMES	2008
6	UNISANTOS	2011
7	UNISANTOS	2011
8	UNIBR	2013
9	UNISANTA	1993
10	UNIMES	2011
11	UNIMES	2011
12	UNIMES	2012
13	UNISANTOS	2013
14	UNISANTOS	2011
15	UNISANTOS	2011
16	UNISANTOS	2011
17	UNISANTOS	2011
18	UNISANTOS	2011
19	UNISANTOS	2014

O que se observa é que todos são de instituições privadas, e algumas delas são universidades comunitárias e/ou confessionais. Também, nota-se que nove estudantes (47,4%) formaram-se em 2011; dois (10,5%) concluíram seus cursos em 2010; e três (15,8%) formaram-se em 2008. Também, foi observado que quatro (21,1%) concluirão seus cursos a partir de 2012.

A respeito da especialização dos professores, constatamos, também, que os profissionais pesquisados não investem em especializações, o que torna preocupante a

[4] As siglas se referem as seguintes instituições: UNISANTOS (Universidade Católica de Santos), UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos), UNISANTA (Universidade Santa Cecília), UNIP (Universidade Paulista) e UNIBR (Faculdade de São Vicente).

situação desses profissionais, no que se refere à sua formação continuada, conforme Quadros 11 e 12, a seguir:

QUADRO 11: Especialização das Professoras de Música

ÁREA/CONHECIMENTO	ESPECIALIZAÇÕES REALIZADAS	%
Arte (música, teatro, dança, desenho, pintura, artes gráficas etc.)	5	100
Informática	0	0
Língua Estrangeira	0	0
Outro curso de nível médio	0	0
Outro curso de nível superior	0	0
Sem Especialização	0	0
Com Especialização	0	0
Total de professores	5	100

Em relação as estudantes/professores de Pedagogia, observamos que possuem alguns cursos de extensão ou cursos livres, ou até especializações por terem outros cursos de graduação. Ou seja, 15 estudantes (78,9%) das estudantes possuem algum tipo de especialização.

QUADRO 12: Especialização das estudantes/professoras de Pedagogia

ÁREA/CONHECIMENTO	ESPECIALIZAÇÕES REALIZADAS	%
Arte (música, teatro, dança, desenho, pintura, artes gráficas etc.)	5	26,3
Informática	3	15,7
Língua Estrangeira	4	21,0
Outro curso de nível médio	1	5,2
Outro curso de nível superior	2	10,5
Sem Especialização	**4**	**21,0**
Com Especialização	**15**	**78,9**
Total de professores	19	100

Em relação à atuação profissional, as cinco professoras de Música pertencem à Rede Municipal de Santos. Já, as pedagogas, em formação, atuam em redes particulares de ensino fundamental e somente seis já atuam na rede pública municipal, como se observa nos Quadros 13 e 14:

QUADRO 13: Atuação profissional das professoras de Música

ATUAÇÃO	QUANTIDADE	%
Rede Particular	0	0
Rede Pública	5	100
Não Atuam	0	0
TOTAL	5	100

QUADRO 14: Atuação profissional das estudantes/professoras de Pedagogia

ATUAÇÃO	QUANTIDADE	%
Rede Particular	10	52,6
Rede Pública	6	31,5
Não Atuam	3	15,7
TOTAL	19	100

As professoras de Música têm tempo de atuação variáveis, sendo somente duas há mais de 5 anos na profissão. As estudantes de Pedagogia têm, em sua maioria, menos de 5 anos de profissão. O que nos deixa a esperança de que, com a Lei11769/08 (BRASIL, 2008), esses profissionais consigam colocar em prática a Lei, buscando uma formação continuada. Os Quadros 15 e 16 revelam o tempo de atuação profissional destas professoras e estudantes.

Quadro 15: Tempo de Atuação das professoras de Música

Tempo de atuação	Quantidade	%
Menos de 5 anos	1	20
De 6 a dez anos	1	20
Entre 11 e 20 anos	2	40
Mais de 20 anos	1	20
TOTAL	5	100

Quadro 16: Tempo de Atuação das estudantes/professoras de Pedagogia

Tempo de atuação	Quantidade	%
Menos de 5 anos	16	84,2
De 6 a dez anos	2	10,5
Entre 11 e 20 anos	1	5,2
Mais de 20 anos	0	0
TOTAL	19	100

Passamos, a seguir, para a descrição das etapas de pesquisa e das opções pelos procedimentos metodológicos.

3. Das etapas da pesquisa aos procedimentos metodológicos

A pesquisa se desenvolveu em três etapas. Na *primeira*, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de legislação pertinente à formação de professores de Música; na *segunda*, foi aplicado um Questionário com questões fechadas, abertas e palavras de evocação para ter acesso às representações/percepções dos professores e de futuros professores, neste caso, professoras e alunas, a respeito de sua própria formação; e, na *terceira*, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras de Música e três estudantes do curso de Pedagogia, participantes da etapa anterior. Também, para implementar os dados foi feita uma entrevista, em 4 de junho de 2012, com a gestora Suely Maia, que atuou como Secretária Municipal de Educação de Santos, no período de 2006 As questões referentes a esta entrevista se encontram no Apêndice XII.

Para procedermos à pesquisa, utilizamos técnicas de tipo etnológico (aplicação de questionário); psicossociológico (entrevistas semiestruturadas) e a técnica de associação livre de palavras – estímulo e/ou palavras de evocação. Na primeira etapa, a seguir, descrevemos e justificamos a utilização da análise documental.

- **1ª etapa – Da análise documental**

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, como esclarecem Lüdke e André (1986).

Conforme essas autoras (1986, p.38), são considerados documentos ”quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, livros, estatísticas, como as que estamos usando para contribuir na análise dos dados da

pesquisa. Foi realizado, então, um levantamento da legislação que incluía a Música no currículo das escolas ao longo da história no Brasil.

Como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser melhor explorados por meio de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta. Neste trabalho resgatamos, também, alguns planos de curso, matrizes curriculares e objetivos gerais da área de Música no Currículo, conforme Anexos I a VII.

Mas é preciso esclarecer que a escolha dos documentos não é aleatória. Há alguns propósitos ou hipóteses, guiando a seleção de ideias, como, no caso desta pesquisa, o uso das Leis, que priorizam a Música no Currículo, citando, por exemplo, a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) e a Lei 11769/08 (BRASIL, 2008).

Além da técnica de análise documental, para ajudar no levantamento das categorias, aplicamos um Questionário, que tem uma estrutura de três partes, tal qual esclarecemos a seguir.

- **2ª etapa - Sobre o Questionário**

O Questionário, tanto o que foi aplicado às cinco professoras de Música, quanto aquele que foi utilizado para as dezenove estudantes de Pedagogia, estão divididos em três partes. A Parte 1 – formada por palavras de evocação e/ou expressões indutoras, tais como: a) *formação*, que é objetivo deste trabalho; b) *necessidades*- palavra que tem a força da busca de respostas para os nossos questionamentos; c) *conhecimento* da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), resgatando neste momento a informação e conhecimento; e d) *práticas*- para entender qual caminho precisamos percorrer.

A Parte 2 – trata de um pequeno texto, que conta uma história hipotética sobre uma professora chamada Bia, tal como segue:

> Parte 2 A história de Bia
>
> A professora Bia é recém-formada no Curso de Pedagogia e assumiu aulas de Música em uma escola da Rede Pública para classe de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Está com dificuldade em elaborar o seu planejamento anual para que fosse ao encontro às expectativas e necessidades dos alunos e da escola. (APÊNDICE II)

E, a partir desta breve história, foram desenvolvidas as seguintes questões, a fim de que as professoras e/ou as estudantes pudessem se projetar e desvelar as representações a respeito de suas necessidades e expectativas de formação. São estas as questões, que circulam a história de Bia:

> Depois de conversar com os alunos Bia identificou as seguintes dificuldades para elaborar o seu plano: .....
>
> Quais os principais pontos que os alunos apontaram como necessidades e expectativas e que dificultaram a elaboração do planejamento de Bia?
>
> Como os outros professores e a escola poderiam ajudar a professora Bia a desenvolver melhor o plano de trabalho. (APÊNDICE II).

Como nos aponta Moscovici (2010, p. 49), "as representações constituem em um instrumento explanatório e se referem a classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.). Para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados.

As questões nos ajudaram a entender quais representações sociais existem para os professores de Música e estudantes de Pedagogia sobre a imagem que a Música tem na sua prática pedagógica e na elaboração dos planejamentos. De acordo com a professora de Música (S2, APÊNDICE VIII, Quadro 1), é preciso ter: "Conhecimento sobre a música, vivência sobre sanções, conhecimento apenas sobre melodias atuais".

Dentro da mesma preocupação a outra professora (S3, APÊNDICE VIII, Quadro I) S 3 (EP, APÊNDICE IX) aponta para outras dificuldades, tais como: "a diversidade dos alunos quanto ao gosto musical e suas experiências anteriores", e, também, para a "falta da prática musical (canto, percussão) e uma sala adequada para a aula de música".

E a Parte 3, do Questionário foi (APÊNDICE II) feito individualmente com os professores de Música e com questões sobre: dados *pessoais* (faixa etária e sexo); dados sobre a *formação* (graduação, pós-graduação, cursos de formação continuada); dados sobre a *atuação profissional* (espaço de trabalho – unidade de ensino; carga horária, tempo de atuação no magistério; anos do ensino fundamental em que leciona). O objetivo era o de identificar o perfil desses professores.

As questões sobre a *formação* e as *práticas de ensino de Música* constaram de 10 questões abertas, baseando-se nas: vivências sobre o ensino de Música na trajetória de formação; formação inicial no ensino de Música; os fundamentos teórico-metodológicos mais significativos na formação como professor; as referências

bibliográficas para a utilização na respectiva prática pedagógica; e as representações sobre o "conteúdo obrigatório" a que a Lei se refere.

As experiências/projetos de Música, na rede municipal de Santos, e a implantação de uma nova licenciatura em Música na cidade de Santos, também fizeram parte deste Questionário, por meio destas questões: quais as representações sobre o conhecimento que professores têm a respeito da história da música no currículo das escolas municipais? E quais as principais experiências no ensino de Música no momento atual? As questões foram relevantes para compreensão dos dados referentes à realidade vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa.

Quanto ao instrumento, que foi aplicado às alunas de Pedagogia, o mesmo tem uma constituição semelhante, e as diferenças estão na IV Parte, que se denominou de "Práticas de Ensino", constando das seguintes questões (APÊNDICE III, p. 144):

> •O que você acha importante adquirir na sua formação inicial para incluir na sua prática pedagógica relacionada à Música?
> •Você considera importante adquirir na sua formação musical a fundamentação teórico-metodológica?
> •Você já tomou conhecimento da implantação da Lei 11769/08 que obriga a inclusão do conteúdo de Música nas escolas?
> •O que você considera importante adquirir na sua formação para o ensino de Música?
> •A Universidade prepara você para incluir o Ensino de Música na sua prática pedagógica?
> •Na sua prática pedagógica como você utiliza a música?
> •Atualmente, quais as suas necessidades para preparar as atividades de música para a sua classe?
> •Em que momentos de sua prática pedagógica você utiliza a música?

Estes questionamentos nos ajudaram a refletir sobre as necessidades/e expectativas de formação dos estudantes de Pedagogia com relação aos conteúdos de Música.

Os eixos temáticos referentes aos dois Questionários, aplicados para estudantes da Pedagogia, compreendem questões relacionadas: a) ao perfil do professor; e b) à sua formação docente - acesso ao conhecimento teórico e prático, ao conhecimento da Lei 11769/08; e c) às representações sobre as necessidades e expectativas de formação do professor em Música da rede municipal de Santos. Cada um desses eixos indicados serão abordados em duas dimensões no Cap. 4.

Para fazer a análise de dados, lançaremos mão da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007), na tentativa de compreender os dados coletados e de desvendar um pouco do contexto em que o "objeto" foi "apreendido", conforme destaca Abdalla (2008, p.43).

E, para subsidiar a análise dos Questionários, buscamos aprofundar algumas questões por meio de entrevistas semiestruturadas.

- **3ª etapa - Sobre as Entrevistas**

As entrevistas, cujo roteiro está no Apêndice IV, foram realizadas com três professoras de Música da rede municipal de ensino de Santos e mais três estudantes de Pedagogia, e tiverem a finalidade de aprofundar e complementar as questões levantadas no Questionário, buscando explicitar concepções, opiniões sobre o ensino de música no currículo e as necessidades de embasamento *teórico-prático* para a sua *prática* pedagógica a partir da Lei 11760/08. Segundo Lücke e André (1986, p. 33-34):

> Especialmente nas entrevistas semiestruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Em relação aos eixos temáticos desenvolvidos, consideramos aqui três eixos: as *necessidades/expectativas de formação*; as *práticas*; e a *Lei 11769/08* (BRASIL, 2008).

Os sujeitos de pesquisa foram escolhidos pelo seu tempo de atuação, com professoras da área de Música na Rede Municipal de Santos, por serem formadas, a partir da Lei 5692/71(BRASIL, 1971), e por terem vivenciado várias mudanças curriculares durante o seu tempo de atuação na rede Municipal de Santos.

Em relação às estudantes, a preocupação foi a de selecionar três estudantes do curso de Pedagogia, de instituições diversas, mas que já atuam como professoras a fim de fornecer dados que nos possibilitassem uma análise da atuação dessas profissionais com a área de música. As entrevistas realizadas se basearam nas seguintes questões:

> 1-Por que você acha que a Música vem perdendo espaço nas escolas, mesmo sendo considerada tão importante no currículo?
> 2- Ao longo da história da educação brasileira, a Música sempre assumiu papel importante na Escola de Educação Básica, por que, então, nos encontramos com falta de professores de Música?

> 3- Apesar das leis que apontam a Música nos currículos dos Cursos Superiores em Pedagogia, por que esta disciplina não fornece subsídios teórico-metodológicos para a prática pedagógica?
> 4- Você acha que a implantação da Lei11769/08 vai modificar o quadro atual, no que se refere à falta de preparo dos professores?
> 5- Como você consegue material para subsidiar a sua prática pedagógica? (APÊNDICE IV)

Também, para complementar os dados, foi realizada uma entrevista com a Secretária Municipal de Educação de Santos, Profa. Suely Maia, cujos dados constam dos Apêndices XII e XIII.

Com as entrevistas, podemos partir para a análise de conteúdo a fim de compreender as necessidades/expectativas de formação dos profissionais de Música.

4. Da análise de conteúdo para compreender as necessidades de formação

Para entendermos a problemática da pesquisa, temos que analisar as respostas das professoras de Música da rede municipal de Santos, assim como das futuras professoras, a respeito de suas necessidades e expectativas de formação, seja inicial e/ou continuada. Mas, ao perguntar sobre estes dados específicos, algumas respostas ou reflexões se relacionaram com os desafios da profissão docente, tendo em vista problemas de condições de trabalho, especialmente alguns referentes à infraestrutura das escolas públicas e à falta de recursos materiais e/ou instrumentos de trabalho para as aulas de Música. Também, outras questões relacionavam a problemas de *desvalorização* da própria área dentro do Currículo.

Temos que refletir, ainda, que, na falta de profissionais qualificados, este conteúdo musical será desenvolvido pelos pedagogos, que também apontam, em suas respostas, falhas de formação, e explicitam suas necessidades e expectativas, desconhecendo até a obrigatoriedade da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), com relação ao conteúdo obrigatório de Música nas escolas da rede municipal de Santos.

Para proceder a uma análise mais aprimorada dos dados, recorremos a técnica de *análise de conteúdo*, de Bardin (2007), buscando "desvendar", como diria Abdalla (2008, p. 43), "um pouco do contexto em que o *objeto* foi *apreendido*" (grifos da autora).

Ao optar pela análise de conteúdo (AC) (BARDIN, 2007), pensamos que a mesma nos permitiria inferir "conhecimentos relativos às condições de

produção/recepção" das mensagens desveladas pelas representações sociais dos professores e/ou futuros professores sobre suas próprias necessidades e expectativas de formação para o ensino de Música; assim como contribuiria para *ancorar* os dados, como diria Moscovici (1978), em sua teoria das representações sócias /TRS.

Para Bardin (2007), a análise de conteúdo tem duas funções: 1ª *função heurística* – em que se tem uma "tentativa exploratória", para "ver o que dá"; e 2ª função de "*administração da prova*" – ou seja, assumir determinadas hipóteses sobre a forma de questões ou de afirmações, ainda que provisórias, que servirão de "diretrizes" e darão o "norte" para o sentido de uma informação obtida. Como a própria autora nos diz: "é a análise de conteúdo para servir de prova" (grifos da autora) (BARDIN, 2007, p. 30).

Também, é preciso esclarecer que Bardin (2007, p. 95) organiza a análise de conteúdo em torno de três etapas, que reproduzimos a seguir:

> 1) a *pré-análise*: fase da organização propriamente dita. Geralmente esta fase tem três missões: escolha dos documentos; formulação de hipóteses; e dos objetivos e a elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação final;
> 2) a *exploração do material*: consiste na administração sistemática das categorias para codificação, tabulação e estabelecimento prévio das regras para análise do material relatado;
> 3) o *tratamento dos resultados*, a *inferência* e a *interpretação*. (grifos da autora)

Para realizar a pré-análise dos documentos, foi possível fazer um leitura, e, como Bardin (2007, p. 96), levar em conta "as intuições que convêm formular em hipóteses". Os documentos selecionados como, por exemplo, a própria Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), entre outros, serviram como alavanca para o início da pesquisa.

A exploração do material, principalmente no que se refere aos documentos consultados, serviram de base para entendermos melhor as Representações Sociais (RS) dos professores/estudantes sobre suas necessidades/expectativas de formação em Música, estabelecendo duas dimensões de análise: a *normativa* e a *formativa*:

A partir da análise dos dados, definimos as categorias, buscando, na interpretação das respostas dos sujeitos selecionados, nas inferências, nas palavras, aquelas que mais atingiam o propósito de nossa pesquisa, como, por exemplo, as palavras: *formação*, *necessidades*/*expectativas e práticas*.

Agora, Bardin (2007, p. 31) faz um alerta, quando diz que: “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas apenas algumas regras base, por vezes dificilmente transponíveis”.

Segundo Franco (2008, p.35), a análise de conteúdo está vinculada à função de um classificador. E sua classificação é uma classificação lógica dos conteúdos manifestos, após a análise e interpretação dos valores semânticos destes mesmos conteúdos. De uma maneira, o analista se vale de definições, que são problemas da lógica.

Na proposta de Bardin (2007, p. 117), e que também é defendida por Franco (2008), devem ser utilizadas *categorias de análise*, que reúnem elementos em razão de *semelhanças*, para que se possa obter uma determinada categorização. Segundo Bardin (2007, p. 117-120), uma categorização pressupõe:

> 1) Cada elemento não deve aparecer em mais de uma divisão;
> 2) Devem ser elencados por um único princípio de classificação para que haja uma organização;
> 3) A categoria deve estar adaptada ao material de análise, refletindo as intenções de pesquisa;
> 4) A objetividade e a fidelidade com as diversas partes de um material são primordiais, sendo necessário definir variáveis e índices que determinem a entrada de um dado em uma categoria, para se afastar a subjetividade da análise;
> 5) A produtividade refere-se aos resultados produtivos oferecidos pela categorização adequada, o que implica o grau de informatividade da pesquisa.

Neste plano de trabalho, estaremos tentando possibilitar que os referenciais teórico-metodológicos adotados, a coleta de dados, a análise e interpretação de dados sejam integrados, e que sejam pontuadas questões, como: por quê? Quem? Com que efeito, seguimos esta opção teórico-metodológica? Consideramos, assim, que a *análise de conteúdo* possa esclarecer os dados coletados e as nossas questões iniciais.

Com base nas colocações anteriores e em uma pré-análise, que fizemos, configurou-se, então, um Quadro de Categorias de Análise, em duas dimensões:

- 1ª *dimensão normativa*: destaca as implicações das disposições legais para a formação de professores de Música e pedagogos, no que diz respeito às políticas curriculares, ao contexto de formação e ao significado da Música no currículo;
- *2ª dimensão formativa*: aborda as necessidades e expectativas de formação, enfatizando as necessidades pessoais, profissionais e

> institucionais; assim como as necessidades de formação dos professores e/ou futuros professores como em relação às práticas musicais na sala de aula, colocando o acento nas práticas musicais das instituições formadoras e nas escolas, tendo em vista o ensino de Música frente à Lei 11769/08 (BRASIL, 2008).

Segue, nesta direção, um Quadro de Categorias de Análise, que pretende "anunciar" os resultados da pesquisa, cuja análise será desenvolvida no Capítulo 4.

QUADRO 17: Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido

Dimensões	**Categorias de Análise**	**Unidades de Sentido**
Normativa	• Implicações das disposições legais (Lei 11769/08)	• Políticas Curriculares • Contexto de Formação • Música no Currículo
Formativa	•Necessidades/expectativas de formação	• Necessidades (pessoais, profissionais e institucionais) • Música na Sala de Aula (práticas musicais nas instituições formadoras e nas escolas)

Após esta descrição dos caminhos da pesquisa, acentuamos que seria necessário analisar um pouco mais de perto as políticas curriculares e de formação de professores, para que se compreendam as necessidades de formação de professores e futuros professores frente às diferentes disposições legais. Pois, conforme coloca Saviani (1978, p.193): "a organização e a prática escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra".

A Lei 11769/08 (BRASIL, 2008) abre possibilidades, mas a conquista efetiva de espaços para a Música, na escola de hoje, ainda depende, em parte, do modo "como

atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais", conforme cita Penna (2010, p.167).

Precisamos repensar a formação de professores e a prática pedagógica para que se possam abrir espaços significativos em sala de aula. É o que tentaremos no próximo Capítulo, que desenvolverá a análise dos dados coletados, tendo em vista alguns elementos indicados pela teoria das representações sociais /TRS, de Moscovici (1978).

CAPÍTULO 4

DA ANÁLISE DOS DADOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA: UMA SÍNTESE POSSÍVEL

> Em geral o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. (FRANCO, 2008. p.60)

Este Capítulo tem como objetivo central analisar os dados, de modo a elaborar uma síntese possível a respeito das representações sociais de professores de Música da Rede Municipal de Ensino de Santos, assim como de estudantes do curso de Pedagogia sobre suas necessidades/expectativas de formação para o ensino de Música nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para seguir este caminho, reforçamos as palavras de Franco (2008), na epígrafe acima, pois consideramos, também, que é um caminho de *conhecimento*, de *intuição* e de *sensibilidade* (que a Arte proporciona).

Nesta perspectiva, e considerando os pressupostos teórico-metodológicos da TRS (MOSCOVICI, 1978) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2008), propomos analisar os dados em duas dimensões: a *normativa* e a *formativa*.

Na *dimensão normativa,* estaremos focalizando as implicações legais, destacando, principalmente, a Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), no que diz respeito às seguintes unidades de sentido: as *políticas curriculares*, o *contexto de formação* e a *música no currículo*.

No outro momento, analisaremos a *dimensão formativa*, destacando também como categoria - as *necessidades/expectativas de formação* - e como unidades de sentido : as *necessidades pessoais*, *profissionais* e *institucionais* e *a Música na sala de aula* (práticas musicais nas instituições formadoras e nas escolas).

Como cita Franco (2008, p.61): "as categorias não são definidas a *priori.* Emergem da "fala", do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria". Neste contexto estaremos alinhavando as respostas dos sujeitos pesquisados com as categorias e unidades de sentido

selecionadas, tendo, como alicerce, os teóricos que sustentaram esta pesquisa para uma possível síntese deste trabalho.

1. Da dimensão normativa (1ª dimensão)

Esta dimensão é muito significativa para o nosso trabalho, pois desde o Manifesto de profissionais da área de Música, que foi elaborado para pressionar a aprovação do Projeto de Lei 27.32/08 (ANEXO VIII), existe uma preocupação muito grande por parte de Educadores Musicais em determinar, por meio de uma legislação, a garantia de um espaço legal para o ensino da Música nas escolas de educação básica.

Nesse documento também se destaca a multiplicidade que a expressão "ensino da arte" permite. O que têm acarretado a manutenção de práticas polivantes de educação artística e a ausência do ensino de Música nas escolas. Este Manifesto e o Projeto de Lei 2732/08 (BRASIL, 2008), cujo relator foi o Deputado Frank Aguiar (ANEXO IX), permitem identificar toda uma preocupação com a inclusão da Música como conteúdo nas escolas.

Por isso essa dimensão se torna relevante, pois precisamos entender como os professores ou estudantes acompanham as discussões sobre as leis em vigor e como as colocam em prática.

1.1. Implicações das disposições legais (categoria de análise)

Quando solicitamos aos sujeitos de pesquisa para revelar, rapidamente, o que sabiam sobre a palavra de evocação[5] "perspectiva da Lei", percebemos que existe o desconhecimento da mesma, e que se tinha a necessidade de aplicá-la, ou seja, cumpri-la.

Podemos observar que, no levantamento de dados, as professoras que são formadas nos cursos de Música e as futuras pedagogas não estão sendo informadas, ou

[5] As palavras de evocação – *formação, necessidade*, *perspectiva da Lei* e *práticas* -, utilizadas no Questionário aplicado aos professores (APÊNDICE II) e aos estudantes da Pedagogia (APÊNDICE III), foram organizadas (APÊNDICE VI) e identificadas conforme os seus quadrantes (APÊNDICE VII) e de acordo com Vergès (1995; 2005). Entretanto, não foi realizada a análise das representações sociais destas palavras, conforme se propunha anteriormente, pela quantidade/qualidade de dados provenientes de outros instrumentos de pesquisa, detalhados no Cap. 3. Sendo assim, os resultados das *palavras de evocação* compõem os Apêndices V e VII deste trabalho, e contribuem, também, para reforçar a análise que fizemos até o momento.

não se atualizam sobre as Leis, que determinam as políticas curriculares. O que nos leva a refletir, novamente, sobre os cursos de formação inicial e de formação continuada, pois muitos deles não têm sido realizados de modo a atender às necessidades/expectativas destes profissionais.

Diante destas questões, solicitamos, então, para as professoras quais seriam as implicações da Lei 11.769/08 para o ensino de Música nas Escolas, e as mesmas responderam:

> Acredito e espero que não fique só no papel e que isso não aconteça só com ensino da Arte Musical, como também com o ensino religioso e das outras culturas Afro, em geral, etc. (S1 - PM[6])

> Que se abram novamente os cursos de licenciatura, que apareçam apresentações, que ganhe a importância no dia a dia das crianças e não somente em projetos sociais que procuram resgatar o que ela não teve a oportunidade de conhecer. (S2 - PM)

> Para mim, não muda muita coisa, pois sempre dei aula de Música e vou continuar dando. O que faço é uma mescla da linguagem artística. (S3 - PM)

> Que realmente aconteça. Que a música ganhe o seu espaço dentro da grade curricular. (S4 - PM)

> É preciso saber o que esperam deste professor de Música em sua formação. Temos muitas ONGs com projetos de músicos profissionais, músicos populares, mas professor licenciado? Ou professora que trabalhe sua linguagem, ex.: flauta, coral, violão etc.? (S5 - PM) (APÊNDICE VIII, Quadro 8)

O que observamos, nas falas anteriores, é que as professoras têm uma boa expectativa em relação ao conteúdo de Música nas escolas devido à obrigatoriedade da Lei. Entretanto, como revela a professora (S5), é preciso saber "o que esperam deste professor de Música em sua formação". Também, há outras questões, tais como: Qual(is) conteúdo(s) trabalhar? Como suprir a necessidade de professores especialistas? Que projetos musicais desenvolver na Escola?

Com relação às estudantes de Pedagogia e/ou pedagogas, a situação é a mesma, pois existe um desconhecimento da Lei, como é revelado logo a seguir:

> Já li algo superficial sobre o assunto, mas não tenho certeza se é sobre essa lei. (S 3 - EP).

[6] As Professoras de Música serão denominadas de S1-PM, S2-PM, e, assim por diante; e as Estudantes de Pedagogia, de EP, como S1-EP, S2-EP, para facilitar a compreensão das falas destes sujeitos, pelo menos, em alguns trechos.

> Ainda não, mas acredito que é de extrema importância, pois estimula o desenvolvimento da criança. (S4 – EP) (APÊNDICE IX, Quadro 6).

Também, é preciso assinalar que as professoras de Música (PM) se sentem sem fundamento, desmotivadas e sem direção, mesmo com relação à implementação da Lei 11769/08, conforme o que se segue:

> Esta Lei não muda muita coisa, pois sempre dei aula e vou continuar dando. (S3 – PM)
> É preciso saber o que esperar deste professor de Música e sua formação. (S5 – PM) (APÊNDICE VIII, Quadro 8).

