

ARTIGOS CIENTÍFICOS - REGULAR: MÚSICA EM GERAL

Canto Coral e Performance Vocal: formação inicial dirigida à educação básica

Simone Marques Braga (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil)
moninhabraga@gmail.com

Resumo: O canto coral torna-se uma possibilidade para o ensino de música escolar. Contudo, é oportuno questionar se conteúdos em componentes que lidam com a voz cantada em cursos de licenciatura em música se relacionam com o trabalho de um professor na escola. Com o objetivo de verificar essa relação, o artigo apresenta uma pesquisa qualitativa onde foram entrevistados professores universitários, discentes egressos e analisadas performances vocais dos cursos de licenciatura e de escolas. A base para a análise dos dados coletados foi a concepção de formação inicial defendida por Pérez Gómez (1995). Como resultado, apesar da influência dos componentes na formação musical dos professores, nota-se a falta de intencionalidade para articular os conteúdos com a atuação na escola.

Palavras-chave: Canto Coral; Formação inicial; Performance musical escolar.

Choral and Vocal Performance: initial training directed basic education

Abstract: The choir becomes a possibility for school music education. However, it is appropriate to question whether content in components dealing with the singing voice in degree courses in music relate to the job of a teacher in school. In order to verify this relationship, the article presents a qualitative survey where respondents were university professors, students graduates and analyzed vocal performances of degree courses and schools. The basis for the data analysis was the design of initial training advocated by Pérez Gómez (1995). As a result, despite the influence of the components in the musical education of teachers, there is a lack of intent to articulate the content with acting in school.

Keywords: Choir; Initial training; Musical school performance.

Coral y Interpretacion Vocal: la formación inicial dirigida a la educación básica

Resumen: El coro se convierte en una posibilidad para la educación musical escolar. Sin embargo, es preciso preguntarse si el contenido en componentes que se ocupan de la voz cantada en los cursos de licenciatura en música con el trabajo de un maestro en la escuela. La base para el análisis de los datos recogidos fue el diseño de la formación inicial realizada por Pérez Gómez (1995). Con el objetivo de verificar esta relación, el artículo presenta una investigación cualitativa en la que se entrevistó a profesores universitarios, estudiantes, graduados y se analizaron las interpretaciones vocales de cursos de grado y escuelas. Como resultado, a pesar de la influencia de los componentes en la formación musical de los maestros, hay una falta de intención de articular el contenido con el rendimiento en la escuela.

Palabras clave: Coro; La formación inicial; Interpretacion escolar musical.

A homologação da Lei nº 11.769/2008, a qual oficializa a obrigatoriedade do conteúdo música no componente curricular Arte, apresenta perspectivas positivas para se pôr em prática o ensino de música na Educação Básica. Frente à legislação, muitos questionamentos emergem, tais como: o que ensinar? Quais conteúdos? Deve ser desenvolvido em atividades curriculares? Em atividades extracurriculares? Quais recursos utilizar?

De fato, são questões pertinentes para um ensino amparado por políticas públicas pontuais ao longo da história educacional brasileira. Este dado transforma-se em um desafio quanto à formação inicial dirigida para este espaço. Tal desafio perpassa questões como 'o que, como e com que' ensinar em consonância com a realidade das escolas brasileiras.

Esta realidade, que vai desde a estrutura física ao número excessivo de estudantes em sala de aula, o uso da voz cantada torna-se uma possibilidade para a prática musical escolar, por viabilizar a participação simultânea de todos os discentes. Nesse sentido, componentes curriculares de caráter prático musical, cujo principal foco é a voz cantada, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades docentes para a utilização do canto coletivo e da performance escolar, a exemplo do Canto Coral, Canto Coral Aplicado, Elementos de Canto Coral, Técnica Vocal e outros componentes com nomenclaturas similares pertencentes à matriz curricular dos cursos de licenciatura em música.

Contudo, é oportuno questionar se o desenvolvimento desses componentes está em acordo com a legislação. Será que a Lei nº 11.769/2008 tem influenciado esse desenvolvimento? Será que os conteúdos tem alguma relação com a atuação docente no espaço escolar? Com o trabalho a ser desenvolvido por um professor de música na Educação Básica? Esse questionamento foi o ponto de partida para a elaboração da questão problema a ser investigada: Qual a relação entre os conteúdos relativos aos componentes curriculares Canto Coral, Canto Coral Aplicado, Elementos do Canto Coral e Técnica Vocal oferecidos em um curso de Licenciatura em Música e o trabalho desenvolvido por um professor da Educação Básica?

A questão foi a motivação para o desenvolvimento de uma pesquisa na cidade de Salvador, desenvolvida entre os anos de 2010 a 2014, no Doutorado em Educação Musical, que teve como delimitação a investigação dos conteúdos desenvolvidos em componentes curriculares de caráter prático-vocais e a relação desses com o trabalho desenvolvido por professores na Educação Básica, egressos dos três cursos soteropolitanos de licenciatura em música (curso 1, curso 2 e curso 3). Seu principal objetivo foi verificar se há relação entre os conteúdos desenvolvidos nos componentes investigados e o trabalho desenvolvido pelos egressos dos cursos, como professores no contexto escolar, através dos seguintes instrumentos: 1) análise da matriz curricular dos cursos de licenciatura investigados; 2) observação de aulas dos componentes investigados, nos respectivos cursos de licenciatura; 3) observação das performances realizadas nos cursos, frutos destas aulas; 4) entrevistas de professores responsáveis pelos componentes dos cursos de licenciatura; 5) entrevistas de egressos; 6) observação das performances escolares idealizadas pelos egressos entrevistados.

