

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES
EM CURSOS DE PEDAGOGIA:
UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Alexandra Silva dos Santos Furquim

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**A FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES
EM CURSOS DE PEDAGOGIA:
UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS**

por

Alexandra Silva dos Santos Furquim

Dissertação apresentada à banca examinadora e
ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES
EM CURSOS DE PEDAGOGIA:
UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS**

elaborada por
Alexandra Silva dos Santos Furquim

COMISSÃO EXAMINADORA:

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Dr. (UDESC)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)

Luciane Wilke Freitas Garbosa, Dra. (Suplente)

Santa Maria, 31 de agosto de 2009.

DEDICO ...

À minha filha Luísa,
por (en)cantar constantemente.

AGRADEÇO ...

... À Deus, pois sem sua presença, nada seria possível;

... À minha família, sobretudo aos meus pais, Arnóbio e Mari, meu marido Paulo Ricardo, minha filha Luísa, minhas irmãs, cunhados, sobrinhos e sobrinhas, pessoas sempre presentes, que dedicaram carinho, atenção, amor e compreensão nos momentos de ausência necessários para a realização deste trabalho;

... À querida professora Cláudia, minha orientadora e companheira na realização deste estudo. Obrigada pela amizade, pelo carinho, pela paciência, pela atenção e por ter orientado e conduzido este trabalho com muita sabedoria, sensibilidade e disposição diante das minhas limitações. Obrigada, também, por oportunizar meu crescimento e aprendizado musical;

... Ao professor Sérgio, por aceitar participar da banca examinadora desta dissertação, conferindo sugestões para a qualificação do projeto e, sobretudo, por acreditar nas potencialidades musicais do professor unidocente;

... À professora Valeska, por aceitar compor esta banca examinadora, contribuindo com a discussão e significado da formação musical de professores no curso de Pedagogia;

... À professora Luciane, por aceitar participar da banca examinadora e ter acompanhado e contribuído com o delineamento desta pesquisa.

Obrigada por estar presente no decorrer de minha trajetória profissional, incentivando a construção do conhecimento musical;

... Aos coordenadores e professoras dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS, pela disponibilidade, participação e atenção para a realização desta pesquisa;

- ... Aos colegas do curso de Mestrado, especialmente os da Linha de Pesquisa Educação e Artes, pela convivência e aprendizagens;
- ... Aos amigos Regina, Josélia, Ivan, Frankiele, Kelly, Aruna, Daniela, Sabrina e Laila. Obrigada pelos momentos de reflexões e aprendizagens, como também os de descontração presentes no decorrer dessa caminhada;
- ... Ao grupo FAPEM, ao Programa LEM: Tocar e Cantar e ao Programa SOM, pelos momentos de construção e reconstrução de saberes e fazeres musicais;
- ... Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, representado por sua coordenação, professores, funcionários e alunos, que proporcionaram um ambiente agradável e apropriado para estudo e pesquisa;
- ... À CAPES, pela bolsa de estudos concedida;
- ... A todos que contribuíram direta ou indiretamente, próximos ou distantes, no passado ou presente para a concretização deste estudo:

MUITO OBRIGADA!

EPÍGRAFE

[...] o espaço curricular do curso de Pedagogia,
que envolve a educação musical,
é fundamental para assegurar a formação musical e
pedagógico-musical inicial,
não resumida a este momento da vida dos sujeitos,
mas como embrião que necessita de alimentos para nutrir-se.

(BELLOCHIO, 2008, p. 221)

RESUMO

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS

AUTORA: ALEXANDRA SILVA DOS SANTOS FURQUIM

ORIENTADORA: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Santa Maria, 31 de agosto de 2009.

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, na linha de pesquisa Educação e Artes e vincula-se ao grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). O estudo objetivou investigar a Educação Musical na formação de professores em cursos de Pedagogia, ofertados no período diurno e na modalidade presencial, das universidades públicas do RS. Especificamente, buscou-se conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Pedagogia e as propostas de Educação Musical nele contidas e desenvolvidas nos cursos de Pedagogia, assim como compreender como a Educação Musical se articula com a formação geral do professor dos anos iniciais de escolarização. A fundamentação da pesquisa apóia-se em autores da formação de professores (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1999; DINIZ-PEREIRA, 2008; MIZUKAMI, 2008), do curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1999; 2008; SILVA, 1999; SAVIANI, 2008; SCHEIBE, 2008) e da Educação Musical na Pedagogia (BELLOCHIO, 2000; 2001; 2004; 2008; FIGUEIREDO, 2001; 2003b; 2004; 2007), entre outros. O estudo possuiu uma abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso múltiplo (YIN, 2005). A coleta de dados foi realizada através da análise documental do PPP e dos programas das disciplinas de Arte/Música constituintes do currículo dos cursos de Pedagogia e também envolveu entrevista semi-estruturada com cinco coordenadores e quatro professores dos cursos de Pedagogia das universidades participantes do estudo. Os dados foram analisados de acordo com a técnica análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Ao conhecer o PPP dos cursos de Pedagogia, observou-se que todas as instituições visam à formação de licenciados em Pedagogia e tem a formação para a docência nos anos iniciais de escolarização como foco. Especificamente com relação à Educação Musical na formação acadêmico-profissional na Pedagogia, constatou-se que a área de Música consta no currículo do curso de Pedagogia de duas universidades, como uma disciplina específica. Nas demais instituições, a área de Música não consta no currículo como uma disciplina específica. Em duas universidades há uma disciplina que focaliza a Arte, porém a Educação Musical não se encontra na proposta da disciplina. Na outra instituição, a área de Música insere-se em uma disciplina de Arte, porém a ênfase reside no conhecimento inerente às Artes Visuais. Acredita-se que conhecer a formação musical no curso de Pedagogia constitui-se em um meio para novos debates, ações e propostas, a fim de redimensionar a formação e a atuação do professor unidocente acerca da Educação Musical escolar.

Palavras-chave: Educação Musical; formação de professores; curso de Pedagogia

ABSTRACT

Post-Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

TEACHERS' MUSICAL TRAINING IN PEDAGOGY COURSES: A STUDY OF PUBLIC UNIVERSITIES IN RS

AUTHOR: ALEXANDRA SILVA DOS SANTOS FURQUIM

ADVISOR: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Santa Maria, August 31, 2009.

The present research was developed in the course of Master in Education, in the Federal University of Santa Maria/RS, in the line of research Education and Arts and it is related to the training group named Action and Research in Music Education (FAPEM). The study aimed at investigating the Music Education in teacher training courses in education, offered during the day and in the presence mode, the public universities of the RS. Specifically, it is intended to understand the Political Pedagogical Project (PPP) of courses in pedagogy and the proposals contained therein for Music Education and developed courses in pedagogy and understand how the Music Education is articulated with the general education teacher of the early years of schooling. The reasons for the study is based on authors of teacher training (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1999; DINIZ-PEREIRA, 2008; MIZUKAMI, 2008), the pedagogy course (BRZEZINSKI, 1999; 2008; SILVA, 1999; SAVIANI, 2008; SCHEIBE, 2008) and Music Education in Pedagogy (BELLOCHIO, 2000; 2001; 2004; 2008; FIGUEIREDO, 2001; 2003b; 2004; 2007), among others. The study has a qualitative approach, characterized as a multiple case study (YIN, 2005). Data collection was conducted through document analysis of the PPP and programs of the disciplines of Art/Music which are part of the syllabus of the courses in pedagogy. It also involved semi-structured interviews with five teachers and four coordinators of the courses of education of universities participating in the study. Therefore, the data were analyzed according to the technique of content analysis (BARDIN, 1977). In order to know the PPP of the courses of education, it was observed that all the institutions are designed to train graduates in education and it has the training for teaching in the early years of schooling as a focus. Specifically with regard to Music Education in academic and professional training in pedagogy, it was found that the area of music in the syllabus of the course of education in two universities is considered a specific discipline. In other institutions, the area of music it is not a a specific discipline in their syllabus. In two universities there is a discipline that focuses on the art, but the Music Education is not the proposal of the discipline. In another institution, the area of Music is part of a discipline of art, but the emphasis lies in the knowledge inherent in the Visual Arts. It is believed that knowing the course of training in music education is one way of fostering further discussions, actions and proposals in order to resize the role and the education of the multiple subject teacher about Music Education school.

Keywords: Music Education; teacher training; pedagogy course

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bases de sustentação da proposta pedagógica	25
Figura 2 – Estrutura conceitual para formação musical de professores unidocentes	35
Figura 3 – Localização, no mapa do RS, dos municípios onde se situam as universidades públicas em estudo	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS em estudo	59
Quadro 2 – A Arte/Música nos cursos de Pedagogia	64
Quadro 3 – A formação acadêmico-profissional dos coordenadores dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS em estudo	99
Quadro 4 – A formação acadêmico-profissional das professoras da área de Arte/Música dos cursos de Pedagogia em estudo	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical
- ACG** – Atividade Complementar de Graduação
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPPOM** – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- CD** – Compact Disc
- CE** – Caderno de Entrevistas
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação
- DCNP** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
- DVD** – Digital Versatile Disc
- ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- ES** – Estágio Supervisionado
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FAPEM** – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
- FURG** – Fundação Universidade Federal do Rio Grande
- GT** – Grupo de Trabalho
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEM** – Laboratório de Educação Musical
- MEC** – Ministério da Educação
- MEN** – Metodologia do Ensino
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PED** – Práticas Educativas
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RS – Rio Grande do Sul

SIEF – Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade de Brasília

UNIFRA – Centro Universitário Franciscano

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIVATES – Universidade Integrada do Vale do Taquari

URCAMP – Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	11
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	11
1.1 A formação acadêmico-profissional de professores	11
1.1.1 A formação de professores no curso de Pedagogia	16
1.1.2 O currículo e o curso de Pedagogia	23
1.2 A formação musical no curso de Pedagogia	30
1.2.1 A formação musical e pedagógico-musical de professores dos anos iniciais de escolarização	30
CAPÍTULO 2	40
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	39
2.1 A pesquisa qualitativa como abordagem metodológica	39
2.2 O método de pesquisa: o estudo de caso múltiplo	40
2.3 Os instrumentos de coleta de dados: a análise documental e a entrevista	41
2.3.1 A análise documental	42
2.3.2 A entrevista semi-estruturada	43
2.4 O contexto e os participantes da pesquisa	46
2.4.1 Os participantes da pesquisa	47
2.5 A interpretação dos dados: análise de conteúdo	48
CAPÍTULO 3	52
3. OS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS E A EDUCAÇÃO MUSICAL	52
3.1 Os cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS: PPP e perfil profissional	52

3.2 A Educação Musical nos cursos de Pedagogia em estudo	60
CAPÍTULO 4	66
4. A EDUCAÇÃO MUSICAL SOB A ÓPTICA DE COORDENADORES E PROFESSORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO RS	66
4.1 A Educação Musical no contexto da Pedagogia sob a óptica dos coordenadores	66
4.1.1 Universidade A	66
4.1.2 Universidade B	72
4.1.3 Universidade C	79
4.1.4 Universidade D	85
4.1.5 Universidade E	92
4.2 As propostas formativas em Educação Musical sob a óptica das professoras	101
4.2.1 Universidade A	101
4.2.2 Universidade B	107
4.2.3 Universidade C	114
4.2.4 Universidade E	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	151
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com os coordenadores dos cursos de Pedagogia	152
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com os professores	153
APÊNDICE C – Carta de apresentação	154
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido	155
APÊNDICE E – Termo de confidencialidade	157

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tematiza sobre a formação musical de professores em cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul (RS). Vincula-se à linha de pesquisa Educação e Artes do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)¹ e ao grupo de estudos e pesquisas Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM)².

Nesta primeira seção, apresenta-se a trajetória formativa da pesquisadora em relação à música e a importância que a formação musical oferecida no curso de Pedagogia da UFSM teve na sua formação acadêmico-profissional. Apresenta-se também o tema, a questão de pesquisa, a justificativa e os objetivos para a realização desse estudo.

Os caminhos percorridos

No decorrer de minha trajetória de vida, a música sempre me chamou muita atenção. Embora não tivesse tido aula de música na escola durante minha infância e adolescência, esta esteve sempre muito presente no meu cotidiano: era música ouvida no rádio, cantada na escola em homenagem aos pais, às mães, cantada na igreja, no Natal, música de fundo nas reuniões de amigos e confraternizações em família, música dançada no carnaval, bailes de debutantes e formatura. Assim, a música sempre esteve presente na minha vida, em diferentes momentos, ocupando distintas funções.

Certamente essas vivências contribuíram para que eu construísse algumas concepções sobre a música. Ao ingressar no curso de Pedagogia, Habilitação Séries

¹ O curso de Mestrado em Educação da UFSM abrange quatro Linhas de Pesquisa: LP1 - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, LP2 - Práticas Escolares e Políticas Públicas, LP3 - Educação Especial e LP4 - Educação e Artes.

² Esse grupo de estudos e pesquisas vincula-se ao CNPq e tem como líderes as professoras Cláudia Ribeiro Bellochio e Luciane Wilke Freitas Garbosa. Além disso, insere-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e possui as seguintes linhas de pesquisa: (a) formação e profissionalização de professores especialistas e não-especialistas em educação musical, (b) práticas acadêmicas, escolares e não-escolares para o ensino de música e (c) produção e análise de material didático.

Iniciais e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau³, em 2000, na UFSM, acreditava que a música na escola era uma atividade que objetivava somente cantar e dançar com as crianças músicas de grupos e cantores, tais como Xuxa, KLB, Balão Mágico e as músicas referentes a cantigas folclóricas ou destinadas às datas comemorativas.

No terceiro semestre do curso fui realizar observações em uma escola. Dentre os vários aspectos evidenciados na sala de aula, observei que a professora colocava música de fundo para as crianças se acalmarem e utilizava algumas “musiquinhas” de comando na hora do lanche, na hora da entrada, etc. Esse fato não me causou estranheza naquele momento, afinal esse tipo e periodicidade de práticas envolvendo a música fizeram parte, também, da minha trajetória escolar.

No quinto semestre freqüentei a disciplina de Metodologia do Ensino da Música no Currículo por Atividade, componente curricular obrigatório do curso. Essa disciplina, a partir das leituras, discussões, problematizações e atividades práticas, possibilitou que eu (re)construísse concepções já internalizadas sobre a música. Então, comecei a concebê-la como uma área do conhecimento que, nessa perspectiva, necessita estar inserida nas práticas escolares de professores dos anos iniciais da escolarização⁴, espaço para o qual estava sendo formada profissionalmente.

Envolvida e encantada pelos saberes e possibilidades de práticas musicais que a disciplina proporcionava para minha atuação profissional, no final do quinto semestre participei de seleção e comecei a atuar como bolsista de um projeto de pesquisa⁵ sobre ensino de Música. A partir desse projeto, passei a estudar com afinco questões referentes a concepções e práticas musicais de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também saberes docentes necessários à prática musical de licenciados em Música.

³ Além dessa habilitação, o curso de Pedagogia oferecia a habilitação para Pré-escola e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, atualmente a UFSM oferece o curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, no qual engloba a formação com habilitação para a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

⁴ Utiliza-se, nesse trabalho, o termo “anos iniciais de escolarização” para se referir as etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ Projeto de pesquisa intitulado “Ser professor de Música: um estudo acerca da formação e concepções educacionais do educador musical”, coordenado pela professora Doutora Cláudia Ribeiro Bellocchio, do qual fui bolsista PIBIC/CNPq entre novembro de 2002 e janeiro de 2004.

Concomitantemente, participei da oficina de Canto Coral, que integra o Programa LEM: Tocar e Cantar⁶, oferecida como oportunidade de formação musical complementar no curso de Pedagogia da UFSM, oficina que participo até o momento. Nessa oficina, os conhecimentos ampliam as aprendizagens musicais provenientes da formação musical ofertada no curso de Pedagogia, na medida em que são mobilizados conhecimentos referentes à colocação vocal, cuidados com a voz, aprendizado de um variado repertório musical de diferentes gêneros e estilos, como também aprendizado de notação musical. Além dessa oficina, participo da oficina de Flauta Doce, que se constitui em uma vivência e aprendizado de instrumento musical convencional.

No segundo semestre de 2004 realizei estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e inseri no meu planejamento atividades musicais. Embora tenha encontrado muitos desafios para atuação com esta área, acredito que as atividades planejadas e desenvolvidas no contexto dos conhecimentos com os quais trabalhei, proporcionaram vivências musicais importantes para os meus alunos.

No segundo semestre de 2006 frequentei como aluna ouvinte o Seminário Temático da Linha de Pesquisa 5 - Educação e Artes⁷ intitulado FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical⁸, do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Nessa disciplina, além de leituras e discussões sobre vários temas referentes à metodologia de pesquisa, especificamente na área de Música, foi proposta a realização de uma micropesquisa: elaboração de um projeto, coleta de dados, apresentação de resultados e considerações sobre a temática estudada.

Nessa oportunidade, desenvolvi uma micropesquisa que objetivou analisar as contribuições do estágio de alunos do curso de Licenciatura Plena em Música nos anos iniciais de escolarização para o processo de formação permanente e (re)construção das práticas educativas de professores unidocentes⁹ acerca da

⁶ O Programa LEM: Tocar e Cantar é coordenado pelas professoras Cláudia Ribeiro Bellochio e Luciane Wilke Freitas Garbosa. Caracteriza-se como um programa que reúne ações de ensino, extensão e pesquisa, iniciado em 2003, o qual integra projetos de formação musical e pedagógico-musical desenvolvidos através de oficinas. Atualmente são oferecidas as oficinas de Canto Coral, Violão, Grupo Instrumental, Percussão, Flauta Doce, Apreciação e Linguagem Musical, Vivência Musical e Construção de Instrumentos.

⁷ Atualmente chama-se Linha de Pesquisa 4: Educação e Artes.

⁸ Essa disciplina foi ministrada pela Professora Doutora Cláudia Ribeiro Bellochio e pela Professora Doutora Luciane Wilke Freitas Garbosa.

⁹ Entende-se por professor unidocente, nessa pesquisa, o profissional responsável pelo ensino de todas as áreas do saber na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Educação Musical¹⁰. A fim de atingir o objetivo proposto, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com dois professores dos anos iniciais de escolarização de uma escola municipal do bairro Camobi, de Santa Maria/RS que possuíam estagiários do curso de Música. Na entrevista foram focalizadas as concepções dos professores unidocentes sobre a Educação Musical, práticas musicais desenvolvidas e a repercussão do estágio de alunos do curso de Música nos anos iniciais de escolarização. A partir dessa entrevista, constatei que os entrevistados atribuíram à área de Música importância e validade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém destacaram que a principal causa para a ausência de práticas musicais sistemáticas referia-se à insuficiente formação profissional na área de Música, somada à ausência de professores especialistas em Música na escola.

Paralelamente à realização dessa micropesquisa, conversei informalmente com a direção da referida escola e verifiquei que a repercussão da presença de estagiários era consenso entre eles, visto que entendiam que a música deveria estar presente na escola e seu ensino ser realizado por especialistas na área de Música, já que os professores dos anos iniciais de escolarização não possuíam formação específica para desenvolver atividades musicais.