Esta última frase deixa bem claro que a professora de Música está sem rumo, elas não apontam caminhos, esperam serem cobrados, como se não ficasse claro o seu papel de professor de Música para o sistema educacional.

Veem o termo "conteúdo obrigatório", a que a Lei 11769/08 se refere como: "uma necessidade do ser humano para a sua formação com a pessoa/cidadania", conforme pontua uma das professoras (S 4 - PM - APÊNDICE VIII, Quadro 9).

Por outro lado, também se observa que as professoras de Música (PM) não procuraram nenhuma especialização a partir de sua formação inicial, conforme já foi definido no Quadro 11, referente à especialização de Professores de Música (p.64).

Existem muitos questionamentos sobre as implicações desta nova Lei, principalmente para a rede pública de ensino, pois tanto as secretarias de educação, como diretores de escolas e professores, ainda não definiram como irão fazer para cumpri-la. Também não conseguem definir, até mesmo, quais profissionais irão ministrar as aulas, em razão do veto[7], que exclui a necessidade de formação específica para o professor de Música, conforme cita Araújo (2010, p.46).

1.2. Das unidades de sentido

Como já mencionado, anteriormente, as unidades de sentido, que orientam a categoria de análise "implicações das disposições legais" e dão forma à dimensão normativa são: *políticas curriculares*, *contexto de formação* e *música no currículo*. Serão comentadas a seguir.

[7] O veto se refere ao art. 26 da Lei 9394/96, §22, inciso II: "O ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área" (NR), conforme Anexo IX.

- **Políticas Curriculares (1ª unidade de sentido)**

> O problema começa a partir do momento em que passar do papel e chegar até as escolas, ser incluído no currículo e oferecido aos alunos no horário escolar, requer um maior interesse por parte dos administradores escolares, e dos próprios docentes manifestando-se pela sensibilização e pelo valor do ensino da arte na escola. (LOUREIRO, 2008, p.143).

A educação musical não poderia estar dissociada das práticas cotidianas dos alunos em sala de aula, principalmente na educação básica, por ser um aspecto importante no desenvolvimento do cidadão. E as políticas curriculares teriam que ser mais explícitas, de forma a implementar as "reformas curriculares" que pretendem. O que observamos pelas falas das professoras é que, apesar da Lei 11769/08, pouco ou nada se fez. Vejam trechos das respectivas falas:

> O ensino da Música na sala de aula foi "extinto" da grade curricular. Ao que consta há projetos ministrados por monitores "contratados" e que algumas dessas pessoas não possuem formação universitária. (S1 – PM)

> Desde 2010, as professoras de Música viraram professoras de Arte, pois a falta de professor de Música era um problema sério na rede. Na minha escola não tem projetos de Música, por isso a minha diretora pediu que eu desse mais ênfase à música do que às outras linguagens. (S3 – PM) (APÊNDICE VIII, Quadro 10)

Embora conste no Plano de Ensino de Arte das Escolas de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Santos (ANEXO I), todo um conteúdo musical estabelecido por série, para ser cumprido, percebemos que a música não está sendo dada de maneira adequada e nem por profissionais formados nesta área.

Todos esses aspectos nos mostram um senso comum por parte dos professores, tal como entendemos segundo Moscovici (2010, p. 46). Estes aspectos devem ser vistos como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos: que a música não está sendo tratada como as outras disciplinas, não só por falta de profissionais, mas também pelo tratamento dado a este conteúdo.

Conforme ainda afirmam Mateiro e Souza (2009 p.127), o primeiro obstáculo ocorre quando se constata a falta de planejamento das escolas no que se refere ao ensino

da Música e nas políticas curriculares. Pois, do que adiantam leis de implementação se não se estabelecem os meios para que os objetivos possam ser atingidos?

O currículo exige habilidades profissionais para o tratamento adequado desta área de ensino, e esta é a grande dificuldade dos sujeitos entrevistados, que não se sentem preparados para desenvolver um currículo, pois não receberam formação adequada nos cursos de Graduação. O que é reforçado, por exemplo, por uma das estudantes de Pedagogia (S2, EP, APÊNDICE IX, Quadro 8): "(...) o conteúdo foi trabalhado superficialmente".

Como já citamos anteriormente, em Gimeno Sacristán (1998, p.18), pudemos compreender que "a escola se organiza para desenvolver o currículo e em função daquilo que deveria cumprir por meio dos conteúdos e de suas formas, e também, pelas práticas que se realizam dentro dele". Mas fica evidente que isso não tem sido feito na Rede Municipal de Santos, pelo menos, no que se refere aos especialistas da área.

Em resumo, as políticas curriculares orientam as formas/modos de organização do currículo, impondo algumas direções. Neste nosso caso: o conteúdo obrigatório de Música nas escolas.

E, com isso, também redirecionam necessidades e expectativas para a formação de professores, seja inicial e/ou nas ações de formação continuada, ou melhor, no contexto de formação. Aspecto a ser desenvolvido a seguir.

- **Contexto de Formação (2ª unidade de sentido)**

Os entrevistados têm expectativas positivas em relação à implementação do Curso de Licenciatura em Música na cidade de Santos, pois consideram que, neste momento, por falta de profissionais, o ensino da Música só está sendo feito superficialmente, conforme cita o S1 (PM, APÊNDICE VIII, Quadro 12): "Nesse atual momento, acho que este ensino só está sendo feito superficialmente, pois os professores têm que abordar a arte em vários tópicos, não só em termo musicais".

Que profissional estará cumprindo, então, a Lei 11769/08 (BRASIL, 2008) se poucos profissionais de Música existem na rede? Consideramos, assim, importante analisar o contexto de formação, e, nele, a formação inicial dos pedagogos, em geral, que tem, muitas vezes, somente uma disciplina, que versa, geralmente, sobre a Metodologia do Ensino de Arte, em geral, contemplando todas as linguagens artísticas.

Quando se perguntou às estudantes de Pedagogia o que pensavam sobre a formação para a prática pedagógica em Música, e o que consideravam importante nesta formação, foram estas as suas respostas:

> Ter conhecimento, falar sobre os tipos de músicas, conhecer diversos sons, instrumentos e ritmos. (S 1)
> Conhecimento sobre o assunto. (S 2)
> O que é e como trabalhar com música com as crianças utilizando instrumentos musicais, sucata, entre outros. (S 3)
> Incluir o estímulo, a criatividade e estratégias para que sintam interesse em suas aulas. (S 4)
> Qual o tipo de música ouvir, falar sobre ela ter conhecimento. (S 5)
> O conhecimento sobre a arte e a importância da música para o trabalho docente. (S 6)
> Procedimentos metodológicos e prática de ensino dessa arte para as crianças de todas as faixas etárias. (S 7)
> (EP, APÊNDICE IX, Quadro 7)

O que se observa, das falas "sintéticas", é que estas estudantes esperam obter conhecimentos teóricos e práticos voltados para o ensino de Arte, em especial, o de Música, de forma a atender "as crianças de todas as faixas etárias" (S7).

Percebemos, ainda, que existe a necessidade de que, nos cursos de Pedagogia, sejam tratados os conteúdos de Música, e que se discutam as leis, em vigor e as práticas pedagógicas, para que se possa obter a compreensão conceitual dos distintos modos de estruturar a educação, e, neste caso, a educação musical.

Ainda, é necessário que os professores (e futuros professores), no contexto de formação, seja inicial ou continuada, apreendam os saberes da prática (TARDIF, 2002) e os processos de ensino. Também, é preciso considerar, entre outros aspectos: o planejamento e a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem; a intervenção e reflexão acerca das situações pedagógico-musicais, encontradas em âmbito das instituições da rede pública e privada de ensino; e o comprometimento do futuro professor de Música ou pedagogo, na visão pessoal e profissional de seu papel como docente, *conforme* apontam Mateiro e Sousa (2009, p.33).

As licenciaturas são responsáveis por esse processo de formação, e é necessário caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho do seu trabalho, como afirmam, ainda, Gatti, Barreto e André (2011, p.92).

E, no caso dos professores de Música e dos futuros professores/pedagogos, é preciso, também, que se ressignifique a Música no currículo das instituições formadoras e, especialmente, das escolas, sejam elas públicas e/ou privadas.

- **Música no Currículo (3ª unidade de sentido)**

O contexto da música vem lutando por seu espaço no contexto instuticionalizado. A sua prática, infelizmente, continua sendo privilégio de uma minoria, que dispõe de recursos materiais e financeiros para sustentar um ensino desenvolvido em poucas escolas especializadas. Conforme Loureiro (2008, p. 149), a estruturação curricular da disciplina Música vem gerando, ao longo dos anos, questões e debates quanto à sua constituição como disciplina escolar, bem como quanto à sua programação como prática pedagógica no interior das salas de aula.

Quando se perguntou sobre o conteúdo obrigatório de Música, tal como prevê a Lei, assim como os planos de curso para incrementá-lo, as professoras de Arte, licenciadas em Música, destacaram vários aspectos, tais como:

> Uma maneira de dar oportunidade a todos para o conhecimento e convívio esclarecedor da linguagem musical, que é universal dando mais prazer e revelando aptidões escondidas. (S1)
> Entendo como Plano de Curso um norteador para o planejamento de aulas. (S2)
> Tudo é muito bonito no papel, na prática com uma aula por semana, fica difícil dar "conteúdo obrigatório". (S3)
> É uma necessidade do ser humano para a sua formação como pessoa/cidadania (S4)
> Não faço ideia (S5) (PM, APÊNDICE VIII, Quadro 9)

Podemos notar, também, que há expectativas positivas, considerando a oportunidade que se terá para uma melhor "formação", revelando "aptidões escondidas"; ao mesmo tempo, que as condições de trabalho não ajudam, por conta de uma carga horária mínima desta área, uma hora-aula semanal.

Também é preciso assinalar que a professora (S 5), na entrevista (APÊNDICE V), destaca: "eu acho que, para começar, falta gente capacitada e gente habilitada. Este é o motivo da música estar perdendo espaço no currículo das escolas".

Por outro lado, no ensino fundamental, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino. Diante das condições de nosso sistema de ensino, seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. No entanto, como aponta Penna (2010, p.132), essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas "não contemplem todas as linguagens, o que é bastante comum, em virtude

de a carga horária de Arte ser, em geral, muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados".

No caso da Rede Municipal de Santos, apontamos para o problema da falta de professores especialistas, o que dificulta o cumprimento do plano de curso estabelecido.

A Lei 11769/08 (BRASIL, 2008) abre possibilidades, mas a conquista efetiva de espaço para Música nas escolas ainda depende, em grande parte, do modo como atuamos no cotidiano escolar e de como estão sendo formados os profissionais para desenvolver este conteúdo.

Os dados tratados nesta *dimensão normativa* levaram-nos a refletir sobre a importância da *dimensão formativa*, para compreender as necessidades/expectativas de formação em Música das professoras e das pedagogas, sujeitos desta pesquisa.

2. Da dimensão formativa (2ª dimensão)

> Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnico ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática. (TARDIF, 2002, p.243).

Este pensamento reflete a nossa preocupação em ouvir as necessidades e expectativas dos professores e estudantes em formação, pois são eles os "atores" que estarão nos palcos das salas de aula. E, de nada valerão reformas, se a formação dos profissionais não for bem desenvolvida.

Para isso é necessário que se ouçam os interessados neste cenário, que são os professores formados e/ou em formação. E, neste processo de análise, a dimensão formativa é estruturada pela *categoria de análise* denominada "necessidades e expectativas de formação", e suas respectivas *unidades de sentido*: *necessidades* (pessoais, profissionais e institucionais) e *música na sala de aula* (práticas musicais nas instituições formadoras e nas escolas), tal como registramos a seguir.

2.1. Necessidades e expectativas de formação (categoria de análise)

Ao estabelecermos que a dimensão formativa era importante para analisar os elementos representacionais referentes às representações dos professores sobre a sua própria trajetória de formação, consideramos necessário investir nesta categoria. E, nesta direção, conforme Moscovici (1978) e Bardin (2007), elencamos, por conta dos dados, algumas unidades de sentido que estruturam esta categoria. Então, vamos a elas:

2.2. Das unidades de sentido

- **Necessidades (pessoais, profissionais e institucionais) (1ª unidade de sentido)**

> Quando expressamos uma necessidade de forma consciente, retratamos a realidade. (ABDALLA, 2006, p.14).

No contexto de formação encontramos, como senso comum, a palavra *necessidade*. Necessidade, em primeiro lugar, do professor possuir, em sua formação inicial, embasamento teórico, pois, como nos diz Abdalla (2006), com a sua citação, essa realidade retratada, por meio das falas dos entrevistados, mostram-nos a expectativa vivida pelos professores em relação a sua formação inicial e/ou continuada para buscar recuperar a sua identidade enquanto ser professor. Consideramos que estas necessidades estão no âmbito *pessoal*.

Também selecionamos a necessidade *profissional*, pois é necessário fortalecer o papel do professor, para que se assuma uma postura reflexiva constante, frente aos desafios postos pelo cotidiano escolar e aqueles impostos pelos dispositivos legais, nas Escolas Municipais de Santos e na construção de um projeto político pedagógico.

Finalmente, apontamos para a necessidade de caráter *institucional*, refletindo sobre a necessidade de termos profissionais qualificados dentro das escolas para que seja possível uma formação cultural que tenha coerência e significado para os alunos. Tendo em vista estas considerações, separamos cada uma das *unidades de sentido*, entremeando com as falas de nossos interlocutores.

Necessidades Pessoais

> Na sua formação inicial deveriam ter o conhecimento sobre a arte e a importância da música para o trabalho docente. (S6, PM, APÊNDICE VIII).

Esta afirmação mostra que os professores sentem necessidade de ter conhecimento sobre a Arte, e nos apontam para a importância da Música ao desenvolver o seu trabalho docente. Por exemplo, o S5 (PM, APÊNDICE VIII, Quadro 5) coloca, em termos pessoais, que teve necessidade, em sua formação inicial, de saber "ouvir, apreciar e conhecer o contexto histórico... ". Sendo esta necessidade algo indispensável para a formação dos professores.

Agora, também é preciso refletir que as necessidades pessoais também estão articuladas com o que se espera para a formação de professores, quais seriam as propostas curriculares, o que as instituições formadoras deveriam estar priorizando no atendimento das necessidades e expectativas destes futuros professores, no caso da formação inicial, como também nas ações de formação continuada, de forma a fornecerem subsídios para que os mesmos possam se sentir preparados para atuar em sala de aula. Preparados pessoal e profissionalmente.

Nesta perspectiva, podemos, também, citar Tardif (2002), quando ele nos diz que, em primeiro lugar, é preciso reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento, e que isso significa "reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa se ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer lugar" (p. 240). É estranho que os professoras tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação a fim de controlá-la, no sentido de exercer uma autonomia que tenha sentido para eles e para aqueles com os quais desenvolverá o processo de ensino e de aprendizagem.

É necessário reconstruir a identidade do professor de Música, frente às mudanças sociais e educacionais, que implicam refletir sobre a tradição e a modernidade, a continuidade e o imprevisível, entendida como improvisação constante, como destacam Mateiro e Sousa (2009, p.26).

Quando se pergunta aos professores como vivenciaram a história da música, o ensino de Música em sua formação inicial, o S 2 (PM, APÊNDICE VIII, Quadro 4) coloca que: "Entrei para o piano com 7 anos, a partir daí cursei faculdade até chegar a sala de aula, e, até hoje, a música sempre esteve comigo".

Hoje podemos entender que os alunos das escolas de educação básica não se dedicam ao estudo do instrumento. Mas isso seria outra pesquisa: conhecer o porquê não há mais interesse em estudar música por meio de tocar algum instrumento musical, por exemplo.

Por outro lado, existem outras dificuldades para que não se tenha um ensino de Música nas Escolas. A Professora 2, em sua entrevista (APÊNDICE V), reforça que existem dificuldades de ordem pessoal e profissional, porque não se tem, hoje, "gente adequadamente preparada para estar trabalhando a música", e continua afirmando que:

> Tudo bem, também, eu acho que não tendo gente adequadamente preparada para estar trabalhando a música, a informação chega... Quando chega, chega muito diferente e isso não gera estímulo, porque há dez anos não tem faculdade de Música na cidade de Santos e isso fez com que houvesse uma perda de profissionais qualificados. A prefeitura, hoje, só tem cinco, sete profissionais qualificados.

Este problema da falta de estímulo e/ou de interesse dos alunos também é reforçado pela Professora S4 (APÊNDICE V), quando aponta que: "(...) isso (a falta de interesse dos alunos para a música) pode ser uma razão da falta de profissionais procurando os cursos superiores de licenciatura em Música".

É necessário que se reflita sobre os cursos de formação, e sobre o distanciamento entre aquele que faz Arte (o artista) e quem ensina Arte (o professor), pois percebemos que as instituições formadoras não estão preparando adequadamente; assim, como também, estão faltando instituições que ofereçam, como já mencionamos anteriormente, cursos de Licenciatura em Música ou que se tenha este ensino nos cursos de Pedagogia, para aqueles educadores que irão desempenhar suas atividades com crianças da educação infantil e/ou do ensino fundamental, em que a Música é um conteúdo fundamental para a constituição do ser humano.

A formação inicial, então, como vimos pelos depoimentos acima, torna-se uma preocupação central na perspectiva dos profissionais/estudantes pesquisados. O que nos leva a refletir sobre a identidade desses profissionais/estudantes, pois é necessário que o professor se sinta um profissional qualificado e reconhecido.

Neste sentido, uma outra unidade de sentido contribui para a compreensão da dimensão formativa do professor especialista de Arte e/ou de Música, ou mesmo do educador/pedagogo, que desempenha atividades com a Música nas escolas da rede municipal de Santos. Para isso, é preciso, também, refletir sobre as necessidades destes docentes, no âmbito profissional, como veremos adiante.

Necessidades profissionais

> Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatães, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos. (TARDIF 2002, p.248)

A implementação de discussões, dentro das instituições sobre o projeto pedagógico das escolas visando à introdução do conteúdo de música, fortaleceria, com certeza, essa visão de quem é esse profissional e a sua contribuição no campo da aprendizagem, levando também esse profissional a refletir sobre os desafios postos pelo cotidiano escolar, debatendo, por exemplo, quais seriam os conteúdos obrigatórios que prevê a Lei 11769/08.

Percebe-se que existe uma necessidade de inclusão do conteúdo obrigatório, pois o professor considera precisar de "espaço" para incluir a música, conforme menciona a Professora 3, em sua entrevista (APÊNDICE V):"quando eu tenho o meu espaço, eu aproveito e dou muitas *musiquinhas* (grifo nosso), eles gostam muito, e aprendem muito rápido" .

É importante analisar que os entrevistados não sentem a valorização desse conteúdo e apontam para as "musiquinhas" como fator importante no aprendizado, pelo fato de agradar às crianças.

Por outro lado, a Professora 2 (APÊNDICE V) nos diz que é preciso valorizar e dar significado ao ensino de Música nas escolas: "ter um por que de estar trabalhando a música, não fazer da música um ato involuntário, supérfluo".

Este "por que" fazer Música é o que temos visto por parte dos profissionais que atuam na rede, pois, sem preparo, como foi muitas vezes indicado nas respostas dadas, especialmente, nos questionários, só podemos contar com um conteúdo mal aprofundado, sem contexto, nem sentido pedagógico.

Mas, também, é preciso considerar, aqui, as necessidades profissionais daqueles que estão na Escola, e, apesar de considerarem o ensino de Música imprescindível, denunciam que há falta de condições de trabalho ou mesmo de projetos

que venham a incorporar a música como peça-chave do processo ensino-aprendizagem, especialmente para o ensino fundamental. Neste sentido, a Professora 5 (APÊNDICE V) revela que: "o ensino é bom... e poderia disponibilizar alguns recursos, mas não há projetos em minha escola". Esta resposta reflete o sentido que tem a Música nas escolas para esta profissional.

É triste perceber o desânimo de um profissional que se qualificou, dedicando-se há anos de estudo, e que não consegue seu espaço de importância como gostaria de ter dentro da instituição. Há toda uma formação inicial no campo da Licenciatura em Música, mas não se dá importância ao ensino de Música no Currículo de nossas escolas. O que gera falta de entusiasmo dos professores e estudantes, tal como foi mencionado por algumas de nossas professoras e/ou estudantes de Pedagogia.

Necessidades institucionais

As necessidades no âmbito institucional têm a ver com as demandas das escolas em relação ao ensino de Arte, de forma geral, e ao ensino de Música, especificamente. Sabemos, como foi comentado, que a Música é desvalorizada pela política educacional, pela organização curricular no interior das Escolas, e, também, por professores, gestores e alunos, de forma geral. Mas há projetos que vêm na contramão, buscando ressignificar a Música nas Escolas, sejam eles de educação infantil e/ou de ensino fundamental, que foi objeto de nossa pesquisa.

Verificamos, assim, que, apesar da desvalorização citada, a Secretaria Municipal de Educação de Santos vem, há algum tempo, valorizando o ensino de Música, desde a educação infantil, como mostra a Matriz Curricular de 2008, que considera a Música como Eixo de trabalho dos professores, conforme documento no Anexo III (p. 168).

Também as necessidades institucionais são observadas a partir das falas de nossos sujeitos de pesquisa, quando consideram que a Música está mais presente na educação infantil, e está quase ausente no ensino fundamental, pois vai perdendo significado no currículo escolar. Nesta perspectiva a Professora 1 (APÊNDICE V) afirma: "(...) porque na educação infantil, você trabalha bastante com a música, e a partir do momento que você vai para o ensino fundamental, o professor, que não é formado nessa área, ele perde nesse ramo". Isso nos indica claramente que existe uma necessidade urgente de que o profissional e o estudante (o futuro professor) reveja o

papel da Música dentro das escolas para fortalecer o seu trabalho e dar sentido a sua profissão. E, ao mesmo tempo, que as próprias instituições e os sistemas de ensino possam rever a importância do ensino de Música para a formação de nossos alunos.

É tempo de mudança, e esperamos que os profissionais aproveitem a Lei em vigor e tentem recuperar o papel da Música no Currículo Escolar, e que a mesma possa ser considerada e valorizada no âmbito do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Escolas. Além disso, poderiam ser instaurados fóruns de discussões dentro das instituições, com seus pares, e, posteriormente, articulados a outras instituições para debater e implementar um ensino de Música que tenha significado/sentido para professores e alunos. Estas ações, certamente, iriam suprir muitas das necessidades profissionais/ institucionais daqueles que desenvolvem suas atividades nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental, em especial, das redes municipais de ensino.

Além das necessidades pessoais, institucionais e/ou profissionais, apresentadas pelos sujeitos de pesquisa, existem necessidades advindas das próprias práticas musicais, que se têm nas instituições formadoras e/ou nas escolas. Consideramos que este aspecto seria considerado como a segunda unidade de sentido para que fosse possível analisar os dados coletados, como veremos a seguir.

- **Música na sala de aula (práticas musicais nas instituições formadoras e nas escolas) (2ª unidade de sentido)**

> Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros (TARDIF, 2002, p. 31).

Com relação às práticas podemos perceber que há uma necessidade de embasamento teórico-metodológico, como podemos perceber nas respostas tanto dos professores de Música, como das estudantes de Pedagogia. Se tomarmos o pensamento de Tardif (2002), pode "parecer banal", mas existe uma necessidade urgente de se repensar a Música na sala de aula, ou estaremos nos deparando com conteúdos embasados apenas em "musiquinhas".

Por isso temos que ter claro que existem, de fato, duas preocupações com relação à Música na sala de aula: uma, no que diz respeito às práticas musicais nas instituições formadores; e outra relativa às práticas nas escolas.

Práticas musicais nas instituições formadoras

> Preciso de várias ideias relacionadas à música com exercícios de relaxamento, alongamento e exercícios de coletividade. (S1, APÊNDICE IX)

Percebemos, também, as falhas no entendimento do conhecimento do conteúdo da música como cita o S1 – *exercícios de relaxamento, alongamento e exercícios de coletividade* -, (EP – APÊNDICE IX, Quadro 10) e temos que rever como prática tem sido desenvolvida nas instituições formadoras.

Quando se perguntou aos sujeitos de pesquisa "quais fundamentos teórico-metodológicos têm mais significado em sua formação musical? E em que eles ajudariam em sua formação como professor(a) de Música nas escolas de ensino fundamental?, tivemos algumas respostas. O S 4 (PM - APÊNDICE VIII, Quadro 6) não respondeu a este questionamento e o S 1 (PM - APÊNDICE VIII, Quadro 6) aponta para as teorias "iniciação musical, pesquisas variadas" e "no ensino e compartilhamento de conhecimento".

Isso sugere que há uma preocupação com o embasamento teórico-metodológico, pois estes profissionais teriam que ter claro esse conhecimento para suporte de sua prática pedagógica, e isso seria o papel da formação inicial.

É preciso refletir, então, sobre que tipo de professores e de concepções de educação musical queremos? O que mudar na forma de pensar a Música na escola? Por que mudar? Ou para quem mudar? E, finalmente, como mudar? E, neste sentido, conforme apontam Mateiro e Souza (2009, p.59), "a teoria é insuficiente para a prática pedagógica". Mas sem a teoria, articulada com a prática e qualificando os profissionais professores, o processo ensino-aprendizagem estaria muito prejudicado. O que vemos, entretanto, é uma falta de embasamento por parte dos docentes, que não sabem definir claramente quais teorias/metodologias precisam utilizar em suas respectivas práticas. O que é um dado preocupante.

Foi necessário ouvir, também, das estudantes, que já lecionam na rede, as suas necessidades. Quando perguntamos, ainda, a elas sobre suas respectivas práticas com seus alunos, tivemos alguns indicadores: "(...) necessidade de ter conhecimento, falar sobre os tipos de músicas, conhecer diversos sons, instrumentos e ritmos" (S1, EP,

APÊNDICE IX, Quadro 4); e ainda: “com certeza a teoria dará base a formação e ajudará na prática com os alunos (S3, EP, APÊNDICE IX, Quadro 5).

As estudantes de Pedagogia também indicam que na prática pedagógica utilizam a música em sua rotina diária: “nas aulas, no parque, nas brincadeiras, nos jogos, trabalhando o desenvolvimento associado a sons e ritmos” (S1, EP, APÊNDICE IX, Quadro 9).

Na legislação sobre os cursos de formação de professores, o “conhecimento prático” aparece como um dos componentes da formação que, por sua vez, se completa com o componente “conhecimento teórico”, de acordo com Mateiro e Sousa (2009, p.111). O que percebemos, das falas de nossos sujeitos, é que desejam que seja priorizada a prática de ensino de Música com o embasamento teórico-metodológico adequado para estabelecer o planejamento, deixando claros os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos do ensino, relacionando-os às exigências educacionais com a realidade dos alunos. E, neste sentido, tentamos ouvir o que as professoras e as estudantes de Pedagogia pensam sobre suas próprias práticas musicais.

Práticas musicais nas escolas

> A Lei 11769/08 abre possibilidades, mas a conquista de espaços para a música na escola ainda depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. (PENNA, 2010, p. 167)

As práticas musicais, nas escolas, são decorrentes, muitas vezes, do significado que as Escolas têm a respeito. Mesmo que haja uma Lei, abrindo “possibilidades”, como afirma Penna (2010), o processo está instituído, mas é necessário que o professor ocupe esse espaço de maneira significativa.

Desde algum tempo que os professores têm sentido muitas dificuldades no enfrentamento dos desafios para a educação musical. Primeiro, que já foi apresentado anteriormente, constata-se, nos profissionais de Música, a presença da “polivalência”, não por opção, mas por imposição legal. O que já consideramos um obstáculo para a elaboração de um planejamento com relevância para Música.

A cultura da polivalência pode ser considerada um obstáculo, pois, como ainda ocorre em muitas escolas, o professor d de Arte, quando ele existe, é responsável por ministrar aulas em várias linguagens artísticas, em especial, Artes Visuais, Música e Teatro, conforme aponta o S1 (PM, APÊNDICE VIII, Quadro 12): “Neste atual

momento, acho que este ensino só está sendo dado superficialmente, pois os professores têm que abordar a arte em vários tópicos, não só em termos musicais".

De fato, a escola de educação básica – especialmente a escola pública – apresenta inúmeros desafios para o educador de Música, na medida em que oferece condições de trabalho distintas da escola especializada em Música (quanto ao tamanho de turmas, recursos, instalações etc.) e o que seus alunos trazem para a sala de aula: vivências musicais diferenciadas e variadas; expectativas em relação à aula de Música, entre outros indicadores, conforme situa Penna (2010, p.149).