Com o objetivo de apresentar de forma sucinta algumas considerações resultantes dessa pesquisa, o presente artigo contemplará subtópicos estruturados na seguinte ordem: 1) literatura consultada: considerações sobre formação e canto coletivo na escola; 2) a pesquisa realizada: processos metodológicos adotados; 3) a análise dos dados coletados: a verificação da relação entre os conteúdos da formação inicial com a atuação na escola; 4) considerações finais.

1. Literatura consultada: considerações sobre a formação e canto coletivo na escola

Nas últimas décadas, a discussão sobre a formação de professores de música está sendo ampliada perpassando por questões referentes a estudos e pesquisas das demandas legais de funcionamentos dos cursos, legislação vigente, currículos, diferentes experiências, anseios e expectativas dos licenciandos, articulação entre a formação musical e a formação pedagógica, assim como os programas governamentais e as concepções teóricas que amparam esta formação (MATEIRO, 2009; BELLOCHIO, 2003; CERESER, 2003; DEL BEN, 2010; KLEBER, 2011).

Quanto ao âmbito legal, as políticas públicas brasileiras de formação de professores têm se voltado para o espaço escolar, por meio de panoramas e modalidades diferentes, em caráter presencial ou a distância. Este direcionamento é efetivado desde as ações das licenciaturas à criação de programas vinculados e apoiados pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Secretarias de Educação e as Instituições de Ensino Superior (IES), a exemplo do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid).

Em análise recente de 15 projetos pedagógicos brasileiros de cursos de licenciatura em música, Mateiro (2009) verificou que a estrutura curricular tem fundamento nessas políticas públicas atuais e as intenções pedagógicas são praticamente as mesmas, sobretudo, direcionadas para o Ensino Fundamental e Médio.

Em relação às concepções formativas, apesar de a área de Educação Musical brasileira possuir literatura significativa sobre a formação de professores de música, ainda carece de concepções e teorias que fundamentem esta formação (CERESER, 2003). Nesse sentido, se pode constatar e priorizar como referências diferentes concepções teóricas na área de Educação que privilegiam desde a racionalidade técnica a autores que defendem a prática como eixo fundamental para a profissionalização docente, a exemplo de Pérez Gómez (1995).

De acordo com o autor, o espaço escolar oferece condições para o desenvolvimento de conhecimentos práticos, os quais devem estabelecer diálogo com os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade. Sendo assim, a formação inicial deve estar articulada com os conceitos de escola, ensino e currículo. A partir dessa articulação, Pérez Gómez (1995, p. 95-96) afirma que “desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula”. Logo, pensar na escola como um cenário significativo para a formação implica considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar, bem como o exercício coletivo da reflexão sobre a prática docente dos envolvidos (licenciandos e professores) e a construção de uma atitude profissional política.

Neste sentido, em se tratando do ensino de música, é essencial pensar em algumas questões: como articular a prática musical sistematizada com características presentes na escola? Como potencializar e ressignificar as performances musicais escolares dentre essas práticas? Como transformá-las em ferramentas de afirmação do ensino de música escolar e de valorização do trabalho desenvolvido pelo professor de música? Sem dúvida, são considerações que devem perpassar uma prática reflexiva.

Segundo Pérez Gómez (1995) a reflexão, ou a construção do pensamento prático do professor é uma ferramenta importante para se compreender os processos de ensino e aprendizagem escolares e, conseqüentemente, promover a qualidade de ensino na escola. Na atuação nas escolas, estudantes em formação se experimentam como professores e podem desenvolver conhecimentos e competências para atuar em situações contextualizadas ao construir instrumentos de intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, o autor, em parceria com Sacristán (2000), aponta três aspectos fundamentais para serem considerados nessa concepção de formação docente, quais sejam: 1) Aquisição de uma bagagem cultural de orientação política e social; 2) Desenvolvimento de capacidade de reflexão crítica sobre a prática; 3) Desenvolvimento de atitudes que exigem o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola, no contexto social, com atitude de experimentação, generosidade e colaboração.

Segundo os autores, tais aspectos contribuem para uma formação concebida de forma autônoma, por meio de um processo cooperativo de ação e reflexão, ao ultrapassar os limites da aquisição de conhecimentos meramente técnicos (aspecto 1), perpassar a análise e reflexão desses conhecimentos (aspecto 2), complementados por atitudes que transformem a condição de estudante para a construção da identidade docente (aspecto 3), para alcançar uma formação profissional mais completa, marcada por compromisso político, valores éticos e morais voltados para a escola.

Ao transferir tais aspectos para a formação inicial de professores de música, ao considerar a escola como um dos principais campos de atuação docente, conforme sustenta-

do pelas diretrizes legais que amparam os cursos atuais de licenciatura, algumas questões essenciais para a formação docente devem estar em diálogo com o espaço escolar. Penna (2007) defende ser indispensável considerar que a formação não deve se esgotar em conhecimentos da linguagem musical, mas ser ampliada a uma perspectiva pedagógica que permita a compreensão da especificidade do contexto educativo ao possibilitar a construção de alternativas metodológicas.