A oportunidade de participar dessa disciplina como aluna ouvinte e ter realizado essa micropesquisa foi relevante e contribuiu para meu crescimento e amadurecimento, principalmente como pesquisadora, pois me auxiliou na delimitação do tema e dos aspectos teórico-metodológicos utilizados para a realização de meu estudo monográfico, assim como subsidiou teórica e metodologicamente o desenvolvimento da presente pesquisa.

No primeiro semestre de 2007 ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional, buscando um espaço para formação continuada, que ampliasse meus conhecimentos sobre educação, especialmente com relação à Educação Musical nos anos iniciais de escolarização e suas interfaces com a gestão escolar.

Nesse curso, desenvolvi uma pesquisa sobre as concepções de diretores escolares de cinco escolas municipais do bairro Camobi, localizado em Santa

¹⁰ Cabe destacar que essa escola possuía um número expressivo de alunos do curso de Música, Licenciatura Plena, da UFSM desenvolvendo estágio nos anos iniciais de escolarização no segundo semestre de 2006. Referida inserção na escola também acoplava a formação continuada de professores regentes das classes de estágio, ou seja, professores unidocentes.

Maria/RS sobre a Educação Musical e as ações mobilizadas por estes para a inserção e/ou ampliação de práticas musicais nos anos iniciais de escolarização.

A partir dessa pesquisa, constatei que os diretores acreditam na importância e validade das práticas musicais na escola, sobretudo nos anos iniciais de escolarização. No entanto, atribuíram à área de Música na escola uma série de usos e funções, distanciando-a de uma área do conhecimento que possui conteúdos específicos. Esse fato, somado a pouca formação musical do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribui para que essa área não esteja presente no currículo escolar e nas práticas de tais profissionais nas escolas pesquisadas, assim como limita as ações mobilizadas, na maioria dos casos, para a inserção no contexto escolar desta área do saber (FURQUIM, 2009).

Assim, as conclusões decorrentes desse estudo monográfico vêm ao encontro dos resultados apresentados por várias pesquisas desenvolvidas sobre a formação e práticas musicais de professores dos anos iniciais de escolarização¹¹. Tais estudos destacam que uma das principais causas para a ausência de atividades propriamente musicais na escola, além da inexistência de professores especialistas, refere-se a pouca formação musical dos professores unidocentes. Tal formação compreende tanto a pessoal, decorrente das vivências musicais em espaços formais, não formais e informais, quanto à profissional, oriunda da formação no curso de Pedagogia.

Concomitantemente ao ingresso no curso de Mestrado em Educação, comecei a participar do Programa SOM: formação, assessoria e orientação em Música para escolas e outros espaços educacionais¹². Vinculada a esse Programa, tenho desenvolvido projetos de ensino referentes à formação musical de professores em escolas públicas e privadas de Santa Maria/RS, na modalidade de formação continuada em serviço.

Além dessas vivências e permanente formação, considero relevante a inserção em seminários, congressos, simpósios, que focalizam a Educação Musical, sobretudo os mini-cursos, cursos e oficinas realizadas.

¹¹ Conforme Bellochio (2000, 2001, 2002, 2003a, 2004, 2005, 2006), Figueiredo (2001, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2005, 2007), Loureiro (2001), Souza et al. (2002), Beaumont (2004), Godoy e Figueiredo (2005), Spanavello (2005), Figueiredo et al. (2006), Tiago e Cunha (2006), entre outros autores que focalizam a temática.

¹² O Programa SOM tem como objetivos centrais formar, assessorar e orientar profissionais e instituições em ações ligadas ao ensino de música escolar e não escolar, abarcando diferentes contextos e situações de ensino de música. Esse programa é coordenado pelas professoras Luciane Wilke Freitas Garbosa e Cláudia Ribeiro Bellochio.

Portanto, nesse caminho percorrido, a formação musical, presente no curso de Pedagogia do qual sou egressa, constituiu fator determinante para a (re)construção de minhas concepções e práticas musicais, assim como para a aprendizagem dos conhecimentos acerca dessa área do saber. Nesse sentido, a área de Música inserida no curso de Pedagogia provocou mudanças significativas e, sobretudo, formativas. Corroborou, também, para a escolha da temática dos estudos e pesquisas que tenho desenvolvido em minha trajetória acadêmica.

Dos caminhos escolhidos ao tema e objetivo da pesquisa

Esse estudo versa sobre a formação musical no *lócus* do curso de Pedagogia, por entender que esse, historicamente, tem se constituído como espaço de formação superior de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A temática emergiu de pesquisas e estudos desenvolvidos acerca da Educação Musical, uma vez que “[...] toda pesquisa tem origem num problema sentido” (BARROS; LEHFELD, 1991, p. 34). Ao encontro dessa consideração, Maturana (2001) menciona que um pesquisador não encontra um tema ou problema a ser explicado fora dele mesmo, mas constitui um problema a ser estudado a partir de suas experiências de vida.

No decorrer dessa trajetória formativa, alguns questionamentos foram surgindo na medida em que as leituras e estudos foram sendo ampliados, tais como: a formação musical é ofertada no currículo dos cursos de Pedagogia? Quais são as disciplinas e/ou atividades que focalizam a área de Música nos cursos de Pedagogia? Quais os objetivos e o programa para essas disciplinas e/ou atividades formativas? Como as questões teóricas e práticas têm sido articuladas nesse espaço a fim de proporcionar formação musical aos professores no curso de Pedagogia? Quem é o profissional formador que atua com a formação musical na Pedagogia? As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) proporcionaram a inserção da formação musical na Pedagogia?

A partir dessas considerações e questionamentos, delimitou-se a seguinte questão de pesquisa: como os conhecimentos da área de Música estão inseridos na formação acadêmico-profissional de professores no curso de Pedagogia em universidades públicas do RS, sobretudo a partir da instituição das DCNP?

Com base na questão de pesquisa, justifica-se a realização desse estudo pela necessidade de conhecer a formação musical ofertada aos professores dos anos iniciais de escolarização, após a instituição das DCNP em 2006 e também pelo fato da área de Música, a partir da Lei n. 11.769/2008¹³, ser considerada conteúdo obrigatório do componente curricular Arte na Educação Básica, mas, o responsável pelo seu ensino nas escolas, não ser exclusivamente o profissional licenciado em Música.

Nesse sentido, entende-se que o professor unidocente, com formação musical e pedagógico-musical, pode e deve trabalhar música nos anos iniciais de escolarização. Não significa dizer que esse profissional queira ou que, principalmente, irá substituir a presença do professor especialista em Música na escola e na sala de aula, mas o fato de possuir formação na área de Música corrobora para a inserção e/ou ampliação do trabalho musical, visto que esse profissional desenvolve sua prática docente, na maioria dos casos, 20 horas semanais.

Acredita-se que o professor dos anos iniciais de escolarização tem uma importante função na escola e na sociedade, uma vez que conhece e compreende a totalidade do desenvolvimento sócio-cognitivo de seus alunos, centrando sua prática docente na integração dos conhecimentos de todas as áreas do saber. Nesse contexto, o conhecimento musical torna-se imprescindível para potencializar a esse profissional a integração da área de Música com o seu planejamento educacional e a prática docente.

Entende-se, também, que a formação musical ofertada no curso de Pedagogia não irá tornar o professor unidocente especialista no ensino de Música, mas necessita proporcionar conhecimentos musicais teóricos e práticos, a fim de viabilizar a esse profissional possibilidades concretas para a realização de práticas efetivamente musicais. Sob essa perspectiva, considera-se que o ensino de Música na escola, especialmente nos anos iniciais de escolarização, deixaria de ser desenvolvido como “pano de fundo” para a aprendizagem de conteúdos referentes a outras áreas do conhecimento consideradas mais importantes e passaria a ser

¹³ Em 18 de agosto de 2008 foi sancionada a Lei n. 11.769, que altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica.

“pano de frente”, com práticas condizentes com a especificidade dessa área do saber.

Desse modo, o estudo buscou investigar a Educação Musical na formação de professores em cursos de Pedagogia, ofertados no período diurno e na modalidade presencial¹⁴, das universidades públicas do RS¹⁵.

Especificamente, objetivou-se (a) conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Pedagogia e as propostas nele contidas de Educação Musical na formação de professores, (b) conhecer as propostas formativas em Educação Musical ofertadas e (c) compreender como a Educação Musical se articula com a formação geral do professor dos anos iniciais de escolarização.

A fim de atingir esses objetivos, a pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso múltiplo (YIN, 2005). A coleta dos dados ocorreu através da análise documental do PPP do curso, visando conhecer a proposta oficial da formação de professores dos cursos de Pedagogia envolvidos no estudo, assim como a disciplina que focaliza a área de Arte/Música no currículo. A partir desses dados, realizou-se a análise dos programas das disciplinas e entrevistas semi-estruturadas com a coordenação do curso de Pedagogia das universidades pesquisadas e com os professores que ministram a disciplina de Arte/Música no curso.

Assim, a presente dissertação é composta de quatro capítulos. No primeiro capítulo aborda-se a formação de professores, de modo geral, buscando entendê-la no processo de formação acadêmico-profissional para a docência. Inicialmente apresentam-se os pressupostos conceituais acerca da formação acadêmico-profissional de professores. Para tanto, busca-se em autores como Nóvoa (1995), Garcia (1999), Pacheco e Flores (1999), Bellochio (2000), Imbernón (2000), Lima e Reali (2002), Mizukami et al. (2002), Diniz-Pereira (2000, 2008), Isaia e Bolzan (2004), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Lima (2007), Mizukami (2008) uma

¹⁴ Essa pesquisa foi desenvolvida no turno diurno e modalidade presencial pelo fato dessa modalidade ser ofertada historicamente nas instituições pesquisadas e também pela necessidade de delimitação do objeto de estudo.

¹⁵ Atualmente, o RS possui seis universidades públicas que ofertam o curso de Pedagogia, sendo cinco federais e uma estadual, a saber: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). No entanto, essa pesquisa foi desenvolvida em cinco universidades, visto que no momento do mapeamento das instituições, os dados referentes à Unipampa não constavam no portal eletrônico do Ministério da Educação (MEC).

revisão de literatura sobre a temática. Em seguida, abordam-se algumas considerações sobre o curso de Pedagogia, *lócus* dessa pesquisa, delimitando-o como um dos espaços historicamente instituído no Brasil, em nível superior, para formar professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para subsidiar teoricamente o tema, buscam-se os trabalhos de Brzezinski (1999, 2008), Scheibe e Aguiar (1999), Silva (1999), Bellochio (2000), Saviani (2008), como também as DCNP (2006). A seguir, pontuam-se questões acerca do currículo, tencionando evidenciar como esse atravessa e sustenta a proposta de formação profissional, buscando compreender sua estruturação no curso de Pedagogia, a partir de suas DCNP. Para tanto, busca-se os trabalhos de autores como Goodson (1995), Garcia (1999), Sacristán (2000), entre outros e as DCNP.

A seguir, aborda-se a formação musical de professores no contexto do curso de Pedagogia. Para subsidiar esse capítulo utiliza-se Bellochio (2000, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2006, 2008), Figueiredo (2001, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2007), Souza et al. (2002), Beaumont (2004), Spanavello (2005), Aquino (2007), Correa (2008), Oesterreich (2008), Oesterreich e Garbosa (2008), além de outros autores que apresentam experiências sobre a inserção da área de Música em cursos de formação de professores dos anos iniciais de escolarização.

O segundo capítulo aborda as premissas metodológicas da pesquisa. Nele, apresentam-se referências acerca da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando Lüdke e André (1986), Taylor & Bogdan (1986), Chizzotti (1998), Gil (1999), Stake (1999), entre outros. Posteriormente, descreve-se o método de pesquisa utilizado, o estudo de caso múltiplo, tendo Yin (2005) como principal referência. Os procedimentos de coleta e análise de dados foram o mapeamento e a análise do PPP do curso de Pedagogia das universidades em estudo e do programa da disciplina da área de Arte/Música ofertada. A entrevista semi-estruturada foi realizada com os coordenadores do curso de Pedagogia das universidades em estudo e com os professores que ministram a referida disciplina. A fundamentação para o uso da entrevista semi-estruturada e análise documental encontra suas bases em autores como Bogdan e Biklen (1994), Triviños (1987) e Laville e Dionne (1999). A técnica de interpretação dos dados utilizada foi a análise de conteúdo. Para tanto, utiliza-se como referenciais Bardin (1987), Bogdan e Biklen (1994) e Franco (2005).

O terceiro e quarto capítulo abordam a análise e a discussão dos dados do estudo. Desse modo, o terceiro capítulo apresenta os cursos de Pedagogia e como

a área de Música insere-se na proposta formativa, tendo como base o PPP dos cursos e o programa das disciplinas. O quarto capítulo aborda e discute os dados da pesquisa sobre os cursos de Pedagogia e a proposta músico-formativa provenientes das entrevistas com a coordenação e com os professores.

Por fim, apresentam-se os resultados da pesquisa, expondo as considerações finais sobre o estudo desenvolvido e suas contribuições para a área de Educação e Música, como também algumas sugestões para possíveis trabalhos de pesquisa sobre a temática da formação musical em cursos de Pedagogia.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresenta-se uma revisão conceitual sobre formação de professores, enfatizando o espaço e objetivos da formação acadêmico-profissional no processo formativo para a docência. Focaliza-se também o curso de Pedagogia como um dos espaços formativos de professores para os anos iniciais de escolarização e o currículo na formação de professores na Pedagogia. Apresenta-se, ainda, a formação musical e pedagógico-musical de professores no contexto da formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia.

1.1 A formação acadêmico-profissional de professores

No contexto educacional, a formação de professores vem, ao longo dos anos, apresentando uma diversidade de concepções e perspectivas. Dentre essas, compactua-se com a definição de Garcia (1999, p. 26) quando menciona:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

No âmbito da formação inicial de professores, a formação acadêmico-profissional, entendida como “[...] a etapa da formação que acontece no interior das instituições de ensino superior” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 255) constitui-se como um momento do processo formativo, já que “[...] ser professor implica a aprendizagem de uma profissão, caracterizada por saberes muito diversos, que vão do humano e relacional, ao cognitivo e prático [...]” (PACHECO, 2004, p. 12).

Na formação acadêmico-profissional, além dos conhecimentos acadêmicos necessários à prática docente, é importante reconhecer e validar os saberes e concepções sobre a profissão que cada sujeito traz desde a sua infância, uma vez

que “[...] a profissão docente é *sui generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com a figura do professor durante o seu percurso escolar” (LORTIE, apud DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 255). Desse modo, no processo formativo necessita-se considerar os vários saberes que constituem a trajetória desse profissional, visto que os conhecimentos construídos na formação acadêmico-profissional não estão limitados a ela, mas constituem, em muitos casos, um processo de reconstrução de saberes oriundos do seu processo formativo. Segundo Mizukami et al. (2002, p. 124),

[...] apoiando-se na literatura recente sobre o pensamento do professor [...], não se pode desconsiderar os saberes que as futuras professoras trazem para o curso, saberes esses marcados por crenças, hipóteses, concepções e teorias pessoais relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, construídos a partir de uma trajetória de vida e de escolarização particular a cada uma.

No curso de formação acadêmico-profissional faz-se necessário compreender que os licenciandos já possuem saberes sobre a profissão, saberes esses decorrentes de suas vivências escolares. Tardif (2002, p. 11) destaca que “o saber deles [dos professores] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional”. Corroborando com o exposto, Gauthier et al. (1998, p. 339) consideram que:

O saber é, antes, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa [...]. Assim, embora relacionados com eles, o saber não se reduz aos sujeitos pensantes, nem à extração de leis contidas num objeto [...]. Finalmente, um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar reflexão.

Nessa perspectiva, a formação acadêmico-profissional implica, necessariamente, em abranger e, em muitos casos, reconstruir os conhecimentos decorrentes da trajetória pessoal, pois ela é indissociável da trajetória profissional. Conforme Isaia e Bolzan (2004), estas são trajetórias de formação, pois o professor é um ser único, entretecido tanto pelo percurso profissional como pelo pessoal.

O processo de formação docente encontra na formação acadêmico-profissional uma possibilidade de (re)construção de saberes e práticas educativas,

sendo que os conhecimentos necessários à prática docente devem ser desenvolvidos em uma perspectiva teórico-prática, desde o início do curso. Sacristán, apud Garcia (1999, p. 84) destaca a necessidade de que a formação acadêmico-profissional

[...] dote os professores em formação de um saber-fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de ação adquiridos de forma racional e fundamentada, que permitam aos professores desenvolverem-se e agirem em situações complexas de ensino.

Entende-se que a formação acadêmico-profissional necessita proporcionar a construção de tais saberes através de uma atividade crítico-reflexiva na estrutura do curso formador, em que as atividades práticas constituem o eixo propulsor do processo reflexivo que necessita permear todo o desenvolvimento profissional, no qual a formação no curso superior é apenas um dos momentos desse processo. Nesse contexto, aprender a ser professor

[...] não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 12)

O curso de formação acadêmico-profissional necessita fornecer subsídios e possibilidades para que os professores reflitam e problematizem saberes e experiências sobre a educação. Nas palavras de Diniz-Pereira (2000, p. 17-18),

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimento e habilidades técnico-mecânicas. [grifos do autor]

No entanto, a formação acadêmico-profissional não pode ser considerada como um momento que abordará todos os saberes necessários à profissionalização, mas necessita constituir-se como um espaço formativo e problematizador, no sentido de construção de conhecimentos para a atuação profissional, ou seja, configura-se como *locus* da aprendizagem e de reflexão crítica dos conhecimentos necessários para o início da prática docente.

Embora os cursos de formação inicial certifiquem o professor para o exercício da docência, tais cursos devem ser entendidos dentro de seus limites formativos: podem propiciar uma base inicial de conhecimentos para a docência que deverá ser alimentada, ampliada, aperfeiçoada e flexibilizada ao longo do exercício profissional, por meio de várias fontes, em diferentes momentos e contextos: teorias, experiências, processos reflexivos que envolvam relação teoria-prática etc. (MIZUKAMI, 2008, p. 390)

A formação acadêmico-profissional, portanto, é um dos momentos responsáveis em proporcionar os conhecimentos necessários para o início da atuação profissional. Imbernón (2000, p. 66) aponta que, nesse período formativo, os futuros professores necessitam construir “[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade [...]”.

Nesse sentido, faz-se necessário a construção de conhecimentos e competências que viabilizem a atuação profissional. Especificamente no que se refere aos conhecimentos necessários, Garcia (1999) os caracteriza como: o conhecimento psicopedagógico, que engloba o conhecimento pedagógico desenvolvido associando às disciplinas da área de fundamentos teóricos e práticos da educação e da área de fundamentos metodológicos do ensino; o conhecimento do conteúdo que se refere ao conhecimento sobre a matéria que o professor ensina; o conhecimento do contexto, correspondente ao conhecimento sobre o local onde o professor ensina e o conhecimento didático do conteúdo que representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico.