Quando perguntamos, também, às estudantes, quais suas necessidades para preparar as atividades de música para a sua classe, elas responderam:

> Preciso de várias ideias relacionadas à música... (S1)
> Minha necessidade é de obter mais conhecimentos para que, assim, eu possa passar, tendo bons resultados, e (...) que os alunos tenham interesse pela música. (S4)
> Necessidade de material pedagógico de suporte. (S6)
> Falta de referência bibliográfica. (S7) (EP, APÊNDICE IX, Quadro 10).

O profissional, além disso, precisa buscar e estar sempre em constante formação por meio de cursos, entre outras ações formativas, para que possa se atualizar e exercer sua profissão de forma mais efetiva. Mas, é claro, que sem estimulo, dentro das escolas fica complicado este investimento.

Por outro lado, sabemos que são criados projetos alternativos, como uma forma urgente de sanar a defasagem da área, como vem, atualmente, fazendo a Secretaria Municipal de Educação conforme cita a Secretária Municipal de Educação/Santos à época da entrevista: (...) criamos inúmeros projetos voltados à música para garantir o acesso de nossas crianças a este universo: "Para ver a banda tocar"; coral nas escolas; sopro doce; "Brinque musicando..." (APÊNDICE XIII).

Entretanto, como observamos, embora seja válida essa iniciativa, não é isso que a Lei propõe, e sim o conteúdo dentro do quadro curricular; ou seja, dentro da sala de aula privilegiando todos os alunos.

Também, é preciso destacar, ainda, que a Res. nº 4, de 2010, art. 14, inciso IV (BRASIL, 2010), podemos perceber que a compreensão da matriz curricular deve ser entendida de modo que os diferentes campos do conhecimento se coadunem com o conjunto de atividades educativas. É, nesta perspectiva, que entendemos que a música deva permear todo o processo de aprendizagem de uma maneira consciente e formativa.

As políticas curriculares, assim como os sistemas de ensino, precisam incentivar os professores a serem pesquisadores capazes de trabalhar projetos voltados à Música no interior das escolas. E, de preferência, pesquisando como cada um trabalha as suas respectivas linguagens artísticas, pois, conforme destaca Barbosa (2011, p. 17): "só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem da arte".

É fundamental que o professor esteja discutindo com a sua turma também com relação às suas necessidades e expectativas, para que possa, como um bom investigador, estabelecer uma motivação para o seu engajamento no trabalho, na pesquisa, e, consequentemente, em sua formação, modificando a sua prática.

E foi, a partir da afirmação de Abdalla (2006, p.35), que "tudo isso nos levou a compreender a importância de se articular a prática e à teoria – o fazer e o pensar sobre o fazer". Pensar sobre as necessidades dos professores seria o mesmo que explorar e experimentar conhecer estes diferentes contextos, organizando, assim, um espaço de possibilidades como horizonte de mudanças, tal como reforça a autora.

Portanto, é de responsabilidade, tanto das instituições formadoras como das escolas, compreender as necessidades/expectativas dos professores e de seus estudantes, sejam elas pessoais, profissionais e institucionais, e prepará-los para utilizar corretamente esse componente curricular, com responsabilidade social para que se possa adquirir cultura musical e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> As representações, por um lado, restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos de tal modo que eles se tornem acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos. (MOSCOVICI 2010, p. 52).

Como Moscovici (2010) nos diz, as representações explicam os objetos, restaurando uma consciência coletiva que se reflete, neste caso, nos resultados da pesquisa bibliográfica, assim como nos questionários aplicados e nas entrevistas realizadas.

Todos esses aspectos apontaram caminhos que percorreremos para discutir as necessidades/expectativas dos professores da rede municipal de Ensino e de futuros professores, no que se refere à sua formação no campo da Música, tentando mostrar as representações deste grupo de profissionais e, assim, tornar acessíveis algumas conclusões.

Neste caminho recuperamos a história da música no ensino do Brasil, no que diz respeito à formação dos professores e percebemos o quanto se tem discutido sobre a Música na Escola, desde o seu início, com os jesuítas até a implementação da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), que se torna uma conquista para nossa área. Mas percebemos, ao longo do tempo, que o ensino de Música tem sido privilegiado com legislações, que a apoia, mas que continua perdendo espaço nas salas de aula e na formação de novos profissionais, sempre à mercê de políticas determinadas pelos governos sem uma diretriz clara.

Caminhamos pela formação dos professores para compreender os conteúdos e, também, concluímos que as reformas nas leis prejudicaram os especialistas desta área, pois ficou difícil articular em sala de aula as diferentes linguagens (polivalência), precisando urgente conhecer e aprofundar as teorias e metodologias para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Percebemos, neste trajeto, o prejuízo para a cidade de Santos com o fechamento do curso de Música, da Faculdade de Música de Santos, em 2000, deixando de formar profissionais qualificados, nesta área, num período de 10 anos.

Constatamos que, na falta desses profissionais, tivemos que contar com os pedagogos. E, desse modo, fomos buscar como tem sido a formação dos estudantes de Pedagogia que, em sua formação, estariam sendo preparados para suprir este conteúdo

musical na sala de aula. Pois, a música sempre foi parte integrante na preparação dos professores da educação básica.

Percebemos, pelos dados apresentados, que se torna urgente rever a formação desses estudantes, que se mostram despreparados para ensinar a Música sem embasamento teórico-metodológico.

Neste nosso trabalho, também, fundamentamos a questão da Música no Currículo, buscando, na definição de seu conceito, o significado; mostrando, assim, que o currículo é uma opção historicamente configurada e carrega valores e pressupostos que temos que interpretar.

Neste ponto, analisando a legislação educacional, percebemos que ela sempre abriu espaço para Arte, mas isso não favoreceu o ensino da Música na sala de aula, apontando para problemas como a falta de profissionais qualificados e de sistematização do ensino da Música nas escolas de educação básica.

A teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) contribuiu para a compreensão desses fenômenos sociais e para entender como pensam os sujeitos envolvidos no processo. Nesta perspectiva, foram estabelecidas duas dimensões de analise: a *normativa* e a *formativa*. E foram, também, definidas categorias e as respectivas unidades de sentido, conforme Bardin (2007).

Ancoramos, então, nas necessidades/expectativas desse professores e/ou estudantes de Pedagogia, que nos mostraram que existem uma grande defasagem nas suas práticas pedagógicas, resultante da falta de formação adequada nos cursos de licenciatura e da falta de incentivos das escolas em reconhecer a importância da Música na sala de aula.

Foi possível, assim, levantar algumas reflexões sobre as mudanças a serem propostas nas dimensões *pessoal*, *profissional* e *institucional*. Em relação à *dimensão pessoal*, os resultados apontam para uma maior conscientização do professor (e/ou futuro professor) com relação às *necessidades subjetivas* de sua formação inicial e/ou continuada para buscar recuperar a sua identidade enquanto *ser professor*. Entre estas necessidades, distinguimos: 1º o acesso ao embasamento teórico-metodológico; 2º a troca de experiências entre os pares; e 3º a articulação entre o que o sujeito pretende, o que apreende, e as mudanças significativas que ocorrem a partir desse processo.

Em relação à *dimensão profissional*, foi possível observar que: 1º há uma necessidade do fortalecimento do papel do professor frente aos desafios postos pelo cotidiano escolar e àqueles impostos pelos dispositivos legais; 2º os professores

necessitam pensar a realidade de forma crítica e coletiva, e, nesta perspectiva, debater os conteúdos obrigatórios a que a Lei nº 11.769/08 se refere; e 3º é necessário que o professor assuma uma postura reflexiva constante acerca de suas práticas e das novas propostas pedagógicas frente à construção de um processo pedagógico e político, que seja significativo para todos.

E quanto à *dimensão institucional*, os professores revelaram a necessidade de: 1º estimular, no âmbito do Projeto Político Pedagógico da Escola, reflexões e trocas sobre o ensino de Música como uma prática pedagógica no cotidiano escolar; 2º desenvolver um currículo de musicalização, que favoreça a formação integral dos alunos; e 3º promover, manter e alimentar fóruns de discussões dentro das instituições e com articulação com outras instituições, para que se estimule um debate sobre a importância do ensino da música nas escolas, como aponta Abdalla (2010).

Na legislação educacional, os cursos de licenciatura são os responsáveis pela formação dos professores para toda a educação básica. A forma de institucionalização das licenciaturas e seus currículos vêm sendo postos em questão e isso não é de hoje, conforme cita Gatti, Barreto e André (2011, p. 92).

Também, a análise dos dados coletados possibilitou compreender o quanto ainda é difícil colocar em prática os currículos em vigor na Rede Municipal de Santos, por falta de especialistas na área ou de pedagogos com alguma formação em Música; neste caso, devido à prioridade da Música no Currículo deste curso.

É necessário, ainda, pensar que a Arte tem conteúdo, assim como as outras disciplinas, e esse conteúdo deve ser respeitado e estimulado tanto quanto os outros, conforme cita Barbosa (2011, p. 110). Assim, como é preciso, também, refletir sobre o trabalho do professor de Música, no coletivo, para que não fique isolado dentro da escola. E esta necessita, com urgência, "abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas" (BARBOSA, p. 110).

Entretanto, o mais importante é, como afirma Barbosa (2011, p. 166), que possamos compreender, nessas mudanças, que "os currículos são invenções sociais". E que, embora sejam, muitas vezes, impostos por lei e estruturados em propostas curriculares, precisam ser repensados e ressignificados pela comunidade escolar e/ou pela instituição formadora, assim como por seus professores e alunos.

Os dados coletados apontam, ainda, para algumas reflexões sobre as mudanças, que serão importantes para pensar, mais profundamente, sobre: as práticas destes professores formadores e dos professores em formação; sua troca com os pares; a

conscientização da importância da disciplina na formação dos alunos e na construção de suas identidades; como estimular questionamentos sobre o conhecimento teórico-metodológico, que são utilizados nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar; e, por fim, questionar a aplicabilidade e execução da Lei 11 769/2008 (BRASIL, 2008).

Indicamos, também, uma ausência significativa de professores de Música nas escolas, e ausência também de pedagogos com preparo para ministrarem esse conteúdo; o que torna difícil ocupar, de modo efetivo, estes espaços. Ou mesmo ter reconhecimento e valorização, seja no contexto escolar ou social mais amplo, mesmo com a Lei em vigor.

É preciso que se tenha, urgente, uma formação continuada dos pedagogos e professores de Música/Arte, formados, que atuam na Rede Municipal de Santos, para que tenham embasamento teórico-prático no desenvolvimento do conteúdo de música em sala de aula; embora, já exista, na rede, reuniões para troca de experiências.

Enfim, foi possível observar que as representações sociais dos professores e/ou futuros professores sobre suas necessidades e/ou expectativas sobre o ensino de Música frente à Lei 11769/08 (BRASIL, 2008) geram saberes, que nos levam a pensar nas palavras de Moscovici (2001, p. 63): “cada vez que um saber é gerado e comunicado – torna-se parte da vida coletiva -, e isso nos diz respeito”. São estes saberes, gerados pelas necessidades de formação, desveladas pelos professores (e/ou futuros professores), que pretendemos investir cada vez mais, porque acreditamos que os mesmos podem contribuir com a formação do professor de Música.

Os próximos passos: continuar buscando quais representações sociais os estudantes dos cursos de Ensino Médio têm sobre essa disciplina para entender melhor por que a música perde espaço, por falta de profissionais qualificados nas escolas, e ainda fazer um paralelo com países ou cidades que têm música na escola até hoje na educação básica, para podermos aprender com a experiência de outros povos. Mas isso será a continuidade desse trabalho, pois, no nosso entendimento, precisamos buscar respostas para alcançarmos soluções efetivas, não só criando leis, ou projetos alternativos, mas, efetivamente, dando condições, para efetuarmos o cumprimento da legislação em vigor de maneira consciente e comprometida com a educação de nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório pós-doutorado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008.

_____. Da formação dos professores de Música. *Jornal da ABRAORFF*, Ano 5, n.5,p.7, dez.2010.

ARAUJO, Rosy Veloso de Souza. Retorno da Educação Musical aos Currículos das Escolas Brasileiras. *Trabalho de Conclusão do Curso* de Licenciatura de Educação Artística da Faculdade Mozarteum de São Paulo, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARRETO, Ceição de Barros. *Coro Orfeão*. São Paulo: Edições Melhoramento, 1938.

BATISTAN, Hans G. *Música na Escola*. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei 3.281*, de 23/01/1928. Reforma Fernando de Azevedo. Institui os Jardins de Infância, e o primeiro programa de Música Vocal e Instrumental, 1928.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto–Lei nº1890*, de 18 de abril de 1932. Dispõe sobre a obrigatoriedade do Canto Orfeônico nas escolas públicas. Rio de Janeiro, 1932.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 4024*, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 27 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. *Lei 5692/71*. Brasília: MEC, 1971.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº540/77*, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Dispõe sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei 5692/77.

_____. Ministério da Educação. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997 a.v. 6: Arte.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (5ª a 8ª séries) Arte, Brasília: MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 abr. 1998b

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. *Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música*. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Parece nº 22, aprovado em 4 de outubro de 2005. *Altera texto das Diretrizes Curriculares Nacionais par o Ensino Fundamental, "Educação Artística" por "Arte*". Brasília: MEC, 2005.

_____Ministério da Educação. *Lei n. 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade de Música na educação básica. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 19 de agosto de 2008, seção I.

_____Ministério da Educação. *Lei 12.287*, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, 13 de julho de 2010.

BRESSAN, Wilson J. *A função educativa da música popular*. São Paulo: Vozes, 1989.

CARENO, Mary Francisco. *Representações Sociais de Professores sobre as Relações Étnico-Raciais na Escola*. Dissertação do programa de mestrado da Universidade Católica de Santos, 2010.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização.* São Paulo: Artmed Editora, 2005.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; JOLY, Ilza Zenker Leme. *Um estudo sobre a formação de três professoras:* o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. *Revista ABEM*, número 16, março de 2007.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. *Música na escola*: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. *Tese de Doutorado*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2010.

FRANCO, Maria L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3ª ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática da autonomia. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FUKS, Rosa . *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La iniciacion musical del niño*. Cidade: Ricordi Americana, 1964.

_____. *Fundamentos, Materialies y Técnicas de la Educacion Musical*. Buenos Aires: Ricordi Argentina, 1977.

_____. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. Summus Editorial, 1982.

GATTI, A. B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GONÇALVES, R. M.; ABDALLA, M. F. B. *Das necessidades de formação dos professores de Música na educação básica*. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Curitiba: PUC/PR, 2011 (CD ROM).

GUARESCHI, P.; HERNANDEZ, A.; CÁRDENAS, M. *Representações Sociais em Movimento.* Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

JANNIBELLI, Emília D'Anniballe. *A musicalização na escola*: Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Os sons da República nas Escolas Públicas de São Paulo na Primeira República 1889-1930*. Pontifícia Universidade Católica/PUC/SP, 2005.

_____. *Música no currículo escolar*: contribuições para o debate. XVII Encontro Nacional da ABEM, 2008.

JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LÜDCKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papirus Editora, 2008.

MATEIRO, T.; SOUZA, J. *Práticas de Ensinar Música*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2009.

MARTINS, Raimundo. *Educação Musical*: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

MONTEIRO, Leide Patrício. *O professor de arte na rede Pública Municipal de Santos:Tensões entre a formação e a atuação profissional*. Dissertação do programa de mestrado da Universidade Católica de Santos, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo:* Políticas e Práticas. Campinas: Papirus Editora, 2001.

MOSCOVICI. Serge. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

_____. *A Representação Social da Psicanálise.* São Paulo: Zahar Editores, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

_____. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÓVOA, Antônio. (Org.) *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora 1992.

_____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina Editora, 2010.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva; MARULO, Vanildo Mousinho. Educação Musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis de atuação de professores não especialistas. São Paulo: C.A. *ABEM,* março 2009.

SANTOS. Secretaria Municipal de Educação/SME. *Lei n. 650/90*. Contratação de pessoal para o ensino de Música. Santos: SME, 1990.

SÃO PAULO. *Lei n. 250*. Institui o Orfeão Infantil Paulista. São Paulo: SEE, 1925.

SAVIANI, Dermeval. *Análise critica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71*. In: GARCIA, W. E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.* São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978: p. 174-194.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1994.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. 11ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VALA, Jorge. Representações Sociais e a Psicologia Social do Conhecimento Cotidiano. In:VALA,Jorge; MONTEIRO, Maria B. (Orgs.) *Psicologia Social*. 7.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, p. 457-501.

VERGÈS, Pierre. *Ensenmble de programmes permettant l'anlyse des evocations*: Manuel version 2. Aix-en-Provence: LAMES, 1999.

_____. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). *Perpectivas teórico-meodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2005, p. 471-487.

WILLENS, Edgar. *Las bases psicológicas de la Educacion Musical*. Buenos Aires: Editorial Universitária, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: "A formação dos professores de música da educação básica para aplicabilidade da lei 11769/08."

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa e ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo pessoal.
Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o meu consentimento em participar da pesquisa.

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE II

QUESTIONARIO APLICADO AOS PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE MUNCIPAL DE ENSINO DE SANTOS

Sou aluna do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, e desenvolvo pesquisa sobre professores de Música da Rede Municipal de Santos. Sua participação, nesta pesquisa, será fundamental para a nossa área.
Obrigada por responder ao questionário! As informações serão mantidas no mais absoluto sigilo, não havendo identificação de nenhuma unidade nos relatórios e divulgações.
Conto com sua colaboração!

Rita Maria Gonçalves

Apresentação

Este instrumento de pesquisa compõe-se de três partes e objetiva levantar dados e informações gerais que subsidiem o meu trabalho de pesquisa.

Parte 1
Antes de completar os espaços a, b, c, d e, e fique atento (a) às palavras da aplicadora e preencha os espaços demarcados com as quatro primeiras palavras que vierem à mente, quando você ouve “Alegria”:

Exemplo _____( ) _____( ) _____( ) _____( )

a) _____( ) _____( ) _____( ) _____( )

b) _____ ( ) _____( ) _____( ) _____( )

c) _____( ) _____( )_____( ) _____ ( )

d) _____ ( ) _____( ) _____( ) _____( )

Palavras/expressões indutoras:

a) formação
b) necessidade
c) perspectiva da lei
d) práticas

Parte 2 A história de Bia

A professora Bia, é recém formada no Curso de Licenciatura Plena em Música e assumiu aulas de Música em uma escola da Rede Pública para classe de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, está com dificuldade em elaborar o seu planejamento anual para que fosse ao encontro às expectativas e necessidades dos alunos e da escola.
Depois de conversar com os alunos Bia identificou as seguintes dificuldades para elaborar o seu plano:

_____
_____
_____
_____

Quais os principais pontos que os alunos apontaram como necessidades e expectativas e que dificultaram a elaboração do planejamento de Bia

_____
_____
_____

Como os outros professores e a escola poderiam ajudar a professora Bia a desenvolver melhor o plano de trabalho

_____
_____
_____
_____

Parte 3 – Dados Pessoais

Faixa Etária
( ) de 18 a 25anos
( ) de 26 a 35 anos
( ) de 36 a 45 anos
( ) de 46 a 55 anos
( ) mais de 56

Sexo: ( ) Masculino
( ) Feminino

II – Formação

Graduação (Curso) _____
Universidade _____

Início _____ Termino_____

Especialização: _____
Universidade _____
Início _____ Termino_____

Mestrado: _____
Universidade _____
Início _____ Termino_____

Doutorado: _____
Universidade _____
Início _____ Termino_____

Cursos de formação continuada? (na falta de espaço inclua uma linha anexa)
Quais? _____
Ano de Término _____

II – Atuação Profissional

1. Nome da Unidade de Ensino na Prefeitura de Santos:
_____Bairro:_____

2. Qual a sua situação funcional na Prefeitura de Santos?
( ) celetista ( ) Estável ( ) Estatutário ( ) Municipalizado

3. Carga horária Semanal/período:
( ) até 12 horas ( ) de 13 a 20 horas ( ) 21 a 30 horas

( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno

4.Tempo de atuação no magistério (apenas na prefeitura de Santos)

( ) menos de 5 anos ( ) de 6 a dez anos

( ) entre 11 e 20 anos ( ) mais de 20 anos

5. Indique os anos do Ensino Básico que você leciona/lecionou?

2010 ( ) 1° ano ( ) 2º ano ( ) 3 º ano ( ) 4 º ano ( ) 5 º ano

2011 ( ) 1° ano ( ) 2º ano ( ) 3 º ano ( ) 4 º ano ( ) 5 º ano

IV – Formação e Práticas de Ensino de Música

1. Como você vivenciou, em sua história de vida, o ensino de Música? O que ficou registrado em sua memória?

2. O que você acha importante aprender/conhecer em termos do ensino de Música em sua formação inicial?

3. Quais fundamentos teórico-metodológicos têm mais significado em sua formação musical? E em que eles ajudariam em sua formação como professor (a) de Música, nas escolas de ensino fundamental?

4. Quais as referências bibliográficas que você usa em sua prática pedagógica?

5. Quais são suas expectativas em relação à implantação da Lei 11762/08?

6. Como você vê o termo "conteúdo obrigatório" a que a lei se refere?

7. Como você vê o ensino de Música na Rede Municipal de Santos? Há projetos de Música em desenvolvimento em sua Escola? Poderia escrever um pouco a respeito da importância (ou não) dada pela Rede ao ensino de Música?

8. Como você vê a implantação da Faculdade de Licenciatura em Música na Cidade de Santos pela Universidade Católica de Santos?

_____
_____
_____

9. O que você conhece sobre a história da música como disciplina no currículo das escolas Municipais?

_____
_____
_____

10. Quais são suas principais experiências no ensino de Música?_____
_____
_____

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Sou aluna do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, onde desenvolvo pesquisa sobre professores que atuam com Música na educação básica da Rede Municipal de Santos. Sua participação nessa pesquisa será fundamental para a nossa área.
Obrigado por responder ao questionário! As informações serão mantidas no mais absoluto sigilo, não havendo identificação de nenhuma unidade nos relatórios e divulgações.
Conto com sua colaboração!

Rita Maria Gonçalves

Apresentação

Este instrumento de pesquisa compõe-se de três partes e objetiva levantar dados e informações gerais que subsidiem o meu trabalho de pesquisa.

Parte 1
Antes de completar os espaços a, b, c, d e, e fique atento (a) às palavras da aplicadora e preencha os espaços demarcados com as quatro primeiras palavras que vierem à mente, quando você ouve “Alegria”:

Exemplo _____( ) _____( ) _____( ) _____( )

a) _____( ) _____( ) _____( ) _____( )

b) _____ ( ) _____( ) _____( ) _____( )

c) _____( ) _____( )_____( ) _____ ( )

d) _____ ( ) _____( ) _____( ) _____( )

Palavras/expressões indutoras:

a) formação
b) necessidade
c) perspectiva da lei
d) práticas

Parte 2 A história de Bia

A professora Bia, é recém-formada no Curso de Pedagogia e assumiu aulas de Música em uma escola da Rede Pública para classe de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, está com dificuldade em elaborar o seu planejamento anual para que fosse ao encontro às expectativas e necessidades dos alunos e da escola.
Depois de conversar com os alunos Bia identificou as seguintes dificuldades para elaborar o seu plano:

_____
_____
_____
_____

Quais os principais pontos que os alunos apontaram como necessidades e expectativas e que dificultaram a elaboração do planejamento de Bia?

_____
_____
_____

Como os outros professores e a escola poderiam ajudar a professora Bia a desenvolver melhor o plano de trabalho?

_____
_____
_____
_____

I- Dados pessoais

Faixa Etária
( ) de 18 a 25anos
( ) de 26 a 35 anos
( ) de 36 a 45 anos
( ) de 46 a 55 anos
( ) mais de 56

Sexo: ( ) Masculino

( ) Feminino

II – Formação

1. Graduação (Curso)

_____
Universidade _____
Início _____ Termino_____

2. Além do Ensino Fundamental e Médio, fez outro(s) curso (s)?(Se necessário, assinale mais de uma alternativa).

( ) a. Não
( ) b. Informática
( ) c. Língua Estrangeira
( ) d. Artes em geral (música, teatro, dança, desenho, pintura, artes gráficas etc...)
( ) e. Outro curso de nível médio
( ) F. Outro curso superior

II – Atuação Profissional

2. Nome da Unidade de Ensino que atua:
_____Bairro:_____

2. Qual a sua situação funcional na Prefeitura de Santos?
( ) celetista ( ) Estável ( ) Estatutário ( ) Municipalizado

3. Carga horária Semanal/período:
( ) até 12 horas ( ) de 13 a 20 horas ( ) 21 a 30 horas

( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno

4. Tempo de atuação no magistério (apenas na prefeitura de Santos)

( ) menos de 5 anos ( ) de 6 a dez anos

( ) entre 11 e 20 anos ( ) mais de 20 anos

5. Indique os anos do Ensino Básico que você leciona/lecionou?

2010 ( ) 1° ano ( ) 2º ano ( ) 3 º ano ( ) 4 º ano ( ) 5 º ano

2011 ( ) 1° ano ( ) 2º ano ( ) 3 º ano ( ) 4 º ano ( ) 5 º ano

IV – Praticas de Ensino

1. O que você acha importante adquirir na sua formação inicial para incluir na sua prática pedagógica a Música?

_____
_____
_____

2. Você considera importante adquirir na sua formação musical a fundamentação teórico-metodológica?

_____
_____
_____

3. Você já tomou conhecimento da implantação da lei 11762/08 que obriga a inclusão do conteúdo de música nas escolas?

_____
_____
_____

4. O que você considera importante adquirir na sua formação o ensino da música?

_____
_____
_____
_____
_____

5. A Universidade prepara você para incluir o Ensino da Música na sua prática pedagógica?

_____
_____
_____
_____
_____

6. Na sua prática pedagógica como você utiliza a música?

_____
_____
_____

7. Atualmente, quais as suas necessidades para prepara as suas atividades de música para a sua classe?

_____
_____
_____

8. Em que momentos da sua prática pedagógica você utiliza a música?

_____
_____
_____
_____

APÊNDICE IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- Por que você acha que a Música vem perdendo espaço nas escolas, mesmo sendo considerada tão importante no currículo?

2- Ao longo da história da educação brasileira, a Música sempre assumiu papel importante na Escola de Educação Básica, por que, então, nos encontramos com falta de professores de Música?

3- Apesar das leis que apontam a Música nos currículos dos Cursos Superiores em Pedagogia, por que esta disciplina não fornece subsídios teórico-metodológicos para a pratica pedagógica?

4- Você acha que a implantação da Lei 11769/08 vai modificar o quadro atual, no que se refere à falta de preparo dos professores?

5- Como você consegue material para subsidiar a sua prática pedagógica?

APÊNDICE V

Entrevistas

Entrevista - Professora 1

Rita: Vou entrevistar a professora Ana Lúcia. A professora Ana Lúcia é formada em Pedagogia, ela fez o curso de Pedagogia, e irá responder às seguintes questões: Professora, por que você acha que a música vem perdendo espaço, a partir do momento, em que ela também é considerada importante na escola, no ensino fundamental?
Ana Lúcia: Porque, muitas vezes, eles acham que a música é só uma diversão, é o que aparece no rádio, nas, dancinhas e não tem a mínima relevância, não é?
Rita: E você acha que as escolas é que fazem com que a música vá perdendo espaço?
Ana Lúcia: Sim, porque na educação infantil você trabalha bastante com a música, e a partir do momento, que você vai para o ensino fundamental, o professor, que não é formado nessa área, ele perde nesse ramo.
Rita: E aí ele não continua dando essa matéria?
Ana Lúcia: Não continua, porque ele já sabe, que, com certeza, haverá uma parte especifica, um professor especifico para aquela matéria. As primeiras séries, a série inicial até a primeira série, que seria o segundo ano, para aquela matéria, eles até fazem, agora para frente é difícil.
Rita: E você acha que isso é uma falha nos currículos das faculdades? Na formação inicial, tanto no curso de Pedagogia como nas aulas de Música, há uma falha na formação inicial desses profissionais?
Ana Lúcia: Com certeza na Pedagogia, você trabalha um pedacinho da aula de música, mas eles não te explicam nada sobre música, nada. Nem a classificação dela, como trabalhar ela em sala de aula, nada.
Rita: E esse pedacinho, o que seria na faculdade?
Ana Lúcia: Somente um trabalho que você deve demonstrar para os demais, como fazer uma dança, pegar uma... Como se fosse interdisciplinar, você pega a dança, relaciona com o conteúdo para demonstrar aos colegas.
Rita: E você acha que essa Lei que veio aí, a 111789, que foi implantada em 2008, que tem que entrar em vigor, já terá que entrar em vigor agora em agosto, você acha que essa Lei vem para modificar alguma coisa, ou não?
Ana Lúcia: Ela deve vir para ajudar, mas todo o mundo, não somente as pessoas que vão ser formadas em Música, mas todas as pessoas que estarão fazendo Pedagogia devem conhecer e praticar e colocarem na sala de aula.
Rita: Mas você acha que a Lei ajuda a modificar alguma postura ou não?
Ana Lúcia: Depende, porque algumas leis, às vezes, as pessoas não cumprem se não for feito, se não apertar, eles não vão fazer.
Rita: Ao longo da história, a música sempre teve esse papel importante, sempre se pontuou. Existem várias leis a respeito disso, mas sempre teve várias leis. Mas a música cada vez mais vem perdendo espaço nas escolas, agora ele vem de novo, você acha que então a Lei vai ajudar nesse sentido?
Ana Lúcia: Vai ajudar sim.
Rita: E uma última questão: Onde você consegue, então, já que a formação da faculdade não foi adequada, onde você consegue material para subsidiar sua prática pedagógica?