Bellochio (2003) argumenta que nas intenções pedagógicas dos cursos devem ser contempladas especificidades de conhecimento musical e de conhecimento pedagógico, além da compreensão da educação e de seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos e pedagógicos. Dessa forma, além de contextualizados ao espaço escolar, os conhecimentos necessários para o professor de música atuante na escola devem envolver vários campos de conhecimento de ordem teórico-musical, pedagógico, filosófico, antropológico, psicológico, sociológico, entre outros. Nesse sentido, os conhecimentos performáticos musicais também devem ser considerados. Segundo Kleber (2011, s/p), “a Performance Musical é essencial para se ensinar música. O processo pedagógico musical se dá ‘na e pela’ performance musical”.

De fato, no exercício docente há implícito o processo híbrido entre os conhecimentos performáticos e os conhecimentos pedagógicos, visto que a matéria-prima do ensino musical é o fazer musical. Contudo, deve-se considerar a finalidade da performance na formação inicial. Nesta pesquisa, a performance é situada em duas perspectivas que poderão ser complementares, ao unir a execução (primeira perspectiva: a performance como uma atividade prática musical que poderá contemplar conteúdos variados) e a reflexão da mesma (segunda perspectiva: a performance como conteúdo de análise, discussão e elaboração).

Na primeira perspectiva, em apresentações públicas, considera-se que serão desenvolvidas competências e habilidades de caráter formativo musical referentes a conhecimentos necessários para a formação musical dos licenciandos. Já na segunda perspectiva a reflexão do seu processo de construção, bem como a análise de fatores intrínsecos ao processo como seleção de repertório, local, finalidade, entre outros, a transformam em um conteúdo a ser abordado na formação inicial de professores de música com o objetivo de desenvolver competências e habilidades de cunho pedagógico-musical.

A partir das perspectivas, a performance se torna uma das ferramentas básicas para o desenvolvimento do fazer musical, atividade essencial para o ensino musical, todavia, desprovidas do mito do virtuosismo: “Logo, na licenciatura em música também se toca, embora sem o mito do virtuosismo [...] Uma disciplina de instrumento, na formação do educador, envolve diferentes músicas e práticas” (PENNA, 2007, p. 53). A sua função deve estar associada ao desenvolvimento de conhecimentos necessários para a atuação docente como a capacidade de acompanhar, improvisar, criar, transpor, transcrever, adaptar, rearranjar, executar repertórios variados, organização e gestão de apresentações, articulados com a reflexão e a preparação pedagógica.

No contexto escolar, apesar de poucas práticas musicais curriculares consolidadas na rede pública, a performance ou as apresentações musicais escolares vêm se constituindo com uma das principais vitrines do fazer musical neste espaço. Neste sentido, é viável a aplicação do termo performance para este contexto. Este não deve estar limitado às apresentações musicais desenvolvidas por profissionais, professores e estudantes nos cursos de licenciatura em música, mas também nas iniciativas musicais realizadas na Educação Básica. De acordo com Veber (2010), o ensino de música começa a construir seu lugar nessa organização social e, em algumas situações, atinge o reconhecimento e torna-se prática valo-

rizada e vista como necessária na escola. Possivelmente a necessidade está relacionada justamente as apresentações musicais, nas quais a presença da música é associada a diferentes ocasiões, seja em datas comemorativas ou em outras atividades escolares, em sua grande maioria envolve o canto coral.

O canto coletivo tem sido apontado por alguns educadores musicais como um instrumento eficaz para promover a aprendizagem musical, desde precursores dos métodos ativos, a exemplo de Kodály, Orff, Willems, a propostas contemporâneas como as desenvolvidas por Schimiti, Penna e Wöhl-Coelho. Segundo o método Willems, a utilização da voz é o melhor veículo para a vivência musical, pois reúne de forma sintética melodia, ritmo e harmonia, ao favorecer a audição interior. O educador considera que “o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes” (PAREJO, 2011, p. 103). Já na proposta educacional de Kodály, essencialmente estruturada pelo uso da voz, os materiais musicais utilizados envolvem o canto, a exemplo de canções, jogos infantis cantados, melodias folclóricas húngaras e temas derivados do repertório erudito ocidental (SILVA, 2011).

Das propostas contemporâneas, Penna (2008, p. 206) chama a atenção para as possibilidades educacionais da exploração também da voz falada: “a fala pode ser um material bastante rico para musicalizar”. A autora, baseada na proposta de Orff (música/movimento/fala), sugere a exploração da fala ritmada e/ou entoada por meio da utilização de estilos contemporâneos como o rap ou estilos regionais, a exemplo da embolada e do repente. Brito (2003) também destaca possibilidades a serem vivenciadas com crianças menores, que vão além do canto.

Segundo a educadora, há possibilidades de sua utilização pela exploração de diversas sonoridades como a imitação de sons de animais, ruídos, entonação de movimentos sonoros, pequenos desenhos melódicos, som de vogais e consoantes “com a preocupação de enfatizar a formação labial” (BRITO, 2003, p. 89). Nessa perspectiva, a voz pode sonorizar histórias, criar composições com diferentes sons vocais ou sonorizar vocalmente variadas formas gráficas, de forma híbrida entre a voz cantada e a voz falada.