Sobre as competências, Garcia (1999) pontua que a formação no curso superior necessita possibilitar o seu desenvolvimento para as situações singulares da prática educativa, e não de aprendizagem de uma técnica propondo, então, que teoria e prática estejam articuladas a fim de que o acadêmico produza, em formação, o conhecimento sobre as situações concretas de sua atuação profissional. No que se refere às competências docentes, Nóvoa (1995, p. 74) expressa que:

[...] não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um simples improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

A formação acadêmico-profissional deve possibilitar que os futuros professores construam os saberes iniciais para a atuação profissional, pois esse momento de formação refere-se ao “[...] período formal numa instituição específica onde o aluno, futuro professor, adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho eficaz da profissão” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 52).

Assim, o processo formativo de professores necessita contemplar os conhecimentos teóricos, juntamente com os conhecimentos práticos, os quais precisam ser vivenciados na realidade escolar e problematizados na instituição formadora. Corroborando com o exposto, Lima e Reali (2002) mencionam:

[...] o curso de formação inicial ou básico ganha importância na medida em que possa favorecer a investigação e compreensão de uma série de problemas práticos relevantes, inerentes ao contexto escolar e às situações específicas de sala de aula. No curso, os professores podem aprender a relacionar as rotinas das aulas, as crenças e princípios que orientam sua atuação aos conhecimentos das distintas teorias. (LIMA; REALI, 2002, p. 221)

Corroborando com o exposto, Garcia (1999) propõe a orientação social-reconstrucionista como uma possibilidade de superação das práticas tradicionais de formação de professores, alicerçadas no modelo da racionalidade técnica. Essa orientação tem a reflexão como ponto de partida, a qual admite o compromisso ético e social na atividade educativa. Assim, reflexão implica, conforme Kemmis, apud García (1999), na relação entre pensamento e ação nas situações nas quais os professores se encontram, pressupõe relações sociais, expressa os interesses humanos, pode transformar e/ou reproduzir práticas pedagógicas e, ainda, possibilita a reconstrução da vida social através da participação do professor, comunicando e tomando decisões a partir da ação social.

Nessa perspectiva, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) mencionam que a formação de professores possui três elementos básicos a serem considerados também na formação acadêmico-profissional, que são: a reflexão, a crítica e a pesquisa.

Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 23)

A reflexão, a crítica e a pesquisa devem ser, portanto, elementos inerentes a formação profissional, tornando-se princípios formativos para a docência, uma vez que a formação do professor requer uma base teórica sólida, alicerçada na atividade prática assumida em uma perspectiva crítico-reflexiva.

Nesse contexto, o processo de formação docente não inicia, tampouco cessa na formação acadêmico-profissional, mas prolonga-se por toda formação, entendida como um processo de formação permanente. Acredita-se que a formação continuada, para além do processo de acumulação de cursos, palestras, seminários, configura-se como um momento de reflexão constante sobre as práticas desenvolvidas e de (re)construção de saberes. Diniz-Pereira (2000, p. 48) refere-se à formação continuada como:

[...] um processo que dê ao professor o apoio necessário para que ele mesmo se eduque, à medida que caminha em sua tarefa de educador. Uma forma permanente de educação, que não tendo data fixa para terminar, permeie todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado [...] em um momento ou período determinado.

Assim, “[...] aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas [...]” (MIZUKAMI, apud LIMA, 2007, p.156). O processo de aprender a ensinar exige um conjunto de saberes que deve ser permeado pela pesquisa, reflexão crítica sobre a prática e acima de tudo, pela consciência do inacabamento, uma vez que a aprendizagem da profissão não é algo que se esgota na formação acadêmico-profissional, mas está sempre em construção (FREIRE, 1998).

1.1.1 A formação de professores no curso de Pedagogia

Embora não contemple toda a história do curso de Pedagogia no Brasil, esse texto apresenta parte do percurso histórico do curso, visando chegar à compreensão da proposta formativa instituída pelas DCNP, em 2006.

De acordo com Scheibe e Aguiar (1999), o curso de Pedagogia foi instituído no Brasil por intermédio do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que ordenou sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Nesta ocasião, foram criadas no interior da instituição seções fundamentais de Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e uma especial, a de Didática.

A seção de Pedagogia organizou o curso homônimo com duração de três anos, destinado à formação dos bacharéis. A seção especial estabelecia o curso de Didática, em um ano, dedicado a formar profissionais para o exercício do magistério. Esse modelo de formação ficou conhecido como o “esquema 3+1”, no qual havia a separação entre conhecimentos conceituais e pedagógicos. Os conhecimentos conceituais eram organizados em disciplinas específicas e desenvolvidos nos três primeiros anos do curso e os conhecimentos pedagógicos eram dinamizados nas disciplinas pedagógicas, organizadas no curso de Didática¹⁶.

Nessa estrutura, primeiro era proporcionado o conhecimento do conteúdo e depois o da prática profissional (SILVA, 1999). Os bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação e os licenciados, ao concluírem o curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal.

Desse modo, percebe-se que os problemas apontados e discutidos nos cursos de formação de professores não são atuais e suas raízes estão na criação dos cursos de Licenciatura nos quais se separava os conhecimentos conceituais dos conhecimentos pedagógicos.

Especificamente com relação ao curso de Pedagogia, entende-se que esse esquema provocou uma indeterminação quanto à identidade do seu egresso, em virtude duplamente da ausência de um perfil formativo delineado e de um campo de trabalho.

Nesse período, ocorreram muitas discussões sobre os problemas nacionais que contribuíram para uma reforma educacional. Segundo Biasus (2006, p. 27), a reforma educacional ocorreu com o objetivo de “[...] colocar o sistema educacional em consonância com as orientações político-sociais e com as novas teorias educacionais”. Tal reforma educacional resultou em um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino. Bellochio (2000) destaca que:

¹⁶ O currículo do curso de Didática incluía disciplinas tais como: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação (SILVA, 1999).

[...] essas leis disciplinavam o ensino em caráter de profissionalização e o ensino secundário, “de formação intelectual”. Estavam aí a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, ambas de 1946. O propósito de integração entre esses dois sistemas de ensino é compreendido também pela criação simultânea dos Institutos de Educação. Nesses Institutos, estariam congregados os cursos de formação docente, o “Jardim de Infância” e o curso primário. Entre esses, deveria haver uma ampla relação, estabelecida entre as aprendizagens para a docência e a ação escolar no mesmo espaço de ensino, ou seja, no Instituto. Além dessas relações, haviam sido planejados para os Institutos cursos de aperfeiçoamento e extensão para os professores já formados e também a preparação de diretores, orientadores e outros especialistas para escolas primárias. (BELLOCHIO, 2000, p. 57)

No final da década de 1950, iniciou-se a contestação do modelo universitário de 1930 e entraram em pauta as discussões sobre a formação do professor primário, a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e de uma reforma universitária. A partir dessas discussões, em 1961, foi sancionada a Lei n. 4.024 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em decorrência, o Conselho Federal de Educação (CFE) determinou currículos mínimos para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. O Parecer CFE n. 251/62 regulamentou o curso de Pedagogia. Esse parecer foi aprovado e homologado, indicando a necessidade do professor primário ser formado no Ensino Superior, a partir de um currículo mínimo do curso de Pedagogia.

Esse parecer propôs o princípio da concomitância do ensino, do conteúdo e do método, com duração prevista para quatro anos (para o Bacharelado e a Licenciatura), visando a extinguir o “esquema 3+1”. Na prática, o 3+1 não foi extinto. A Licenciatura continuou dedicando a maior parte do curso, três anos, à formação específica e o último ano à prática de ensino (BRZEZINSKI, 1999). Apesar destas modificações, permaneceram os impasses quanto à imprecisão do curso, à indefinição dos seus objetivos, à falta de delimitação e regulamentação do mercado de trabalho para seus egressos.

Em 1969 foi proposta uma nova reformulação para o curso de Pedagogia, cumprindo os dispositivos da Lei Federal n. 5.540/68, a Lei da Reforma Universitária. O Parecer CFE n. 252/69 fixou os currículos mínimos e a duração, além de traçar os objetivos fundamentais do curso: o preparo de professores para o Ensino Normal e de especialistas junto às áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar. A Pedagogia, nesse caso, não era um curso de formação de professores para os primeiros anos de escolarização, na época, professores primários.

Diante disso, estabeleceu um currículo bipartido composto por uma base comum de disciplinas destinadas à fundamentação pedagógica geral e outra diversificada para atender às exigências peculiares das habilitações específicas. Mesmo com diversas modalidades de formação, propôs o diploma de licenciado. No entanto, o Parecer CFE n. 252/69 apresentou seu viés pragmático ao instituir as habilitações e, com elas, a noção de correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas pela profissão. Além de especialista em uma ou mais áreas educacionais, qualquer pedagogo estaria apto a atuar como professor no Ensino Normal, ministrando as disciplinas da base comum e, também, as específicas do ciclo profissional.

Segundo Silva (1999), a formação justaposta do professor e do especialista num só curso permitiu a coexistência de duas tendências, em princípio, inconcórdaveis: uma generalista e outra tecnicista. A primeira era atendida quase que exclusivamente quando da formação geral e a segunda, durante o processo de especialização.

O novo modelo de formação qualificava uma gama diversificada de profissionais cujas atuações dar-se-iam em campos exclusivos e diferentes entre si. Nesse sentido, Silva (1999, p. 60) comenta que “como resultante da precipitação das especialidades pedagógicas para a graduação, ocorreu o ‘inchaço’ do curso de Pedagogia, no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados”. Nesse contexto, a questão da identidade profissional emergiu como um ponto crítico enfrentado pelo curso ao preparar pedagogos tão plurais.

No momento subsequente, várias forças se constituíram no sentido de apontar novas direções para o curso de Pedagogia no Brasil. No final da década de 1970 ocorreu uma forte mobilização de estudantes universitários, professores, órgãos e entidades educacionais, visando intervir nas decisões sobre o curso de Pedagogia e as demais Licenciaturas. Nesse período, começaram a ocorrer vários encontros, seminários, conferências e produções teóricas sobre a formação de professores.

Durante a década de 1980 intensificaram-se encontros nacionais para o aprofundamento das discussões sobre a identidade do curso de Pedagogia.

[...] após a década de 80, as reformulações curriculares direcionaram o Curso para a formação de professores para atuar na docência da Educação pré-escolar e séries iniciais do 1º grau. Essa realidade perpassa também a década de 90, onde o principal campo de formação do Pedagogo nas universidades brasileiras continua sendo a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. (RODRIGUES, 2008, p. 6)

Na década de 1990, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) também desloca a centralidade das discussões em temas específicos, tais como o curso de Pedagogia, para aqueles relacionados com a formação dos educadores em geral. Contudo, o deslocamento do debate foi apenas provisório, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), promulgada em 21 de dezembro de 1996, introduziu “[...] alguns indicadores visando à formação de profissionais da Educação Básica, trouxe novamente o curso de Pedagogia à pauta das discussões e, com ele, a questão de sua identidade” (SILVA, 1999, p. 85).

A LDB n. 9.394/96 contém três artigos que contemplam a formação dos profissionais da educação. O artigo 62 estabelece a formação de docentes em nível superior tanto em universidades quanto nos Institutos Superiores de Educação, porém admite a formação em nível médio na modalidade Normal para o magistério da Educação Infantil e quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. O artigo 63, ao explicitar as características dos Institutos Superiores de Educação, traz à cena o curso Normal Superior destinado à formação de docentes para Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. E, por fim, o artigo 64 fixa duas instâncias para a formação do especialista: em curso de graduação em Pedagogia ou na pós-graduação, a critério da instituição de ensino.

Assim, ao mesmo tempo em que o curso se estabelece legalmente, tem sua identidade ainda discutida. É neste cenário difuso que se inicia a elaboração das DCNP no Brasil.

Após longo exercício de análise e síntese por renomados educadores do Brasil, em 6 de maio de 1999 foi apresentada a proposta de DCNP. Em 6 de dezembro do mesmo ano, tal parecer foi lançado como Decreto Presidencial n. 3.276/99, determinando que a formação destinada ao magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental far-se-ia *exclusivamente* no curso Normal Superior (BRASIL, 1999). Frente às reivindicações desencadeadas, foi

publicado o Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000, o qual modifica o anterior ao substituir o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*.

Em 2003, foi lançada uma primeira versão do Projeto de Resolução das DCNP. Após o processo de discussão da proposta, foi aprovado em 13 de dezembro de 2005 o Parecer CNE/CP n. 05/2005 que contém as DCNP, que foi encaminhado para homologação no MEC em 20 de dezembro do mesmo ano.

Em 15 de maio de 2006, as DCNP foram instituídas através da Resolução CNE/CP n. 1/2006¹⁷. Essa resolução fixa a docência como a base da formação do pedagogo, cuja titulação será exclusivamente a de licenciado.

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006)

A formação orientada pelas DCNP aplica-se, também, à professores indígenas e aos que venham a atuar em escolas indígenas, em escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas, assim como se tem a proposição que o curso de Pedagogia englobe o conhecimento referente à Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, o processo que culminou na aprovação das DCNP definiu o perfil do profissional a ser formado e as respectivas dimensões que dariam suporte ao campo de atuação do licenciado. Entre essas, destacam-se a docência, a gestão e o conhecimento.

De acordo com as DCNP, a docência constitui-se em:

¹⁷ A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2006).

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006)

A dimensão sobre gestão presente nas DCNP não significa formação do antes denominado “especialista” de ensino, mas abarca todos os processos de gestão referidos à educação: o escolar, o familiar, o financeiro, o de conhecimento, o de alunos, entre outros. Segundo o Parecer CNE/CP n. 5/2005, a gestão é considerada um dos aspectos fundamentais na formação do licenciado em Pedagogia.

[...] é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005)

O conhecimento é a terceira dimensão que estrutura o curso de Pedagogia ao lado da gestão e da docência. A concepção de conhecimento apresentada na Resolução CNE/CP n. 1/2006 está pautada na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Portanto, o documento apresenta uma gama de atividades próprias do exercício do magistério, que levaram ao alargamento do conceito de ação docente, em que a docência não se limita aos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, abarcando a gestão escolar, o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de práticas educativas e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.

Formou-se a compreensão de que a preparação para o exercício da docência capacita, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, para orientar o desenvolvimento dos alunos e para planejar e administrar a escola, e mesmo para inspecionar o funcionamento de outras escolas. A base desta compreensão é a de que os conhecimentos necessários para a docência são os conhecimentos que formam o pedagogo: aqueles que propiciam o

entendimento daquilo que integra o currículo escolar; sobre a forma como os conteúdos são dosados, seqüenciados e coordenados ao longo das séries escolares; sobre o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem; sobre o modo como as ações são planejadas e administradas. (SCHEIBE, 2008, p. 303)

A partir de tais considerações, compreende-se que:

O desafio a ser enfrentado reside, em especial, em colocar em prática a acepção de docência explicitada nas DCNP, pela qual o ato de dar aulas se articula à pesquisa e à gestão, portanto a formação do pedagogo não se esgota na docência, ele deve ser preparado para outras dimensões do trabalho pedagógico. (BRZEZINSKI, 2008, p. 222-223)

A formação de professores na Pedagogia, a partir das orientações formativas expressas pelas DCNP, aponta para “a) a garantia da base comum nacional – formação para a docência; b) a extinção das habilitações; c) a ampliação do campo do exercício profissional” (BRZEZINSKI, 2008, p. 222), além da ampliação da carga horária do curso de Pedagogia que se difere das demais Licenciaturas. No entanto, como destaca Saviani (2008, p. 68), as DCNP “[...] concedem às instituições flexibilidade e criatividade na organização dos currículos”.

Nesse contexto, a docência, a gestão e o conhecimento se articulam e compõem o novo perfil do pedagogo, ocupando a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental posição hegemônica no interior do curso.

1.1.2 O currículo e o curso de Pedagogia

O currículo tem apresentado, ao longo de sua história, diferentes abordagens e perspectivas, com rupturas e disjunturas, continuidade e evolução, assim como descontinuidades e rupturas (GOODSON, 1995, p. 7).

[...] é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. (GOODSON, 1995, p. 7)

O currículo não se constitui como um elemento fixo e permanente nos espaços-tempos formativos, mas apresenta-se distintamente, com características peculiares para cada momento histórico.

Em uma visão ampla, considera-se o currículo na formação acadêmico-profissional como uma organização base de conhecimentos que deverão ser disponibilizados, mobilizados, construídos e reconstruídos no decorrer do processo formativo, caracterizando-se, portanto, como um conjunto de ações que deve constituir-se a partir do perfil profissional que se deseja formar. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) destacam que:

[...] a definição do tipo de profissional, como referência a ser considerada pelo projeto inicial da formação, constitui uma tarefa complexa, mas imprescindível de cada agência formadora. Pressupõe a definição de programas de formação inicial fazendo-se necessário determinar, a partir de seu objeto de trabalho, o conjunto de situações-problemas que surgem e surgirão com mais frequência na prática do futuro docente. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 133)

Compactua-se com Grundy, apud Sacristán (2000, p. 14) que o currículo “[...] não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Entende-se que o processo de construção do currículo caracteriza-se como uma produção social, não apenas constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente válidos (GOODSON, 1995).

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero. (GOODSON, 1995, p. 8)

Assim, considera-se que a construção do currículo apresenta conhecimentos socialmente válidos e culturalmente construídos, caracteriza como uma construção que não é neutra, porém permeada de concepções políticas, ideológicas e por relações de poder. Nesse sentido, um currículo apresenta uma determinada visão de homem, de sociedade, de conhecimento, de cultura, etc. Ao encontro dessa consideração, Apple (1995) destaca:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. (APPLE, 1995, p. 59) [grifos do autor]

Sob essa perspectiva, uma estrutura curricular, definida como “[...] o conjunto de conteúdos culturais [...] que emergem de um determinado modelo formativo, articulado a uma forma de atuar e de pensar de uma profissão específica” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 137) deve ser concebida e planejada a fim de “fundamentar a formação básica geral” (ibid, p. 137) do futuro professor.

Com o intuito de possibilitar a formação básica geral, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) destacam que a estrutura curricular necessita ser constituída de bases de sustentação. Para os autores, as bases de sustentação são as filosóficas, as socioculturais, as didático-pedagógicas e as legais.