Ana Lúcia: Eu particularmente, eu adoro fazer pesquisas. Então, eu estou sempre atrás de algum lançamento de revista um CD novo que possa me ajudar durante as atividades que eu dou na minha classe, durante a aula com os meus alunos.
Rita: E as atividades que você dá na classe são em relação a que conteúdo de música?
Ana Lúcia: Qualquer conteúdo, eu relaciono com a disciplina, e da disciplina eu puxo o conteúdo, e aí eu coloco forte, fraco... São itens que nós trabalhamos em música na pré-escola e quando a gente vai para o ensino fundamental a gente continua trabalhando.
Rita: Então, seria mais musiquinhas, é isso?
Ana Lúcia: Musiquinhas, mas que têm relacionado com os cardeais, com a natureza. A gente pega até dos compositores atuais, e a gente puxa para o conteúdo, planeta água, no dia da água...
Rita: Então, você colocaria a música trabalhando os conteúdos das disciplinas, do currículo das outras disciplinas.
Ana Lúcia: Isso.
Rita: De Português, Matemática?
Ana Lúcia: É isso.
Rita: Para ajudar você a desenvolver as matérias?
Ana Lúcia: Isso, porque como eu não tenho a formação musical, eu não conheço a fundo, porque na minha Pedagogia ninguém me ensinou. Se eu tivesse esse conteúdo, com certeza estaria aplicando diferente.
Rita: Na sua Pedagogia você teve então só a parte de ...?
Ana Lúcia: É... tem o título de Metodologia da Arte.
Rita: E você coloca isso na sua entrevista.
Ana Lúcia: Só que essa Metodologia da Arte, ela é dividida em Artes Visuais, em Dança, Música e tem mais uma que agora eu não lembro. Mas é um pedacinho tem que ser rápido, porque faculdade ela é rápida. Você deve buscar o conhecimento fora também por só um não dá.
Rita: Você lembra qual era a carga horária da sua disciplina? Quantas horas-aula você teve dessa disciplina ou não?
Ana Lúcia: Um semestre.
Rita: Um semestre, duas horas aula, provavelmente?
Ana Lúcia: Sim, mais ou menos.
Rita: Para dar as quatro disciplinas.
Ana Lúcia: E para concluir, a gente teve que fazer uma apresentação para os colegas da classe. Com isso, tivemos que fazer apresentação, mostrar a arte visual tudo bonitinho.
Rita: Tá bom professora, você gostaria de apresentar mais alguma coisa para ajudar aqui na minha pesquisa? Alguma sugestão do que poderíamos fazer para melhorar o campo da música dentro das escolas, antes da lei entrar em vigor?
Ana Lúcia: Que incentivassem bastante os professores. Tivessem cursos para os professores que estão na ativa aprenderem um pouco mais a história da música, e a gente trabalhar melhor.
Rita: Está bom, professora. Agradeço a sua participação na minha pesquisa. Obrigada.

Entrevista - Professora 2

Rita- Irei entrevistar a Professora. Elaine que está se formando no curso de Pedagogia, e a minha primeira pergunta professora é a seguinte: Por que a música teve importância nas escolas ao longo da história da educação? Por que você acha que a música está perdendo espaço?
Elaine- Eu acho que está perdendo espaço, porque muitos assim estão deixando até mesmo, assim perdendo a cultura, esquecendo de estar introduzindo isso nas aulas. Isso é uma pena, porque a música, ela, em si, é algo que a criança desenvolve muito bem e acaba aprendendo, não é, todos os movimentos.
Rita- Você coloca que, na formação que você teve na faculdade, não é, uma busca..., mas você teve muito pouco esse enfoque, não é?
Elaine- Foi.
Rita- E como que era o nome da disciplina que você tinha na faculdade? Era música?
Elaine- Não. Não era música, era o lúdico, do qual a gente trabalhava, e falava da importância do lúdico, da música, nas brincadeiras, então seria a matéria lúdica, não é?
Rita- O nome da disciplina era lúdico?
Elaine- Isso mesmo.
Rita- Você não teve arte nesse curso?
Elaine- Sim.
Rita- E nessa disciplina enfocava a matéria de Música?
Elaine- Não era mais assim, na matéria onde tinha jogos, não é o que seria o brincar, como eu falei da matéria lúdico. E, na arte, tinha assim umas coisas, mas era bem assim, era uma coisa bem rara, mal se podia assim..., não enfocava, não dava a importância da música.
Rita- Nessa disciplina, você trabalhava o quê? Nessa disciplina Arte? Qual era o foco?
Elaine- Eram os artistas, era mais assim voltado à arte mesmo.
Rita- Artes Plásticas, você quer dizer?
Elaine- Isso, não a música.
Rita- Tá, e você acha que assim essa falta no currículo da faculdade é o que faz a diferença na prática pedagógica de vocês?
Elaine- Eu acho que sim, porque como eu falei, porque eu acho que a música é importante para o desenvolvimento da criança, porque através dela a criança aprende muito mais rápido. Através da música, todos os movimentos, ela memoriza muito rápido, e acaba acontecendo de uma maneira prazerosa.
Rita- Entendi. Você viu que tem uma Lei agora, a 11779, de 2008, que tinha que entrar em vigor agora em agosto. Você acha que a obrigatoriedade de estar colocando conteúdo por uma Lei, você acha que vai fazer alguma modificação? Que vai ter alguma diferença?
Elaine- Sim, eu acredito que sim, porque, assim, eu acho que vai enriquecer mais as matérias. E eles vão poder trabalhar não só em uma, como em várias, para que eles enfoquem, e que assim acha a importância para ser trabalhado, não só nas matérias, como também, aqui, para nós, isso aconteça de uma forma muito, assim... Mas é, como eu posso dizer, em que ela introduz até para nós, para que a gente possa passar para as crianças. Não só fique nas cantigas, para que a gente possa fazer algo até mais criativo, sabe? Então, eu acho que seria, eu acho que deveria, assim, entrar em vigor para que pudesse ter bons resultados.
Rita- Você se sente preparada para dar atividade de música para as crianças?

Elaine- Sim, eu acho que quando se tem um conteúdo, por isso é importante já vigorar isso, porque a gente vai ter uma base, não é? Para que a gente possa passar, e a gente vai se sentir sim preparada. E eu acho que sim, porque eu acho que tudo que vem com a música é muito mais fácil de passar, e tanto para as crianças, que elas adoram. E vai ser uma maneira, como eu falei, é... não só o brincar, mas vai ser uma maneira assim mais fácil de aprender e uma maneira muito mais gostosa.
Rita- E assim, hoje já que não tem subsídios, não teve esses subsídios?
Elaine- Não.
Rita- Onde você consegue material para a sua prática pedagógica, para o seu fazer, já que você acha que é importante. Onde você consegue material para subsidiar a sua prática?
Elaine- Através de pesquisas, internet, a gente consegue muitas coisas, é só procurar. Hoje em dia o acesso para a gente conseguir materiais para a gente estar colocando em prática. É muito mais fácil em *sites* tem bastante.
Rita- Você saberia me dizer, assim, que conteúdos de música hoje, mesmo você não tendo essa formação, que conteúdos de música hoje você acha importante trabalhar e você ainda não trabalha com as crianças?
Elaine- Eu acho que deveria trabalhar, assim, conteúdos históricos, como Carmem Miranda, porque dá para trabalhar em várias salas, disciplinas, não só no cantinho do faz de conta. Mas ainda dá para trabalhar, até mesmo, em fantasias... Como é que ela sabe e se vestia? Sabe fazer uma roda de conversa? Então, eu acho que resgatar esses artistas, essa cultura... Eu acho que é muito importante até para um crescimento dela, para elas também aprenderem em saber como que foi a cultura.
Rita- E, para isso, você estaria utilizando uma pesquisa, estaria indo atrás de uma pesquisa.
Elaine- Sim.
Rita- Porque na sua formação você não teve isso.
Elaine- Não.
Rita- Tá bom, professora Elaine, eu agradeço a sua participação na minha pesquisa, muito obrigada

Entrevista - Professora 3

Rita- Estou entrevistando a professora Marta, e a primeira pergunta... É formada em Pedagogia? Está se formando professora?
Marta- Já me formei.
Rita- Tá então, pergunto para você o seguinte: Por que você acha que a música na escola vem perdendo o seu espaço?
Marta- Eu acho, Rita, que as pessoas não estão dando muito valor. Eu acho que é uma coisa que incentiva, que estimula, a criança gosta... A música transmite: alegria, felicidade, prazer em aprender... E eu acho que a criança, que vem para escola, ela vem para aprender. E ela tem que ter prazer de vir para escola, não vir por vir.
Rita- Mas você acha que ela perdeu o espaço nesses últimos tempos?
Marta- Eu acho que está falhando muito. Eu acho que está faltando muita música. As pessoas estão dando importância a outras coisas e não podem deixar de lado uma coisa que funciona, que dá certo e que agrada a criança. Ela precisa ficar feliz.
Rita- Tá, ao longo do tempo, ao longo da história da educação, a música sempre teve um papel relevante. Ela sempre foi colocada desde o ensino fundamental, e ela agora tem uma Lei que volta a colocar a música como conteúdo obrigatório. A minha pergunta é: na faculdade, você teve base para dar esse currículo, esse conteúdo de música?
Marta- Infelizmente, nenhuma.
Rita- Você tinha na sua formação de Pedagogia, você não teve aula de arte, nem arte?
Marta- Não, em nenhum momento. Não sei se é porque eu já estou formada tem mais de dez anos, não é? Mas não tem nada relativo à música, nada relativo à arte. Assim no magistério, sim, tinham as musiquinhas, a pasta cívica que ajudava um pouquinho, tinha a arte. Agora, na faculdade de Pedagogia, nada. Muito texto, muita leitura, muita lei, mas quando eu fiz agora eu não sei.
Rita- Nem a disciplina de Educação Artística tinha?
Marta- Não, não era embutida no currículo, não tinha.
Rita- Você só teve no magistério?
Marta- No magistério.
Rita- E, então, a música era tratada como um componente separado da arte?
Marta- Não era... entrava junto, pegava um pouquinho de didática, mas a música em si só ela.
Rita- Você acha que essa implantação da Lei só ela vai modificar alguma coisa ou vai continuar do mesmo jeito?
Marta- Não, eu acho que vai mudar.
Rita- Em que sentido você acha que vai mudar?
Marta- Eu acho que eles vão ter mais prazer, não é? Tem tanta musiquinha que ensina tanta coisa, principalmente na educação infantil, se ensina o alfabeto através de música, se ensina a somar, se ensina a mistura de cores. Nossa, eu acho muito gostosinho a música, principalmente para os menores.
Rita- Se você, não tendo na sua formação, você hoje utiliza a música na sua prática pedagógica?
Marta- Quando eu tenho o meu espaço, eu aproveito e dou muitas musiquinhas, eles gostam muito, e aprendem muito rápido.
Rita- O conteúdo que você dá são melodias?

Marta- É... são musiquinhas, cantigas de roda, uma musiquinha que apareça em um livro, eu procuro adaptar uma melodia ali, que eles possam cantar, que fique bonitinho! Mas, assim, não uma coisa específica, porque eu não tenho esse conhecimento, eu não tive.
Rita- Por que você acha que seria importante para você ter esse conhecimento? O que faltaria, vamos supor, se você tivesse que dar essa matéria? Porque, na verdade, não tendo professor quem dá é o pedagogo. O que você precisaria para se sentir segura, para dar essa matéria?
Marta- Eu iria ter que fazer um curso. Eu acho que tinha que ter uma especialização, porque assim dar por dar eu não sentiria segurança não.
Rita- E que conteúdos você sente mais falha? Por que você dá as musiquinhas? Mas que conteúdo você estaria colocando como relevante?
Marta- Eu acho que matemática é muito legal.
Rita- Relacionado às disciplinas?
Marta- Eu acho muito legal a matemática. Assim, eu acho claro, é lógico, que eu não sou nenhuma compositora nem nada disso, mas a dificuldade que a criança tem na tabuada, se a gente adaptasse uma musiquinha, eu acho que daria uma ajuda, um arranque. Eu acho que assim eles teriam o estímulo para cantar, e, ao mesmo tempo, para aprender.
Rita- Tá, então, deixa eu só te fazer um ultimo questionamento: se você tivesse que buscar um conteúdo de música para aprender, qual seria o primeiro conteúdo? Seria esse?
Marta- Com relação à matemática e à tabuada.
Rita- Tá.
Marta- Porque é uma briga todo o ano e é uma coisa que eles precisam saber. Rita, não dá para ficar todo o ano com calculadora, não é? Eu acho que a criança tem que saber a soma dos fatores, mas ela tem que ter vontade, e assim...
Rita- A música ajuda.
Marta- Eu acho que a melodia ia dar, assim, uma coisinha a mais, uma vontade, porque eles gostam tanto de cantar, aprendem tanta coisa. Eu acho que iria ser interessante.
Rita- Tá, então, você está colocando a música como um recurso para...
Marta- Um recurso para me ajudar, como instrumento de ajuda na aprendizagem, eu colocaria.
Rita- Tá bom, professora Marta, agradeço a sua colaboração na minha pesquisa. Obrigada.
Professora- Obrigada à senhora.

Entrevista - Professora 4

Rita- Nadia, por que você acha que a música vem perdendo espaço, mesmo sendo considerada importante no currículo?
Professora- Acredito que por falta de professores formados.
Rita- E você tinha conhecimento que a música, pela Lei 11768, ela é importante para ser desenvolvida dentro do ensino fundamental, da educação básica? Mas, professora, como é que você acha que a gente pode estar resolvendo esse problema?
Professora- Eu acho que seria criando novos grupos de pessoas formadas, de cursos formadores para professores de Música no caso de arte musical.
Rita- Porque de música, faz dez anos que não temos professores de Música na Baixada Santista. Quem está suprindo isso são os pedagogos. E você acha que eles suprem isso?
Professora- Com certeza não, precisa de pessoas formadas, habilitadas na área, não é?
Rita- Como você acha que essa Lei vai implicar em uma mudança ou não no currículo? Porque essa Lei sempre foi colocada no currículo, sempre nós tivemos música na história da música, sim. Vem mais uma nova lei, você acha que isso modifica ou não?
Professora- Modifica em perda para os alunos... Modifica sim**.** Fica devassada a matéria... A música, que ela é inserida como arte agora na escola municipal, pelo menos, ela fica devassada, não dá para dar todo o conteúdo musical, no caso, para os alunos.
Rita- Você acha que a falta de professores tem a ver com a maneira como as práticas musicais eram dadas nas escolas?
Professora- Como eram dadas?
Rita- É...
Professora- Eu acredito que as pessoas da época que davam a música, a arte musical, eram formadas para serem professoras de Arte Musical. Hoje, em dia, não. Elas são professoras de Arte, não de Arte Musical especificamente.
Rita- Então, você acha que essa polivalência, que fez com que não tivesse mais incentivo na música.
Professora- Isso.
Rita- Então, desde 71 com a Lei 5692, a Educação Artística fez com que a gente perdesse isso?
Professora- Isso, eu acredito que sim.
Rita- Você quer colocar mais alguma coisa, uma solução que você acha que a gente podia remediar, para poder solucionar o problema da falta de professores?
Professora- Eu acho que formar professores, especificamente na área de música, porque eu acredito que é isso que esteja faltando.
Rita- Nadia, obrigada pela sua participação.

Entrevista - Professora 5

Rita- Por que você acha que a música vem perdendo espaço mesmo sendo considerada importante no currículo durante todos esses anos?
Professora- Eu acho que, para começar, falta gente capacitada e gente habilitada.
Rita- Você acha que a falta desse pessoal capacitado fez com que faltassem incentivos para alunos irem buscar na música um recurso de profissão?
Professora- Tudo bem, também, eu acho que não tendo gente adequadamente preparada para estar trabalhando a música, a informação chega... Quando chega, chega muito diferente e isso não gera estímulo, porque há dez anos não tem faculdade de Música na cidade de Santos e isso fez com que houvesse uma perda de profissionais qualificados. A prefeitura, hoje, só tem cinco, sete profissionais qualificados.
Rita- Só.
Professora- De Música, formados em Música.
Rita- Você acha que isso é um prejuízo para o ensino básico?
Professora- Com certeza, não tendo gente suficiente não dá para implantar, e só capacitar repassar a informação, acho que não é o suficiente, porque você precisa, além da parte teórica, a parte auditiva, a parte prática. Então, com sete profissionais de área não dá para trabalhar tudo.
Rita- Os pedagogos têm assumido a função na educação básica na falta de os licenciados em Pedagogia fazem a parte de música. Você acha que isso ajuda ou prejudica no desenvolvimento das crianças?
Professora- Prejudicar, eu acho que não é a palavra certa. Ajuda de certa forma, ajuda. Porém, a gente não sabe como isso é repassado. Então, nesse sentido, acaba prejudicando, mas é melhor que nada.
Rita- Onde você consegue material para suprir a sua parte teórico-pedagógica?
Professora- Onde eu consigo material? Buscando informação fora, e internet, cursos, tem sempre que buscar fora. E tem sempre que buscar fora, porque dificilmente chega até aqui.
Rita- Vocês têm formação continuada? Difícil essa, hein...
Professora- Eu tenho, eu tenho acesso ao coral, tive acesso a ABRINC, uma formação muito boa, mas não é uma formação, já foi melhor, não é? Eu acho que a estrutura acabou limitando essa possibilidade, mas assim tirando as pessoas que têm interesse e que estão próximas a essa formação, eu acho que muita gente não tem e...
Rita- Os profissionais que sobraram, você acha que eles podiam fazer alguma coisa para ajudar a subsidiar essa falta de profissionais do ensino básico na escola municipal de Santos?
Professora- Acho que cursos de formação, de capacitação... Mas eu acho que fica ou fica pouco, ou fica meio receita, quer dizer, você capacitar professores interessados, é legal, é bom, ajuda. Mas, assim, aquela formação, realmente embasada, não tem.
Rita- Qual é a saída?
Professora- Acho que voltar à Faculdade de Música, valorização do profissional da área, não é? Isso também é importante. Eu acho que a discrepância é muito grande, ou é o professor que canta, ainda existe essa concepção do professor que canta, da festinha e tal... Do meu ponto de vista faz parte até, mas não dá para se limitar só a isso, e também não dá para relegar isso a outro plano. Esqueci a pergunta.
ita- Como se pode subsidiar a isso?
Professora- Ah, tá.

Rita- Como a gente pode ajudar, que sugestão você dá?
Professora- Eu acho que precisa ter mais cursos de formação, a valorização, a capacitação e investir mais nesse setor.
Rita- Tá bom, obrigada.

Entrevista - Professora 6

Rita- Por que você acha que a música vem perdendo espaço mesmo sendo considerada importante no currículo?
Professora- Por falta de profissionais qualificados.
Rita- Você tem conhecimento que a música, ao longo da história, sempre teve um papel importante no ensino básico, por que então nos encontramos nessa situação com falta de profissionais na escola?
Professora- Porque nunca foi dado o devido valor, foi sempre sendo considerada, pano de fundo para festas e eventos, e não para o desenvolvimento do aluno.
Rita- Professora, por que você acha que, apesar das leis, a música não é tratada com destaque nos cursos de formação inicial de pedagogos?
Professora- Porque os professores de Arte dos cursos superiores também não priorizam a música, deveriam ser especialistas na área.
Rita- Como você vê? Como você acha que a implantação da Lei, essa lei 1779, você conhecia essa Lei?
Professora- Não.
Rita- Na faculdade, você não teve contato, não é? Então, como você acha que a implantação da Lei vai modificar alguma coisa; uma vez que a formação não é adequada e as pessoas não têm informação sobre essa lei?
Professora- Não adianta o governo criar mais uma lei, se as anteriores não forem colocadas em prática adequadamente.
Rita- Tá, também concordo. A última questão para você ajudar no trabalho: onde você consegue material, então, para você subsidiar a sua prática pedagógica, já que a faculdade não prioriza isso?
Professora- Na internet, pesquisando em livrarias, o que chega de novo, e trocando materiais com os colegas.
Rita- Tá bom, obrigada professora por ter colaborado com a minha pesquisa.

APÊNDICE VI

TABULAÇÃO: PALAVRAS DE EVOCAÇÃO

SUJEITO	FORMAÇÃO 1	FORMAÇÃO 2	FORMAÇÃO 3	FORMAÇÃO 4
1	IMPORTANTE	NECESSÁRIA	ÓTIMA	ACESSÍVEL
2	APRENDIZADO	GOSTAR	PREPARO	DEDICAÇÃO
3	ATUALIDADE	NECESSIDADE	PROFESSORES	GRUPO
4	CONHECER	APRENDER	ESCOLA	SABER
5	POR QUE	PARA QUE	NO QUE	DO QUE
6	BECESSAIO	CONTINUADA	PEDAGOGIA	ARTE
7	NECESSIDADE	REALIZAÇÃO	TRABALHO	ORGULHO
8	APRENDIZADO	CAPACITAÇÃO	ESTUDO	COMPETÊNCIA
9	APRENDIZADO	AUXÍLIO	CONVIVÊNCIA	EMPENHO
10	PREPARAÇÃO	GRADUAÇÃO	DIPLOMA	RESULTADO
11	NECESSÁRIA	REALIZAÇÃO	ORGULHO	EXPECTATIVA
12	APRENDIZADO	CONTEÚDO	QUALIDADE	COMPROMISSO
13	SONHO	REALIZAÇÃO	FELICIDADE	PROFISSÃO
14	PRIORIDADE	EDUCAÇÃO	NECESSIDADE	PROFISSÃO
15	PROFISSÃO	CONHECIMENTO	TRABALHO	FUTURO
16	CONQUISTA	TRABALHO	SUCESSO	VALOR
17	PREPARAÇÃO	PEDAGOGIA	CONHECIMENTO	CONTINUADA
18	ED.BÁSICA	GRADUAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO	MESTRADO
19	PROCESSO	CONTINUADA	PROFISSÃO	SERVIÇO
20	EDUCAÇÃO	CRESCIMENTO	ÉTICA	TRANSFORMAÇÃO
21	NECESSIDADE	CRESCIMENTO	QUALIDADE	CAPACITAR
22	CONTINUAÇÃO	EXEMPLO	ORGULHO	NECESSIDADE
23	ESTUDO	TEMPO	DEDICAÇÃO	NECESSIDADE
24	OPORTUNIDADE	PROGRESSO	EMANCIPAÇÃO	SABEDORIA

SUJEITO	NECESSIDADE 1	NECESSIDADE 2	NECESSIDADE 3	NECESSIDADE 4
1	TODAS	BUSCA	PREENCHER	RESULTADOS
2	PRECISAR	FORMAR	USAR	COTIDIANO
3	MATERIAL	MÍDIAS	ESPAÇO	INSTRUMENTO
4	VIDA	VIAGEM	AR	ESPAÇO
5	RESPEITO	ESTUDO	LUTA	DIREITOS
6	ESTUDO	TRABALHO	ESTRUTURA	FORMAÇÃO
7	FAMÍLIA	VALORES	RESPEITO	CONQUISTA
8	AMOR	SABEDORIA	PAZ	ALEGRIA
9	AGIR	BUSCAR	ESTUDAR	APRENDER
10	DIFICULDADE	POBRE	IMPORTANCIA	FUNDAMENTA11L
11	VALOR	AMOR	RESPEITO	CONQUISTA
12	BUSCA	CONHECER	APRENDER	TROCAR
13	DEUS	TRABALHO	ESTUDAR	APRENDER
14	SAÚDE	FAMÍLIA	FORMAÇÃO	PAZ

15	ESTUDO	CONHECER	PESQUISA	TRABALHO
16	AMOR	CONHECER	TRABALHO	PESQUISA
17	FORMAÇAO	EXPERIENCIA	ALEGRIA	VOCAÇÃO
18	LIMITAÇÃO	MOMENTO	SUPERAÇÃO	ESPECIFICIDADE
19	VONTADE	OBJETIVO	DESEJO	FIM
20	APRENDER	ESTUDO	PESQUISA	TRABALHO
21	PRECISÃO	FALTA	ESTUDAR	CONTÍNUO
22	FORMAÇÃO	PROCURA	BUSCA	PESQUISA
23	INFORMAÇÃO	PESQUISA	APRENDER	FORMAÇÃO
24	DISPOSIÇÃO	TEMPO	DEDICAÇÃO	PRESERVAÇÃO

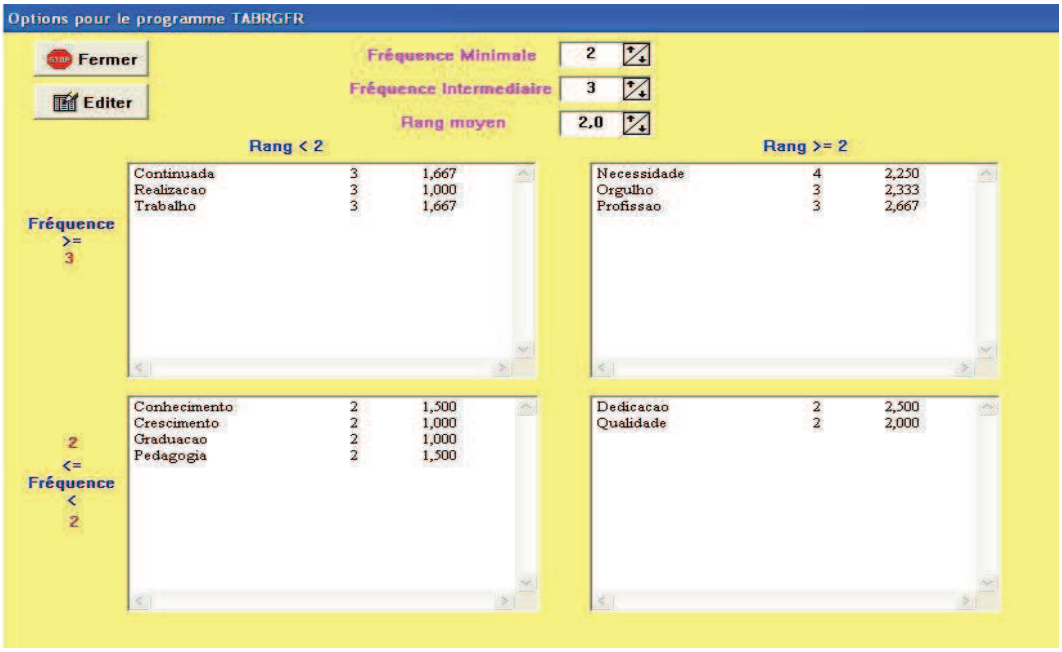
SUJEITO	**PERSPECTIVAS DA LEI 11769/08 1**	**2**	**3**	**4**
1	NENHUMA	RESITENCIA	FORMAÇÃO	APLICABILIDADE
2	ACONTECER	PRECISAR	APRENDER	USAR
3	PROFESSORES	AULAS	MATERIAL	ADEQUAÇÃO
4	RETOMADA	APLICAÇÃO	FORMAÇÃO	RETOMADA
5	ESPERANÇA	VALORIZAR	ACREDITAR	AGUARDAR
6	RESITENCIA	DIFICULDADE	EXISTENCIA	PRECISAR
7	SUCESSO	TRABALHO	PRODUÇÃO	APLICAR
8	JUSTIÇA	DIREITOS	VALORIZAR	RESGATAR
9	AUXILIAR	AÇÃO	CUMPRIR	DESCONHECIDA
10	ESTÍMULO	PLANO	PRUDENCIA	REGRAS
11	TRABALHO	CRIANÇA	DESENVOLVER	CRIAÇÃO
12	EMBASAR	COMPROMISSO	PESQUISA	ESTUDO
13	SOLUÇÃO	ORGANIZAR	CLAREZA	ESTUDO
14	DIVULGAR	DESCONHECE	FALHA	ATUALIZAR
15	ELABORAR	APLICAR	REVISAR	CUMPRIR
16	EDUCAÇÃO	TRABALHO	DIGNIDADE	EXECUTAR
17	FALSA	NECESSIDADE	BUROCRATICA	AMAPARO
18	DESCONHECE	VAZIO	NECESSIDADE	FORMAÇÃO
19	INTENÇÃO	VISÃO	MOTIVAÇÃO	INTERPRETAR
20	USO	PRÁTICA	FAZER	VALER
21	PARADOXO	DISTANTE	COMEÇO	ESPERANÇA
22	ATUALIZAR	CUMPRA-SE	ATNEDIDA	PROPOSTAS
23	OBJETIVA	DISPONÍVEL	SEVERA	INJUSTA
24	ORGANIZAR	ORDEM	AUTORIDADE	RESPEITO