De fato, o canto promove a experiência direta com os elementos da música e, quando realizado em grupo, torna-se excelente alternativa oferecida à prática e performance musical na escola através da execução coletiva. A essa execução coletiva o presente trabalho adota a denominação prática vocal coletiva, a qual objetiva a vivência vocal coletiva para promover a experimentação e aplicação de conteúdos e conceitos musicais por meio do canto, além de possibilitar a socialização e o respeito ao próximo. O canto coral poderá se inserir em prática através da execução de arranjos vocais mais elaborados, sobretudo, com a presença de linhas melódicas elaboradas para cada naipe pertencente ao grupo coral. Logo, a execução vocal coletiva torna-se uma atividade pertinente para o ensino de música na Educação Básica e esse fato é reforçado pelos Parâmetros Curriculares de Arte.

Nos Parâmetros Curriculares Nacional de Arte para 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental sugere-se que a interpretação musical se dê a partir da expressão individual e coletiva. Já nos Parâmetros Curriculares Nacional de Arte para 5ª a 8ª séries recomenda-se que os conteúdos de música sejam desenvolvidos a partir da prática de conjuntos instrumentais, de banda e do canto coral, ao destacar o valor pedagógico do uso da voz nesse contexto. Quanto a esse contexto, Figueiredo (2006) argumenta que a voz oferece vantagem para o desenvolvimento de atividades musicais escolares porque não depende da aquisição de equipamentos especiais para seu funcionamento, o que a torna extremamente versátil para a realização de diversas experiências musicais.

Sobre o uso da voz no ensino musical escolar brasileiro, pode-se citar o Canto Orfeônico, idealizado por Villa Lobos, desenvolvido no Governo Vargas. A iniciativa possibilitou a democratização do ensino de música na escorimeiro movimento coral escolar brasileiro. Contudo, foi uma das únicas iniciativas brasileiras inseridas no currículo. Após sua finalização, a maioria das iniciativas escolares da prática coral se insere como atividades extracurriculares.

Entretanto, destaca-se uma proposta voltada para o contexto escolar elaborada por Helena de Souza Nunes Wöhl-Coelho (1990), a Musicalização de Adultos através da Voz (MAaV). A proposta pensada para a formação de professores na área de Música para o contexto escolar, por meio da utilização da voz cantada, considera a realidade da escola brasileira ao adaptar os recursos e as metodologias a serem desenvolvidas. A MAaV propõe o desenvolvimento simultâneo de todos os parâmetros musicais, quando por ocasião de um processo de musicalização, a partir de vivências coletivas ao envolver estudantes (licenciatura), colegas e professor. Dividida em unidades de estudo, cada uma contém sempre uma microcanção de caráter didático, com o objetivo de ilustrar os conteúdos nela desenvolvidos.

A musicalização por meio do canto também é defendida por Figueiredo (2005), além da exploração dos parâmetros sonoros, aponta para as possibilidades de desenvolver a leitura musical, técnica vocal e ampliar o repertório musical dos estudantes. Todavia, é necessário o desenvolvimento de determinadas competências e conhecimentos pedagógicos musicais para a sua utilização, sobretudo porque o professor torna-se a principal referência para o seu uso. Nesse sentido, Fonterrada (2005, p. 188) indica as influências dessa referência para a produção vocal infantil: “A voz infantil se desenvolve pela prática e a repetição é um fator fundamental. Daí a importância de que lhe seja oferecido um modelo vocal de qualidade, pois é a partir dele que sua voz se desenvolverá”.

Sendo assim, ao professor cabe não apenas dominar conhecimentos musicais, mas desenvolver habilidades que vão desde a adequação metodológica ao contexto educacional e particularidades vocais dos estudantes envolvidos. O uso do canto coletivo, por meio do canto coral, e da performance vocal devem ser considerados na formação e atuação no contexto escolar tanto nas formas de organização quanto sua ressignificação nesse espaço. Todavia, é necessário que na formação inicial os componentes curriculares, responsáveis pelo desenvolvimento performático e pela utilização da voz cantada, busquem identificar, selecionar e estabelecer relação entre os conteúdos desenvolvidos com a atuação posterior na Educação Básica. Essa relação foi objeto de investigação em três cursos de licenciatura soteropolitanos, conforme descrição a seguir.

2. A pesquisa realizada: processos metodológicos adotados

Escolher o método adequado para uma pesquisa depende de fatores como o tipo de objeto a ser investigado, o grau de participação e da interação dos sujeitos envolvidos, o tempo e o espaço disponível, entre outros. Nessa perspectiva, foi necessária uma análise inicial da questão a ser investigada para a escolha do método adotado. A abordagem qualitativa se tornou a mais adequada por usar e considerar a observação na sala de aula e elementos intrínsecos a essa ação, a exemplo da seleção de conteúdos e as performances resultantes do processo de ensino e aprendizagem.

Na abordagem qualitativa, destaca-se o estudo de caso. Yin (2005) considera um dos tipos de pesquisa em crescente aceitação na área da Educação por descrever uma situação investigada por meio de estratégias variadas. Sobre estas estratégias, Yin (2005, p. 33) apon-

ta para o estudo de casos múltiplos. Segundo o autor, esse apresenta mais de um caso a ser investigado: “[...] estudos de caso único e de casos múltiplos, na realidade, são nada além do que duas variantes dos projetos de estudo de caso”.