A estrutura curricular proposta por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 141) está alicerçada nas respectivas bases de sustentação e representada pela seguinte estrutura:

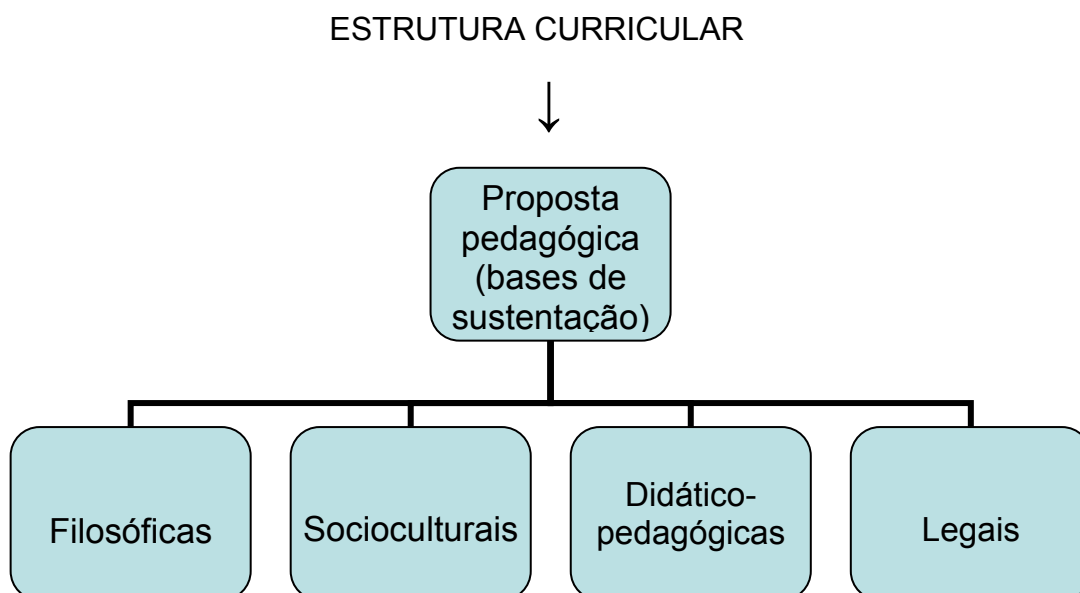


Figura 1 – Bases de sustentação da proposta pedagógica

As bases filosóficas referem-se “[...] às relações e aos significados que orientam o tipo de profissional que se deseja formar [...]. Toda prática educacional realiza-se com base em um pressuposto de natureza filosófica” (ibid, 2004, p. 141).

As bases socioculturais “[...] permitem determinar as formas culturais ou os conteúdos que o futuro professor deve assimilar para tornar-se um membro ativo da sociedade, como um agente de criação cultural, como um profissional culto” (ibid, p. 143). As bases didático-pedagógicas referem-se “[...] aos tipos de concepções de ensino-aprendizagem que serão adotadas como estratégias gerais no processo de formação profissional” (ibid, p. 144). As bases legais “[...] legitimam os processos de formação dos professores enquanto instituição, uma vez que regulam os mecanismos legais estabelecidos” (ibid, p. 148).

Nesse contexto, Lasley e Payne, apud Garcia (1999) destacam que há três modelos de currículo na formação de professores: o integrado, o colaborativo e o segmentado.

O integrado caracteriza-se pela “[...] ausência de territórios disciplinares, existindo uma profunda interconexão conceptual e estrutural entre os diferentes cursos [disciplinas] para alcançar algumas metas interdisciplinares” (GARCIA, 1999, p. 77). O currículo colaborativo pretende relacionar a especialização com a integração. Esse modelo de currículo “[...] segmenta-se em cursos [disciplinas], cujas partes estão inter-relacionadas, de tal modo que, ainda que permaneçam cursos específicos de disciplinas, a integração realiza-se em temas concretos” (ibid, p. 78). O currículo segmentado é “[...] constituído por cursos [disciplinas] pouco ligados entre si, de tal modo que se espera que sejam os estudantes a realizar a integração dos mesmos” (ibid, p. 78).

Na perspectiva exposta por Garcia (1999), o currículo segmentado apresenta-se sob duas formas: concorrente e consecutivo. Na primeira, os estudos profissionais, a formação em conteúdos e a formação geral realizam-se ao mesmo tempo. No modelo consecutivo é trabalhado, em primeiro lugar, o conhecimento geral e especializado e os conhecimentos profissionais (pedagógicos) vem a seguir.

Entende-se que o modelo de currículo segmentado, na perspectiva de construção de conhecimentos em uma abordagem consecutiva, é o que vem sendo praticado, historicamente, em espaços de formação de professores, sobretudo no âmbito das Instituições de Educação Superior (IES), sendo que este modelo por muito tempo foi considerado no Brasil como o “modelo 3+1”. Ou seja, inicialmente os conhecimentos inserem-se em uma perspectiva teórica e num segundo momento, aborda-se a dimensão metodológica, seguida de atividades práticas nas escolas,

concepção que vem, ao longo dos anos, sendo reelaborada, mas, em muitos casos, não conseguindo ultrapassar práticas instituídas.

Além disso, grande parte dos currículos de formação de professores possui uma perspectiva disciplinar, em que os conteúdos são divididos por disciplinas estruturadas com uma ordem a ser seguida na construção da aprendizagem docente, em que, na maioria das vezes, não há o diálogo entre elas, sendo que são desenvolvidas de modo independente no curso.

Nesse cenário, o currículo apresenta-se fragmentado em disciplinas em que cada área do saber fica isolada, fato que minimiza a compreensão da totalidade dos diferentes aportes teóricos estruturantes do currículo. Segundo Morin (2000, p. 27), uma disciplina se define como “[...] uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem”. Juliá (2002, p. 44) destaca que uma disciplina designa as diferentes matérias de ensino. Goodson (1995, p. 31-32), por sua vez, expõe que uma disciplina constitui-se em um “[...] arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades”.

Assim, a construção e efetivação do currículo de/para a formação de professores em uma perspectiva integrada (SACRISTÁN, 2000) emerge como uma possibilidade de construção de conhecimentos de maneira global e articulados durante todo o processo formativo.

No que tange aos conhecimentos necessários à prática docente de professores unidocentes, que constitui o perfil do egresso do curso de Pedagogia, Sacristán (2000) refere que esse currículo necessita ser desenvolvido em uma perspectiva integrada, uma vez que o currículo desse nível de escolarização

[...] tem um caráter mais integrado [...]. A integração curricular no 1º grau se apóia no regime da monodocência [...], que atribui um professor a cada grupo de alunos, e no próprio formato do currículo que, ao ordená-lo sob o código de áreas de conhecimento e de experiências, obriga de alguma forma a se ligar a conteúdos diversos na elaboração de materiais [...] e na própria prática docente dos professores. (SACRISTÁN, 2000, p. 78)

Considera-se o professor dos anos iniciais de escolarização como o profissional que:

[...] tem identidade na docência a partir do que o próprio nome expressa: uni=único, docente=aquele que ensina. Isso não significa que ele deve produzir a sua profissão na individualidade. Concebo-os como professores que mantêm sua identidade como profissional que ensina um corpo de conhecimentos aos seus alunos e compreende como esse aluno está processando o seu conhecimento. (BELLOCHIO, 2001, p. 14-15)

Assim, esse profissional é o responsável pelo ensino de todas as áreas do conhecimento na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, pelo trabalho formativo com conteúdos relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro, focalizando os temas transversais do currículo. Assim, percebe-se que “[...] é função desses professores possibilitar aos alunos as primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano” (MIZUKAMI, 2008, p. 391).

Nesse cenário, a integração proposta necessita ocorrer proporcionando a aproximação entre os vários campos do conhecimento que resulta em um currículo que visa proporcionar aos alunos uma visão mais unificada do conhecimento a partir das relações entre as diferentes áreas do saber presentes no decorrer de sua formação acadêmico-profissional.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 149), “uma integração curricular, enquanto sistema aberto, pode corresponder a duas estruturas de organização: uma estrutura vertical e outra horizontal”, em que a primeira refere-se “aos níveis de sistematização da formação, com caráter global” e a segunda “corresponde à organização disciplinar”.

Especificamente em relação ao currículo da Pedagogia, em acordo com as DCNP, compreende-se que os níveis correspondem aos semestres, períodos e anos em que se localizam as disciplinas, que compõem a estrutura horizontal da estrutura curricular.

Assim, os conteúdos organizados e selecionados para compor o currículo da formação acadêmico-profissional necessitam serem abordados em uma perspectiva para além de disciplinas fechadas, já que a partir dessa estrutura curricular os conhecimentos inerentes a cada disciplina necessitam dialogar com as demais. Soma-se a essa compreensão o fato de que “[...] todo conteúdo, por mais específico que seja, sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com os conteúdos de outra natureza” (ZABALA, 1998, p. 40).

No que se refere ao curso de Pedagogia, com base na proposta formativa instituída pelas DCNP, a estrutura curricular, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, será constituída de um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores (BRASIL, 2006).

O núcleo de estudos básicos articulará, de acordo com a literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade. Nesse núcleo de estudos básicos encontram-se o conhecimento relativo à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física.

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos deve possibilitar investigações sobre processos educativos e de gestão, em diferentes contextos educacionais, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem e o estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

O núcleo de estudos integradores proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, participação em atividades práticas e atividades de comunicação e expressão cultural.

A partir do exposto, corrobora-se com Brzezinski (2008, p. 223) ao destacar que a estrutura curricular proposta pelas DCNP visa:

[...] ultrapassar a organização etapista herdada do primeiro disciplinamento do curso de Pedagogia, em 1939. É verdade que as DCNP dão indícios da prática da interdisciplinaridade para que os projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia possam ser organizados de modo a articular os núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores.

A fim de contemplar os núcleos de estudos e a especificidade de formação exigida, a carga horária para o curso de Pedagogia é de, no mínimo, 3200 horas de trabalho acadêmico, distribuídos do seguinte modo: 2800 horas dedicadas às atividades formativas com assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, visitas a instituições escolares e outros espaços educacionais, atividades práticas de diferente natureza; 300 horas

dedicadas ao Estágio Supervisionado (ES) prioritariamente em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Assim, os alunos desenvolverão seus estudos mediante disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, nos quais farão a introdução e o aprofundamento de estudos, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares e ES.

Compreende-se, portanto, que a carga horária do curso de Pedagogia a partir das DCNP apresenta-se ampliada em relação à Resolução CNE/CP n. 2/2002 que instituiu para os cursos de Licenciatura Plena de formação de professores para a Educação Básica, incluindo o curso de Pedagogia, a carga horária mínima de 2800 horas.

A partir da apresentação desses núcleos, entende-se que na Pedagogia, o currículo deve proporcionar experiências teórico-práticas inerentes à docência nos anos iniciais de escolarização. De acordo com Garcia (1999, p. 29), o aprender a ensinar deve ser “[...] realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação”.

No processo formativo, a dimensão prática deverá ocorrer desde o início do curso, não na perspectiva de um modelo aplicacionista, destacado por Tardif (2002), mas no sentido de (re)construção e reflexão permanente de saberes e fazeres. Entende-se, assim, que na Pedagogia, os conhecimentos devem ser mobilizados a fim de possibilitar a compreensão da totalidade e complexidade que envolve a prática docente, visto que nos anos iniciais de escolarização, todos os saberes devem ser articulados na prática docente.

1.2 A formação musical no curso de Pedagogia

1.2.1 A formação musical e pedagógico-musical de professores dos anos iniciais de escolarização

No campo das pesquisas educacionais acerca dos primeiros anos da Educação Básica, a formação musical e pedagógico-musical de professores dos

anos iniciais de escolarização configura-se como uma temática abordada por vários autores. Dentre eles, cabe destacar Bellochio (2000, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2008), Figueiredo (2001, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2005, 2007), Beaumont (2004), Pacheco (2005), Spanavello (2005), Bellochio et al. (2006), Figueiredo et al. (2006), Aquino (2007), Diniz e Joly (2007), Correa (2008), Oesterreich e Garbosa (2008), Werle (2009), entre outros.

Bellochio (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008) e Bellochio et al. (2006) apresentam estudos e pesquisas sobre a formação musical de professores no curso de Pedagogia, sobretudo em uma perspectiva curricular, assim como apontam trabalhos desenvolvidos paralelamente ao curso, caracterizados como formação musical e pedagógico-musical complementar para a Pedagogia.

Figueiredo (2001, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2007) e Figueiredo et al. (2006) se inserem no campo de pesquisas sobre a formação musical de professores generalistas, enfatizando também a formação continuada como um dispositivo para a inserção de práticas musicais nos anos iniciais de escolarização.

Beaumont (2004) discute a inter-relação de saberes e práticas musicais desenvolvidas nos anos iniciais de escolarização tanto por professores unidocentes, como por professores especialistas em Música.

Aquino (2007) realizou um estudo sobre a formação musical de pedagogos nas universidades da região centro-oeste do Brasil. Diniz e Joly (2007) investigaram a formação musical de professoras no curso de Pedagogia.

No contexto da UFSM, pesquisas do curso de Mestrado têm construído investigações. Pacheco (2005) enfatizou, em sua pesquisa, a possibilidade de construção de um processo de formação em Educação Musical para professoras de Educação Infantil, via investigação-ação educacional. Spanavello (2005) investigou a formação e as práticas desenvolvidas por professores egressos do curso de Pedagogia/UFSM. Correa (2008) focalizou em seu estudo as contribuições das oficinas de música oferecidas pelo Programa LEM: Tocar e Cantar na constituição da formação musical e pedagógico-musical de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM. Oesterreich e Garbosa (2008) estão desenvolvendo uma pesquisa sobre a história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM. Werle (2009) está investigando como a música acontece no processo de construção da docência de estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM.

Ao encontro dessas pesquisas, no contexto da educação brasileira, de acordo com as DCNP, a Arte, englobando as especificidades de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, deve estar inserida na formação acadêmico-profissional de professores na Pedagogia, uma vez que o egresso necessita estar apto a contemplar em seu planejamento e prática docente atividades referentes ao campo da Arte (BRASIL, 2006).

Especificamente com relação à área de Música, entende-se que esse professor pode contemplar a Educação Musical nas suas práticas docentes. Para que isso ocorra, “[...] é preciso investir nas capacidades e possibilidades de desenvolvimento musical [desse professor]” (SOUZA et al., 2002, p. 76).

Acredita-se que os conhecimentos inerentes a área de Música necessitam ser construídos pelo professor não especialista em Música, visto que esse profissional é responsável pelo trabalho formativo com todas as áreas do conhecimento no contexto da unicodência. Fonterrada (1993, p. 72-73) menciona:

[...] sem dúvida há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente escolar sonoro ou das imediações. [...]. Mas mesmo para isso é necessário que tenha uma sólida orientação.

Para tanto, faz-se necessário que os professores dos anos iniciais de escolarização tenham vivências e possibilidades de construir e reconstruir conhecimentos em Música. Dentre as instituições que tem contemplado essa área no currículo da formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia, cabe destacar a UFSM. A inserção da disciplina ocorreu em 1984, fato que segundo Spanavello (2005), coloca a universidade como pioneira na inserção de formação musical e pedagógico-musical à unidocentes.

Ao encontro dessa experiência, Joly (1998) destaca a existência de uma disciplina optativa, com duração de 4 horas/aula semanais, no decorrer de um semestre, inserida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, de São Paulo (UFSCar). O objetivo da inserção dessa disciplina constituiu-se em “[...] colocar o conhecimento em educação musical disponível a serviço do professor em formação de maneira que ele possa ser inserido nas escolas públicas e particulares, buscando o desenvolvimento geral da criança (JOLY, 1998, p. 158).

Outro exemplo da inserção da área de Música no curso de Pedagogia refere-se à experiência de Torres (1998), na Universidade do Vale do Taquari, RS (UNIVATES). Nesse curso, a disciplina foi oferecida e organizada a partir dos seguintes objetivos:

a) organizar e selecionar atividades significativas em música, considerando a fase evolutiva do educando e estimulando seu desenvolvimento numa ação interdisciplinar; b) rever e refletir sobre a educação musical nas séries iniciais e a sua integração no currículo escolar; c) selecionar conteúdos programáticos, atividades, metodologia, avaliação e uma bibliografia básica. (TORRES, 1998, p. 135)

Lemos (2005) refere-se à prática da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, inserida em 2002, com 60 horas/aula no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Essa disciplina objetiva desenvolver habilidades rítmicas, melódicas e harmônicas, realizar improvisações e conhecer a história do ensino de Música no Brasil, contextualizando-a com as tendências pedagógicas. Visa, também, conhecer e analisar criticamente a proposta do RCNEI e PCN para o ensino de Música. Considera, ainda, que os conteúdos musicais trabalhados são desenvolvidos a partir das práticas de executar, apreciar e criar e que os alunos são estimulados a construir um diário reflexivo pessoal, no qual registram o processo vivenciado por eles nas aulas e uma análise reflexiva sobre a prática musical.

No entanto, pesquisas têm apontado que a inserção da área de Música no currículo dos cursos de Pedagogia não é realidade na maioria das IES. Por exemplo, na região sul e sudeste do Brasil, Figueiredo (2001, 2003a, 2003b, 2004a) realizou e apresentou os resultados de um estudo em 19 universidades e centros universitários com o objetivo de identificar a formação musical dos professores nos cursos de Pedagogia dessas instituições. O autor verificou que todos os cursos investigados ofereciam, em suas matrizes curriculares, pelo menos uma disciplina de formação artística e que apenas em três instituições essa disciplina era ministrada por professores especialistas em Música. Em sua maioria, os cursos possuíam apenas uma disciplina de 60 horas/aula, de caráter polivalente, ministrada por um único professor que, geralmente dirigia as atividades em sala de aula para uma única linguagem artística, a qual muitas vezes, relacionava-se com sua formação acadêmico-profissional.

Essa constatação vem ao encontro das conclusões expostas por Aquino (2007) que pesquisou a formação musical do pedagogo na região Centro-Oeste do Brasil. A autora pontuou que o ensino musical possui presença marginal nos currículos pesquisados. Muitas instituições não contemplam a Arte; outras, embora a contemplem, acabam por deixar de lado a área de Música, uma de suas modalidades.

A partir do exposto, entende-se que a inserção da área de Música na formação acadêmico-profissional é relevante e imprescindível, a fim de possibilitar que o profissional egresso da Pedagogia compreenda “[...] o significado que [...] a educação musical deve ter no espaço da escola” (BELLOCHIO, 2004, p. 166-167).

Para tanto, faz-se necessário que a proposta formativa da Pedagogia viabilize a construção do conhecimento musical, através, sobretudo, de um currículo que faça “[...] soar os inegáveis prazeres e as múltiplas realizações da música” (AQUINO, 2007, p. 95), visto que muitos alunos, futuros professores, não possuem experiências e vivências musicais, de modo longitudinal, decorrentes de sua trajetória escolar, ou seja, desconhecem aspectos formais dessa linguagem, que é a Música. Contudo, é bom lembrar, como refere Bellochio (2004, p. 209),

[...] não existe um modelo único de educação musical e, portanto, não temos uma única linha para formar musicalmente os professores. Todavia, [considera] ser relevante destacar que, no contexto da formação em educação musical de professores na pedagogia, a formação implica em no mínimo, uma dupla dimensão.