SUJEITO	PRÁTICAS 1	PRÁTICAS 2	PRÁTICAS 3	PRÁTICAS 4
1	CONSTANTE	IMPORTANTE	ATUALIZAR	PESQUISA
2	CRIAR	FAZER	GOSTAR	USAR
3	AULAS	TOCAR	INSTRUMENTO	GRUPO
4	NECESSÁRIA	VONTADE	MUSICAIS	INSTRUMENTAIS
5	PEDAGOGICA	REALIDADE	CAPACITAR	TRABALHO
6	ENSINO	CAMINHOS	PESQUISA	ESTUDO
7	EVOLUÇÃO	ESTUDAR	APERFEIÇOAR	PRODUZIR
8	TRABALHO	ORGANIZAR	OBSERVAR	RESULTADO
9	PEDAGOGICA	APRENDER	COTIDIANO	TRANSFORMAR
10	EXERCER	ATUAR	EXECUTAR	FAZER
11	ESTUDO	EVOLUIR	ORGANIZAR	PARTICIPAR
12	TRABALHO	ESTUDO	PESQUISA	PROJETOS
13	EDUCAÇÃO	VIDA	ESTUDO	TECNOLOGIA
14	RESPEITO	TRABALHO	ATUALIZAR	PESQUISA
15	CONHECER	DIDÁTICA	EXPERIENCIA	MUSICAS
16	COTIDIANO	ESTUDO	TRABALHO	IMPORTANTE
17	ESSENCIAL	GOSTOSA	ALEGRE	DIÁRIA
18	MÉTODO	ÉTICA	ENSINO	APRENDIZAGEM
19	SERVIÇO	DIÁRIA	AÇÕES	PROCEDIMENTO
20	COMUM	DIARIAS	INOVADORAS	GLOBAIS
21	ATUAÇÃO	TEORIA	VIVENCIA	APRENDIZAGEM
22	FACILITAR	CONSTRUIR	ESTUDO	PEDAGOGICA
23	PEDAGOGICA	ENSINO	ESTUDO	DEDICAÇÃO
24	FELICIDADE	GRATIFICANTE	DOAR	PRAZER

APÊNDICE VII

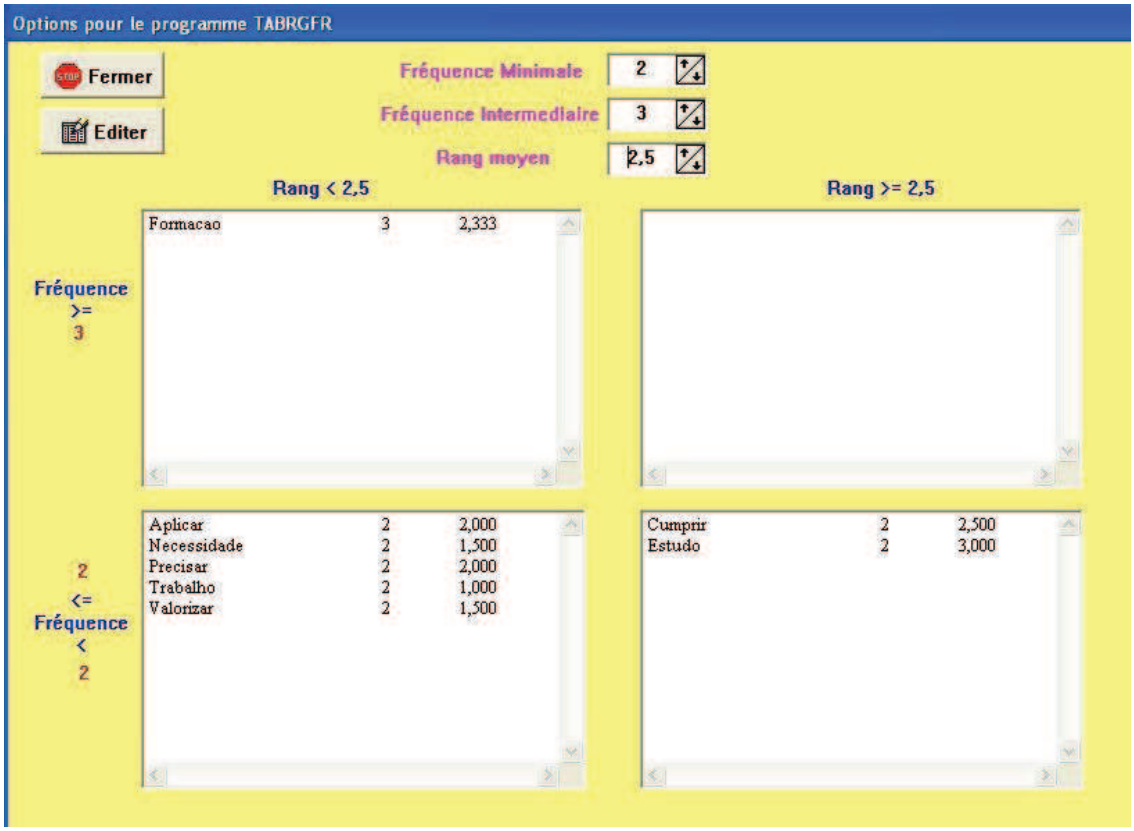
AS PALAVRAS E SEUS QUADRANTES

FORMAÇÃO

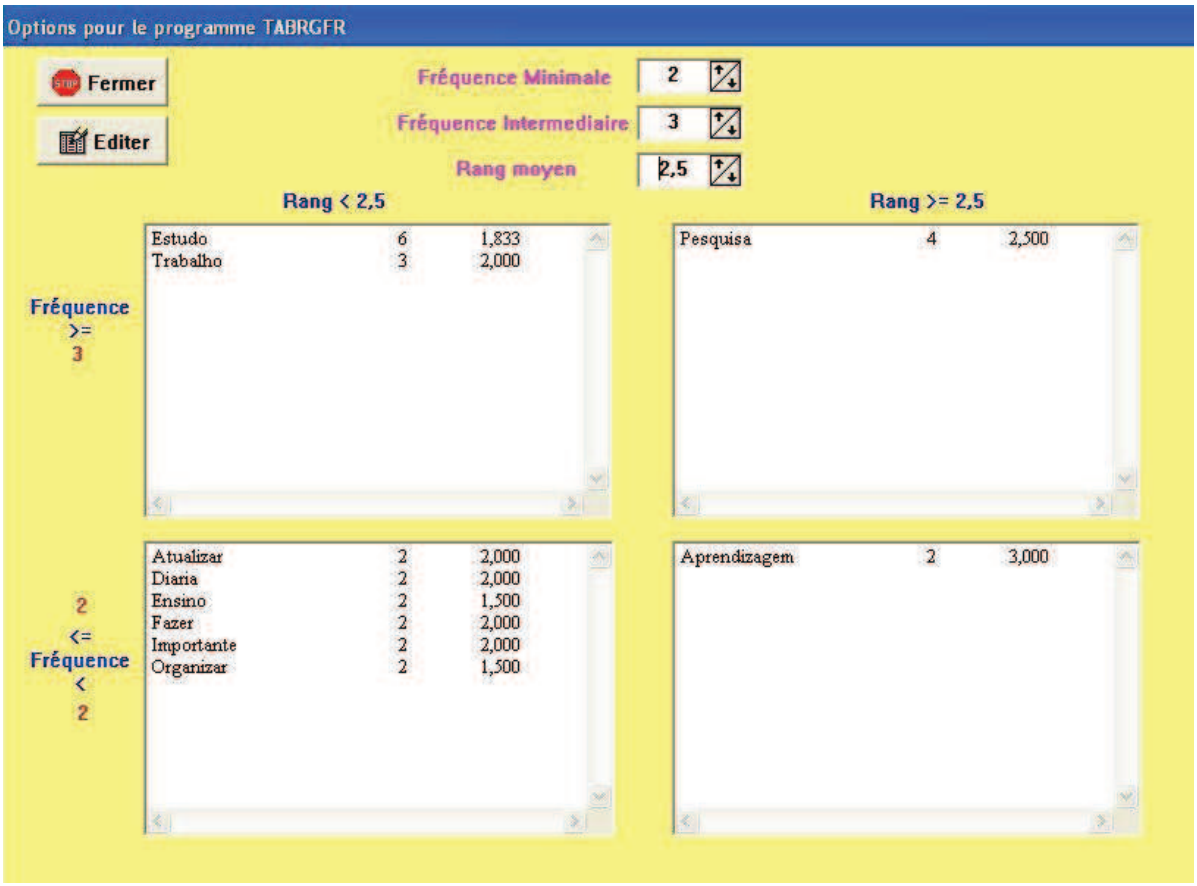


NECESSIDADE

PERSPECTIVAS DA LEI



PRÁTICAS



APÊNDICE VIII

TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS COM PROFESSORES DE ARTE (Licenciados em Música)

QUADRO 1- A HISTÓRIA DA BIA	
Questão 1: A Professora Bia, é recém formada no curso de Licenciatura Plena em música e assumiu aulas de música em uma escola da Rede Pública para classe de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Está com dificuldades de elaborar o seu planejamento anual para que fosse ao encontro ás expectativas e necessidades dos alunos e da escola. Depois de conversar com os alunos, Bia identificou as seguintes dificuldades para elaborar seu plano:	**Sujeito 1**: A realidade dos alunos no que diz respeito ao conhecimento musical (Mídia) e a infraestrutura das escolas com a falta de espaço e condições apropriadas.
	Sujeito 2: Conhecimento sobre música, vivência sobre canções, conhecimento apenas sobre melodias atuais.
	Sujeito 3: A diversidade dos alunos quanto ao gosto musical e suas experiências anteriores. A falta da prática musical (canto, percussão) e uma sala adequada para a aula de música.
	Sujeito 4: Dar um conteúdo adequado/necessário e interessante ao gosto dos alunos.
	Sujeito 5: Espaço, instrumentos musicais e apenas uma aula por semana.

QUADRO 2- A HISTÓRIA DA BIA	
Questão 2: Quais os principais pontos que os alunos apontaram como necessidades e expectativas e que dificultaram a elaboração do planejamento de Bia :	**Sujeito 1**: aceitação e falta de conhecimento real da história da música. Falta de valorização por não conhecerem essa realidade.
	Sujeito 2: Cantar melodias da mídia, cantar melodias de CDs alternativos fora do mercado (paralelo FUNK)
	Sujeito 3: Falta de interesse, falta de material.
	Sujeito 4: Gosto variado, ter os recursos necessários para atender o conteúdo.
	Sujeito 5: Espaço, aparelho de som ou instrumento musical.

QUADRO 3- A HISTÓRIA DA BIA	
Questão 3: Como os outros professores e a escola poderiam ajudar a professora Bia a desenvolver melhor o plano de trabalho	**Sujeito 1**: Trabalho interdisciplinar (História, Português, Geografia, etc.). Propiciar espaço físico (sala ambiente).
	Sujeito 2: Em sala de aula a audição de melodias (roda, clássica), brincadeiras, para procurar resgatar esse universo para as crianças de hoje.
	Sujeito 3: Desenvolver um trabalho junto com a professora quanto ao conteúdo dado na sala de aula para depois chegar ao conteúdo específico de música.
	Sujeito 4:Trabalhar de forma multidisciplinar, organizar espaços e horários de aulas.
	Sujeito 5: Participar, já que é obrigatória a sua presença, na aula porque se ela não participa o aluno, como já aconteceu, não quer fazer e diz "vou ajudar a professora a guardar os livros".

QUADRO 4- A MÚSICA E A HISTÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS	
Questão 1: Como você vivenciou, em sua história de vida, o ensino da Música? O que ficou registrado em sua memória?	**Sujeito 1:** Ampliou meus conhecimentos, minha formação e meus horizontes para a vida em geral. Estudei em colégio público estadual e o meu registro mais marcante foi a dedicação e o compromisso tanto do professor quanto dos alunos.
	Sujeito 2: Entrei para o piano com 7 anos, a partir daí cursos, faculdade, lazer até chegar a sala de aula até hoje, a música sempre esteve comigo.
	Sujeito 3: Sempre tive aulas de música (desde o maternal até a 8ª série) e estudei piano desde os 8 anos por vontade própria. Não posso esquecer das minhas apresentações de piano na casa da professora.
	Sujeito 4: Um conteúdo diversificado e interessante porém uma necessidade de se ter mais recursos.
	Sujeito 5: Músicos na família e o ambiente proporcionou o interesse em conhecer, estudar as possibilidades profissionais.

QUADRO 5- FORMAÇÃO INICIAL	
Questão 2: O que você acha importante aprender/conhecer em termos do ensino de Música em sua formação inicial?	**Sujeito 1:** A história da música basicamente até os dias atuais passando pelas fases todas e sua evolução.
	Sujeito 2: Para a criança de hoje vejo que a linguagem não convencional traz o rápido entendimento sobre valores, duração... e se aplica a prática musical rapidamente.
	Sujeito 3: Diferentes ritmos (partindo do ritmo corporal), características sonoras (altura/intensidade/timbre/duração), diversidade de músicas e seus compositores/intérpretes.
	Sujeito 4: Noções de ritmo. Coral duas vozes.
	Sujeito 5: Ouvir, apreciar e conhecer o contexto histórico e em algum momento há uma identificação de expressão que leva o desejo de prática instrumental ou não.

QUADRO 6- OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	
Questão 3: Quais fundamentos teórico-metodológicos tem mais significado em sua formação musical? E em que eles ajudariam em sua formação como professor (a) de Música nas escolas de ensino fundamental?	**Sujeito 1:** Iniciação musical, conceitos aprendidos, pesquisas variadas. No ensino e compartilhamento de conhecimento.
	Sujeito 2: Música sempre foi uma aula por semana. O canto coral, a mistura de vozes, o resultado final dos ensaios e até hoje é uma magia para mim e vejo que para as crianças também.
	Sujeito 3: Método Willens, Dalcroze, Orff são a base de uma boa educação musical e pesquisa de músicas infantis de qualidade.
	Sujeito 4:não respondeu
	Sujeito 5: Em minha prática adoto a metodologia da Telma Chan que trabalha muito com o corpo para sentir e expressar os sons e os ritmos

QUADRO 7- AS REFERÊNCIAS BIBILIOGRÁFIAS	
Questão 4: Quais as referências bibliográficas que você usa em sua prática pedagógica?	**Sujeito 1:** Os PCNs.
	Sujeito 2: Ouvido Pensante- Schaeffer, Telma Chan.
	Sujeito 3: Carmen Metting Rocha, músicas de Maria Meron, Telma Chan e Palavra Cantada.
	Sujeito 4:não respondeu.
	Sujeito 5: Telma Chan, Alicia Almeida Loureiro, Sergio Vasconcelos etc.

QUADRO 8- A LEI 11769/08	
Questão 5: Quais são suas expectativas em relação a implantação da Lei 11769/08?	**Sujeito 1:** Acredito e espero que não fique só no papel e que isso não aconteça só o ensino da Arte Musical, como também com o ensino religioso e das outras culturas Afro, em geral, etc.
	Sujeito 2: Que se abram novamente os cursos de licenciatura, que apareçam apresentações, que ganhe a importância no dia-a-dia das crianças e não somente em projetos sociais que procuram resgatar o que ela não teve a oportunidade de conhecer.
	Sujeito 3: Para mim, não muda muita coisa, pois sempre dei aula de Música e vou continuar dando. O que faço é uma mescla da linguagem artística.
	Sujeito 4: Que realmente aconteça. Que a música ganhe o seu espaço dentro da grade curricular.
	Sujeito 5: É preciso saber o que esperam deste professor de Música em sua formação. Temos muitas ONGs com projetos de músicos profissionais, músicos populares, mas professor licenciado? Ou professora que trabalhe sua linguagem ex.: flauta, coral, violão etc.

QUADRO 9- OS CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS	
Questão 6: Como você vê o termo "conteúdo obrigatório" a que Lei se refere?	**Sujeito 1:** Uma maneira de dar oportunidade a todos para o conhecimento e convívio esclarecedor da linguagem musical que é universal dando mais prazer e revelando aptidões escondidas.
	Sujeito 2: Entendo como Plano de Curso um norteador para o planejamento de aulas.
	Sujeito 3: Tudo é muito bonito no papel, na prática com uma aula por semana, fica difícil dar "conteúdo obrigatório"
	Sujeito 4: É uma necessidade do ser humano para a sua formação como pessoa/cidadania.
	Sujeito 5: Não faço ideia.

QUADRO 10 - O ENSINO DE MÚSICA NA REDE	
Questão 7: Como você vê o ensino da Música na Rede Municipal de Santos? Há projetos de Música em desenvolvimento em sua escola? Poderia descrever um pouco a respeito da importância (ou não) dada ela Rede ao ensino de Música?	**Sujeito 1:** O ensino da música (propriamente dita) em sala de aula foi "extinto" da grade curricular. Ao que consta há projetos ministrados por monitores "contratados" e que algumas dessas pessoas não possuem formação universitária.
	Sujeito 2: Hoje "música" é um dos conteúdos de artes. De 1º ao 5º anos apenas uma aula por semana, de 6º ao 9º ano três aulas por semana. Em minha escola não há projeto, devido as aulas dentro do bimestre.
	Sujeito 3: Desde 2010, as professoras de Música viraram professoras de Arte, pois a falta de professor de Música era um problema sério na rede. Na minha escola não tem projetos de música por isso a minha diretora pediu que eu desse mais ênfase à música do que as outras linguagens.
	Sujeito 4: No momento a disciplina não existe mais, mas os conteúdos agregados junto com a disciplina de arte são interessantes.
	Sujeito 5: O ensino é bom e poderia disponibilizar alguns recursos, não há projetos em minha escola.

QUADRO 11- GRADUAÇÃO EM MÚSICA	
Questão 8: Como você vê a implantação da Faculdade de Licenciatura em Música na cidade de santos pela Universidade Católica de Santos?	**Sujeito 1:** Espero que os profissionais contratados para formar professores, sejam de nível e que conheçam a realidade de nossa rede, que sejam compromissados e dispostos a contribuir para o progresso e benefício das crianças/alunos da nossa cidade e afins.
	Sujeito 2: Estou tendo conhecimento há pouco tempo. Não sei se é um curso ideal porém é a retomada de um curso universitário na cidade.
	Sujeito 3: Uma boa oportunidade de formar professores pois os que estão se apresentando como professores são primeiramente nstrumentista (falta a pedagogia musical).
	Sujeito 4: É de extrema necessidade.
	Sujeito 5: Bom porque se os poucos professores de música morrerem não haverá substitutos.

QUADRO 12- A HISTÓRIA DA MÚSICA	
Questão 9: O que você conhece sobe a história da música como disciplina no currículo das escolas municipais?	**Sujeito 1:** Nesse atual momento, acho que este ensino só está sendo feito superficialmente, pois os professores têm que abordar a arte em vários tópicos, não só em termos musicais.
	Sujeito 2: A parte histórica quase não é vista, apenas quando cantamos ou vemos uma peça mais específica.
	Sujeito 3: A história da música é dada muito pouco só quando trabalhamos com alguma melodia ou livro, que pode ilustrar melhor o que quer ser dado.
	Sujeito 4: Muitas pessoas implantaram o conteúdo que, de certa forma, abrangia uma formação mais técnica (Canto Orfeônico) e hoje é uma coisa mais humanizada. (sentimento).
	Sujeito 5: Em minha formação, estudei história da música, entendendo ser importante aplicar, mas depende também da clientela.

QUADRO 13- EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	
Questão 10: Quais são suas principais experiências no ensino de música?	**Sujeito 1:** Docência em sala de aula a 18 anos, na rede municipal a mais ou menos 2 anos logo após a minha formação na rede Estadual.
	Sujeito 2: Estou na rede desde 1994. Trabalhei no curso regular e muitos anos na ed. Especial. Os encontros de corais, encontros paralelos entre escolas, grande encontros fora da escola. Todas essas participações do ensino de música eram um diferencial dentro da rede de Santos.
	Sujeito 3: Apresentação dentro da escola, encontro de corais, abertura de semana da educação, natal no paço municipal. Em 2009 só tivemos aulas do 1º ao 3º, pois já havia falta de professores de música e em 2010 voltou até o 5º ano como professor de arte.
	Sujeito 4: Tocava e ensinava trombone em bandas marciais, professor de arte musical prefeitura de santos (2000/07) e canto coral na igreja batista.
	Sujeito 5: Canto coral, banda, percussão em cada momento foi importante e precisei atualizar-me.

APÊNDICE IX

TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS COM PROFESSORES E ESTUDANTES (Pedagogia)

QUADRO 1- A HISTÓRIA DA BIA	
Questão 1: A Professora Bia, é recém formada no curso de Licenciatura Plena em música e assumiu aulas de música em uma escola da Rede Pública para classe de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Está com dificuldades de elaborar o seu planejamento anual para que fosse ao encontro ás expectativas e necessidades dos alunos e da escola. Depois de conversar com os alunos, Bia identificou as seguintes dificuldades para elaborar seu plano:	**Sujeito 1**: Falta de interesse, de material, lugar adequado.
	Sujeito 2: O conhecimento restrito da música, a falta de cultura musical.
	Sujeito 3: A falta de conhecimento com relação a disciplina, o desinteresse com a utilidade dos instrumentos, acesso ao mundo da música somente para poucos, a música é menos importante que as outras disciplinas.
	Sujeito 4: Identificou dificuldade de desenvolver seu plano de aula pois analisou uma grande falta de interesse dos alunos pela música a qual enfrentaria um grande desafio.
	Sujeito 5: Falta de interesse dos alunos.
	Sujeito 6: A falta de conhecimento cultural dos alunos, falta de interesse e indisciplina.
	Sujeito 7: Falta de referências bibliográficas, falta de incentivo das escolas para incluir essa disciplina e falta de recursos na instituição.

QUADRO 2- A HISTÓRIA DA BIA	
Questão 2: Quais os principais pontos que os alunos apontaram como necessidades e expectativas e que dificultaram a elaboração do planejamento de Bia?	**Sujeito 1**: Professora específica, instrumentos, incentivo.
	Sujeito 2: A falta de interesse pelo novo.
	Sujeito 3: Relacionar a disciplina ao seu cotidiano pois sempre relacionam música com algo distante a sua realidade.
	Sujeito 4: A falta de confiança e o estímulo achando que os quais não conseguiram sentir o prazer pela música.
	Sujeito 5: Não tem uma sala de música com instrumentos e não podem opinar qual música gostariam de trabalhar.
	Sujeito 6: Necessidade de conhecimento que vai além daquilo que é popular e contemporâneo. Expectativas que não vão de encontro com o proposto pela professora achar que a aula de música é apenas diversão sem conteúdo.
	Sujeito 7: Principalmente a falta de materiais como instrumentos, livros, entre outros e um ambiente diversificado para a realização das aulas.

QUADRO 3- A HISTÓRIA DA BIA	
Questão 3: Como os outros professores e a escola poderiam ajudar a professora Bia a desenvolver melhor o plano de trabalho?	**Sujeito 1**: Sem resposta.
	Sujeito 2: Fazendo um trabalho interdisciplinar.
	Sujeito 3: Fazendo um trabalho interdisciplinar mostrando a toda a sociedade e aos demais professores que a música é importante para a formação do aluno/indivíduo.
	Sujeito 4: Os professores poderiam ajudar estimulando o interesse pela música em suas matérias, fazendo com que os alunos elaborem músicas, falando um tema para cada grupo relacionado em suas matérias.
	Sujeito 5: Com trabalhos colocando músicas ex: na apresentação de um trabalho da aula de português, leitura de um poema (como fundo musical), etc.
	Sujeito 6: Buscando orientá-la e informá-la sobre o perfil dos alunos, seus conhecimentos, qual os problemas e dificuldades de cada um, além de informações sobre o perfil da instituição.
	Sujeito 7: Pensando juntos na inclusão dessa disciplina (música) de modo que seus conteúdos desenvolvam o aluno e que ela esteja relacionada com as demais disciplinas da grade curricular.

QUADRO 4- A FORMAÇÃO INICIAL	
Questão 1: O que você acha importante adquirir na sua formação inicial para incluir na sua prática pedagógica de Música?	**Sujeito 1:** Ter conhecimento, falar sobre os tipos de músicas, conhecer diversos sons, instrumentos e ritmos
	Sujeito 2: Conhecimento sobre o assunto.
	Sujeito 3: O que é e como trabalhar com música com as crianças utilizando instrumentos musicais, sucata, entre outros.
	Sujeito 4: Incluir o estímulo, a criatividade e estratégias para que sintam interesse em suas aulas.
	Sujeito 5: Qual o tipo de música ouvir, falar sobre ela ter conhecimento.
	Sujeito 6: O conhecimento sobre a arte e a importância da música para o trabalho docente.
	Sujeito 7: Procedimentos metodológicos e prática de ensino dessa arte para as crianças de todas as faixas etárias.

QUADRO 5- A FORMAÇÃO MUSICAL	
Questão 2: Você considera importante adquirir na sua formação musical a fundamentação teórico-metodológica?	**Sujeito 1:** Sim.
	Sujeito 2: Sim.
	Sujeito 3: Com certeza a teoria dará base para a formação e ajudará na prática com os alunos.
	Sujeito 4: Sim, pois assim terá um fundamento para administrar e passar o conhecimento em suas aulas.
	Sujeito 5: Sim.
	Sujeito 6: Com certeza, pois é a formação teórico-metodológica que vai embasar todo o conhecimento musical necessário.
	Sujeito 7: Sim, é preciso compreender a teoria para aplicá-la na prática e dessa forma conseguir atingir um melhor desenvolvimento dos alunos.

QUADRO 6- A LEI	
Questão 3: Você já tomou conhecimento da implantação da lei 11762/08 que obriga a inclusão do conteúdo de música nas escolas?	**Sujeito 1:** Sim. Importante para o desenvolvimento e criatividade de crianças e adolescentes.
	Sujeito 2: Já superficialmente.
	Sujeito 3: Já li algo superficial sobre o assunto mas não tenho certeza se é sobre essa lei.
	Sujeito 4: Ainda não, mas acredito que é de extrema importância pois estimula o desenvolvimento da criança.
	Sujeito 5: Já acho muito importante necessária, ajuda muito no desenvolvimento da criança e do adolescente, explora a criatividade
	Sujeito 6: Sim, na escola em que atuo a música faz parte do currículo escolar dos alunos.
	Sujeito 7: Sim e concordo plenamente com a lei.

QUADRO 7- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	
Questão 4: O que você considera importante adquirir na sua formação para aplicar o conteúdo de música?	**Sujeito 1:** Ter conhecimento, falar sobre os tipos de músicas, conhecer diversos sons, instrumentos e ritmos.
	Sujeito 2: O que se pode ser trabalhado com música.
	Sujeito 3: Conhecimentos específicos sobre a música, a música no Brasil, músicas infantis, músicas regionais e como trabalhar com cada faixa etária.
	Sujeito 4: É de extrema importância sim, pois a cada conhecimento adquirido saberemos da melhor forma mediar o que aprendemos.
	Sujeito 5: Qual o tipo de música ouvir, falar sobre elas ter conhecimento.
	Sujeito 6: Maneiras de usar o conteúdo de música no cotidiano escolar dos alunos para ajudá-los a aprender de maneira lúdica e significativa.
	Sujeito 7: Compreender a história/teoria da música, sua inclusão mas instituições de ensino e formas para aplicá-las nas aulas contribuindo com o desenvolvimento dos alunos.