Na referida pesquisa, após a delimitação dos objetos a serem investigados, optou-se pela adoção do estudo de casos múltiplos, uma vez que cada objeto identificado tornou-se um caso a ser investigado, quais sejam: 1) conteúdos desenvolvidos pelos componentes curriculares investigados – coleta de dados a partir da verificação dos componentes na matriz curricular dos cursos (período a ser cursado e carga horária), aplicação de entrevista e observação de algumas aulas ministradas e performances conduzidas pelos professores universitários responsáveis pelos componentes investigados (os que definem os conteúdos a serem desenvolvidos na formação inicial); 2) atuação dos egressos dos componentes e instituições investigados – coleta de dados a partir da aplicação de entrevistas e das performances realizadas na escola conduzida pelos professores de música atuantes na Educação Básica, egressos tornando-se produtos da formação verificada.

Com os objetos definidos, para verificar e identificar as possíveis relações entre ambos, conteúdos e atuação, o próximo passo foi identificar a amostra: 1) professores universitários que ministraram aulas para os egressos dos cursos participantes da pesquisa; 2) egressos dos cursos que atuam na Educação Básica e que permitiram a verificação de performance musical escolar produzida.

Dos professores universitários, contou-se com a participação de um professor de Canto Coral (professor universitário 1), um professor de Elementos de Canto Coral e Canto Coral Aplicado (professor universitário 2) e um professor de Técnica Vocal (professor universitário 3). Dos egressos dos cursos investigados, a amostra também foi de três participantes coincidentemente egressos dos três cursos de licenciatura soteropolitanos. Desses, um professor atuante no Fundamental I e II, em escola da rede municipal local (Egresso 1 do Curso de Licenciatura em Música nº 1); um professor atuante na Educação Infantil e Fundamental I, também em escola municipal (Egresso 2 do Curso de Licenciatura em Música nº 2) e um professor atuante no Fundamental I, em escola da rede privada (Egresso 3 do Curso de Licenciatura em Música nº 3).

Dessa amostra, era necessário que os dados coletados possibilitassem uma visão ampliada da situação a ser investigada para analisar e estabelecer relações entre a formação oferecida, por meio dos conteúdos desenvolvidos nos componentes curriculares investigados com a atuação docente na Educação Básica. As duas perspectivas envolvidas (formação e atuação) deveriam ser consideradas para analisar, comparar, constatar e cruzar as informações.

Nessa direção, apesar de a performance vocal ser considerada pelos professores universitários participantes como uma das principais atividades, apenas a sua observação não representaria todas as dimensões formativas desenvolvidas nos componentes. Sendo assim, além da observação das performances, foi importante conhecer as concepções e o ponto de vista dos professores responsáveis através da aplicação de entrevistas sobre as contribuições do trabalho desenvolvido na atuação dos futuros professores, além de verificar a carga horária e o período em que está localizado o componente na matriz curricular do curso.

As entrevistas também foram aplicadas para verificar o ponto de vista dos egressos sobre o desenvolvimento desses componentes e a relação com a sua atuação através da observação de performances escolares. Contudo, para ampliar o conhecimento acerca do desenvolvimento dos conteúdos na formação inicial, foram observadas três aulas dos componentes curriculares investigados.

3. A análise dos dados coletados: a verificação da relação entre os conteúdos da formação inicial com a atuação na escola

A verificação da relação entre conteúdos (formação) e atuação no contexto escolar foi possível graças a aplicação de três instrumentos de coleta: 1) entrevista; 2) observação das performances dos cursos de graduação e realizadas na escola; 3) observação das aulas dos componentes investigados; 4) verificação da matriz curricular dos cursos.

A partir das entrevistas com egressos e professores, verificou-se que os conteúdos e atividades desenvolvidas nos componentes investigados foram desde aspectos de postura, preparação vocal, exercícios respiratórios, higiene e cuidados da voz, leitura, solfejo, exercícios técnicos vocais, percepção musical, estilos e formas musicais, condução de grupos e ensaios vocais, formação de um coral, classificação das vozes, repertório e arranjos vocais (execução e elaboração).

Do ponto de vista dos professores universitários os conteúdos e atividades desenvolvidas nos componentes curriculares pelos quais são responsáveis (Canto Coral, Elementos do Canto Coral, Canto Coral Aplicado e Técnica Vocal) se relacionam e contribuem para a atuação docente no contexto escolar. Segundo os professores, as contribuições dizem respeito a forma como conduzem as aulas através de orientações técnicas ofertadas, do trabalho desenvolvido com grupos vocais menores e na abordagem de questões como a desafinação. Em contrapartida, os egressos apontam para outras contribuições, a exemplo das performances realizadas, dos conteúdos que abordam exercícios técnicos vocais e de percepção e dos conhecimentos musicais apreendidos.

Sobre a observação das performances dos cursos foram analisadas quatro correspondentes a cada componente curricular investigado (Canto Coral, Elementos do Canto Coral, Canto Coral Aplicado e Técnica Vocal). Verificou-se desde propostas mais tradicionais (performance 1 e 2), cujo foco foi o repertório com execução vocal mais complexa, a outras acompanhadas por orquestra e com a participação de um madrigal profissional (performance 3), a formatos construídos colaborativamente por estudantes e professores (performance 4).