Nessa perspectiva, a formação musical e a formação pedagógico-musical são as duas dimensões apontadas pela autora. A formação musical refere-se a “[...] formação técnica e musicológica. O professor precisa saber fazer e conhecer o campo de conhecimento que sustentará suas atividades profissionais” (BELLOCHIO, 2004, p. 209) e a formação pedagógico-musical destina-se “[...] a compreensão epistemológica da área e suas relações com as formas de ensinar” (BELLOCHIO, 2004, p. 209). A fim de possibilitar essa dupla dimensão, a formação musical no curso de Pedagogia necessita contemplar a construção de conhecimentos musicais, assumidos em uma perspectiva teórica e prática.

Figueiredo (2003b, 2004b) propõe uma estrutura conceitual para orientar a formação musical de professores na Pedagogia, sendo que essa “[...] objetiva

conectar componentes musicais com outros componentes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de forma indissociável” (FIGUEIREDO, 2004b, p. 981).

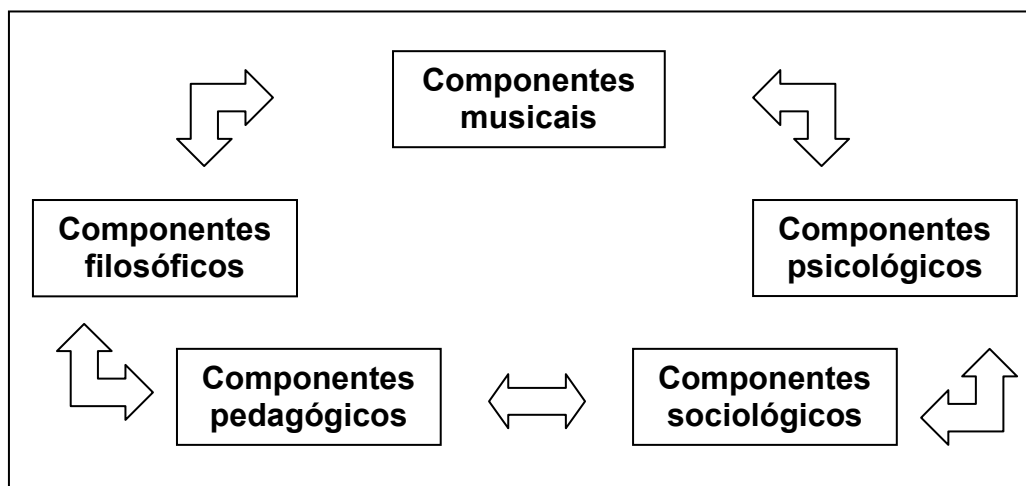


Figura 2 – Estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes

De acordo com essa estrutura conceitual, Figueiredo (2004b, p. 982-983) menciona que:

[...] os componentes musicais [envolvem] atividades de apreciação, criação e execução musical. Componentes filosóficos [são] os relacionados com as discussões de conceitos sobre música e estética. Os componentes psicológicos [incluem] teorias do desenvolvimento musical através de diversas perspectivas e autores. Os componentes pedagógicos [estão presentes] através da discussão e compreensão de estratégias metodológicas que podem ser aplicadas em atividades reais na escola. Os componentes sociológicos [são] incluídos como um estímulo à reflexão sobre o papel da música em diferentes contextos.

Considera-se que os conhecimentos que compõem a estrutura conceitual para a formação musical de professores na Pedagogia, proposta por Figueiredo (2003b, 2004b), apresentam e são estruturados, em grande parte, com base nos conhecimentos que organizam a própria formação acadêmico-profissional na Pedagogia.

Nesse sentido, compreende-se que essa estrutura conceitual para a formação musical de professores, inserida na proposta formativa em Educação Musical na Pedagogia, possibilita aos licenciandos a compreensão e articulação dos conhecimentos específicos da área de Música com os demais conhecimentos

inerentes à aprendizagem da docência nos anos iniciais de escolarização, historicamente conhecidos como fundamentos da educação.

Entende-se que a estrutura conceitual proposta por Figueiredo (2003b, 2004b) vem ao encontro das duas dimensões referentes à formação musical exposta por Bellochio (2004). Acredita-se que essas propostas de formação musical necessitam ser contemplada na formação musical de professores unidocentes, uma vez que mobilizam conhecimentos teóricos e proporcionam práticas musicais, em que o processo de reflexão necessita ser elemento constitutivo dessa aprendizagem. Ao encontro dessa consideração, Maffioletti (1998, p. 77) expõe que a formação de professores “[...] não pode ser um treinamento para aplicar uma proposta, mas uma formação consistente que permita a reflexão profunda das questões relevantes a cada área de conhecimento [...]”.

No espaço da formação acadêmico-profissional, a construção de saberes teóricos e práticos, tanto no âmbito mais geral quanto no específico, necessita ser contínuo e constituir-se numa “[...] formação inicial, de modo teórico e prático, no bojo de uma concepção mais ampla de conhecimento educacional [...]” (BELLOCHIO, 2000, p.124), em que ao sujeito em formação seja possibilitado a aprendizagem de vários conhecimentos, tais como científicos, artísticos, sociais, dinamizados em uma perspectiva teórico-prática e com significados para e na atuação profissional.

A formação do professor não especialista em música na Pedagogia, mas especialista no ensino de crianças necessita propor o desenvolvimento de subsídios teóricos e práticos para que sua docência venha corresponder com o significado da Música enquanto área do saber. Portanto, faz-se necessário que a formação acadêmico-profissional contemple a teoria e a prática musical, no decorrer do curso formador.

Desse modo, para ensinar Música, o professor dos anos iniciais de escolarização necessita conhecer os conteúdos, processos, métodos e referenciais próprios da área de Música, conhecimentos estes que devem estar vinculados à especificidade e ao conjunto dos demais saberes que sustentam a sua prática docente. Necessita, pois, conhecer e vivenciar atividades musicais como, por exemplo, a experimentação, a apreciação, a composição, a execução musical, etc.

Nessa perspectiva, entende-se que o professor dos anos iniciais de escolarização compreenderá a diferença entre “aula de música” e “aula com

música”. Esses conceitos são desenvolvidos por Penna (1998) ao destacar que quando a música exerce o papel principal na atividade e o objetivo é explorar e conhecer os aspectos que compõem a teoria musical ou a prática de instrumentos denomina-se “aula de música”. Por outro lado, quando a música entra no contexto da aula, mas seu papel é secundário, ou seja, está somente auxiliando uma atividade, pode-se afirmar que se tem uma “aula com música”.

A inserção da área de Música no curso de Pedagogia, com propostas e vivências que focalizem a construção desse conhecimento, deverá proporcionar a formação musical para o desenvolvimento de “aula de música”, potencializando a formação de professores conhecedores, críticos e reflexivos com relação às atividades musicais na escola que, por sua vez, contribuirão com referenciais musicais ampliados para a formação de seus alunos.

Acredita-se ainda que, no curso de Pedagogia, os conhecimentos da área de Música e os conhecimentos referentes às demais áreas do saber necessitam ser abordados de forma integrada e problematizadora.

Os currículos dos cursos de Pedagogia precisam articular saberes das mais diversas áreas do conhecimento, essenciais para a prática multiface do pedagogo com todas as disciplinas dos anos iniciais da escolarização. A música é uma destas áreas do conhecimento, sendo freqüentemente utilizada em atividades propostas pelo pedagogo no cotidiano escolar, mas quase nunca trabalhada de forma sistemática tendo em vista seus conteúdos, metodologias e referenciais particulares. (AQUINO, 2007, p. 97)

Entende-se que a formação acadêmico-profissional de professores dos anos iniciais de escolarização necessita ultrapassar o enfoque unilateral de construção do conhecimento, uma vez que os saberes das diferentes áreas devem ser entrecruzados durante o curso formador, já que estes deverão ser mobilizados, interdisciplinarmente, na prática educativa desenvolvida por estes professores.

Portanto, segundo Aquino (2007), formar musicalmente o professor dos anos iniciais de escolarização possui funções múltiplas. De acordo com a autora,

Em primeiro lugar, ao munir o pedagogo de conhecimentos consistentes sobre a educação musical e, assim, habilitá-lo para uma atuação pedagógico-musical efetiva, estar-se-á contribuindo para a democratização da música na escola. Em segundo lugar, a formação musical, entendida como uma das várias áreas do conhecimento essencial para o “ser professor”, concorre para o delineamento da identidade do pedagogo que se baseia no caráter multifacetado dos seus saberes e fazer profissional. Em terceiro lugar, o ensino musical se vale para a formação pessoal do

pedagogo, tornando-o mais crítico em relação ao que ouve, mais sensível às manifestações musicais diferentes daquelas de seu repertório, podendo potencializar até mesmo o despertar para uma prática musical, seja em grupo ou individualmente, vocal ou instrumental. (AQUINO, 2007, p. 72)

Compreende-se que a área de Música inserida no curso de Pedagogia contribui para que professores dos anos iniciais de escolarização contemplem essa linguagem artística em sua prática docente, que tem na docência caracterizada pela mobilização das diferentes áreas do conhecimento, a sua base de atuação. Além disso, considera-se que o conhecimento musical inserido na proposta formativa assume uma perspectiva de formação mais ampla, caracterizada até mesmo como uma possibilidade de formação cultural para esse profissional. Sob essa perspectiva, compactua-se com Bellochio (2000, p. 371) quando expressa que “[...] não estou fazendo a apologia da formação e ação de um “super-professor” pedagogo”, mas acredita-se que a inserção da área de Música no curso de Pedagogia contribui para o processo de formação docente desse profissional.

Certamente, a formação musical e pedagógico-musical oferecida no curso de Pedagogia, por si só, não irá tornar esse profissional especialista em Música, mas propiciará a sua compreensão como área do conhecimento, com objetivos e finalidades próprias. Nesse sentido, os professores dos anos iniciais de escolarização “[...] podem ser agentes na educação musical, o que não significa um trabalho sem embasamento e sem consistência” (GODOY; FIGUEIREDO, 2005, p. 5).

Assim, a formação continuada no contexto da formação de professores emerge como uma possibilidade e necessidade contínua de ampliação e construção de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, uma vez que a formação musical na Pedagogia “[...] é apenas uma fase do percurso formativo, a qual [deve] fornecer bases teóricas e metodológicas necessárias para as professoras começarem a ensinar [...]” (DINIZ; JOLY, 2007, p. 65).

Com base no exposto considera-se que, na formação de professores dos anos iniciais de escolarização, torna-se necessário a inserção da formação musical, assumida e dinamizada como um espaço da construção do conhecimento musical e pedagógico-musical, contribuindo para a ampliação de práticas musicais no contexto da unicidade. Contudo, ressalta-se a necessidade de formação musical

continuada, entendida como uma possibilidade de reconstrução permanente de saberes e fazeres musicais.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

A seguir, apresentam-se os aspectos metodológicos que fundamentaram a abordagem de pesquisa utilizada e os procedimentos que guiaram seu desenvolvimento.

2.1 A pesquisa qualitativa como abordagem metodológica

A pesquisa qualitativa em educação, no Brasil, começou a se difundir com maior intensidade entre os pesquisadores na década de 1980. A partir desse período, surgiram diversas publicações que apresentaram e discutiram procedimentos metodológicos referentes a essa abordagem. Dentre esses autores, cabe destacar as contribuições de Lüdke e André (1986), Taylor e Bogdan (1986), Trivinõs (1987), Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (1998), Gil (1999), Laille e Dionne (1999), Richardson (1999), Stake (1999), Minayo (2000), Mazzotti (2001), Brandão (2002), Mazzotti e Gewandsznajder (2004), Bresler (2007), entre outros.

De acordo com a questão de pesquisa proposta e os objetivos do estudo, buscaram-se na abordagem qualitativa subsídios para o desenvolvimento e análise da investigação. A abordagem qualitativa de pesquisa apresenta procedimentos de investigação que visam ao rigor e à confiabilidade nas investigações que têm como objeto de estudo os fenômenos sociais.

Essa abordagem caracteriza-se por estudar temas no seu cenário natural, buscando interpretá-los de acordo com o significado assumido pelos participantes da pesquisa. Nesse sentido, “[...] o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

A abordagem qualitativa não se constitui em um estudo que simplesmente prescinde de números, tampouco uma oposição aos estudos quantitativos. André (1995), no que se refere à pesquisa qualitativa, menciona:

A pesquisa qualitativa busca a interpretação ao invés da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (ANDRÉ, 1995, p. 17)

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura entender o fenômeno segundo a perspectiva dos sujeitos da situação estudada e, a partir disso, aponta a sua interpretação.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz em um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79)

O presente estudo insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que objetivou investigar a formação musical oferecida em cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS. Assim, com o intuito de pesquisar essa temática, a abordagem qualitativa apresenta-se como a orientação metodológica mais adequada, na medida em que possibilitou enriquecimento e melhores condições para o desenvolvimento e análise do estudo. Desse modo, a investigação qualitativa:

[...] proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente; pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados. (PACHECO, 1995, p. 17-18)

Nessa perspectiva, entende-se que a abordagem qualitativa de pesquisa proporcionou uma interpretação da realidade, afastando, com isso, a possibilidade de apresentar uma reprodução fiel da mesma.

2.2 O método de pesquisa: o estudo de caso múltiplo

No enfoque da pesquisa qualitativa, elegeu-se como método o estudo de caso, especificamente, o estudo de caso múltiplo. Conforme Yin (2005) o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo são variantes dentro de uma mesma estrutura metodológica, uma vez que o estudo de caso múltiplo se constitui em um estudo de vários casos únicos.

Triviños (1987, p. 133-134) pontua que o estudo de caso é “[...] uma categoria de pesquisa, cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” concepção reforçada por Gil (1991, p. 59), que o define como sendo “[...] um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais”. Assim, o estudo de caso configura-se pela possibilidade de um intenso envolvimento com o objeto em estudo.

Investigar a Educação Musical em cursos de Pedagogia definiu cada universidade pública do RS como um objeto de estudo. Nessa pesquisa, portanto, o método utilizado foi o estudo de caso múltiplo. Yin (2005) explica que um estudo de caso múltiplo ocorre quando um estudo contém mais de um caso único, este por sua vez envolve, por exemplo, uma instituição, uma pessoa, um fato, um documento, etc.

Com o estudo não se objetivou estabelecer comparações e generalizações acerca dos achados da pesquisa, uma vez que cada caso é singular. Stake (1999) adverte que a comparação pode comprometer a descrição detalhada e aprofundada dos casos, obscurecendo o conhecimento que pode ser construído em cada caso em particular, já que o estudo de caso mantém o foco no interesse revelado que “[...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Entende-se que esse método possibilitou a realização de reflexões teóricas significativas e aprofundadas em relação ao tema pesquisado, uma vez que a característica marcante do estudo de caso reside “[...] na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois, os recursos se vêem concentrados no caso visado” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156).

2.3 Os instrumentos de coleta de dados: a análise documental e a entrevista

De acordo com Minayo (2000), ao se desenvolver uma proposta de investigação ou até mesmo etapas da pesquisa, se reconhece a conveniência e a utilidade dos instrumentos diante do tipo de informações necessárias para alcançar os objetivos do trabalho.

A fim de atingir o objetivo dessa pesquisa, elegeram-se como instrumentos de coleta de dados a análise documental e a entrevista do tipo semi-estruturada. Esses instrumentos, por sua vez, relacionam-se diretamente com o método de estudo de caso (MARTINS, 2006).

2.3.1 A análise documental

Um instrumento utilizado para a coleta de dados foi a análise documental. Lüdke e André (1986, p. 38), utilizando-se do conceito de Phillips (1974), definem documentos como “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano, incluindo as leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, [...]”.

Assim, o PPP do curso de Pedagogia e o programa da disciplina da área de Arte/Música, representando as orientações formativas presentes em cada universidade pesquisada, foram tomados como os documentos disponíveis para a análise, uma vez que essa tem o propósito de “identificar informações factuais nos documentos [escritos] a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nesse contexto, o contato e análise dos PPPs *a priori* à realização das entrevistas foram realizados com o objetivo de mapear e conhecer a proposta formativa dos cursos de Pedagogia em estudo. A fim de atender esse objetivo, o conhecimento sobre a identidade, o ingresso, o período, a duração e a carga horária do curso, o objetivo do curso, o perfil do egresso, a estrutura curricular e a Educação Musical no currículo da Pedagogia foram pontos determinantes para a discussão e continuação da coleta dos dados.

O contato com o PPP dos cursos de Pedagogia e com a proposta formativa em Educação Musical nele contida ocorreu, inicialmente, através dos documentos disponíveis no portal eletrônico de cada universidade. Esses dados, por sua vez, foram confirmados no primeiro contato presencial com a coordenação do curso, visto que representam a proposta formativa oficial dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS.

2.3.2 A entrevista semi-estruturada

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados na abordagem qualitativa e se caracteriza por ser um questionamento intencional, imediato, face a face, com o objetivo de captar as múltiplas realidades ou percepções de uma determinada situação (PACHECO, 1995).

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 73)

Segundo Mazzotti e Gewandsznajer (2004, p. 168), a entrevista “[...] permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. Assim, a entrevista, do tipo semi-estruturada, foi um dos instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados, uma vez que esta valoriza a presença do sujeito-pesquisador, oferecendo todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessária. Triviños (1987, p. 146) expressa que a entrevista semi-estruturada é aquela que:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nessa perspectiva, a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador com o sujeito entrevistado, na qual “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

A entrevista semi-estruturada constitui-se, pois, em uma “[...] série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188), ou seja, permite flexibilidade, pois pode ser modificada e adaptada de

acordo com o desenvolvimento dos questionamentos, permitindo que o entrevistado tenha liberdade de expressar suas idéias e opiniões.

A partir da problematização e objetivos propostos para a pesquisa, a entrevista semi-estruturada foi elaborada com base em um roteiro¹⁸ organizado em categorias. De acordo com Isaia, apud Spanavello (2005, p. 91), as categorias “[...] representam as unidades básicas a partir das quais se desenvolve todo o processo de coleta, análise e interpretação dos dados”.

A seguir, apresentam-se as categorias centrais da pesquisa e uma breve orientação conceitual que sustenta sua utilização na entrevista semi-estruturada. Referidas categorias foram estudadas sob a óptica da coordenação e dos professores participantes do estudo.

a) **Formação e atuação profissional:** compreende o processo de formação inicial e continuada dos participantes do estudo, englobando a formação musical de cada profissional e sua inserção no curso de Pedagogia;

b) **Música e Pedagogia:** refere-se às concepções acerca da área de Música na Pedagogia e como essa se encontra no curso, seja no currículo ou em atividades complementares;

c) **A área de Música no currículo da Pedagogia:** abrange como a área de Música é ofertada na Pedagogia, seus objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, materiais e espaço físico disponibilizado, assim como a sua contribuição para a formação de professores dos anos iniciais de escolarização. Contempla também o modo como os conhecimentos musicais são articulados com as demais áreas do conhecimento na estrutura do curso de Pedagogia e a avaliação da proposta desenvolvida por parte dos coordenadores e professores formadores.