QUADRO 8 – PREPARO DA UNIVERSIDADE	
Questão 5: A universidade prepara você para incluir o Ensino da Música em sua prática?	**Sujeito 1:** Não.
	Sujeito 2: Não, o conteúdo foi trabalhado superficialmente.
	Sujeito 3: Não prepara especificamente para Música. Há uma disciplina chamada Arte onde a música é incorporada e nos mostra rapidamente a sua importância, mas se acharmos interessante termos que buscar sozinhos mais conhecimentos....
	Sujeito 4: Sim, pois o estímulo da música abrange muitos conhecimentos tanto nas brincadeiras que ficam mais prazerosas quanto no desenvolvimento e descobertas das letras, vogais e números etc.
	Sujeito 5: Não.
	Sujeito 6: Prepara pouco, a música é um conteúdo pouco abordado e valorizado na universidade.
	Sujeito 7: Não, tivemos no curso apenas um semestre sobre música que não nos forneceu material suficiente para o desenvolvimento de minhas práticas pedagógicas.

QUADRO 9 – A MÚSICA NA PRÁTICA DOCENTE	
Questão 6: Na sua prática pedagógica, como você utiliza a música?	**Sujeito 1:** Nas aulas, no parque, nas brincadeiras, jogos, trabalhando o desenvolvimento associado a sons e ritmos.
	Sujeito 2: Através de brincadeiras, trabalhando com o desenvolvimento, a oralidade e a socialização.
	Sujeito 3: Em teatros, desenhos, escutar e desenhar, sentir diferentes ritmos musicais..
	Sujeito 4: Utilizo tanto na chegada das crianças a qual cantam as cantigas do vem vindo amigos, como na sala da Brinquedoteca, cantando o repertório da escola, utilizando instrumentos musicais.
	Sujeito 5: Cantando junto com as crianças, colocando no ritmo a matéria que tenham dificuldade com uma música de preferência deles..
	Sujeito 6: Para a aprendizagem de conteúdos, principalmente em português, para brincadeiras e para relaxamento.
	Sujeito 7: Utilizaria para a fixação de conteúdos e desenvolvimento das habilidades motoras..

QUADRO 10 – PREPARO DE ATIVIDADES DE MÚSICA (NECESSIDADES)	
Questão 7: Atualmente quais as suas necessidades para preparar as suas atividades de música para a sua classe?	**Sujeito 1:** Preciso de várias ideias relacionadas à música com exercícios de relaxamento, alongamento e exercícios de coletividade..
	Sujeito 2: Ter um porque de estar trabalhando a música, não fazer da música um ato involuntário, supérfluo.
	Sujeito 3: Sempre tanto relacionar a música ao contexto que estou trabalhando, mostrando que a música é muito mais que aquelas que estão no rádio atualmente.
	Sujeito 4: Minha necessidade é obter mais conhecimentos para que assim eu possa passar, tendo bons resultados e o qual e as quais tenham interesse pela música.
	Sujeito 5: Sem resposta.
	Sujeito 6: Necessidade de material pedagógico de suporte.
	Sujeito 7: Falta de referência bibliográfica.

QUADRO 11- A PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Questão 8: Em que momento da sua prática pedagógica você utiliza a música?	**Sujeito 1:** Nas aulas de música e as vezes no início e no termino das aulas.
	Sujeito 2: Quando contamos histórias brincamos ou fazemos alguma atividade cotidiana que oportunize o uso da música.
	Sujeito 3:Durante os conteúdos, nas disciplinas, brincadeiras, aulas de música.
	Sujeito 4: No momento em que tem o dia de utilizar os instrumentos musicais, a chegada dos amigos e a saída. Assim, as crianças terão gosto pela música para terem um bom aproveitamento em sua apresentação.
	Sujeito 5: Como relatei na anterior (aprendizagem) e no final da aula para cantar e relaxar.
	Sujeito 6: Em brincadeiras, apresentações, rodas, na aprendizagem de certos conteúdos, etc.
	Sujeito 7: Utilizaria nas aulas de arte, podendo também utilizá-la como recurso para aplicação dos conteúdos de outras disciplinas.

APÊNDICE X

TRABALHOS SOBRE O TEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

ANPED

NOME DO AUTOR	NOME DA DISSERTAÇÃO
Jardim, Vera Lucio Gomes	Da arte à educação a música nas escolas públicas 01/02/2008
Soares, Lisbeth	Formação e prática docente musical no processo inclusivo de pessoas com necessidades especiais 01/09/2006
Pires, Nair Aparecida Rodrigues	Identidade das licenciaturas na área de música ;múltiplos olhares sobre a formação do professor 01/10/2003
Hummes, Júlia	As funções do ensino de música nas escolas 01/04/2004
Cereser, Cristina Ito	A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura 01/5/ 2003
Ribeiro, Lilian Sampaio junho 2002	Características da formação dos professores de musica das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte 29/06/2002

USP

Camargo, Elisabeth Bueno de	O pensamento musical e a prática docente: as demandas da contemporaneidade no ensino
Fernandes, Iveta Maria Borges Ávila	Música na escola: Desafios e Perspectivas na formação contínua de educadores da Rede Pública . 2010

UNESP

Fernandes Junior, Carlos Eduardo	Formação continuada de arte educadores política da Rede Municipal de São Paulo
Guimarães, Leila	Políticas educacionais – prática musical na escola pública paulista -2008
Borges, Álvaro Henrique	Abordagens Criativas –Possibilidades para o ensino aprendizagem da música 2008
Soler, Karen Ildete Slahl	A música na educação infantil em estudo das EMEIS da cidade Indaiatuba – 2008
Lombardi, Silvia Salles Leite	Música na escola – Um desfio à luz da cultura da infância -2008

ABEM

Spanello, Caroline Silveira	Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental , analisando as praticas educativas dos professores uni docentes – 2005
Figueiredo, Sergio Luis Ferreira	Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais – 2005
Almeida, Cristiane Maria Galdino	Educação Musical não formal e atuação profissional -2005
Beaunont, Maria Teresa	Aula de música na escola: integração entre especialistas e professores na perspectiva de docentes e gestores -2005
Diniz, Leila Negrini	Música na educação infantil; um mapeamento das práticas e necessidades de professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre -2005
Linae, Hentschke	Os saberes docentes na formação do professores – perspectivas teóricas para a educação musical - 2006
Oliveira, Aldo de Jesus	Educação Musical e diversidade:ponte de articulação-março 2006 . Revista
Beamont, Maria Tereza	Aulas de música na escola, março 2006 . Revista
Hentschke, Liana	Os valores docentes na formação do professor , perspectivas técnicas para a educação musical , setembro 2006, Revista
Franca, Cecília Cavalieri	Do discurso utópico, ao deliberativo: fundamento, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular, setembro 2006. Revista
Diniz,Juliane Aparecida Ribeiro e Joly, Ilza Zenker Leme	Um estudo sobre a formação musical de três professores, o papel da música nos cursos de Pedagogia, março 2007 Revista
Penna, Maura	Não basta tocar? Discutindo a formação do Educador Musical, março 2007. Revista
Diniz, Juliana Aparecida	Um estudo sobre a formação de três professores e o papel e a importância dos cursos de Música, março 2007. Revista
Bresler, Liana	Pesquisa qualitativa em educação musical, característica e possibilidades, março 2007. Revista
Queiroz, Luiz Ricardo Silva e Marulo, Vanildo Mousinho	Educação Musical nas escolas de educação básica; Caminhos possíveis de atuação de professores não especialistas Março 2009 Revista
Ferquim, Alexandra Silva dos Santos	A formação musical de professores unidocentes: um estudo em curso de Pedagogia do Rio Grande do Sul.setembro 2010
Aróstegui, José Luiz	Por um currículo contra hegemonico; de la educacion musical a la música educativa, junho 2011

PUC – Campinas

Serôdio, Liana Arrais	A música, a narrativa e a formação de professores – 2007.

APÊNDICE XI

TERMO DE CONSENTIMENTO COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Título da Pesquisa: " A formação dos professores em Música da Rede Municipal de Santos da Educação Básica para aplicabilidade da Lei 11769/08."

Você está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa e ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar.

Consentimento Livre e Esclarecimento

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o meu consentimento em participar da pesquisa.

Sirley Maia
Secretária de Educação

Nome do Participante da Pesquisa

Sirley Alves Maia

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE XII

Questões da Entrevista

1- Como gestora, atuando à frente da Secretaria da Educação durante duas gestões em períodos diferentes, qual a sua avaliação sobre a disciplina de Música no Currículo Escolar .
2- Sabemos da falta de professores licenciados em Música .Como a secretaria tem feito para contornar esse problema e cumprir a Lei 11769/08 que determina a obrigatoriedade do conteúdo de Música na sala de aula no Ensino Básico.
3- A Srª acredita que com esta lei a situação da Música no Currículo vai se modificar?
4- A lei não estabelece que tipo de profissional vai ministrar este conteúdo, a Srª acredita que os Pedagogos estão preparados para cumprir esta Lei?
5- Que sugestões a Srª poderia dar para que a Música voltasse a ter o papel de destaque que sempre teve nas Escolas Municipais de Santos.

APÊNDICE XIII – Entrevista com a gestora

Questões da Entrevista

1. Como gestora, atuando à frente da Secretaria da Educação durante duas gestões em períodos diferentes, qual a sua avaliação sobre a disciplina de Música no Currículo Escolar.

A disciplina de música sempre foi considerada de grande relevância tanto na primeira vez que estive aqui e agora, 7 anos à frente da Secretaria. Inserimos o componente curricular Arte Musical na disciplina Arte pois chegamos a um ponto que não tínhamos mais profissionais para ministrar tal disciplina. Porém, como acreditamos que a aprendizagem se dá por meio das múltiplas linguagens, criamos inúmeros projetos voltados à música para garantir o acesso de nossas crianças a este universo: *Pra ver a banda tocar, coral nas escolas, sopro doce, brinque-musicando, coral de professores (Céu da boca)*. além de oferecer formação para os professores de Arte para que fosse aprofundado o conhecimento da área da música (Como preconizado no PCN- Arte).
O Programa Escola Total/Educação Integral também oferece música no roteiro formativo das crianças,

2. Sabemos da falta de professores licenciados em Música. Como a secretaria tem feito para contornar esse problema e cumprir a Lei 11769/08 que determina a obrigatoriedade do conteúdo de Música na sala de aula no Ensino Básico.

Desenvolvemos um processo de formação com os professores de Arte a fim de subsidiá-los teoricamente e na prática também. Temos um plano de curso que foi reformulado visando o atendimento à legislação embora, como dito anteriormente, sempre tivemos este conteúdo inserido em nossas práticas pedagógicas.

3. A Sr.ª acredita que com esta lei a situação da Música no Currículo vai se modificar?

Nós já fizemos as modificações necessárias e cabíveis neste momento. A possibilidade de criação de projetos novos sempre está "aberta" e assim ampliamos a abordagem da questão da música em nossas escolas.

4. A lei não estabelece que tipo de profissional vai ministrar este conteúdo, a Sr.ª acredita que os Pedagogos estão preparados para cumprir esta Lei?

Ainda não, mas é algo que deverá ser revisto no processo de formação dos professores via revisão curricular.

5. Que sugestões a Sr. ª poderia dar para que a Música voltasse a ter o papel de destaque que sempre teve nas Escolas Municipais de Santos.
A música tem lugar privelegiado em nosso projeto educacional mas, com a formatura da primeira turma do curso de música que agora volta a existir em nossa cidade podemos pensar em realizar concurso para a disciplina e assim voltar a ter este componente curricular.
Outra possibilidade será o curso (EAD) que o MEC está organizando na área de música, em breve estará disponível.
No projeto de Educação Integral temos o trabalho com música, porém são aceitos educadores com formação em conservatórios... assim temos um grupo de profissionais pois para ministrar tal componente curricular é preciso ter habilitação em faculdade.
Como apostamos na Educação Integral, tal conteúdo pode ser desenvolvido em outros tempos e espaços além da sala de aula.

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO 4 – PLANO DE ENSINO

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

PLANO DE CURSO – ARTE
Ensino Fundamental 1º ao 9º ano

ANO: 2010

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A metodologia da área de Arte deve levar em conta as fases de desenvolvimento cognitivo de quem vai aprender. Segundo Piaget, as crianças entre 6 e 10 anos de idade estão saindo do estágio pré-operacional e entrando no estágio representacional, começando assim a se interessar mais pelo mundo a seu redor do que por si mesma. Isso concede-nos parâmetros sobre o que elas são capazes de fazer:

- dominar alguns instrumentos de arte;
- criar símbolos e representações;
- compreender o processo de expressão e criação.

Tenho em vista essas possibilidades da criança, o trabalho propõe a apresentação de imagens situadas em determinado tempo e espaço, contextualizadas como manifestação cultural de uma sociedade específica. Prevê-se o uso dos mais diversos materiais, respeitando-se a idade da criança, para que as suas experiências sejam diversificadas e para que possa perceber, de fato, todas as possibilidades e limitações desses materiais. Chama-se a atenção da criança para os detalhes de algumas obras a fim de que desenvolva um senso crítico e estético.

As atividades permitem ao aluno ter outras experiências, conhecer a vida de alguns artistas, prestar atenção a alguns fatos e materiais interessantes e se expressar por meio dos conhecimentos que adquiriu. Elas estão intimamente ligadas aos objetivos que se pretende atingir e servem de ferramentas para sua concretização. Ressalte-se que a ordem dos conteúdos propostos pelo plano poderá ser alterada, no momento do planejamento, para contemplar o trabalho interdisciplinar.

A avaliação é um instrumento importante no processo de ensino/aprendizagem. Não é apenas uma etapa do processo, e sim uma atividade continuada que deve acompanhar o processo todo e não ser um produto final. Desse modo, na área de Arte, o processo deve levar em conta as etapas do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Na fase inicial do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), a criança ainda busca o domínio da forma e da representação. Ela mais pesquisa do que se expressa. Muitas vezes, seu trabalho muda no meio do caminho, num processo divertido e prazeroso de pesquisa. Os trabalhos em grupo permitem que a criança aprenda a ouvir a opinião dos outros, a argumentar sobre suas ideias e a desenvolver o respeito pelo seu próprio trabalho e pelo trabalho do outro.

LEITURA DE OBRAS

Quando uma obra de arte é observada, a criança inicialmente percebe os elementos mais simples e gradativamente vai percebendo os mais complexos. Adquirindo este conhecimento, a criança terá condições de fazer uma leitura conceitual, já que a leitura informal ela já faz naturalmente, tendo em vista seu contexto histórico e pré-requisitos adquiridos fora da realidade escolar, os quais deverão ser aproveitados.

Nas palavras de Guerra (2006, *on line*):

> Arte é linguagem e cada produção artística é um campo de sentidos. A apreciação estética é o próprio ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto sonoro, visual, corporal. Supõe, mais que a decodificação, a interpretação dos signos das linguagens da Arte, o estudo de seus elementos, sua composição, técnica, organização formal, qualidades, etc. É uma "conversa" entre o apreciador e a obra, uma apreensão intelectual, onde estão presentes a intuição, a imaginação e percepção, ou seja, a cognição. Ler é atribuir sentido. A leitura de imagens, sons, gestos pressupõe muito mais do que decodificar linhas retas ou cores primárias, sons graves e agudos, gestos suaves ou movimentos sinuosos... Significa interpretar o discurso por trás da cor, a ideologia presente no gesto, o significado político de uma canção, a intenção de uma campanha publicitária. É assegurar ao aluno perceber-se enquanto cidadão que atribui e produz significados aos códigos não verbais; que não se torna presa fácil da chamada "cultura de massa", que tem acesso à produção erudita e aos bens culturais produzidos pela humanidade e deles usufrui, porque os compreende.

PRODUÇÕES ARTÍSTICAS

A apresentação da produção artística das crianças faz parte do ensino de arte e devemos envolver os alunos nessa proposta. Quando o aluno expõe seus trabalhos aos pais, familiares e comunidade, ele está completando o ciclo do fazer artístico. Além disso, quando organizam uma apresentação, aprendem mais sobre o conteúdo que foi ensinado.

ESPAÇOS ARTÍSTICOS

Uma das atividades que contribuem não só para a área de Arte, mas para todas as outras áreas, é a visita a museus, espetáculos de música, dança e performances, teatro e instalações. Os alunos deverão fazer um registro sobre o que viram, perceber os critérios de organização do espaço, temas abordados e o tipo de postura para a apreciação.

A arte deve ser entendida como conhecimento e linguagem. Por meio da arte, temos acesso aos sentimentos e aos pensamentos das comunidades de qualquer época, povo, cultura ou país. A arte é uma linguagem, cujo sistema de representação utiliza principalmente signos não verbais (cor, luz, forma, som, gesto, movimento, *etc.*) com os quais o artista/aluno, com alguma intenção, compõe uma obra atribuindo significado a esses elementos.

Assim, o professor é um alfabetizador artístico/estético, o mediador entre arte e aluno. Seu objetivo maior será tornar seus alunos leitores e produtores de textos visuais, pictóricos, musicais, cênicos e gestuais, conhecedores, portanto, de uma parcela da produção artística realizada desde que o ser humano habita o planeta.

Espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, diante de sua produção e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural

com qualidade. O aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e sua competência artística nas diversas linguagens da área Arte, para que possa progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SECRETARIA de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CENPEC. **Ensinar a aprender.** Arte, Ensino Fundamental, ciclo II. São Paulo: CENP, 2006.

1º ANO	LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)	
ARTE		
CONTEÚDO		
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
TEATRO • Jogos Dramáticos • Expressão corporal, gestual, facial e plástica • Fantoches **ARTES VISUAIS** • Elementos da composição visual ○ Cores, texturas, formas bidimensionais e tridimensionais. • Montagem e colagem **DANÇA** • Percepção corporal • Ações básicas do movimento **MÚSICA** • Som e silêncio. • Formação de repertório • Manifestações folclóricas: jogos, canções, brinquedos cantados, parlendas, danças, etc. • Identificação da propriedade do som: duração.	• Observação das formas produzidas. • Experimentação e utilização de materiais e técnicas diversas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, argila, tintas diversas). • Exploração do espaço, observando proporção. • Exploração das competências corporais e de criação dramática. • Utilização da expressão como forma de comunicação. • Experimentação e articulação entre as expressões corporais e plásticas. • Exploração de texturas observando seus efeitos na produção artística. • Exploração e experimentação de sucatas na criação de montagens tridimensionais. • Observação do fazer artístico por meio do uso de materiais diversos e suas reações. • Uso do movimento do corpo como forma de expressão. • Experimentação de materiais diversificados bem como o conhecimento de suas possibilidades nas produções individuais e grupais. • Exploração e uso das cores nas produções artísticas. • Interação com teatro de fantoches. • Reconhecimento dos diferentes tecidos que constituem o corpo e suas funções. • Experimentação das ações básicas do movimento (socar, pontuar, sacudir, torcer, deslizar, flutuar, pressionar). • Interação com músicas de diferentes gêneros, estilos, épocas e culturas. • Audição, observação e demonstração das propriedades do som (duração) por meio de jogos, brinquedos cantados, brincadeiras e sonorização de histórias.	• Respeito às diferenças. • Respeito à própria produção, à do outro e à produção artística em geral. • Desenvolvimento da autonomia na orientação espacial e temporal. • Cuidado na utilização de materiais de trabalho e organização pessoal. • Uso do diálogo como forma de resolução de problemas e/ou conflitos. • Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com o suporte e materiais de artes. • Respeito e valorização do seu próprio corpo como forma de expressão • Desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, atenção e prontidão bem como noções de valores. • Valorização das próprias produções, de outras crianças e da produção de arte em geral. • Valorização, sensibilização e familiarização com a linguagem musical. • Valorização dos sons do ambiente, do cotidiano, percebendo o que pode ser mais saudável, levando à qualidade de vida. • Valorização da voz e do corpo como instrumentos de comunicação. • Valorização dos elementos da cultura popular brasileira.

- Composição de atividades corporais de locomoção, improvisação, prontidão e concentração por meio de jogos simbólicos, brinquedos cantados, etc.
- Experimentação da relação de seu corpo no espaço.
- Expressão corporal, gestual, facial e/ou plástica em momentos de apreciação e nas canções trabalhadas.
- Exploração de linguagem musical com a voz, o corpo e diferentes materiais sonoros.
- Escuta e apreciação de obras musicais (regionais, folclóricas, eruditas, variadas).
- Canto coletivo: canções infantis, folclóricas.

2º ANO	LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)

ARTE

CONTEÚDOS

CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
TEATRO • Jogos dramáticos • Expressão corporal • Teatro de fantoches **ARTES VISUAIS** • Elementos da composição visual ○ Cores (primárias e secundárias), ponto, linha, texturas, formas tridimensionais – modelagem • Arte Indígena (sugestão: tecelagem) **DANÇA** • Direções no espaço (laterais, em cima, embaixo, etc.) • Expressão corporal e gestual **MÚSICA** • Som e silêncio. • Expressão corporal, gestual, facial e/ou plástica. • Formação de repertório • Propriedades do som: timbre (fonte sonora) e intensidade (forte ou fraco) • Música erudita, folclóricas, regionais, dentre outras • Manifestações folclóricas: jogos, canções, brinquedos cantados, parlendas, danças.	• Observação da diversidade cultural por meio da leitura das manifestações artísticas desenvolvidas. • Observação das cores primárias nas manifestações artísticas. • Experimentação de materiais diversificados, bem como o conhecimento de suas possibilidades nas produções individuais e grupais. • Experimentação da mistura das cores primárias e observação das cores secundárias nas manifestações artísticas. • Observação do ponto e da linha nas manifestações artísticas e em produto próprio. • Sensibilização por meio de expressão corporal do próprio corpo, do espaço que ocupa, das possibilidades físicas e emocionais em contato com o grupo e com o meio em que está inserido. • Observação do fazer artístico por meio do uso de materiais diversos e suas reações. • Reconhecimento e utilização de texturas nas manifestações artísticas. • Uso dos recursos cênicos na abordagem do teatro infantil, por meio de ações criadoras, inventivas e criativas, no estímulo do improviso e das referências adquiridas. • Expressão corporal e gestual com diferentes estímulos. • Composição de atividades corporais de locomoção, improvisação, prontidão e concentração por meio de jogos simbólicos, brinquedos cantados, etc. • Audição, observação e demonstração das propriedades do som por meio de jogos, brinquedos cantados, brincadeiras e sonorização de histórias.	• Respeito às diferenças. • Respeito à própria produção e à do outro. • Valorização do próprio corpo e reconhecimento do espaço que ocupa. • Desenvolvimento da capacidade de aceitação da opinião de todos. • Valorização da solidariedade e da cooperação. • Desenvolvimento do espírito crítico. • Desenvolvimento da criatividade. • Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia. • Cuidado na utilização dos materiais de trabalho e organização pessoal. • Desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, atenção e prontidão bem como noções de valores. • Valorização das próprias produções, de outras crianças e da produção de arte em geral. • Valorização, sensibilização e familiarização com as diversas linguagens artísticas. • Valorização pelos sons do ambiente, do cotidiano, percebendo o que pode ser mais saudável, levando à qualidade de vida. • Valorização do corpo e da voz como instrumentos de comunicação. • Valorização, interesse, respeito e curiosidade pelos elementos da cultura popular brasileira.

- Exploração de linguagem musical com a voz, o corpo e diferentes materiais sonoros.
- Escuta de obras musicais (regionais, folclóricas, eruditas, variadas).
- Apreciação da música erudita, destacando-se o nome do compositor e breve biografia.
- Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções.
- Canto coletivo: canções infantis e folclóricas

3º ANO	LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)	
ARTE		
CONTEÚDOS		
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
TEATRO • Teatro de sombras • Jogos Dramáticos • Expressão corporal **ARTES VISUAIS** • Elementos da composição visual o Cores (primárias, secundárias, quentes, frias e nuances das cores) o Formas – bidimensionais (mosaicos),desenhos (figurativos e abstratos); tridimensionais – esculturas (sucata) e dobradura. • Arte Africana **DANÇA** • Fatores do movimento (espaço, tempo, peso e fluência). • Ritmo **MÚSICA** • Formação de repertório • Identificação das propriedades do som: altura, timbre e intensidade. • Andamentos (rápido / lento / intermediário). • Manifestações folclóricas: jogos, canções, brinquedos cantados, parlendas, danças. • Música erudita. • Hino Nacional Brasileiro e Hino da Independência	• Observação das cores nas manifestações artísticas. • Observação da diversidade cultural por meio da leitura das manifestações artísticas desenvolvidas. • Construção de objetos artísticos como produção cultural. • Experimentação de materiais diversificados, bem como o reconhecimento de suas possibilidades nas produções individuais e grupais. • Experimentação da expressão artística tridimensional, suas possibilidades, recursos e plasticidade. • Utilização de técnicas teatrais como forma de expressão. • Participação em jogos dramáticos. • Socialização e registro na forma de produção artística. • Exploração e comunicação na forma de expressão corporal, gestual, facial e plástica. • Utilização da cor, forma, textura e linha na produção artística. • Experimentação dos fatores do movimento. • Exploração de diferentes ritmos. • Audição, observação, identificação, representação e demonstração das propriedades do som por meio de pesquisas, jogos. brinquedos cantados, brincadeiras, sonorização de histórias, exercícios de percepção. • Prática de atividades corporais estimulando a locomoção, improvisação, imitação, prontidão e concentração por meio de jogos, brinquedos cantados, etc. • Apreciação da música erudita destacando-se o compositor e sua breve biografia. • Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções. • Canto coletivo: canções infantis, folclóricas, MPB e Hino Nacional Brasileiro e da Independência.	• Respeito às diferenças. • Respeito à própria produção e à do outro. • Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia. • Valorização da solidariedade e da cooperação. • Cuidado na utilização dos materiais de trabalho e organização pessoal. • Respeito às formas de expressão artística diferenciadas, não convencionais. • Cuidado na preservação da produção artística pronta. • Valorização do silêncio diante da concentração. • Desenvolvimento do senso crítico. • Desenvolvimento da criatividade. • Valorização das criações individuais e coletivas. • Valorização, sensibilização e familiarização com as diferentes linguagens artísticas como forma de expressão e comunicação. • Valorização e responsabilidade pela audição e produção de sons do mundo, do cotidiano, percebendo o que pode ser mais saudável, levando à qualidade de vida. • Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propostos. • Interesse, respeito e curiosidade pela riqueza do patrimônio musical brasileiro e de outros países. • Conscientização no cuidado com o uso da voz. • Valorização do corpo e da voz como instrumentos de comunicação.

4º ANO	LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)

ARTE

CONTEÚDOS

CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
TEATRO • Expressão fisionômica • Mímica • Quadro vivo (sugestão: Portinari, Lasar Segal) **ARTES VISUAIS** • Elementos da composição visual o Cores complementares, disco das cores, formas geométricas na Arte (sugestão: Van Gogh). • Arte Africana (sugestão - leitura e contextualização das obras de Rugendas e Debret.) **DANÇA** • Relação entre os fatores do movimento • Iniciação à improvisação **MÚSICA** • Formação de repertório. • Propriedades do som: o Altura: som grave, médio e agudo o Intensidade: som forte e fraco o Timbre o Duração: som longo e curto • Improvisação sonora dirigida. • Manifestações folclóricas: jogos, canções, danças, brincadeiras, parlendas, etc. • Hino Nacional Brasileiro. • Hino à Bandeira Nacional. • Hino da Independência. • Música erudita.	• Observação das cores nas manifestações artísticas • Observação da diversidade cultural por meio da leitura das manifestações artísticas desenvolvidas. • Experimentação das formas artísticas e tudo que se integra a uma ação criadora (sugestão: Pablo Picasso). • Uso da arte como registro histórico. • Experimentação de materiais diversificados, bem como o reconhecimento de suas possibilidades nas produções individuais e grupais. • Uso do corpo como expressão artística, reconhecendo suas possibilidades físicas e emocionais, ativando a memória afetiva. • Observação da forma, espaço e planos nas manifestações artísticas. • Construção de objetos tridimensionais (maquete). • Experimentação das relações entre os fatores do movimento (espaço, tempo, peso e fluência) • Composição de atividades orais, corporais, auditivas, entre outras, estimulando a locomoção, improvisação, prontidão, imitação, improvisação concentração, memorização rítmica e melódica por meio de canções, jogos, brinquedos cantados, etc. • Expressão corporal, gestual, facial e/ou plástica em momentos artísticos. • Apreciação da música erudita, destacando-se o compositor e sua breve biografia. • Audição, observação e demonstração das propriedades do som. • Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções e hinos pátrios. • Canto coletivo: canções infantis, folclóricas, da MPB, Hinos Pátrios.	• Respeito às diferenças. • Respeito à própria produção e à do outro. • Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia. • Valorização da solidariedade e da cooperação. • Cuidado na utilização dos materiais de trabalho e organização pessoal. • Respeito às formas de expressão artística diferenciadas, não convencionais. • Cuidado na preservação da produção artística pronta. • Valorização do silêncio diante da concentração. • Desenvolvimento do senso crítico. • Desenvolvimento da criatividade. • Valorização das criações individuais e coletivas. • Valorização, sensibilização e familiarização com as diferentes linguagens artísticas como forma de expressão e comunicação. • Valorização e responsabilidade pela audição e produção de sons do mundo, do cotidiano, percebendo o que pode ser mais saudável, levando a uma melhor qualidade de vida. • Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propostos. • Interesse, respeito e curiosidade pela riqueza do patrimônio musical brasileiro e de outros países. • Conscientização no cuidado com o uso da voz.