Na performance 4 a colaboração gerou maior envolvimento e participação dos discentes tanto na discussão das interferências acústicas do local da apresentação quanto na interação com o público. A interação foi construída a partir do uso de recursos do cotidiano do grupo, como a movimentação em cena articulada com uso de sons percussivos associados à execução instrumental dos próprios estudantes participantes. Como as performances ocorriam com muita frequência durante o semestre letivo, a cada apresentação realizadas novas intervenções discentes eram absorvidas. Segundo o professor universitário responsável a performance é que oportuniza o desenvolvimento vocal dos discentes envolvidos. A cada performance o resultado a ser alcançado deveria ser melhor.

Em contrapartida, nas performances realizadas em outro curso observado (performance 1 e 2), o docente responsável defende que as mesmas só poderão ocorrer se os estudantes estiverem prontos musicalmente. Em concordância, o professor responsável pela performance 3, diz que a experiência deve ser significativa através de um repertório não tão complexo, porém inovador e interessante musicalmente. Para ambos docentes, a performance é considerada o fim do processo de ensino e aprendizagem, ocorrendo apenas no término do semestre. Essa frequência limitou as possíveis intervenções, reajustes ou modificações no próprio formato da apresentação, tanto por parte do docente responsável quanto pelos discentes envolvidos.

Observar as aulas não apenas possibilitou verificar a preparação e os propósitos destas performances, mas também permitiu constatar que por parte dos professores univer-

sitários, apesar de buscarem relacionar os conteúdos e atividades desenvolvidas com a atuação dos egressos no contexto escolar, há uma falta de aproximação e, conseqüentemente, conhecimento reduzido por parte dos mesmos do contexto escolar. Este distanciamento entre os conteúdos e o contexto escolar, ou seja, o distanciamento entre a formação e a atuação nesse espaço, dificulta a efetivação da formação inicial contextualizada e articulada com os conceitos de escola, ensino e currículo (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

O distanciamento poderia ser estreitado a partir do aproveitamento da experiência dos diversos estudantes dos cursos de licenciatura que já atuavam profissionalmente no contexto escolar. Fato verificado nas observações das aulas ministradas pelos professores universitários. Possivelmente, a estratégia propiciaria maior conhecimento da realidade escolar por parte dos professores universitários e dos licenciandos que não possuíam experiência e, conseqüentemente, favoreceria o diálogo e a relação da atuação posterior na escola com os conteúdos desenvolvidos no Canto Coral, Elementos de Canto Coral, Canto Coral Aplicado e Técnica Vocal.

Ainda nas observações do processo da construção das performances durante as aulas, notaram-se algumas oportunidades perdidas para relacionar a execução vocal coletiva com as possibilidades de atuação no espaço escolar. Muitas situações poderiam ter sido exploradas, quais sejam: 1) realização de reflexões e discussões acerca do repertório, critérios para a sua seleção e adequação para o perfil dos executantes; 2) arranjo vocal adequado para o grupo e distribuição do mesmo entre os participantes.

Poderia ter sido explorada e discutidas questões como: Quais são as modalidades educacionais e suas vozes correspondentes na escola? O que os estudantes da Educação Básica cantam? O que poderão cantar? Qual repertório? Os interesses do grupo serão considerados? Quais cantores e cantoras são referências? Essas referências influenciam as tessituras e tipos de vozes dos estudantes? Como trabalhar e desenvolver extensões e tessituras? Qual a quantidade padrão de estudantes na sala de aula? Que tipo de repertório pode ser trabalhado neste contexto? Como pode ser trabalhado? Como pode ser a apresentação desse repertório? Como pode ser a proposta performática? Associada a outros recursos? Movimentos e uso do corpo?

Entretanto, mesmo desprovida destas reflexões, segundo os egressos a formação inicial ofertada possibilitou desenvolver e organizar performances na atuação na escola. Diferentes de algumas performances desenvolvidas nos cursos de formação, que ocorrem apenas no término do semestre letivo, as performances escolares devem ser realizadas em diferentes momentos do calendário escolar. Fato constatado a partir das três performances escolares observadas.

Ao analisar e comparar as três performances conduzidas pelos egressos, verificou-se pontos em comum, quais sejam: 1) a apresentação como elemento integrador de toda a comunidade escolar; 2) participação de todos os estudantes da escola; 3) a utilização da voz cantada como principal instrumento na prática musical; 4) algumas peças executadas em tonalidades inadequadas para as vozes infantis; 5) a predominância de repertório midiático; 6) a utilização de elementos extramusicais; 7) a interferência/auxílio da equipe docente da escola; 8) a utilização de sonorização e espaço inapropriados para as apresentações.

Além da análise das performances e aulas, a matriz curricular dos cursos também foi objeto de investigação para melhor situar os componentes envolvidos na pesquisa. Sobre a matriz curricular dos cursos investigados, foi constatado que esta sofreu recentes mudanças para melhor se adequar as diretrizes vigentes dos cursos de licenciatura em música brasileiros (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b; BRASIL, 2004a). A adequação considerou a carga horária e a distribuição dos componentes na matriz.