A efetivação da pesquisa de campo, através da entrevista semi-estruturada, ocorreu mediante uma prévia combinação de locais e horários entre a pesquisadora e os sujeitos participantes. Inicialmente o contato com os participantes aconteceu via eletrônica, por e-mail e, posteriormente, para o agendamento da entrevista, por telefone, respeitando sua disponibilidade e exigências. Para cada curso de Pedagogia pesquisado, o contato e as entrevistas foram, primeiramente, com a coordenação do curso e, em seguida, com os professores. As entrevistas, em sua

¹⁸ Ver Apêndice A e B.

maioria, foram realizadas nas dependências das universidades participantes do estudo, sendo que em uma instituição foi possível a realização da entrevista com os dois participantes do estudo no mesmo dia, porém em turnos diferentes. Apenas uma entrevista foi desenvolvida na casa de um dos participantes do estudo.

A coleta de dados através das entrevistas foi realizada no primeiro semestre de 2009, entre o mês de março e meados de maio, sendo que apenas uma entrevista ocorreu em junho, devido a problemas de saúde apresentado por um dos participantes.

O registro das entrevistas ocorreu em áudio, no formato MP3. Lüdke e André (1986, p. 37) destacam que a gravação “[...] tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. De posse do termo de consentimento livre e esclarecido¹⁹ e do termo de confidencialidade²⁰, devidamente assinados e em conformidade com as orientações éticas de pesquisa da UFSM, as entrevistas foram concluídas.

As entrevistas tiveram uma duração entre 40 e 70 minutos de diálogo entre entrevistador e entrevistado, perfazendo um total de 7 horas e 40 minutos. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas literalmente. Após o processo de transcrição e textualização, o relatório das entrevistas foi enviado a cada um dos participantes da pesquisa a fim de que pudessem acrescentar e/ou suprimir informações sobre o tema em estudo. Cabe destacar que apenas dois participantes do estudo retornaram a entrevista, sugerindo algumas alterações gramaticais, que não alteraram o conteúdo das falas.

De posse de todas as entrevistas, essas foram organizadas em um documento denominado de caderno de entrevistas (CE), sendo que um foi organizado para as entrevistas com a coordenação e outro para as entrevistas com os professores. O primeiro contém 72 páginas e o segundo, 53 páginas²¹. Os CE juntamente com os documentos legais do curso de Pedagogia das universidades em estudo, assim como informações sobre as disciplinas acerca da área de Arte/Música ofertadas correspondem à totalidade dos achados da investigação.

¹⁹ Ver Apêndice D.

²⁰ Ver Apêndice E.

²¹ Os CE foram redigidos em programa Word, papel A4 (210 x 297 mm), orientação retrato, fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento 1,5 cm.

A fim de garantir o sigilo e atender as dimensões éticas da pesquisa, as universidades que participaram do estudo foram denominadas de A, B, C, D e E. A identidade dos participantes da pesquisa foi mantida no anonimato, sendo que para cada universidade foi definido o participante do estudo como coordenador(a)²² e professora²³ da instituição.

2.4 O contexto e os participantes da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em universidades públicas do RS. A partir de um mapeamento realizado no portal eletrônico do MEC, em julho de 2007, verificou-se que o RS possuía cinco instituições públicas de Educação Superior que ofertavam o curso de Pedagogia no período diurno e na modalidade presencial, sendo quatro federais e uma estadual. Assim, fizeram parte da pesquisa a UFSM, a UFRGS, a UFPel, a FURG e a UERGS, campus Bagé²⁴. Além do curso diurno e presencial, cabe destacar que a UFSM, a UFPel e a FURG ofertam o curso de Pedagogia no período noturno, assim como na modalidade à distância. Já a UFRGS na modalidade à distância e a UERGS, campus Bagé, no período noturno.

A opção em desenvolver essa pesquisa em universidades públicas deve-se ao fato da pesquisadora ser egressa de uma instituição pública, como também por essas abordarem as práticas de pesquisa, ensino e extensão e pela proximidade espacial das referidas universidades. Outro fato importante é que essas instituições são os espaços de formação acadêmico-profissional de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, historicamente, mais procurados e concorridos em concurso vestibular no RS.

²² Utiliza-se coordenador(a), pois os participantes do estudo são do gênero feminino e masculino. No entanto, para cada universidade foi mantido a identidade do(a) coordenador(a).

²³ Utiliza-se o termo “professora”, pois todos os participantes da pesquisa, nessa categoria, são do gênero feminino.

²⁴ De acordo com informações disponibilizadas no portal eletrônico da instituição, além do campus localizado no município de Bagé, a UERGS oferece o curso de Pedagogia no turno diurno nos municípios de Cidreira e São Francisco de Paula, sendo que em Cruz Alta o curso é oferecido, exclusivamente, no período noturno.



Figura 3 – Localização, no mapa do RS, dos municípios onde se situam as universidades públicas em estudo

2.4.1 Os participantes da pesquisa

A seleção dos participantes da pesquisa está diretamente relacionada com os objetivos propostos para o estudo. Desse modo, investigar a formação musical de professores em cursos de Pedagogia de universidades públicas do RS define os coordenadores do curso de Pedagogia das referidas instituições e os professores da disciplina da área de Arte/Música como os participantes. Os coordenadores foram selecionados por serem os profissionais que conhecem a totalidade da proposta formativa do curso de Pedagogia. Os professores, pelo fato de que são os profissionais que programam e desenvolvem a proposta formativa instituída para a disciplina. Além das questões curriculares, coordenadores e professores podem conhecer outras atividades musicais que acontecem no e para o curso.

Assim, as entrevistas foram realizadas com cinco coordenadores dos cursos de Pedagogia e quatro professores, visto que em uma das universidades a disciplina que contempla a área de Arte/Música não está sendo ofertada e, portanto, não havia profissional responsável por essa disciplina no momento da coleta de dados.

2.5 Técnica de interpretação dos dados: análise de conteúdo

A análise dos dados consiste em examinar, classificar e, muito freqüentemente, categorizar os dados, opiniões e informações coletadas, ou seja, a partir das proposições, teoria preliminar e resultados encontrados, interpretar o fenômeno social em estudo (MARTINS, 2006).

Sob essa perspectiva, a análise de conteúdo apresenta-se como uma das formas de conceber a compreensão interpretativa na pesquisa qualitativa. Bardin (1977, p. 42) designa o termo análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. [grifos da autora]

A técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), se compõe de três grandes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira etapa se caracteriza como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação.

A segunda etapa consiste na exploração do material e constitui-se como uma “fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101) pelo pesquisador. Ou seja, nessa fase os dados são codificados a partir das unidades de registro.

Na última etapa se faz a categorização que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

Com relação à categorização na análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 117) a define como sendo “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero [...], com os critérios previamente definidos”, acrescenta ainda que as categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...]

sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Ainda acerca da categorização para análise dos dados, Bogdan e Biklen (1994, p. 221) expressam que “[...] um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados”. Esses autores explicam que ao passo que a leitura dos dados vai ocorrendo,

[...] repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões [...] e, em seguida, escreve palavras ou frases que representam esses mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...]. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221)

Nesse estudo, os dados foram interpretados de acordo com a análise de conteúdo, uma vez que essa técnica trabalha, de forma objetiva, com materiais textuais escritos, ou seja, com o conteúdo do texto. Assim, os textos produzidos na pesquisa, através das transcrições de entrevista e os textos já existentes, como por exemplo, o PPP e os programas das disciplinas da área de Arte/Música dos cursos de Pedagogia foram analisados de acordo com essa técnica.

Após realizar uma leitura geral de todos os dados da pesquisa disponíveis para a análise de conteúdo, foram grifados os dados que respondiam aos objetivos do estudo. A partir desse momento, procedeu-se à sua categorização, interpretação e análise. Os dados decorrentes do PPP dos cursos foram categorizados abrangendo a identidade, a forma de ingresso, o período, a duração e a carga horária do curso, o objetivo do curso, o perfil do egresso, a estrutura curricular e a Educação Musical no currículo da Pedagogia.

A categorização dos dados decorrentes das entrevistas com os coordenadores foi realizada abordando a formação profissional, coordenador(a) da Pedagogia, DCNP e a formação de professores, Lei n. 11.769/08, concepções sobre a área de Música na Pedagogia, formação musical no curso de Pedagogia, significado da área de Música inserida na formação de professores, a articulação dos conhecimentos musicais com as demais áreas do conhecimento e ações

desenvolvidas pela coordenação para inserir e/ou ampliar o espaço da área de Música na Pedagogia.

Já as entrevistas com as professoras foram categorizadas, interpretadas e analisadas de acordo com a formação profissional, as concepções sobre o curso de Pedagogia, a importância/significado da área de Música no curso, a articulação dos conhecimentos musicais com as demais áreas do conhecimento, a formação musical ofertada, os conteúdos programáticos, a metodologia de trabalho, a participação dos alunos, o espaço físico e os materiais utilizados e a avaliação da formação oferecida.

CAPÍTULO 3

OS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Nesse capítulo, são apresentados os cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS através de seus PPPs, assim como a proposta formativa em Educação Musical presente nos programas das disciplinas da área de Arte/Música.

3.1 Os cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS: PPP e perfil profissional

A fim de atingir aos objetivos propostos para essa pesquisa, fez-se necessário conhecer a proposta formativa contida no PPP dos cursos de Pedagogia das universidades envolvidas no estudo, que possibilitou, também, evidenciar o perfil profissional objetivado por cada uma das instituições.

A análise dos PPPs tem como principal referência as DCNP, instituídas em maio de 2006, pela Resolução CNE/CP n. 1/2006.

Assim, o curso da Universidade A destina-se à formação de professores licenciados em Pedagogia, habilitados para:

[...] a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, buscando ainda desenvolver neste profissional, capacidades de gestão e de coordenação pedagógica para atuar em espaços escolares e não escolares. O curso propõe, também, contemplar a discussão sobre Educação de Jovens e Adultos a fim de possibilitar ao Pedagogo uma visão mais abrangente sobre o processo educacional brasileiro. (PPP DA UNIVERSIDADE A)

Nessa instituição, o ingresso ocorre uma vez ao ano e são oferecidas 45 vagas no turno da manhã. O curso é desenvolvido num total de 3400 horas, a serem integralizadas em 4 anos, denominado pela instituição de “séries”, correspondentes a 8 semestres letivos. O perfil do egresso visa “[...] à formação do Pedagogo com

competência pessoal e ética, habilidades e conhecimentos que lhe permitam uma sólida educação básica e visão de mundo aberta para a convivência com a pluralidade e as diferenças” (PPP DA UNIVERSIDADE A).

A estrutura curricular do curso da Universidade A orienta-se pelos seguintes princípios:

Abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento numa perspectiva inter e transdisciplinar que leva em conta as inter-relações e as mútuas influências entre os diferentes campos do saber; Concepção sócio-histórica do conhecimento, entendido este como produto da construção e reconstrução histórica dos seres humanos em suas interações nos diferentes contextos sociais em que atuam; Ação pedagógica emancipatória, entendida como processo coletivo de construção e reconstrução do conhecimento educacional, desenvolvendo a autonomia intelectual e a postura crítica como capacidades pessoais através de um processo participativo de democracia responsável; “Continuum” ação-reflexão-ação desenvolvido em relação aos conhecimentos educacionais oriundos da prática desenvolvida na profissão e aos novos conhecimentos a eles apresentados; Compreensão e respeito ao multiculturalismo constituinte da sociedade brasileira, contemplando as pluralidades de raça/etnia, gênero e classe que são constitutivas de diferentes visões de mundo e estão implicadas com a produção das desigualdades sociais. (PPP DA UNIVERSIDADE A)

A partir do exposto, o currículo do curso de Pedagogia dessa instituição organiza-se em 4 núcleos de estudos, a saber: (1) núcleo de estudos básicos; (2) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; (3) núcleo de estudos integradores e (4) núcleo de proposições e perspectivas educativas. Nesses núcleos encontram-se disciplinas obrigatórias e optativas, sendo que a disciplina da área de Arte/Música localiza-se no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade B tem duração de 4 anos e meio, realizado em 9 semestres. O ingresso ocorre uma vez ao ano, sendo que são oferecidas 55 vagas no turno da tarde. A carga horária do curso soma 3577 horas, sendo 1632 horas destinadas ao trabalho acadêmico – atividades científico-acadêmicas, 200 horas para atividades de enriquecimento curricular, 1275 horas para a disciplina de Práticas Educativas como componente curricular que perpassam todo o curso e 470 horas reservadas para o ES.

O objetivo do curso de Pedagogia dessa universidade, de acordo com o PPP, contempla três perspectivas: sociedade, cultura e escola. Nessa perspectiva, o curso visa:

Contribuir para (re)definir e implementar uma política de profissionalização dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...] do Estado do Rio Grande do Sul, devendo, em função disso, o projeto ser acompanhado e avaliado permanentemente interno e externamente; Oportunizar as condições teórico reflexivas necessárias para que o licenciando possa tornar-se efetivo participante no desenvolvimento do projeto político-pedagógico escolar, capaz de explicitar e explicar a lógica da práxis educativa na perspectiva da sua contínua reconstrução, visando tornar o ensino nos Anos Iniciais da escola pública uma realidade de qualidade para todos [...]; Criar uma dinâmica de formação profissional de qualidade crescente, fundada na indissociável relação teórico-prática, abrangendo um conjunto de competências e atitudes profissionais específicas, igualmente fundamentais [...]. (PPP DA UNIVERSIDADE B)

O perfil desejado do profissional licenciado em Pedagogia dessa instituição consiste em:

[...] um profissional com [...] conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, da dimensão afetiva individual e grupal. O que se deseja é a formação de um profissional [...] comprometido com a dimensão pública da educação, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades; que use o conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e das comunidades educativas; que investigue e produza conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana dos indivíduos. (PPP DA UNIVERSIDADE B)

O currículo do curso, expresso como um "acordo coletivo", (PPP DA UNIVERSIDADE B) foi organizado visando proporcionar:

Problematização e compreensão dos limites e possibilidades do trabalho educativo escolar em toda a sua complexidade epistemológica, humana/social e institucional; Aprofundamento epistemológico e metodológico nas ciências que integram o currículo na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Gestão Escolar na perspectiva do seu ensino e da gestão; Concepção do ensino como projeto político-pedagógico, com intencionalidade e projeção das atividades, coletivamente definidas em nível de escola [...]; Compreensão do cotidiano escolar como um dos parâmetros balizadores da competência do profissional da educação, vivenciando e incorporando elementos do desempenho, gestão e complexidade do fazer educativo; Concepção de formação do profissional da educação como projeto político-pedagógico, além de institucional, também pessoal, visando responsabilizar e integrar mais diretamente o educando no seu processo auto-formativo, segundo seus interesses, necessidades e afinidades. (PPP DA UNIVERSIDADE B)

De acordo com o PPP do curso, o currículo foi organizado em blocos temáticos ou núcleos de estudo. Abrangendo disciplinas obrigatórias e optativas, no currículo são apresentados 5 blocos temáticos, a saber: (1) escola, cultura e

sociedade; (2) ensino-aprendizagem, conhecimento e escolarização; (3) teoria e prática pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (4) práticas educativas em Educação Infantil e (5) Atividades Complementares de Graduação (ACG). A disciplina que focaliza a área de Arte/Música consta no bloco temático intitulado “práticas educativas em Educação Infantil”.

Para o curso de Pedagogia da Universidade C, anualmente são oferecidas 120 vagas, sendo que semestralmente são ocupadas 60 vagas. O curso é oferecido no turno da manhã, com duração de 4 anos, realizados em 8 semestres letivos.

A carga horária do curso compreende 3200 horas, sendo que 2800 horas são dedicadas às atividades formativas, 300 horas ao estágio de docência supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. Na Universidade C, o curso de Pedagogia objetiva:

[...] formar um profissional habilitado para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (PPP DA UNIVERSIDADE C)

A estrutura curricular do curso contempla disciplinas obrigatórias e optativas, organizadas em 8 eixos articuladores, que nomeiam cada semestre do curso: 1º semestre – educação e sociedade; 2º semestre – infâncias, juventudes e vida adulta; 3º semestre – espaços escolares e não-escolares e gestão da educação; 4º semestre – aprendizagens de si, do outro e do mundo; 5º semestre – organização curricular: fundamentos e possibilidades; 6º semestre – saberes e constituição da docência; 7º semestre – constituição da docência: práticas reflexivas e 8º semestre – registro reflexivo sobre as práticas e temas eletivos. A disciplina da área de Música insere-se no quarto eixo articulador que tem como foco as aprendizagens de si, do outro e do mundo.

Com duração de 4 anos, o curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade D habilita para atuação na:

Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental – crianças, jovens e adultos, Ensino Médio, na modalidade normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, atividades de gestão de processos educativos e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (PPP DA UNIVERSIDADE D)

O curso de Pedagogia oferece 80 vagas ao ano, sendo que 40 são ocupadas em cada semestre letivo e seu funcionamento ocorre no turno da manhã. Esse curso propõe “[...] formar profissionais licenciados em Pedagogia, aptos às funções de magistério com competência para estabelecer espaços de problematizações, discussões e produção na área da educação” (PPP DA UNIVERSIDADE D). A partir desse objetivo, o perfil do egresso do curso de Pedagogia da Universidade D consiste em:

[...] professores capazes de analisar criticamente suas práticas e representações sociais, que: se posicionem autonomamente sobre o seu campo de atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade; se instrumentalizem para a reflexão sobre as relações sociais; estejam capacitados à leitura crítica da realidade, para a proposição de alternativas e para a avaliação de soluções propostas e de implementação de processos; tenham capacidade de articulação de saberes que envolvam o fazer, o aprender e o transformar a educação; se insiram tanto na educação formal quanto na informal, demonstrando, frente as diferenças etárias e culturais, solidariedade, criatividade e disponibilidade para a concepção de um novo fazer em educação. (PPP DA UNIVERSIDADE D)

Com base no perfil do egresso, o curso busca formar um profissional capaz de demonstrar “[...] empenho para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar, afirmação acadêmico-profissional, possibilidade crítica de atuação docente e compreensão crítica dos processos e mecanismos que envolvem a gestão e a organização escolar” (PPP DA UNIVERSIDADE D).

A fim de contemplar essa proposta formativa, o curso é desenvolvido com um total de 3435 horas, em que 315 são reservadas para o estágio curricular. A carga horária do mesmo divide-se em 8 semestres, sendo que sua estrutura curricular pauta-se no núcleo de estudos básicos, no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e no núcleo de estudos integradores, propostos pelas DCNP, contemplando disciplinas obrigatórias e optativas. A disciplina que contempla os conhecimentos referentes à área de Arte/Música encontra-se no núcleo de estudos integradores.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da universidade E habilita o egresso a atuar “na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na

modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (PPP DA UNIVERSIDADE E).