5º ANO	LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)

ARTE

CONTEÚDOS

CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
TEATRO • Dramatização de textos teatrais • Espaços cênicos. • Expressão corporal **ARTES VISUAIS** • Elementos da composição visual: ○ Cores (monocromia e policromia) • Pontilhismo (sugestão – Paul Klee) • História em quadrinhos. • Arte Indígena **DANÇA** • Exploração do espaço em grupos • Processo coreográfico • Improvisação **MÚSICA** • Ostinato • Improvisação sonora dirigida • Instrumentos de orquestra • Os naipes da orquestra: cordas, sopros (madeiras e metais) e percussão (com altura definida e sem altura definida) • Manifestações folclóricas: jogos, canções, brincadeiras, parlendas, danças, etc. • Hino Nacional Brasileiro. • Hino à Bandeira Nacional. • Hino da Independência. • Hino de Santos (Santos Poema). • Música erudita.	• Observação das cores nas manifestações artísticas. • Análise da arte como registro histórico e produto cultural. • Observação do fazer artístico como experiência de interação. • Modelagem de bonecos • Confecção de licocós (Arte Indígena). • Observação das formas e movimento nas manifestações artísticas abstratas. • Uso do corpo como expressão artística, reconhecendo suas possibilidades físicas e emocionais, ativando a memória afetiva. • Uso do papel como expressão tridimensional. • Observação da realidade e do meio em que está inserido como fonte de inspiração para registro em quadrinhos e criação de personagens, bem como o reconhecimento do que já existe. • Uso dos elementos da composição visual como o instrumento de leitura diante das manifestações artísticas. • Apreciação de imagens diversificadas. • Exploração de técnicas de colagem na produção artística. • Interpretação, reflexão, contextualização e encenação de histórias infantis. • Experimentação coletiva por meio de gestos e movimentos livres. • Seleção e organização de sequências de movimentos para criação de pequenas coreografias. • Criação de improvisos sonoros, dirigidos pelo professor.	• Respeito às diferenças. • Respeito à própria produção e à do outro. • Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia. • Valorização da solidariedade e da cooperação. • Cuidado na utilização dos materiais de trabalho e organização pessoal. • Respeito às formas de expressão artística diferenciadas, não convencionais. • Cuidado na preservação da produção artística pronta. • Valorização do silêncio diante da concentração. • Desenvolvimento do senso crítico. • Desenvolvimento da criatividade. • Valorização das criações individuais e coletivas. • Valorização, sensibilização e familiarização com as diferentes linguagens artísticas como forma de expressão e comunicação. • Valorização e responsabilidade pela audição e produção de sons do mundo, do cotidiano, percebendo o que pode ser mais saudável, levando a uma melhor qualidade de vida. • Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propostos. • Interesse, respeito e curiosidade pela riqueza do patrimônio musical brasileiro e de outros países. • Conscientização no cuidado com o uso da voz.

- Apreciação da música erudita, destacando-se o compositor e sua breve biografia.
- Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções e hinos pátrios.
- Realização de jogos, brinquedos cantados, brincadeiras e histórias do folclore brasileiro.
- Canto coletivo - canções infantis, da cultura popular, da MPB e Hinos Pátrios.
- Reflexão e avaliação do repertório trabalhado durante o ano e da qualidade vocal do grupo.

6º ANO	LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)

ARTE

CONTEÚDOS

CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS

ARTES VISUAIS
• Elementos da composição visual
  ○ Ponto, linha, plano, forma, textura
  ○ Cores (primárias, secundárias, complementares e análogas)
• Pontilhismo
• Impressionismo
• Arte Indígena
• Arte Abstrata e figurativa
• Modernismo (sugestão: Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Anita Malfati)
 	
TEATRO
• Jogos Dramáticos
• Encenação – Expressão corporal
 	
DANÇA
• Inter-relação entre os fatores do movimento no processo coreográfico
• Reconhecimento da expressão no processo coreográfico
• Danças populares brasileiras
• A dramaticidade nas danças populares.
 	
MÚSICA
• Primeiras manifestações musicais do Homem.
• Música na Antiguidade - canções indígenas, Música Medieval, Renascentista e Barroca
• Formação de repertório
• Poluição sonora: causas, efeitos, prevenção, cuidados e modificações nas atitudes cotidianas.
	• Uso das cores como forma de expressão, pensamento estético e comunicação.
	• Análise da arte como registro histórico e como produto cultural.
	• Uso dos elementos da composição visual como instrumento de leitura diante das manifestações artísticas.
	• Uso do fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade.
	• Observação da diversidade cultural e artística indígena.
	• Uso dos recursos utilizados pelos impressionistas (ex. luz e cor) como forma de expressão, pensamento estético e comunicação.
	• Utilização da forma, cor e expressão na Arte Moderna.
	• Uso de recursos cênicos, por meio de ações inventivas, no estímulo do improviso e das referências adquiridas.
	• Observação da diversidade cultural por meio de leitura das manifestações artísticas desenvolvidas.
	• Experimentação e pesquisa dos fatores dos movimentos
	• Exploração da expressão corporal em diferentes contextos.
	• Introdução aos conceitos da dança popular brasileira.
	• Exploração da dramaticidade contida nas danças brasileiras.
	• Coleta de informações históricas da música em seus primórdios (Antiguidade), canções indígenas, medievais, renascentistas e barrocas.
	• Observação das causas e efeitos da poluição sonora.
		• Respeito às diferenças.
		• Respeito à própria produção e à do outro.
		• Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia.
		• Valorização da solidariedade e da cooperação.
		• Valorização do silêncio diante da concentração.
		• Cuidado na utilização dos materiais de trabalho e organização pessoal.
		• Valorização da linguagem artística para a contribuição do desenvolvimento pessoal, a expressão e a comunicação dos pensamentos.
		• Desenvolvimento da criatividade.
		• Responsabilidade pela qualidade sonora do "seu ambiente", modificando atitudes cotidianas.
		• Valorização da voz como instrumento de comunicação.
		• Interesse, respeito e curiosidade pela riqueza do patrimônio musical mundial.
		• Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propostos.
		• Conscientização no cuidado com o uso da voz e avaliação dos prejuízos à saúde causados pelos ruídos excessivos e mau uso da voz.

• Voz humana: cuidados com o seu uso
• Manifestações folclóricas: jogos, canções, brincadeiras, parlendas, trava-línguas, danças, etc.
• Hinos pátrios:
  ○ Hino Nacional Brasileiro.
  ○ Hino à Bandeira Nacional.
  ○ Hino da Independência.
  ○ Hino de Santos (Santos Poema).
  ○ Hino da Proclamação da República.
	• Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções e dos hinos pátrios.
	• Canto coletivo – canções diversas, Hinos Pátrios
	• Reflexão e avaliação do repertório trabalhado durante o ano e da qualidade vocal do grupo.

7º Ano	LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)

ARTE

CONTEÚDOS

CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS

ARTES VISUAIS
• Elementos da composição visual
  ○ Luz e volume
  ○ Superposição de planos
  ○ Formas – Geometrização na composição plástica (sugestão: Volpi, Mondrian)
• Arte Africana
• Escultura - modelagem (sugestão: máscaras africanas)
• Superposição de planos
• Composição gráfica e utilização das cores (quentes, frias e neutras)
• Surrealismo (sugestão: Miró, Dalí, Magritte)
 	
TEATRO
• Corpo e movimento
• Jogo simbólico
• Expressão Corporal
 	
DANÇA
• Introdução à dança clássica
• Evolução da dança clássica
• A dança clássica do mundo
• Introdução à dança moderna
 	
MÚSICA
• Música dos períodos Clássico, Romântico, Moderno e Contemporâneo – principais formas e compositores.
• Percussão corporal
• Manifestações da cultura popular: principais folguedos
• Formação de repertório
	• Uso das linguagens visuais e das formas geométricas como forma de expressão.
	• Análise da arte como registro histórico e como produto cultural.
	• Uso dos elementos da composição visual como instrumento de leitura diante das manifestações artísticas.
	• Uso do fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade.
	• Experimentação de práticas artísticas incluindo tudo que se integra a essa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte.
	• Observação da superposição de planos, sua utilização e seus efeitos.
	• Observação e uso das cores como forma de expressão, pensamento estético e comunicação.
	• Uso da expressão corporal como linguagem.
	• Experimentação de conceitos técnicos e teóricos da dança clássica.
	• Uso da técnica da dança clássica em contextos diferentes.
	• Apreciação de imagens, vídeos e textos.
	• Experimentação de conceitos básicos da dança moderna.
	• Coleta de informações históricas e apreciação musical da música do período Clássico, Romântico, Moderno e Contemporâneo.
	• Pesquisa sonora corporal
	• Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções.
	• Canto coletivo: canções diversas. Hinos Pátrios.
		• Respeito às diferenças.
		• Respeito à própria produção e à do outro.
		• Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia.
		• Valorização da solidariedade e da cooperação.
		• Valorização da linguagem artística para a contribuição do desenvolvimento pessoal, a expressão e a comunicação dos pensamentos.
		• Respeito ao patrimônio histórico e cultural.
		• Envolvimento e familiarização com a linguagem sonora do período clássico, romântico moderno e contemporâneo.
		• Valorização, sensibilização e familiarização com as diferentes linguagens artísticas como forma de expressão.
		• Valorização dos momentos de vivência e criação musical.
		• Valorização da voz como instrumento de comunicação.
		• Conscientização do cuidado com o uso da voz.
		• Interesse, respeito e curiosidade pela riqueza das manifestações da cultura popular brasileira.
		• Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propostos.
		• Responsabilidade pela qualidade sonora do "seu ambiente", modificando atitudes cotidianas.

8º ANO	LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)

ARTE

CONTEÚDOS

CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
ARTES VISUAIS • Modernismo – Semana de 22 • Escultura (sugestão: Victor Brecheret e Rodin) • Gravura • Arte e a Missão Francesa • Arte Medieval (sugestão: vitrais, mosaicos e rosáceas) • Formas simétricas e assimétricas (sugestão: Toulouse-Lautrec) • Propaganda: TV, cartazes, etc. **TEATRO** • Identificação e aprofundamento dos elementos para a construção de uma cena teatral: atores, papéis, personagens, cenário, etc. • Construção de roteiro, cenas teatrais, máscaras, fantoches e outros. • Recursos audiovisuais nas representações, retroprojetores, sonoplastia, etc. **DANÇA** • Introdução à dança moderna • A dança moderna e suas possibilidades coreográficas • A dança moderna e suas relações • Um panorama da dança moderna. **MÚSICA** • Música erudita brasileira do Período Colonial e Imperial, Música Erudita no Brasil (principais correntes até o séc. XX), Música Popular Brasileira nas décadas de 20, 30 e 40 – principais características e compositores. • Manifestações da Cultura Popular: principais festas religiosas. • Formação de repertório.	• Uso das linguagens visuais como forma de expressão. • Análise da arte como registro histórico e como produto cultural. • Uso do fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade. • Experimentação de práticas artísticas incluindo tudo que se integra a essa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte. • Uso da expressão corporal como linguagem. • Observação da diversidade cultural por meio da leitura das manifestações artísticas desenvolvidas. • Análise da arte como documento histórico. • Experimentação de práticas artísticas com base na observação, entendimento e reflexão, incluindo tudo que se integra a essa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisas de materiais e técnicas. • Exploração de contextos específicos como etnias, diferenças culturais e sociais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral. • Uso das linguagens visuais como forma da expressão. • Coleta de informações históricas da música dos períodos Colonial, Imperial, Música Erudita no Brasil e Música Popular dos anos 20 até 40. • Apreciação da música do período Colonial, Imperial, Erudita Brasileira e Popular dos anos 20 até 40, destacando-se principais compositores e breve biografia. • Canto coletivo: canções diversas e Hinos Pátrios. • Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções. • Experimentação das técnicas da dança moderna. • Experimentação de composição por meio dos conceitos da dança moderna. • Análise da dança moderna e suas relações com a arte em geral. • Apreciação de vídeos e análise dos conceitos propostos.	• Respeito às diferenças. • Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia. • Valorização da linguagem corporal para a contribuição do desenvolvimento pessoal, a expressão e a comunicação dos pensamentos. • Valorização da linguagem artística como forma de expressão e registro. • Envolvimento e familiarização com a linguagem sonora do período Colonial, Imperial, Música Erudita e Popular dos anos 20 até 40 • Valorização, sensibilização e familiarização com as diferentes linguagens artísticas como forma de expressão. • Valorização dos momentos de vivência e criação musical. • Valorização da voz como instrumento de comunicação. • Conscientização do cuidado com o uso da voz. • Interesse, respeito e curiosidade pela riqueza das manifestações da cultura popular brasileira. • Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propostos. • Responsabilidade pela qualidade sonora do "seu ambiente", modificando atitudes cotidianas.

9º ANO	LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)

ARTE

CONTEÚDOS

CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
ARTES VISUAIS • Renascimento • Perspectiva – figuras tridimensionais • Luz, volume e cor • Barroco • Luz e sombra • Perspectiva – representação de ambientes • Romantismo, realismo e neoclassicismo • Arte Contemporânea • Instalações **TEATRO** • Tragédia, drama, comédia, melodrama, circo, teatro épico. • Peça teatral - texto, dramatização, cenário, figurino e recursos audiovisuais. **DANÇA** • A dança contemporânea • Relação da dança contemporânea com os conceitos atuais. • Relação entre as várias técnicas de dança. • Breve panorama da dança através dos tempos. **MÚSICA** • Música popular brasileira dos anos 50 até hoje, Samba (história e diversos estilos), Rock Nacional (história e estilos), os grandes festivais – principais compositores e canções que marcaram época. • Formação de repertório.	• Uso dos elementos da composição visual como instrumento no fazer artístico. • Análise da arte como registro histórico e como produto cultural. • Uso do fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade. • Experimentação de práticas artísticas incluindo tudo o que se integra a essa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte. • Uso da expressão corporal como linguagem. • Uso do fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo e no meio em que está inserido. • Observação da perspectiva no cotidiano e no desenvolvimento de projetos cotidianos. • Uso da perspectiva como instrumento gráfico artístico e técnico. • Uso das novas tecnologias como instrumento e expressão artística, principalmente na observação do tridimensional. • Observação da diversidade cultural por meio da leitura das manifestações artísticas desenvolvidas. • Uso dos recursos cênicos, por meio de ações inventivas no estímulo do improviso e das referências adquiridas. • Uso de técnicas e recursos plásticos para a criação de uma instalação. • Uso da linguagem teatral para a representação de um texto. • Utilização de recursos plásticos para a confecção de cenários e figurinos.	• Respeito às diferenças. • Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia. • Valorização da linguagem corporal para a contribuição do desenvolvimento. • Adoção de uma leitura diferenciada de mundo, a partir de uma sensibilidade artística suscitada. • Respeito ao patrimônio histórico e cultural do seu meio. • Valorização de outras culturas. • Respeito a formas de expressão artísticas diferenciadas, não-convencionais. • Valorização da linguagem corporal para a contribuição do desenvolvimento pessoal, a expressão e a comunicação dos pensamentos. • Envolvimento e familiarização com a linguagem sonora da Música dos anos 50 até hoje no Brasil • Valorização, sensibilização e familiarização com as diferentes linguagens artísticas como forma de expressão. • Valorização da voz como instrumento de comunicação. • Conscientização do cuidado com o uso da voz. • Interesse, respeito e curiosidade pela riqueza do patrimônio musical brasileiro. • Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propostos. • Responsabilidade pela qualidade sonora do "seu ambiente", modificando atitudes cotidianas.

- Experimentação dos conceitos da dança contemporânea.
- Análise da dança hoje no mundo.
- Experimentação de diferentes técnicas e suas relações.
- Análise dos conceitos abordados.
- Coleta de informações históricas da música popular brasileira dos anos 50 até hoje, Samba, Rock Nacional e os grandes festivais.
- Apreciação da música dos anos 50 até os dias de hoje, Sambas, Rock Nacional e os grandes festivais, reconhecendo suas características específicas, e destacando-se alguns dos principais compositores e sua breve biografia.
- Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções.
- Canto coletivo

ANEXO II

PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação

Santos
Cidade Educadora

Matriz Curricular 2010
Ensino Fundamental Regular/Diurno

Lei Federal Nº 9394/96 Resolução CNE/CEB: Nº02/98

	COMPONENTES CURRICULARES	HORAS AULA SEMANAIS								
		FASES								
		Inicial			Complementar		Final			
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	9	9	9	9	9	6	6	6	6
	MATEMÁTICA	9	9	9	8	8	6	6	6	6
	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	GEOGRAFIA	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	HISTÓRIA	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	ARTE	1	1	1	1	1	3	3	3	3
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		**27**	**27**	**27**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1	1	1	2	2	2	2	2	2
	INFORMÁTICA EDUCATIVA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		**2**	**2**	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**
ENSINO RELIGIOSO		1	1	1	1	1	1	1	1	1
HORAS / AULA		**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**

30 h/a X 40 semanas = 1200 h/a anuais
1200 h/a X 45 minutos = 54000 minutos
54000 minutos + 3000 minutos (intervalo) = 57000 minutos
57000 minutos = 950 horas anuais

ANEXO III

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS
ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Matriz Curricular

Educação Infantil – 2008

Lei Federal 9394/96		
Campos de ação	Eixos de trabalho	Ações Pedagógicas
-Formação Pessoal e Social	-Identidade e autonomia	
Conhecimento de mundo	-Linguagem oral e escrita (2 aulas de Informática Educativa) -Movimento (Educação Física 2 aulas) -Música -Artes Visuais -Natureza e Sociedade -Matemática	Atividades
Carga Horária Total – 30 horas aula semanal		

De Acordo
em 20/06/07
Gisele Genio Benevides P'itta
Supervisora de Ensino
Reg. PMS: 12089-0
Comissão Permanente

ANEXO IV – MATRIZ CURRICULAR 2006 – JORNADA AMPLIADA

Prefeitura Municipal de Santos
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL – JORNADA AMPLIADA
UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Lei Municipal nº 2394 de 26/05/2006						
EIXOS CURRICULARES	**ATIVIDADES ***	**HORAS AULA SEMANAIS**				
		1ºANO	2ºANO	3ºANO	4ºANO	5ºANO
Arte	Artes Cênicas	-	-	2	2	2
	Artes Visuais	2	2	2	2	2
	Dança	-	-	2	2	2
	Música	2	2	-	-	-
	Contador de Histórias	2	2	-	-	-
		6	6	6	6	6
Desportos	Luta	2	2	2	2	2
	Esporte Educativo	4	4	4	4	4
		6	6	6	6	6
Orientação Pedagógica	Hora do Dever	4	4	4	4	4
	Disseminando Valores	2	2	2	2	2
	Inglês /Espanhol	2	2	2	2	2
		8	8	8	8	8
HORAS AULA		20	20	20	20	20

*** As atividades poderão ser adequadas de acordo com a Proposta Pedagógica da Unidade, cumprindo-se a carga horária estabelecida.**

20h/a X 40 semanas = 800 h/a anuais
800 h/a X 45 minutos = 36.000 minutos
36000 minutos = 600 horas anuais

Sueby Mura
Secretária de Educação

ANEXO V – MATRIZ CURRICULAR 2006 ENSINO FUNDAMENTAL

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS
ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Matriz Curricular

Ensino Fundamental

Regular (Diurno) - 2006

LEI FEDERAL 9394/96 - RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/98										
		Horas - Aula Semanais								
		FASES								
		Inicial			Complementar		Final			
	Componentes Curriculares	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	7	8	8	8	8	6	6	6	6
	Matemática	6	8	8	8	8	6	6	6	6
	Ciências	2	3	3	3	3	3	3	3	3
	Geografia	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	História	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	Educação Artística	5	1	1	1	1	2	2	2	2
	Arte Musical	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total da Base Comum		27	27	27	27	27	26	26	26	26
Parte Diversificada	LEM - Inglês	1	1	1	1	1	2	2	2	2
	Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total da Parte Diversificada		2	2	2	2	2	3	3	3	3
Ensino Religioso		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total Horas Aula Semanal		30	30	30	30	30	30	30	30	30

30 h/a - 40 semanal = 1200 h/a anuais
1200 h/a 45 minutos = 54000 minutos
54000 minutos + 3000 minutos (intervalo) = 57000 minutos
57000 minutos = 950 horas anuais

HOMOLOGADO
EM 09/06/06
Suely Chaia

Grade Curricular.x

ANEXO VI – PLANO DE CURSO DE ARTE 2003

Plano de Curso

Ensino Fundamental

Ciclo I

1ª a 4ª Séries

Arte Musical

Este trabalho foi elaborado pelo Departamento Pedagógico, Supervisores e representantes dos Educadores de Unidades de Ensino do Município.

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação
Rua Assis Correa, 20 - Gonzaga - CEP 11055-310 - Santos - SP
Tel. (13) 3228-1818 - e-mail: deped.seduc@santos.sp.gov.br

Educação em Santos: mudando para melhor.

Em 2001, quando decidimos substituir o sistema de Progressão Continuada pela Progressão Avaliada nas escolas da rede municipal, sabíamos que iríamos enfrentar um verdadeiro desafio. Mas, motivados pela busca de um constante aprimoramento da qualidade do ensino público em nossa Cidade, seguimos adiante e, numa atitude pioneira no estado de São Paulo, implantamos uma sistemática de avaliação para os alunos.

Mudar era imprescindível, diante da insatisfação generalizada, tanto entre educadores quanto entre pais de alunos, com relação à queda nos índices de aproveitamento, demonstrados pela maioria dos estudantes, em função do modelo de avaliação que garantia sua aprovação para a série seguinte. Com o apoio da equipe técnica da Secretaria de Educação e o respaldo dos pais de alunos, adotamos a partir do ano letivo de 2002 dispositivos mais eficazes com o objetivo de estimular, entre os estudantes, o desejo de aprender e progredir.

A Rede Municipal de Ensino conta, atualmente, com 32.000 alunos em níveis de ensino diversificados: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Os alunos do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional foram submetidos, no ano que passou, a avaliações institucionais bimestrais (cuja nota mínima era 6), aulas e provas de recuperação trimestrais e finais, e foi exigida a freqüência mínima a 75% das aulas.

Os primeiros resultados obtidos nos "provões" foram desalentadores – no primeiro bimestre, 80,5% dos alunos não alcançaram a nota mínima –, mas mostraram que estávamos no caminho certo. Identificamos as deficiências, realizamos megamutirões de recuperação paralela e, aos poucos, estamos conseguindo melhorar os índices de nossos alunos.

Sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer para atingirmos as metas que idealizamos. Mas a experiência adquirida em 2002 nos estimula a buscar resultados, ainda melhores, neste ano letivo que se inicia. Por essa razão, o Plano de Curso que ora apresentamos – fruto do trabalho de uma equipe técnica da maior competência – é peça fundamental nesse processo, e com certeza vai guiar nossos professores no sentido de garantir aos nossos filhos uma base sólida, preparando-os para o futuro por meio de uma educação cada vez melhor.

Beto Mansur
Prefeito Municipal

Índice

Objetivo Geral	9
1ª Série	11
1º Bimestre	13
2º Bimestre	14
3º Bimestre	15
4º Bimestre	16
2ª Série	17
1º Bimestre	19
2º Bimestre	20
3º Bimestre	21
4º Bimestre	22
3ª Série	23
1º Bimestre	25
2º Bimestre	26
3º Bimestre	27
4º Bimestre	28
4ª Série	29
1º Bimestre	31
2º Bimestre	32
3º Bimestre	33
4º Bimestre	34
Bibliografia	37

Arte Musical

Objetivo Geral

1ª Série

Perceber e utilizar elementos da linguagem musical em atividades de produção, por meio da voz, corpo e materiais sonoros disponíveis, vivenciando um processo de expressão individual e coletivo.

2ª Série

Perceber e utilizar elementos da linguagem musical em atividades de produção, por meio da voz, corpo e materiais sonoros disponíveis, vivenciando um processo de expressão individual e coletivo. Conhecer e vivenciar noções de cidadania e civismo.

3ª Série

Perceber e utilizar elementos da linguagem musical, interpretando e improvisando sons, utilizando a voz, o corpo e outros recursos disponíveis, vivenciando um processo de expressão individual e coletivo.

4ª Série

Perceber e utilizar elementos da linguagem musical, apreciando, interpretando, improvisando e vivenciando sons por meio da voz, do corpo e outros recursos disponíveis. Conhecer e vivenciar noções de cidadania e civismo.

1ª SÉRIE

1º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Aproximar-se** da linguagem sonora partindo de um trabalho de percepção auditiva básica.

✓ **Perceber** os sons do ambiente.

✓ **Perceber** a altura dos sons.

✓ **Desenvolver** a noção espacial e a coordenação motora.

✓ **Expressar-se** corporalmente em momentos diversos.

✓ **Apreciar** a música folclórica e erudita.

✓ **Desenvolver** a prática do canto coletivo.

✓ **Interpretar** o texto das canções.

Conteúdo

✓ **Som** e silêncio – sons internos e externos, sons do ambiente.

✓ **Pesquisa** de fontes sonoras – diversos ambientes.

✓ **Propriedades** do som: altura – por meio de jogos, brincadeiras e exercícios de percepção.

✓ **Lateralidade**: frente/atrás – por meio de jogos de atenção, prontidão e memorização.

✓ **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas.

✓ **Música** erudita – apreciação e relaxamento.

✓ **Canto** coletivo: canções folclóricas, infantis, datas comemorativas.

2º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Desenvolver** a noção espacial e a coordenação motora.

✓ **Expressar-se** corporalmente em momentos diversos.

✓ **Perceber** as propriedades do som.

✓ **Desenvolver** a percepção do acento e pulso na música.

✓ **Apreciar** música folclórica e erudita.

✓ **Desenvolver** a prática do canto coletivo.

✓ **Interpretar** o texto das canções.

Conteúdo

✓ **Lateralidade**: em cima / embaixo, direita / esquerda (jogos de atenção, prontidão e memorização).

✓ **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas.

✓ **Propriedades** do som:
Altura (som ascendente e descendente).
Intensidade (forte / fraco).
Timbre (fonte sonora – por meio da sonorização de histórias).

✓ **Acento** e pulso na música, utilizando instrumentos, objetos sonoros e movimentos corporais.

✓ **Música** erudita – apreciação e relaxamento.

✓ **Canto** coletivo: canções folclóricas, infantis e datas comemorativas.

3º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Conhecer** e executar algumas das manifestações do folclore nacional.

✓ **Perceber** as propriedades do som.

✓ **Desenvolver** a percepção rítmica.

✓ **Desenvolver** a noção espacial e a coordenação motora.

✓ **Expressar-se** corporalmente em momentos diversos.

✓ **Apreciar** a música erudita.

✓ **Desenvolver** a prática do canto coletivo.

✓ **Interpretar** o texto das canções.

Conteúdo

✓ **Manifestações** folclóricas: jogos, canções, brincadeiras, parlendas, danças etc.

✓ **Propriedades** do som:
Altura (som ascendente e descendente).
Intensidade (som forte e fraco) e duração (som longo e curto), por meio de jogos, brincadeiras e exercícios de percepção.

✓ **Pulso**, acento, subdivisão binária, ritmo da melodia.

✓ **Lateralidade**: frente / atrás, em cima / embaixo direita / esquerda – por meio de jogos de atenção, prontidão e memorização.

✓ **Expressão** corporal nas melodias cantadas e apreciadas.

✓ **Música** erudita – apreciação e relaxamento.

✓ **Hino** Nacional Brasileiro – apreciação.

✓ **Canções** folclóricas, infantis e datas comemorativas.

4º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Desenvolver** a prática da produção musical por meio da utilização de instrumentos diversos.

✓ **Perceber** as propriedades do som.

✓ **Desenvolver** a percepção rítmica.

✓ **Desenvolver** a noção espacial e a coordenação motora.

✓ **Expressar-se** plástica e corporalmente em momentos diversos.

✓ **Apreciar** a música erudita, folclórica e Hinos Pátrios.

✓ **Desenvolver** a prática do canto coletivo.

✓ **Interpretar** o texto das canções.

Conteúdo

✓ **Pulso**, acento, subdivisão binária, ritmo da canção – utilizando instrumentos, objetos sonoros e movimentos corporais no acompanhamento das canções.

✓ **Propriedades** do som:
Altura (som ascendente e descendente).
Intensidade (som forte e fraco) e duração (som longo e curto), por meio de jogos, brincadeiras e exercícios de percepção.