Os componentes curriculares deverão abranger naturezas diferenciadas (caráter obrigatório, optativo e eletivo) e serem distribuídos por eixos (Básicos, Específicos, Teórico-Práticos) para favorecer o diálogo entre os componentes. Entretanto, possivelmente por terem sido mudanças adotadas no mesmo período da investigação, algumas não foram constatadas na realidade observada.

Apenas no curso 3 observou-se que a distribuição da carga horária e o caráter dos componentes favoreceram a relação dialógica entre os componentes. Teoricamente, na matriz curricular deste curso, na distribuição dos componentes há uma tendência para facilitar este diálogo, sobretudo, por serem de natureza obrigatória, distribuídos de forma seqüencial.

Quanto à distribuição da carga horária, ainda neste curso, todos os componentes com foco na voz cantada possuíam a mesma quantidade de aulas semanais, 02 aulas semanais, totalizando 40 horas. Já no curso 2 o caráter optativo, a oferta tardia e a distribuição diferenciada da carga horária de alguns componentes com foco na voz cantada podem comprometer não só o diálogo, mas também as habilidades pedagógicas musicais a serem desenvolvidas. Neste caso, pode se exemplificar com o componente curricular Regência. Este favorece o desenvolvimento de habilidades docentes para o trabalho em grupo, contudo, por ser ofertado em caráter optativo, estas habilidades poderão não ser contempladas.

Em ambos os cursos, a relação dialógica entre componentes poderia ser favorecida por meio de uma abordagem interdisciplinar entre os componentes curriculares. Seria uma possível estratégia para dissolver ou amenizar esses fatores, como forma de otimizar o tempo, sobretudo na quantidade da carga horária dos componentes curriculares, ao possibilitar o diálogo entre os saberes pedagógicos e performáticos musicais. O diálogo interdisciplinar poderia reforçar o que aponta a legislação e as diretrizes que regulamentam os cursos de licenciatura na atualidade ao se direcionarem para o espaço escolar considerado como o centro para a formação inicial.

Considerações finais

Das performances escolares observadas, nota-se a utilização da voz cantada como um dos principais instrumentos na prática musical escolar. Em sua argumentação, um dos egressos afirma que “O canto está mais presente, porque as propostas que a gente desenvolve pra atividade às vezes é difícil trabalhar com todo mundo ao mesmo tempo [...]. Na parte do canto, eles conseguem prestar atenção. Se dispersam menos, prestam mais atenção com as atividades com canto, se interessam mais”. Em sua fala, confirma-se argumentação da literatura consultada sobre a importância da prática do canto coletivo no contexto escolar por envolver simultaneamente todos os estudantes.

Assim, diante da realidade das escolas brasileiras, sobretudo pela quantidade de estudantes nas salas de aula, a literatura consultada apresentou justificativas pertinentes no que se refere à utilização do canto coletivo como prática eficaz, por envolver simultaneamente todos os estudantes e por promover a experiência direta com os elementos da música (FIGUEIREDO, 2006; PENNA, 2008; BRITO, 2003). Todavia, apesar das possibilidades pedagógicas dessa prática no contexto escolar, dois dos três egressos entrevistados consideraram que faltou aos cursos frequentados abordar repertórios voltados para a faixa etária infantil. Na fala dos egressos estão implícitas duas questões significativas para a atuação docente na escola. A primeira diz respeito ao desenvolvimento de técnicas vocais voltadas para a faixa etária pertencente a esse contexto. A segunda questão implica em considerar a influência midiática no repertório escolar e, conseqüentemente, as preferências musicais de

crianças e adolescentes. Ambas questões apontam para a necessidade de desenvolver aproximação e articulação da universidade (formação) com a escola (atuação).

Pérez Gómez (1995) argumenta que a articulação e a aproximação com o espaço escolar devem perpassar a reflexão, ou seja, a construção do pensamento prático do professor. Todavia, ao analisar as orientações desenvolvidas nas aulas (instrumento 02: as observações) e nas performances produzidas nos cursos de licenciatura, verificou-se que a reflexão e a discussão de questões que poderiam ser extraídas do repertório e das apresentações realizadas não eram realizadas no desenvolvimento dos componentes investigados.

A reflexão poderia perpassar o repertório a ser executado no contexto escolar. A questão não é levar um repertório com influências midiáticas ou voltado para a faixa etária infanto-juvenil para ser executado no curso de licenciatura, mas possibilitar que o repertório trabalhado na universidade seja desenvolvido em uma perspectiva que oportunize a democratização de acesso a músicas e repertórios variados. É preciso que sejam apresentados, refletidos e discutidos os critérios para a sua escolha, sem desconsiderar o contexto a qual se destina.

O 'que, quem e para quem cantar' poderiam ser discutidos em sala de aula, ao trazer para o curso de formação docente questões e situações vivenciadas na Educação Básica e aproximar os dois contextos. Segundo Pérez Gómez (1995) no exercício da reflexão é necessário considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar. O autor ainda afirma que a reflexão deve ter como fundamentos práticas desenvolvidas no espaço escolar.

Nesse sentido, vários caminhos poderiam ser trilhados para aproximar os territórios em questão (a formação e a atuação escolar), a exemplo da realização de performances dos cursos de licenciatura no próprio espaço escolar, beneficiando a escolha e desenvolvimento de conteúdos e atividades nos cursos de formação.