Organizado em 8 semestres, o curso funciona no turno da tarde e possui 88 vagas, em entrada única. O curso objetiva “formar professores/profissionais em nível superior para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (PPP DA UNIVERSIDADE E). Assim, o profissional egresso

[...] que tem como base de formação a docência, precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares e não-escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido. Também se faz necessário que esse profissional assuma uma postura política e ética, que estimule a difusão e a construção do conhecimento, possibilitando aos seus futuros alunos e colaboradores condições de descoberta (ou redescoberta) do prazer de aprender. (PPP DA UNIVERSIDADE E)

O curso possui 3255 horas distribuídas em 3 núcleos de estudos: (1) o núcleo de estudos básicos, que possui 1590 horas; (2) o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, com 930 horas e (3) o núcleo de estudos integradores. Os núcleos que estabelecem o movimento dialético da matriz curricular, articulados vertical e horizontalmente pelos eixos temáticos das Práticas Educativas (PED), totalizam 360 horas. Além disso, 300 horas são destinadas ao ES e 105 horas reservadas às ACGs. As disciplinas de Educação Musical se localizam no núcleo de estudos básicos.

A partir do exposto, observa-se que os cursos de Pedagogia das universidades A, B, C, D e E estão organizados de acordo com as orientações formativas apresentadas pelas DCNP, sendo que todas as instituições visam à formação de licenciados em Pedagogia, habilitados para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar, assim como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O perfil desejado para o curso de Licenciatura em Pedagogia contempla as orientações das DCNP, mas apresenta-se de acordo com as características locais de cada espaço-tempo formativo proposto nos cursos de Pedagogia.

Um ponto que diferencia as instituições refere-se ao sistema de ingresso, período, duração e número de vagas do curso. Observou-se que há universidades que oferecem o curso no turno da manhã e outras no período da tarde. Com relação ao ingresso, somente duas instituições oferecem ingresso semestral e em apenas uma universidade, o curso possui 4 anos e meio de duração, organizado em 9 semestres letivos. O número de vagas oscila entre 45 e 120, ofertadas anualmente.

No que se refere à estrutura curricular dos cursos, de modo geral, apresenta-se com base nos três núcleos propostos pelas DCNP, ou seja, núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. Esses núcleos são propostos e organizados de acordo com as especificidades de cada curso formador.

A fim de contemplar esses núcleos de estudos e a especificidade de formação exigida, a carga horária do curso deverá ser de no mínimo 3200 horas, fato que foi confirmado na pesquisa, sendo que na maioria dos cursos de Pedagogia pesquisados, essa carga horária apresenta-se ampliada.

Compreende-se que o conhecimento da proposta formativa instituída nos cursos de Pedagogia das universidades participantes do estudo é importante para a discussão, em uma perspectiva curricular, acerca da formação musical de professores na Pedagogia, pois permite identificar a identidade, a forma de ingresso, o período, a duração, a carga horária e o objetivo do curso, o perfil do egresso e a estrutura curricular, que foram sintetizados no Quadro 1, apresentado a seguir.

UNIVERSIDADE	IDENTIDADE DO CURSO	NÚMERO DE VAGAS/ TURNO/INGRESSO	DURAÇÃO DO CURSO	CARGA HORÁRIA	ESTRUTURA CURRICULAR
A	Licenciatura em Pedagogia	45/manhã/anual	4 anos (8 semestres)	3400 horas	4 núcleos de estudos, organizados em disciplinas
B	Licenciatura em Pedagogia	55/tarde/anual	4 anos e meio (9 semestres)	3577 horas	5 blocos temáticos, organizados em disciplinas
C	Licenciatura em Pedagogia	120/manhã/anual	4 anos (8 semestres)	3200 horas	8 eixos articuladores, organizados em disciplinas
D	Licenciatura em Pedagogia	80/manhã/anual	4 anos (8 semestres)	3435 horas	3 núcleos básicos, organizados em disciplinas
E	Licenciatura em Pedagogia	88/tarde/anual	4 anos (8 semestres)	3255 horas	3 núcleos básicos organizados em disciplinas

Quadro 1 – Os cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS em estudo

3.2 A Educação Musical nos cursos de Pedagogia em estudo

Especificamente sobre a Educação Musical nos cursos de Pedagogia investigados, observou-se que, dentre as cinco universidades envolvidas na pesquisa, duas contemplam a área de Música na sua estrutura curricular. Essas instituições são a Universidade C e a Universidade E.

Na Universidade C é ofertada uma disciplina intitulada “Educação Musical”, em caráter obrigatório, com carga horária de 45 horas/aula. Visando abranger a “Educação Musical em espaços e tempos escolares, experiências práticas e fundamentação teórico-metodológica para a ação docente” (PPP DA UNIVERSIDADE C), essa disciplina é oferecida no quarto semestre do curso e objetiva:

Mobilizar a musicalidade do aluno preparando-o para orientar as atividades musicais com crianças e jovens; refletir sobre as contribuições da música na educação, compreendendo os conteúdos, objetivos e práticas que caracterizam a Educação Musical. (PPP DA UNIVERSIDADE C)

Na Universidade E, constatou-se que há duas disciplinas da área de Música obrigatórias na estrutura curricular. Uma delas intitula-se “Educação Musical” e tem como objetivo possibilitar que o aluno seja capaz de:

Compreender a educação musical como conhecimento na infância e na educação de jovens e adultos; conhecer a educação musical em seu processo histórico; compreender a relação do professor unidocente na construção do conhecimento musical; construir propostas de educação musical para diferentes níveis; conhecer os fundamentos da linguagem musical; planejar e desenvolver aulas de educação musical. (PPP DA UNIVERSIDADE E)

Essa disciplina possui 60 horas/aula e é ofertada no sexto semestre do curso. A outra disciplina intitula-se “Educação Musical para a Infância”, possui 30 horas/aula e é ofertada no sétimo semestre. Essa disciplina objetiva:

Aprofundar estudos sobre a educação musical e a infância; criar jogos musicais para a infância; desenvolver repertório musical para crianças; utilizar instrumentos musicais alternativos e convencionais na educação musical. (PPP DA UNIVERSIDADE E)

A partir do que consta no PPP dos cursos de Pedagogia dessas instituições, observa-se que na estrutura curricular há disciplinas específicas da área de Música. Percebe-se, pois, que os licenciandos em Pedagogia dessas universidades possuem formação musical e pedagógico-musical, fato que corrobora para a ampliação da formação musical e conseqüente possibilidade de atuação em Educação Musical no contexto dos anos iniciais de escolarização.

A análise do PPP da Universidade B apontou que a área de Música está atrelada a uma disciplina nomeada “Práticas Educativas VI: Educação Infantil”, que possui 85 horas/aula e é obrigatória no curso, sendo oferecida no sexto semestre. O objetivo da disciplina consiste em:

Proporcionar situações vivenciais, teóricas e reflexivas no campo da Arte, construindo conhecimentos intelectuais e saberes sensíveis, através de experimentações estético-intelectuais, teóricas e criadoras, incrementando a pesquisa, a inovação, a capacidade de solucionar problemas e a adequação das linguagens expressivas à Educação Infantil, capazes de subsidiar a ação docente. (PPP DA UNIVERSIDADE B)

Esse objetivo vem ao encontro da ementa, uma vez que essa destaca as linguagens artísticas contempladas na disciplina.

Artes Visuais (história da arte, crítica e fazer artístico na infância – desenho, pintura, gravura, escultura, modelagem, colagem); musicalização infantil; dramatização e Artes Cênicas na infância; linguagens expressivas como mediadoras da produção cultural da criança. (PPP DA UNIVERSIDADE B)

Na Universidade D há uma disciplina obrigatória no curso intitulada “Seminário integrador IV: Movimento, Arte e Educação Psicomotora” que é oferecida no quarto semestre, com 60 horas/aula. Essa disciplina objetiva:

Analisar a contribuição das múltiplas expressões para o desenvolvimento das potencialidades do educando; Refletir sobre os subsídios teóricos e práticos para a intervenção pedagógica abordando a Arte em suas múltiplas expressões e vinculada ao contexto; Experienciar condições de possibilidade sobre arte-educação, em diferentes dimensões, e em distintas áreas das artes, abordando instrumentos conceituais capazes de conectar o campo da arte com a cotidianidade da docência em educação. (PPP DA UNIVERSIDADE D)

Nessa universidade, a ementa da disciplina propõe:

Abordagem metodológica e instrumentalização para o trabalho com as dimensões artística, corporal, lúdica e psicomotora da criança e dos jovens e dos adultos, buscando potencializar a formação humana. Arte como objeto de conhecimento. Experimentação de técnicas expressivas no fazer artístico criativo e estético. O papel do jogo no processo de desenvolvimento. (PPP DA UNIVERSIDADE D)

No PPP da Universidade A, a disciplina que focaliza a área de Música denomina-se “Arte e Linguagem na Educação”. No entanto, nessa universidade, a denominação de Arte restringe-se ao ensino das Artes Visuais. Essa disciplina tem 60 horas/aula e é oferecida em caráter obrigatório, no terceiro semestre do curso. A ementa da disciplina orienta o ensino na abrangência de:

Introdução à arte da criança e do adolescente; O grafismo infantil nas diversas abordagens metodológicas; A estereotipia gráfica e sua repercussão na aprendizagem escolar; Imitação e cópia como problemas de aprendizagem; Sinestesia, imaginação e simbolismo na arte da criança e do adolescente; A oficina de arte; O fazer artístico e a educação estética. (PPP DA UNIVERSIDADE A)

Especificamente com relação ao programa das disciplinas dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS, apresentam-se os conteúdos programáticos desenvolvidos nas disciplinas.

A disciplina “Arte e Linguagem na Educação” oferecida no curso de Pedagogia da Universidade A engloba em seu conteúdo programático:

Arte-educação, Educação Artística, Educação através da Arte e Educação Estética; Introdução à Arte Infantil; O desenvolvimento gráfico infantil nas diversas abordagens; As etapas do Grafismo infantil; O contexto histórico da Livre - Expressão; A importância de Herbert Head para o ensino da Arte no Brasil; A Escolinha de Arte do Brasil de Augusto Rodrigues; As oficinas de Arte – relações entre desenho e escrita no enfoque construtivista; A estereotipia gráfica e sua repercussão na aprendizagem escolar; O ensino da Arte e as linguagens específicas na Educação Infantil e Séries Iniciais. (PROGRAMA DA DISCIPLINA, UNIVERSIDADE A)

Como a disciplina do curso de Pedagogia da universidade B visa desenvolver conhecimentos acerca da área de Arte, de modo geral, o conteúdo programático engloba três linguagens artísticas, sendo uma a Música.

Arte na Educação: conceituação, filosofia, princípios. Fazer criador, alfabetização e letramento sensíveis; mídias; Expressão infantil, resgate da expressão plástica, dramática e musicalidade do aluno-professor. Rudimentos de Pesquisa de campo; Educação Artística: materiais, técnicas, suportes, metodologias, avaliação, conteúdos, desenvolvimento gráfico-

plástico, concursos, desenhos mimeografados; Oficinas de vivências, experimentação e pesquisa em: Artes Visuais: desenho, pintura, modelagem, construção, recorte e colagem; pesquisa de materiais alternativos, sucatas, bonecos, máscaras; Música: musicalização, apreciação/produção, canções, ruídos, sons, movimentos, instrumentos musicais; Expressão Dramática: expressão corporal, movimento criativo, jogos dramáticos, teatro de bonecos, sombras. (PROGRAMA DA DISCIPLINA, UNIVERSIDADE B)

Já na Universidade C, a disciplina intitulada “Educação Musical”, aborda os seguintes conteúdos:

Importância do folclore na formação do sujeito: teoria e prática; Rodas cantadas e coreografias e sua importância na infância; Atividades musicais coletivas e sua importância social; A produção musical destinada ao público infantil: análise de CDs; Os parâmetros do Som e as noções básicas de ritmo; Música Popular Brasileira: abordagem histórica e repertório; Fundamentos teóricos para a música na educação; Elaboração de pressupostos básicos para um programa de Educação Musical para crianças e jovens. (PROGRAMA DA DISCIPLINA, UNIVERSIDADE C)

O programa da disciplina “Seminário Integrador IV: Movimento, Arte e Educação Psicomotora”, do curso de Pedagogia da Universidade D²⁵, apresenta como conteúdos a serem dinamizados:

O lúdico na educação: espaço de emergência do imprevisto e da criatividade; Teatralidade e Literatura; Arte, gênero; Pedagogia da Arte: fundamentos teórico-práticos; Performance: pressupostos e artistagens; Cinema e docência; Arte-educação e cotidiano; Dança, corpo e movimento; Jogo, Linguagem, Brinquedo e Brincadeira na Educação (PROGRAMA DA DISCIPLINA, UNIVERSIDADE D)

Na Universidade E, os conteúdos das disciplinas de Educação Musical organizam-se em cinco unidades de ensino. Para a disciplina de “Educação Musical”, os conteúdos são:

Unidade I: a música e a educação musical em seu processo histórico (a música em diferentes períodos históricos – práticas e funções; breve história da educação musical no Brasil); Unidade II: a educação musical na infância e na educação de jovens e adultos (a música e a educação musical, a criança e a educação musical, música na vida de jovens e adultos, teorias de desenvolvimento musical); Unidade III: o professor não especialista em música e os desafios na educação musical (possibilidades e limites do professor não especialista na educação musical, contribuições do professor

²⁵ Os dados referentes ao programa da disciplina Seminário Integrador IV: Movimento, Arte e Educação Psicomotora foram coletados no PPP do curso de Pedagogia dessa instituição, visto que essa disciplina não foi ofertada aos alunos que ingressaram após a reformulação curricular instituída em 2006 pelas DCNP.

não especialista no desenvolvimento da educação musical escolar, a educação musical na escolarização de jovens e adultos); Unidade IV: Linguagem musical (fundamentos da linguagem musical, princípios básicos de notação musical, produção notacional na infância) e Unidade V: Alternativas metodológicas para a aula de música (atividades musicais para crianças e jovens, a voz e a fala como instrumentos musicais e a construção de instrumentos musicais). (PROGRAMA DA DISCIPLINA, UNIVERSIDADE E)

Já para a disciplina de “Educação Musical para a Infância”, o conteúdo programático proposto refere-se:

Unidade I: jogos musicais (construção e vivência de jogos musicais, cantigas de roda, brincadeiras tradicionais, parlendas, trava-línguas e improvisações); Unidade II: as mídias e a educação musical na escola (as mídias no gosto musical das crianças, o cotidiano musical das crianças e os desafios para a aula de música); Unidade III: repertório musical (músicas cantadas, músicas tocadas, uníssono e duas vozes – cânone); Unidade IV: desenvolvimento musical de crianças de 3-6 anos (teoria espiral do desenvolvimento musical, outras teorias) e Unidade V: alternativas metodológicas para a educação musical (planejamento, desenvolvimento e avaliação da aula de música). (PROGRAMA DA DISCIPLINA, UNIVERSIDADE E)

Com base nos dados apresentados, o Quadro 2 sintetiza o modo como a Arte/Música está inserida nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS.

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
A	Arte e Linguagem na Educação	60 horas/aula	Terceiro
B	Práticas Educativas VI: Educação Infantil	85 horas/aula	Sexto
C	Educação Musical	45 horas/aula	Quarto
D	Seminário Integrador IV: Movimento, Arte e Educação Psicomotora	60 horas/aula	Quarto
E	Educação Musical e Educação Musical para a Infância	60 horas/aula e 30 horas/aula	Sexto e Sétimo

Quadro 2 – A Arte/Música nos cursos de Pedagogia

Em suma, constatou-se que em duas universidades pesquisadas há disciplinas que contemplam a área de Música no currículo do curso de Pedagogia. Em outras duas universidades, esta área vincula-se a uma disciplina de Arte. No entanto, a disciplina enfatiza conhecimentos que centralizam a proposta formativa em Artes Visuais. Em uma instituição, a área de Música aparece como conteúdo, porém é desenvolvida em uma disciplina juntamente com as demais linguagens artísticas, em que as Artes Visuais também ocupam lugar hegemônico na proposta formativa.

Percebe-se, portanto, que embora instituída como conteúdo obrigatório na Educação Básica, a área de Música não consta no currículo da maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas do RS como uma disciplina específica.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO MUSICAL SOB A ÓPTICA DE COORDENADORES E PROFESSORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO RS

Neste capítulo, aborda-se e discute-se os dados da pesquisa oriundos das entrevistas com a coordenação e professoras dos cursos de Pedagogia das universidades participantes do estudo. Inicialmente apresenta-se os dados sobre os cursos de Pedagogia e a Educação Musical provenientes das entrevistas com os coordenadores e, por fim, a proposta músico-formativa na perspectiva das professoras.

4.1. A Educação Musical no contexto da Pedagogia sob a óptica dos coordenadores

4.1.1 Universidade A

A coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade A possui como formação acadêmico-profissional o curso de Pedagogia, com habilitação para a Pré-escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau, concluído em 2001 e realizado na FURG. Soma-se a essa formação o curso de Mestrado em Educação Ambiental, realizado na mesma instituição. Além da experiência como professora do Ensino Superior, atuou como professora de Educação Infantil em uma escola da rede privada.

Sobre a formação musical, a coordenadora apontou que não teve formação musical em seu curso de graduação, tampouco destacou outros momentos formativos na área de Música no decorrer de sua trajetória de vida.

Durante o curso de Pedagogia, nunca tive formação em Música. Embora as aulas de algumas disciplinas fossem desenvolvidas na brinquedoteca, em que nós brincávamos, jogávamos, cantávamos, em nenhum momento foi proporcionado uma formação específica, nem no curso de Pedagogia, no Mestrado, tampouco em outro espaço de formação continuada. (CE, p. 2)

Por outro lado, a coordenadora mencionou que atividades envolvendo a área de Música estiveram presentes no contexto escolar, assim como no espaço não formal.

Eu me recordo na escola, nos Anos Iniciais, que nós nos reuníamos em alguns momentos com outros professores, com outras turmas para cantar músicas religiosas. Com 13 anos eu quis aprender violão e eu fui direcionada para essa aprendizagem. Meus pais tinham uma loja de discos quando eu era pequena, então eu sempre gostei muito de música. Na minha casa a gente está sempre ouvindo música, tenho uma filha pequena que escuta bastante música. (CE, p. 2)

Essa colocação contribui para a reflexão sobre o espaço da música na sociedade e, de forma singular, na escola. De fato, a presença da música no cotidiano das pessoas é algo bastante freqüente. Nesse contexto, autores têm discutido os usos e as funções da música na sociedade e de como essa cultura tem repercutido nas práticas docentes, de modo especial, no contexto escolar. Dentre esses autores, cabe destacar Merrian (1964), Bellochio (2000), Beyer (2001), Souza et al. (2002), entre outros.

Como professora efetiva do curso de Pedagogia, o ingresso na instituição ocorreu em dezembro de 2006. Na coordenação, destacou que após assumir como professora na instituição, foi convidada para compor o colegiado do curso de Pedagogia, que é constituído, de acordo com a fala da coordenadora, “pela coordenadora, pela coordenadora substituta e mais 6 ou 7 professores do curso de Pedagogia ou professores que trabalham naquele momento no curso de Pedagogia” (CE, p. 1). Nessa perspectiva, a coordenadora mencionou que em abril de 2007 já participava do colegiado do curso. Em 2008, passou a atuar como coordenadora substituta e, em 2009, assumiu como coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade A.