✓ **Lateralidade**: frente / atrás, em cima / embaixo, direita / esquerda – por meio de jogos de atenção e prontidão e memorização.

✓ **Expressão** corporal nas melodias cantadas e apreciadas.

✓ **Música** erudita - relaxamento e apreciação.

✓ **Expressão** plástica individual e coletiva das músicas apreciadas e cantadas.

✓ **Canto** coletivo: canções folclóricas, infantis, datas comemorativas.

✓ **Hino** Nacional Brasileiro.

2ª SÉRIE

1º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Aproximar-se** da linguagem sonora, partindo de um trabalho de percepção auditiva básica.

✓ **Marcar** pulso, acento e ritmo das melodias.

✓ **Desenvolver** a noção espacial e a coordenação motora.

✓ **Associar** símbolos e sons, desenvolvendo a memória visual e auditiva.

✓ **Desenvolver** a percepção dos parâmetros do som.

✓ **Interpretar** o texto das canções e Hinos Pátrios.

✓ **Expressar-se** plástica e corporalmente em momentos diversos.

✓ **Apreciar** a música folclórica, infantil, erudita e Hinos Pátrios.

✓ **Desenvolver** a prática do canto coletivo.

✓ **Interpretar** o texto das canções e Hinos Pátrios.

Conteúdo

✓ **Pulso** e acento (subdivisão binária), ritmo das canções.

✓ **Lateralidade**: frente / atrás, direita / esquerda, embaixo / em cima, jogos de atenção e prontidão.

✓ **Gráfico** sonoro, sons ascendentes e descendentes (parâmetros do som).

✓ **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas.

✓ **Expressão** plástica: desenho coletivo.

✓ **Música** erudita – apreciação e relaxamento.

✓ **Canto** coletivo (canções infantis, folclóricas, datas comemorativas e Hino Nacional Brasileiro).

2º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Desenvolver** a percepção da seqüência de sons (altura).

✓ **Desenvolver** a percepção de andamentos.

✓ **Memorizar** rítmica e melodicamente.

✓ **Associar** símbolos e sons, desenvolvendo a memória visual e auditiva.

✓ **Expressar-se** corporalmente em momentos diversos.

✓ **Desenvolver** a noção espacial e a coordenação motora.

✓ **Apreciar** a música folclórica, infantil, erudita e Hinos Pátrios.

✓ **Desenvolver** a prática do canto coletivo.

✓ **Interpretar** o texto das canções e Hinos Pátrios.

Conteúdo

✓ **Parâmetros** do som – altura (jogos, brincadeiras e exercícios de percepção).

✓ **Direção** sonora (ascendente, descendente, mesma altura) – gráfico.

✓ **Fonte** sonora (percepção por meio de jogos, brincadeiras e exercícios de percepção).

✓ **Andamentos** (rápido / lento).

✓ **Ritmo** – acento, pulso, subdivisões e ritmo das canções

✓ **Células** rítmicas e melódicas (jogos de imitação).

✓ **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas

✓ **Lateralidade**: frente / atrás, direita / esquerda, em cima / embaixo (jogos de atenção e prontidão).

✓ **Música** erudita – apreciação e relaxamento.

✓ **Canto** coletivo: canções infantis, folclóricas, datas comemorativas e Hino Nacional Brasileiro.

3º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Desenvolver** a percepção de andamentos variados.

✓ **Qualificar** os sons de acordo com os parâmetros sonoros.

✓ **Memorizar** rítmica e melodicamente.

✓ **Associar** símbolos e sons, desenvolvendo a memória visual e auditiva.

✓ **Utilizar** gráficos para registrar de modo não convencional os parâmetros do som.

✓ **Desenvolver** a noção espacial e a coordenação motora.

✓ **Expressar-se** corporalmente em momentos diversos.

✓ **Explorar** o conhecimento e a execução de danças, jogos e canções folclóricas, observando sua diversidade.

✓ **Apreciar** a música infantil, erudita e Hinos Pátrios.

✓ **Interpretar** o texto das canções e Hinos Pátrios.

✓ **Desenvolver** a prática do canto coletivo.

Conteúdo

✓ **Andamentos** (rápido / lento / intermediário).

✓ **Gráfico** sonoro (altura, direção, intensidade e duração).

✓ **Fonte** sonora (jogos, brincadeiras e exercícios de percepção).

✓ **Ritmo** – acento / pulso / subdivisões / ritmo das canções.

✓ **Células** rítmicas e melódicas (jogos de imitação e memorização).

✓ **Lateralidade** – frente / atrás, direita / esquerda, em cima / embaixo (jogos de atenção e prontidão).

✓ **Manifestações** folclóricas, jogos, brincadeiras, danças, parlendas etc.

✓ **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas.

✓ **Música** erudita – apreciação e relaxamento.

✓ **Canto** coletivo: canções infantis, datas comemorativas e Hino da Independência.

4º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Desenvolver** a percepção de andamentos variados.

✓ **Qualificar** os sons de acordo com os parâmetros sonoros.

✓ **Memorizar** rítmica e melodicamente.

✓ **Desenvolver** a prática musical de acompanhamento de canções com instrumentos e/ou materiais sonoros diversos.

✓ **Associar** símbolos e sons, desenvolvendo a memória visual e auditiva.

✓ **Utilizar** gráficos para registrar de modo não convencional os parâmetros do som.

✓ **Desenvolver** a noção espacial e a coordenação motora.

✓ **Expressar-se** plástica e corporalmente em momentos diversos.

✓ **Apreciar** a música infantil, erudita e os Hinos Pátrios.

Conteúdo

✓ **Andamentos** (rápido / lento / intermediário

✓ **Ritmo** binário / ternário, acento, pulso, ritmo das canções.

✓ **Utilização** e manuseio de instrumentos de percussão e/ou sucata.

✓ **Células** rítmicas e melódicas (jogos de imitações e memorização).

✓ **Lateralidade** – frente / atrás, direita / esquerda, em cima / embaixo (jogos de atenção e prontidão).

✓ **Expressão** plástica: desenho coletivo e/ou individual.

✓ **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas.

✓ **Música** erudita – apreciação e relaxamento.

✓ **Canto** coletivo: canções infantis, folclóricas, datas comemorativas, Hino Nacional e da Independência do Brasil.

3ª SÉRIE

1º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Qualificar** os sons, utilizando os parâmetros sonoros.

✓ **Desenvolver** a percepção de andamentos.

✓ **Memorizar** rítmica e melodicamente.

✓ **Expressar-se** plástica e corporalmente em momentos diversos.

✓ **Apreciar** a música folclórica, erudita e Hinos Pátrios.

✓ **Desenvolver** a prática do canto.

✓ **Interpretar** o texto das canções e Hinos Pátrios.

Conteúdo

✓ **Propriedades** do som:
Altura – som ascendente e descendente.
Intensidade (forte / fraco).
Timbre (fonte sonora - por meio da sonorização de histórias).

✓ **Som** e silêncio.

✓ **Andamentos** (rápido / lento / intermediário).

✓ **Acento**, pulso, ritmo das canções, subdivisão binária e ternária (marcação corporal e/ou com instrumentos de percussão / sucata).

✓ **Memorização** rítmica e melódica - por meio de jogos de atenção e prontidão.

✓ **Repetição** rítmica e melódica.

✓ **Improvisação** sonora dirigida.

✓ **Expressão** plástica com desenho coletivo e/ou individual.

✓ **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas.

✓ **Música** erudita - apreciação e relaxamento.

✓ **Canto** coletivo: canções infantis, folclóricas, Hino Nacional Brasileiro e datas comemorativas.

2º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Qualificar** os sons, utilizando os parâmetros sonoros.

✓ **Desenvolver** a percepção de andamentos.

✓ **Associar** símbolos e sons, desenvolvendo a memória rítmica, melódica e visual.

✓ **Memorizar** rítmica e melodicamente.

✓ **Desenvolver** a prática do ostinato nas canções.

✓ **Expressar-se** plástica e corporalmente em momentos diversos.

✓ **Apreciar** a música folclórica, erudita e Hinos Pátrios.

✓ **Desenvolver** a prática do canto.

✓ **Interpretar** o texto das canções e Hinos Pátrios.

Conteúdo

✓ **Parâmetros** do som:
Altura – som ascendente e descendente.
Intensidade (forte / fraco).
Timbre (sons simultâneos) – utilização de gráficos e símbolos.

✓ **Andamentos** (variações).

✓ **Acento**, pulso, ritmo das canções, subdivisão binária e ternária (marcação corporal e/ou com instrumentos de percussão / sucata).

✓ **Memorização** rítmica e melódica – por meio de canção e jogos de atenção e prontidão.

✓ **Textos** rítmicos.

✓ **Pergunta** e resposta rítmica (em grupos e individual).

✓ **Repetição** rítmica e melódica (ostinato).

✓ **Expressão** plástica com desenho coletivo e/ou individual

✓ **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas

✓ **Música** erudita – apreciação e relaxamento.

✓ **Canto** coletivo: canções infantis, folclóricas, Hino Nacional Brasileiro e Hino da Independência, datas comemorativas.

3º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Associar** símbolos e sons, desenvolvendo a memória rítmica, melódica e visual.

✓ **Registrar** os parâmetros do som por meio de símbolos não convencionais e gráficos.

✓ **Memorizar** rítmica e melodicamente.

✓ **Desenvolver** a prática do ostinato nas canções.

✓ **Conhecer** e executar algumas das manifestações do folclore nacional.

✓ **Expressar-se** corporalmente em momentos diversos.

✓ **Apreciar** a música erudita e Hinos Pátrios.

✓ **Desenvolver** a prática do canto.

✓ **Interpretar** o texto das canções e Hinos Pátrios.

Conteúdo

✓ **Parâmetros** do som:
Som ascendente e descendente.
Intensidade (forte / fraco).
Timbre (sons simultâneos) – utilização de gráficos e símbolos).

✓ **Memorização** rítmica e melódica – por meio de jogos de atenção e prontidão.

✓ **Repetição** de frases rítmicas e melódicas (ostinato).

✓ **Manifestações** folclóricas: jogos, canções, brincadeiras, parlendas, danças etc.

✓ **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas.

✓ **Música** erudita – apreciação e relaxamento.

✓ **Canto** coletivo: canções infantis folclóricas, Hino da Independência e Hino à Bandeira Nacional, datas comemorativas.

4º Bimestre

Objetivos Específicos

✓ **Registrar** os parâmetros do som por meio de símbolos não convencionais e gráficos.

✓ **Memorizar** rítmica e melodicamente.

✓ **Desenvolver** a prática do ostinato nas canções.

✓ **Expressar-se** plástica e corporalmente em momentos diversos.

✓ **Apreciar** a música folclórica, erudita e Hinos Pátrios.

✓ **Desenvolver** a prática do canto.

✓ **Interpretar** o texto das canções e Hinos Pátrios.

Conteúdo

✓ **Memorização** rítmica e melódica – por meio de jogos de atenção e prontidão.

✓ **Repetição** de frases rítmicas e melódicas (ostinato).

✓ **Leitura** e ditado rítmico e melódico – associação de símbolos e sons gráficos.

✓ **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas.

✓ **Expressão** plástica – desenho coletivo e/ou individual.

✓ **Música** erudita – apreciação e relaxamento.

✓ **Canto** coletivo: canções infantis, folclóricas, datas comemorativas.

✓ **Hino** da Proclamação da República - apreciação.

4ª SÉRIE

1º Bimestre

Objetivos Específicos

- **Memorizar** rítmica e melodicamente.
- **Associar** símbolos e sons, desenvolvendo a memória visual e auditiva.
- **Registrar** os parâmetros do som por meio de símbolos não convencionais e gráficos.
- **Desenvolver** a improvisação.
- **Conhecer** a orquestra como um todo e a função do maestro na orquestra.
- **Expressar-se** corporalmente em momentos diversos.
- **Apreciar** a música popular e os Hinos Pátrios.
- **Apreciar** a música erudita de diversos estilos e compositores.
- **Desenvolver** a prática do canto coletivo.
- **Interpretar** o texto das canções e Hinos Pátrios.

Conteúdo

- **Memorização** rítmica e melódica (pulso, acento, subdivisão binária e contratempo) por meio de jogos de atenção e prontidão.
- **Repetição** de frases rítmicas e melódicas e ostinato (pulso, acento, subdivisão binária e contratempo) – por meio da vivência corporal e/ou utilização de instrumentos e materiais sonoros diversos.
- **Leitura** e ditado rítmico e melódico – associação de símbolos e sons gráficos.
- **Improvisação** sonora dirigida.
- **A Orquestra** (naipes da orquestra e sua disposição) – o Maestro (sua função na orquestra).
- **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas.
- **Música** erudita – apreciação e relaxamento.
- **Hino** Nacional Brasileiro – apreciação, canto, histórico e dados biográficos dos compositores.
- **Canto** coletivo: canções infantis, folclóricas, popular, datas comemorativas.

2º Bimestre

Objetivos Específicos

- **Memorizar** rítmica e melodicamente.
- **Explorar** o ostinato.
- **Registrar** os parâmetros do som por meio de símbolos não convencionais e gráficos.
- **Desenvolver** a improvisação.
- **Conhecer** os instrumentos de orquestra.
- **Expressar-se** corporalmente em momentos diversos.
- **Apreciar** a música popular e os Hinos Pátrios.
- **Apreciar** a música erudita de diversos estilos e compositores.
- **Desenvolver** a prática do canto coletivo.
- **Interpretar** o texto das canções e hino.

Conteúdo

- **Memorização** rítmica e melódica (pulso, acento, subdivisão binária, contratempo e síncopa) – por meio de jogos de atenção e prontidão.
- **Repetição** de frases rítmicas e melódicas e ostinatos (pulso, acento, subdivisão binária, contratempo e síncopa) – por meio da vivência corporal e/ou utilização de instrumentos e materiais sonoros diversos.
- **Leitura** e ditado rítmico e melódico – associação de símbolos e sons gráficos.
- **Improvisação** sonora dirigida.
- **Instrumentos** de orquestra – cordas: violino, viola, violoncelo e contrabaixo.
- **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas.
- **Música** erudita – apreciação e relaxamento (diversos estilos e compositores).
- **Hino** da Independência – apreciação, canto, histórico e dados biográficos dos compositores.
- **Canto** coletivo, canções infantis, folclóricas, populares e datas comemorativas.

3º Bimestre

Objetivos Específicos

Conhecer e executar algumas das manifestações do folclore nacional.

Desenvolver a percepção rítmica e melódica.

Registrar os parâmetros do som por meio de símbolos não convencionais e gráficos.

Explorar o ostinato.

Desenvolver a improvisação.

Conhecer os instrumentos da orquestra.

Expressar-se plástica e corporalmente em momentos diversos.

Apreciar a música popular e os Hinos Pátrios.

Apreciar a música erudita de diversos estilos e compositores.

Desenvolver a prática do canto coletivo.

Interpretar o texto das canções e hinos.

Conteúdo

Manifestações folclóricas: jogos, canções, brincadeiras, parlendas, danças etc.

Memorização rítmica e melódica (pulso, acento, subdivisão binária, contratempo síncopa e tercina) — por meio de jogos de atenção e prontidão.

Leitura e ditado rítmico e melódico – associação de símbolos e sons gráficos.

Repetição de frases rítmicas e melódicas e ostinatos (pulso, acento, subdivisão binária, contratempo, síncopa e tercina) – por meio da vivência corporal e/ou utilização de instrumentos e materiais sonoros diversos.

Improvisação sonora dirigida.

Instrumentos de orquestra – sopros; madeiras (flautas, clarinete, oboé, fagote, saxofone) e metais (trompa, trompete, trombone e tuba).

Expressão corporal nas melodias apreciadas e cantadas.

Expressão plástica – coletiva e/ou individual.

Música erudita – apreciação e relaxamento (diversos estilos e compositores).

Hino à Bandeira Nacional – apreciação, canto, histórico e dados biográficos dos compositores.

Canto coletivo: canções infantis, folclóricas, popular, Hino da Independência, datas comemorativas.

4º Bimestre

Objetivos Específicos

- **Perceber** rítmica e melodicamente.
- **Explorar** o ostinato.
- **Registrar** os parâmetros do som por meio de símbolos não convencionais e gráficos.
- **Desenvolver** a improvisação.
- **Conhecer** os instrumentos de orquestra.
- **Expressar-se** corporalmente em momentos diversos.
- **Apreciar** a música popular e os Hinos Pátrios.
- **Apreciar** a música erudita de diversos estilos e compositores.
- **Desenvolver** a prática do canto coletivo.
- **Interpretar** o texto das canções e hinos.

Conteúdo

- **Memorização** rítmica e melódica (pulso, acento subdivisão binária, contratempo, síncopa e tercina) – por meio de jogos de atenção e prontidão.
- **Repetição** de frases rítmicas e melódicas e ostinatos (pulso, acento, subdivisão binária, contratempo, síncopa e tercina) – por meio da vivência corporal e/ou utilização de instrumentos e materiais sonoros diversos.
- **Leitura** e ditado rítmico e melódico – associação de símbolos e sons gráficos.
- **Improvisação** sonora dirigida.
- **Instrumentos** de orquestra – percussão: com altura definida (tímpano, xilofone, metalafone, celesta, vibrafone, etc.) e sem altura definida (triângulo, pandeiro, castanholas, gongo etc.).
- **Expressão** corporal nas melodias apreciadas e cantadas.
- **Expressão** plástica – coletiva e/ou individual.
- **Música** erudita – apreciação e relaxamento (diversos estilos e compositores).
- **Hino** da Proclamação da República – apreciação, canto, histórico e dados biográficos dos compositores.
- **Canto** coletivo: canções infantis, folclóricas, popular, Hino da Independência, datas comemorativas.

BIBLIOGRAFIA

✓ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (1ª a 4ª séries - vol. 2). Brasília: MEC/SEF, 1997.

✓ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** (1ª a 4ª séries - vol. 3). Brasília: MEC/SEF, 1997.

✓ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais** (1ª a 4ª séries - vol. 4). Brasília: MEC/SEF, 1997.

✓ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia** (1ª a 4ª séries - vol. 5). Brasília: MEC/SEF, 1997.

✓ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** (1ª a 4ª séries - vol. 6). Brasília: MEC/SEF, 1997.

✓ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** (1ª a 4ª séries - vol. 7). Brasília: MEC/SEF, 1997.

✓ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º. segmento do ensino fundamental** (1ª a 4ª séries – Língua Portuguesa; Matemática; Estudos da Sociedade e da Natureza). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

✓ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Nacional do Livro Didático** (PNLD; 1ª a 4ª séries). http://www.lendoaprendendo.sp.gov.br

ANEXO VII – MATRIZ CURRICULAR 1992

ESCOLA ______________________________ Para 1.992

MUNICÍPIO ______________ de ______________ DRF ______________

CURSO ______ ______________________________

ANO DE INÍCIO ______________ TURNO ______________ MÓDULO 40 semanas

		MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	TRAT. METODOL. 1ª / 2ª	3ª / 4ª	5ª / 8ª	ano / série 1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
PARTE COMUM	Res. CFE 6/86 – Núcleo Comum	Português	Português	AT	AE	D	5	5	5	5	5	5	5	5
		Estudos Sociais	Estudos Sociais	AT	AE		4	4	4	4	-	-	-	-
			História			D	-	-	-	-	4	3	3	
			Geografia			D	-	-	-	-	3	3	3	
			O.S.P.B.			D	-	-	-	-	-	-	-	2
		Ciências	In. às Ciências e Programas de Saúde	AT			3	3	-	-	-	-	-	-
			Ciências Fís. e Biol./Prog. de Saúde		AE	D	-	-	3	3	3	4	4	3
		Matemática	Matemática	AT	D	D	6	6	6	6	5	5	5	5
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)				D	-	-	-	-	2	2	2	2
	Art. 7º da Lei 5.692/71		Educação Física	AT	AT	AE	3	3	3	3	3	3	3	3
			Educação Artística	AT	AT	AE	3	3	3	3	2	2	2	2
			TOTAL DA PARTE COMUM				24	24	24	24	27	27	27	27
PARTE DIVERSIFICADA	Delib. 16/72 MEC alíneas "a" e "b" Art. 5º - Lei 5.692/71 alterada pela Lei 7.044/82	Arte Musical		AT	AT	AE	1	1	1	1	1	1	1	1
			TOTAL GERAL				25	25	25	25	28	28	28	26
		Ensino Religioso		D	D	D	1	1	1	1	1	1	1	1

'ificativa: Em consonância com o Artigo 7º da Lei 5.692/71, a Carga Horária de Desenho, constante na Parte Diversificada de 7ª e 8ª séries passa a ser tratada como Educação Artística do Núcleo Comum, nas referidas séries.

rvação: O Parecer 1.231/91 do C.E.E., publicado no D.O.E. de 06/09/91, delibera que os princípios norteadores de E.M.C. sejam tratados em História e Geografia.

ANEXO VIII

MANIFESTO

A Música é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças, jovens e adultos. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes.

A Música constitui-se como campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades almejadas pela LDBEN, conforme artigos transcritos a seguir:

"Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.[?]

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores."

A atual LDBEN, embora indique a obrigatoriedade do "ensino de arte", é ambígua em seus termos. A expressão "ensino de arte" permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado na manutenção de práticas polivalentes de educação artística e na ausência do ensino de música nas escolas. Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de "educação artística", quando a Universidade já possui formação de professores específica em cada uma das artes (Visuais, Música, Teatro e Dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. A Resolução CNE/CES 2/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, reconhece somente pelo nome Música qualquer graduação nessa área.

Diante desse quadro, solicitamos:

- a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica;
- a implementação gradativa do ensino de música nas escolas de educação básica;
- a elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país sugerem que são escassos os professores de música nas escolas de educação básica, bem como práticas sistematizadas de ensino musical; e - a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica.

Rio de Janeiro, setembro de 2006.

Profa. Dra. Cristina Grossi Vice-presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) Membro do Grupo de Educação Musical (GEM) da Universidade de Brasília (UnB).
Cristina Saraiva Compositora, coordenadora do GAP- Grupo de Articulação Parlamentar Pró-música.
Déborah Cheyne Presidente do SindMusi - Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro.
Felipe Radicetti (Coordenador do Grupo de Trabalho) Compositor, Coordenador do GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música.
Prof. Dr. João Guilherme Ripper Professor de Composição, Harmonia, Análise Musical nos cursos de graduação e pós-graduação da Escola de Música da UFRJ. Diretor da Sala Cecília Meireles no Rio de Janeiro e Diretor Artístico da Orquestra de Câmara do Pantanal, em Mato Grosso do Sul.
José Nunes Fernandes Secretário da Associação Brasileira de Educação Musical, Professor do Programa de Pós-Graduação em Música e do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, Chefe do Departamento de Educação Musical do IVL/UNIRIO.
Profa. Dra. Liane Hentschke Presidente da International Society for Music Education (ISME) Professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Profa. Dra. Luciana Del Bem Professora do Departamento de Música e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Profa. Dra. Magali Kleber Doutora em Música pela UFRGS; Professor Adjunto do Departamento de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Lider do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Movimentos Sociais; Presidente da Comunidade de Amigos, Trabalhadores e Apoiadores da Radio Universidade FM.
Marcelo Biar Compositor, Historiador, Coordenador do GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música.
Profa. Dra. Maria Isabel Montandon P.H.D. Educação Musical - University of Oklahoma, Profa. Departamento de Música ? UnB. Presidente da Sub-Comissão de Música no PAS - UnB.
Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).
Silvia de Lucca Mestre em Artes, Especialista em Composição Musical, e autora do projeto "Arte dos Sons - uma introdução geral" (1986).
Turíbio Santos Professor Adjunto de violão na UFRJ desde 1980, Diretor do Museu Villa-Lobos, IPHAN, Minc desde 1986. 60 gravações entre discos e cds dentro e fora do Brasil; Conselheiro e organizador de Projetos de Educação Musical para crianças de baixa renda (Comunidade Dona Marta e Projeto Villa-Lobinhos); Editor de Coleções musicais Max Eschig (Paris) e Ricordi (São Paulo).

ANEXO IX

CÂMARA DOS DEPUTADOS
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PROJETO DE LEI No 2.732, DE 2008

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Autor: Senado Federal
Relator: Deputado Frank Aguiar
I – RELATÓRIO

O projeto de lei em epígrafe, que teve origem em iniciativa da Senadora Roseana Sarney, acrescenta os parágrafos 6º e 7º ao art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de música na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), além de estabelecer que a disciplina será ministrada por professores com formação específica. O Projeto de Lei ainda estipula o prazo de três anos para que os sistemas de ensino se adaptem à exigência legal.
A proposição foi distribuída à Comissão de Educação e Cultura para se pronunciar quanto ao mérito e à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania para se manifestar quanto à constitucionalidade e juridicidade da matéria. O Projeto de Lei está sujeito à apreciação conclusiva pelas Comissões. É o Relatório.
II - VOTO DO RELATOR
O Projeto de Lei nº 2.732, de 2008, é medida meritória, oportuna e da mais alta relevância. Em primeiro lugar, cabe-nos registrar que esta proposição nasceu das necessidades, das carências sociais, do debate público e democrático promovido pela sociedade civil organizada, que encontrou sua voz por meio da Senadora Roseana Sarney, entre outros parlamentares e atores sociais que acolheram com entusiasmo a matéria. Esta iniciativa é, na verdade, dos educadores, músicos, artistas, estudantes, pais, sindicatos, professores e cidadãos em geral e dá vida ao dispositivo constitucional que afirma que "todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, ou diretamente". A matéria em questão estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, como conteúdo necessário, mas não exclusivo, do ensino de arte.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já obriga o ensino de arte na educação básica, entretanto, freqüentemente as escolas não valorizam a arte como essencial ao processo pedagógico, o que se revela na contratação de profissionais não qualificados, na diminuta carga horária, no menosprezo pelo conteúdo de arte em relação às disciplinas tradicionais. Além disso, a maior parte das escolas opta pela contratação exclusiva de professores de educação artística, reduzindo significativamente o potencial do contato pedagógico dos estudantes com a música.

Inúmeros estudos e pesquisas apontam para a relevância da música para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais, afetivas de crianças, jovens e adultos. Como atividade desenvolvida essencialmente em grupo nas escolas, a música possui um apelo irresistível à socialização. Além disso, se conduzido por professores qualificados, o ensino de música é um convite à interdisciplinariedade. Os temas sociais presentes nas letras das músicas são incentivos ao debate, à reflexão e à interpretação de textos. Qual meio mais poderoso para exaltar o pluralismo de valores, a diversidade étnica, cultural e religiosa do que deixar as crianças experimentarem e dançarem os ritmos tão diferentes, o êxtase da melodia da música de origem africana e indígena? A apreciação musical passa pela valorização da cultura que o aluno já possui, estabelecendo elos com a música que lhe é familiar e agradável, sem, no entanto ignorar a possibilidade de novas experiências, o despertar de novos interesses e visões, que podem ser proporcionados pela música erudita, popular, étnica e até mesmo pela sonoridade a ser explorada no próprio ambiente de sala de aula. É possível estudar os elementos musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma) nas peças escutadas, inclusive seu contexto histórico e cultural, sem menosprezar as emoções e as impressões provocadas nos estudantes. É, também, possível explorar as distintas reações à melodia, pois cada pessoa ouve a música a sua própria maneira. Os alunos podem ser estimulados a expressar a música por meio de gestos, movimentos. Pode-se incitar a escrita, os desenhos para retratar o estado de espírito bem como visualizações mentais e a verbalização sobre os sentimentos suscitados. Por fim, o campo é fértil para que se incentive uma cultura de apreciação da diferença, de profundo respeito pelo próximo, pelo novo e pelo inusitado, plantando sementes de tolerância e de paz. Não se ignora que a eventual aprovação deste Projeto de Lei é apenas um começo, pois é necessário cultivar o valor da arte e da música, em geral, como elemento fundamental na formação dos alunos, para além dos interesses pragmáticos imediatos de sucesso no vestibular ou de integração ao mercado de trabalho. Não obstante as barreiras a serem superadas, será extremamente interessante e rico restabelecer o ensino da música como prática pedagógica em todos os níveis da educação básica. Não há dúvida de que a educação pela música contribui para a formação integral do ser humano e para o despertar de uma cultura democrática de valorização da diversidade, da sensibilidade, da tolerância e da cidadania.

Esperamos, com a implementação da presente proposta, avançar na conquista de maior qualidade para a educação brasileira e contribuir, ainda, para valorizar e difundir a riqueza e a diversidade da nossa cultural musical. Ante o exposto, o voto é pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.732, de 2008.

Sala da Comissão, em 21 de maio de 2008.

Deputado

FRANK AGUIAR