A falta de aproximação entre os conteúdos e atividades na formação foi percebida pelos egressos ao afirmarem que as contribuições estão mais presentes em sua formação enquanto músicos. Segundo os egressos, as experiências vivenciadas, mesmo que não direcionadas para a atuação no contexto escolar, influenciaram positivamente na formação musical. Nesta perspectiva, o domínio de conhecimentos e práticas musicais é fundamental para o exercício docente na área musical, visto que o fazer musical é uma ferramenta essencial para o ensino de música. Como ensinar música sem fazer música?

As performances vocais produzidas nos cursos favoreceram o desenvolvimento de habilidades performáticas e não deixaram de refletir influências na formação pedagógica musical dos professores envolvidos, ao apontar para diferentes funções, seja como meio para promover um processo de ensino e aprendizagem em música ou como principal finalidade deste processo, além de servir de modelos de formatos de apresentação.

Nesse sentido, os conteúdos desenvolvidos nos componentes curriculares Canto Coral, Canto Coral Aplicado, Elementos de Canto Coral e Técnica Vocal, sobretudo as performances produzidas, têm papel importante nos cursos de licenciatura em música investigados, ao propiciar a vivência e a performance musical e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades básicas para o exercício docente. Contudo, os propósitos do desenvolvimento dos conteúdos e atividades priorizaram a formação musical dos licenciandos. Ou seja, o desenvolvimento dos componentes limitou-se a ter a performance como uma atividade prática musical desprovida de discussão/reflexão com fins pedagógicos.

Sobre a formação musical, vale ressaltar condições temporais limitadas para o desenvolvimento dos componentes curriculares com o foco na voz cantada. Sabe-se que nenhum curso de licenciatura consegue abordar todas as informações e conhecimentos necessários para a atuação docente, sobretudo as direcionadas para o espaço escolar, um universo tão amplo. Essa limitação se deve, entre outros motivos, à heterogeneidade de conhe-

cimentos musicais dos licenciandos, à proposta de cada curso, à organização da matriz curricular, à duração do curso, à carga horária de cada componente curricular, às concepções de formação inicial, entre outros. Assim, é necessário que o futuro professor compreenda a importância de complementar sua formação, buscando adquirir novos conhecimentos durante a própria atuação, por intermédio de educação continuada.

Ainda sobre a performance produzida na universidade, em se tratando de um curso de licenciatura, os conteúdos a serem desenvolvidos deveriam priorizar a relação da formação com a atuação profissional no espaço escolar. É justamente nessa imersão no contexto escolar que Pérez Gómez (1995) considera que a formação inicial direcionada para este espaço é efetivada. De acordo com o autor, é na atuação na escola que estudantes em formação podem desenvolver conhecimentos e competências para a formação docente, como o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola, no contexto social, com atitude de experimentação, generosidade e colaboração.

Referências

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 17-24, mar. 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista (Trad.). Porto: Porto Editora, 1994. 337p.
- BRAGA, Simone Marques. Canto coral e performance vocal: contribuições para a formação inicial dirigida à educação básica. Tese de Doutorado. *PPG-Música UFBA*, 2014. Salvador: UFBA, 2014. 173p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1ª a 4ª séries)*. Brasília, 1997b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (5ª a 8ª séries)*. Brasília, 1998.
- BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e institui que a Música deve ser conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica brasileiras. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 set 2012.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação infantil: proposta para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003. 208p.
- CERESER, C. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 152 p.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A Prática Coral na Formação Musical: um estudo em cursos superiores de bacharelado e licenciatura em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 362-369.

_____. A regência coral na formação do educador musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPPOM/UNB, 2006, p. 885-889.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2005. 345p.

KLEBER, Magali. *Ensino de performance nas Licenciaturas em Música*. Lista de discussão Grupo Professores de Música do Brasil. Disponível em: <https://groups.google.com/forum/#!searchin/professoresdemusicadobrasil/performance%7Csort:relevance/professoresdemusicadobrasil/Sx0KD5LFmM0/OZi8wzb2wpYJ>. Acesso em: 18 de outubro de 2011.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 57-66, set. 2009.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 89-123.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 49-56, mar. 2007.

_____. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008. 246p.

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

SACRISTÁN, J. G. & PERÉZ GOMÉZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Art-Med, 2000. 398p.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 55-87.

VEBER, Andréia. Ensino de música na educação básica: a conquista do tempo e do lugar da música na escola na perspectiva dos professores e direção. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 29., 2010, Goiânia. *Anais...* 2010. Goiânia: Editora Ema/UFG, 2010, p. 900-909.

WÖHL-COELHO, H. S. N. *Musicalização de adultos através da voz: uma proposta metodológica de abordagem multi-modal*. Dissertação de Mestrado. PPG-Música UFRGS, 1990. Porto Alegre: UFRGS, 1990. 289p.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Daniel Grassi (Trad.). Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.

Simone Marques Braga - Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana, onde também atua como vice-coordenadora do Colegiado do Curso de Licenciatura em Música e Coordenadora de Área do Pibid de Música. Doutora e Mestre em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, atua sobretudo, na formação inicial e continuada de professores de música, performance musical, ensino de instrumentos musicais e ensino de música na escola. Este último objeto de pesquisa do Grupo Estudos Contemporâneos em Música, ao qual exerce função de líder.