Quando o coordenador sai, o coordenador substituto é quem assume. A coordenadora do curso, no final do ano passado, pediu afastamento e eu assumi o curso em janeiro desse ano. Sou nova na casa, estou me entendendo na coordenação. (CE, p. 2)

Assim, essa coordenadora não participou da reformulação curricular proposta pelas DCNP, sendo que, nessa instituição, o currículo decorrente dessa reformulação entrou em vigor em 2007. Refletindo sobre a formação acadêmico-

profissional de professores oferecida na Pedagogia da instituição, a coordenadora destacou que:

Hoje nós temos o curso de Pedagogia, licenciatura, que é um curso novo, é um curso que vai abranger a Educação Infantil, os Anos Iniciais. Então, ele tem estágio específico na Educação Infantil, estágio específico nos Anos Iniciais, que pode ser realizado também em EJA e, a discussão que para nós é nova na Pedagogia, da gestão escolar. (CE, p. 3)

Sabe-se que o curso de Pedagogia proposto pelas DCNP aborda a formação de professores para atuar na infância, ou seja, desenvolver a prática docente com crianças de 0 a 10 anos de idade, como também com jovens e adultos, além de outras especificidades que a legislação regulamenta. Além disso, a construção do conhecimento, envolvendo atividades de pesquisa e a participação na gestão escolar foi incorporada na proposta formativa da Pedagogia. Nesse sentido, os conhecimentos acerca da gestão educacional e gestão escolar também devem ser abordados na formação desses profissionais. Contemplando o exposto, o artigo 3 das DCNP aponta que:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006)

Com relação ao conhecimento que as DCNP apontam para o ensino de Arte no curso de Pedagogia, especificamente nessa pesquisa, a área de Música, a coordenadora pontuou: “sabemos das Diretrizes e tentamos de alguma forma contemplá-las, mas não temos um trabalho específico de Música no curso” (CE, p. 4).

No que se refere à Lei 11.769/08, a coordenadora mencionou que “eu sou sabedora de leis por participar de projetos de formação continuada, mas eu não tive um contato, um estudo sobre a Lei” (CE, p. 4). Embora tenha o conhecimento do

que a legislação propõe, a coordenadora declarou que no curso de Pedagogia da instituição ainda não há espaço específico para a área de Música.

Existem algumas professoras que por ter gosto musical, por apreciar, ou por encontrar na ementa algum suporte, dão pinceladas da área de Música. O ano passado nós tivemos uma professora substituta que na disciplina de Corporeidade e Movimento trabalhou com as alunas um pouco sobre música. Ela desenvolveu um projeto em que as alunas foram para as escolas, fizeram observações sobre em que momento a música estava presente, assim como investigaram a sua própria vida. A partir disso, trouxeram letras de músicas, de canções infantis e procuraram fazer um trabalho denominado de releitura dessas músicas. Então, elas trouxeram uma mesma música e colocaram letras diferentes, mais sonoras, mais ricas, para trabalharem com crianças da Educação Infantil. (CE, p. 4)

Ainda que não seja ofertada formação musical e pedagógico-musical na proposta formativa desse curso, a coordenadora mencionou que a área de Música, inserida na Pedagogia, é fundamental para que os alunos possam vivenciar e conhecer as especificidades da área. No entanto, destacou também que não são desenvolvidos projetos que focalizam a área de Música e suas interfaces com o curso de Pedagogia.

Eu acredito que a música traria muito às nossas egressas e aos nossos professores do curso, por que é uma forma de pensar os sentimentos, as vivências, de construir o mundo. Eu acredito na importância, mas não vejo um espaço específico para a música dentro do nosso curso. O que existe é uma disciplina voltada para a Arte, que não contempla a música. Ela pode abordar a música, mas não prevê trabalhar a música. Também desconheço algum projeto no curso de Pedagogia que envolva essa área. (CE, p. 5)

A partir dessa fala, a coordenadora reflete sobre as possibilidades do egresso dessa instituição abordar e desenvolver atividades musicais com seus alunos nos anos iniciais de escolarização.

A maioria tem formação aqui na universidade e, nesse espaço, o trabalho com música não ocorre. Então, se o professor não tem essa possibilidade de trabalhar, de estudar na formação inicial, como é que ele vai trabalhar lá fora? Eu vejo o trabalho com a área de Música com pouca propriedade. (CE, p. 6)

Compreende-se que a formação acadêmico-profissional de professores no curso de Pedagogia necessita possibilitar ao licenciando conhecimentos iniciais inerentes a prática da unicência, ou seja, o conhecimento sobre os saberes das diferentes áreas que repercutem no desenvolvimento infantil.

Entende-se, também, que a formação na Pedagogia não irá dispor de todos os conhecimentos necessários à atuação desse profissional e, esse fato, requer permanente aprendizagem para o exercício da docência.

[...] no espaço da universidade ocorre a formação inicial. Ela não vai dar conta de toda a formação, de todos os desafios que são postos dentro da escola. Aqui é um espaço que eu chamo de pontapé inicial, em que o aluno vai despertar para a pesquisa, para a leitura, para as discussões, para a investigação e, a partir dessa vivência, lá na escola, é que ele vai buscar o aprofundamento, conforme as exigências, a sua relação com o mundo, com a música, com o que perpassa a sua vida. (CE, p. 6-7)

Considera-se, pois, a formação acadêmico-profissional como um momento que delimita o “[...] “produto” da atividade (os saberes iniciais, [...], competências) que deve ser assimilado pelos futuros professores para o início do exercício de sua profissão e deve contribuir para o processo de profissionalização [...]” do professor (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 107).

Especificamente com relação à área de Música, entende-se que a formação acadêmico-profissional necessita abordar e propiciar o conhecimento musical e pedagógico-musical. Ao encontro dessa consideração, a coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade A destacou que a proposta formativa na área de Música na Pedagogia deve iniciar pela oferta de uma disciplina e que essa necessita ser desenvolvida de modo interdisciplinar com as demais áreas que constituem o currículo da formação do pedagogo.

Vejo que a música deveria estar presente no curso como uma forma de linguagem e de conhecimento. Ela deveria estar dentro do nosso currículo. Como que ela poderia estar articulada às outras disciplinas? Talvez buscando um trabalho interdisciplinar, em que os professores pudessem socializar as vivências e as experiências, em que o professor de Música pudesse compartilhar o conhecimento no momento da reunião, de forma interdisciplinar, ou que os professores pudessem participar juntos de um projeto de ensino, ou através de projeto de extensão e pesquisa. Ainda, se existisse, que pudesse perpassar outras disciplinas. Talvez isso pudesse acontecer em forma de projetos, de relatos de experiências, interdisciplinarmente. (CE, p. 9)

A partir do exposto pela coordenadora, percebe-se o quanto ela valoriza a área de Música e gostaria que essa estivesse presente na Pedagogia. Sobre esse ponto, a participante do estudo complementa que “[...] para realizarmos algo com outras pessoas, com crianças, nós temos que saber fazer” (CE, p. 5)”. Esse saber fazer específico de cada área não pode apresentar-se desarticulado dos demais

campos do conhecimento na formação do unidocente, visto que esse profissional é o responsável pelo trabalho formativo com conteúdos relativos a todas as áreas do conhecimento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Emerge, pois, que o profissional egresso do curso de Pedagogia tenha possibilidade de construir conhecimento musical que sustente e potencialize-o a desenvolver uma proposta de trabalho musical no contexto em que atua. Contemplando o exposto, Bellochio (2003a, p. 20-21) expressa:

[...] é preciso possibilitar formação em educação musical ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar, da melhor forma possível, junto a seus alunos. É claro que existem limites, sobretudo quanto ao domínio do conhecimento musical. A lógica de que não se ensina o que não se sabe também é evidente, o que implicaria ao unidocente saber muita música [...]. Se quisermos que a educação musical, efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento acerca da área é de fundamental importância para este profissional.

Desse modo, a coordenadora reflete sobre o modo como o conhecimento musical deve ser inserido no curso de Pedagogia da Universidade A.

Como é que essa música deve chegar ao curso? Talvez como uma disciplina que pudesse contemplar essa linguagem, ou perpassar por outras disciplinas que inserissem essa discussão. Penso, também, um projeto de ensino, pesquisa e extensão, ou mesmo de ensino, num primeiro momento, para que os nossos estudantes aprendam a lidar com a música. (CE, p. 5)

Considera-se que a área de Música inserida na estrutura curricular, no caso dessa instituição, constitui-se em um primeiro passo para a consolidação de uma proposta formativa em Educação Musical, sendo importante, também, o desenvolvimento de projetos tanto de ensino, pesquisa, como de extensão.

No contexto atual, acredita-se ser urgente a discussão sobre a formação musical nos cursos de Pedagogia, no sentido de suscitar reflexões, proposições e ações a fim de inserir a área de Música na proposta formativa do curso. A este respeito, Beaumont (2004, p. 53) argumenta sobre “[...] a necessidade de que a formação musical esteja inserida no contexto atual de reflexão crítica e de propostas consistentes de formação de professoras e pedagogas/os”.

Nesse sentido, a coordenadora da Universidade A pontuou que irá propor no curso de Pedagogia um momento de reflexão, a fim de que sejam implementadas

propostas formativas que venham a contemplar a área de Música no currículo do curso.

A partir da nossa conversa, suscita essa vontade de buscar esse espaço. No nosso caso, seria para inserir. Nós temos um momento na quarta-feira, de reunião com os professores da Pedagogia. É uma reunião pedagógica que acontece uma vez por mês e, sem dúvida, na reunião de maio eu já vou levar essa nossa conversa, esse nosso diálogo para os professores e vou tentar socializar com eles o que aconteceu e buscar um espaço para isso. (CE, p. 10)

Como uma possibilidade de inserção da área de Música na Pedagogia, a coordenadora mencionou que “[...] num primeiro momento, um projeto de ensino, já que eu vejo que há essa carência, na verdade, a inexistência de um espaço que se possa estar estudando música, de uma forma mais incisiva [...]” (CE, p.10). A partir do exposto, percebe-se que essa coordenadora demonstrou interesse em difundir e instalar no curso ações que visam a inserir a área de Música na proposta formativa da Pedagogia.

Acho que esse seria o primeiro passo, levar os professores a buscarem, fazer uma investigação para ver onde existe e tentar fazer com que algo aconteça. No momento de se pensar uma reforma curricular, poder inserir com mais propriedade uma disciplina dentro do nosso curso. (CE, p. 10). Agora nosso secretário estava dizendo que, de repente, uma disciplina optativa para pensar a música, já que não há espaço. De repente, nos próximos semestres, já possamos pensar uma disciplina de música. (CE, p. 6)

Percebe-se que essas são propostas iniciais e que suscitam reflexões, diálogos e possibilidades de inserção do conhecimento musical no curso da Universidade A, fato que contribuirá para redimensionar o espaço da área de Música na Pedagogia dessa instituição.

4.1.2 Universidade B

O coordenador do curso de Pedagogia da Universidade B graduou-se em Educação Física no ano de 1986 pela UFPel. Além disso, possui o curso de Mestrado em Educação pela mesma instituição e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), sendo que concluiu os cursos, respectivamente, em 1998 e 2007. Desde 1991 é professor efetivo da Universidade B, atuando tanto no curso de Pedagogia como no de Educação Física.

Ao ser questionado sobre a formação musical, o coordenador do curso de Pedagogia dessa instituição destacou:

Na formação inicial, eu tive rítmica I e II, disciplinas direcionadas para expressão corporal, mais para tentar entender um pouco do que seria cadência de movimento, ritmo de movimento, compasso. Algo bem pontual e inicial. Na minha vida escolar, na quarta e quinta série, tive dois anos de aula de música. Era, na verdade, muito mais teórica, com noções sobre pauta musical, claves e muito coral. (CE, p. 12-13)

Percebe-se que esse profissional, egresso do curso de Educação Física, teve na sua formação acadêmico-profissional um momento em que aspectos inerentes ao conhecimento musical foram abordados de modo vinculado à construção de conhecimentos da área de Educação Física. Especificamente com relação à formação musical, no contexto da escola, o coordenador enfatizou que as experiências provenientes contemplavam aspectos teóricos referentes ao saber musical, assim como prevaleciam atividades relacionadas ao canto. Além disso, o coordenador pontuou que “[...] a música aparece na minha formação muito mais em função das brincadeiras, por que esse tem sido meu tema de trabalho: a cultura lúdica” (CE, p. 12).

O ingresso como professor do curso de Pedagogia da universidade ocorreu em 1991. Como coordenador do curso, ingressou em agosto de 2008, através de eleição com consulta à comunidade. Desse modo, esse coordenador não participou das reformulações ocorridas no curso a fim de contemplar a proposta formativa instituída pelas DCNP. “Eu não acompanhei as reformulações, eu já entrei com elas em andamento” (CE, p. 12).

Especificamente em relação ao conhecimento que as DCNP apontam para a formação de professores, o coordenador destacou sua importância, mas ao ser questionado sobre a Lei que institui a área de Música como conteúdo obrigatório na Educação Básica, declarou que não tem o conhecimento da mesma.

No que se refere à concepção da área de Música ser contemplada na Pedagogia, o coordenador pontuou que, embora não tenha formação em e sobre a Pedagogia, considera a música um importante campo de conhecimento e que contribui para o desenvolvimento integral das pessoas, pois mesmo quando não oferecida como área de conhecimento curricular, proporciona alegria, divertimento, descobertas e tantas outras possibilidades inerentes a essa linguagem artística.

Quando tu me perguntas o que eu concebo sobre música na Pedagogia, para mim, é difícil falar de uma coisa que eu não estudo, não pesquiso e não me envolvo. Vou falar como coordenador daquilo que eu percebo, talvez daquilo que eu considero fundamental. Eu acho que além do acúmulo do conhecimento que a humanidade tem sobre música, é possibilitar ao sujeito, em algum momento, se encontrar, perceber o mundo diferente. Então, eu acho que se eu fosse pensar em uma concepção de música, seria aquela que sensibiliza as pessoas para serem mais humanas, para que nelas aflorem o sentimento de solidariedade com os outros, para que elas se divirtam, para que elas possam ter prazer, alegria. (CE, p. 16-17)

Percebe-se que esse coordenador acredita na importância e necessidade da formação acadêmico-profissional na Pedagogia contemplar o conhecimento musical na proposta formativa, assumida em uma perspectiva teórico-prática, uma vez que “[...] não ensinamos aquilo que não vivenciamos diretamente, com nosso corpo e nossa alma, com a razão e a emoção. [...]”. Como acreditar no valor educativo de algo se eu nunca vivi intensamente experiências diretas com isso?” (BELLOCHIO, 2003, p. 48).

Eu acho que isso é importante, mas na nossa configuração ela aparece em poucos momentos. Música especialmente num único semestre, diluído, aí que vem a coisa, nas Artes. Eu estou aqui desde 1991, já são quase 20 anos no curso, já acompanhei vários professores das Artes e a ênfase é as Artes Visuais, Teatro muito pouco e Música praticamente nada, com uma incidência muito pequena. Acho que essa formação não perpassa as pedagogas aqui. Então, nós não temos, hoje, é comprimido. Temos o mínimo, quase nada. Imagina, dentro de uma mesma disciplina. (CE, p. 14-15)

Observa-se que, no curso de Pedagogia dessa instituição, a área de Música não possui um espaço específico no currículo. O que se tem nessa universidade é uma disciplina que contempla as diferentes linguagens artísticas denominada de Práticas Educativas VI: Educação Infantil.

Refletindo sobre a formação musical de professores no curso de Pedagogia e sua repercussão na efetivação de práticas no ambiente escolar, o coordenador declarou:

Eu percebo que no próprio curso de Pedagogia, as disciplinas consideradas da sensibilidade humana, com mais intensidade, as Artes, a Educação Física, elas são menores, elas tem uma carga horária menor, elas quase não aparecem. Na verdade, a gente continua reproduzindo aquilo que acontece na escola. (CE, p. 14)

Contemplando o exposto, Aquino (2007, p. 106) menciona que “[...] é um exemplo nítido de efeito cascata: ausência da música em cursos de Pedagogia que

leva ao descaso para com o trabalho musical na escola [...]”. Entende-se que essa consideração soma-se à discussão sobre o significado da formação musical em cursos de Pedagogia, no sentido de proporcionar a transformação de práticas culturalmente instituídas no contexto escolar. Por outro lado, entende-se ser necessário a superação de práticas formativas que não contemplam o conhecimento musical em cursos de Pedagogia. A esse respeito Figueiredo (2004a, p. 60) expõe:

Há vários fatores que contribuem para a pouca importância da formação em artes nos cursos de pedagogia. Um deles está relacionado à tradição de se utilizarem as artes apenas como formas de entretenimento ou como facilitadoras de aprendizagens. Tais concepções atribuem às artes funções acessórias na formação de profissionais das séries iniciais, o que justifica o tratamento superficial e genérico que essas áreas ocupam nos currículos de formação de professores.

Nesse momento, cabe a reflexão sobre o significado que a área de Música assume na formação acadêmico-profissional de professores nos cursos de Pedagogia. Entende-se que essa formação deve proporcionar ao licenciando conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, o que implica momentos de reflexão, apreciação, execução, composição, entre outras vivências formativas. De acordo com o coordenador, a formação na Pedagogia “[...] tem que iniciar, ela não pode dar conta de tudo, ela deve fazer o pedagogo pensar que assim como ele estuda para outras áreas, ele também tem que estudar para a música” (CE, p. 26). Ao encontro dessa consideração, o coordenador expôs:

Eu vou te dizer uma coisa que eu acho que é séria. Por que a professora se empenha para ensinar Matemática, se empenha para alfabetizar, traz os conteúdos dos Estudos Sociais e ela não se empenha com nada das Artes e da Educação Física, ou se empenha muito pouco? Eu acho que ela se intimida quanto a isso. (CE, p. 20)

Essa consideração vem ao encontro da discussão proposta por Bellochio (2000) quando problematiza se esse profissional “pode”, “deve” e “quer” mediar o ensino de Música na escola. De acordo com a autora, o “pode” refere-se à formação profissional do professor, o “deve” relaciona-se às políticas públicas e o “quer” vincula-se às concepções do profissional dos anos iniciais de escolarização sobre seu papel como mediador do processo de ensino-aprendizagem na escola (BELLOCHIO, 2000, p. 363).

Tendo como base a fala do coordenador, entende-se que a triangulação proposta por Bellochio (2000) representa uma possibilidade de resposta a tal questionamento. Ou seja, esse profissional, na maioria das vezes, não desenvolve práticas musicais no contexto em que atua devido a insuficiente formação musical proporcionada no curso formador do qual é egresso, assim como dos demais contextos formativos. Por outro lado, há profissionais que compreendem que não é sua função desenvolver atividades referentes ao campo da Arte, relacionando essa função à necessidade de ter talento ou dom para efetivar tais práticas na escola. Ao encontro dessas considerações, a compreensão de que esse profissional queira contemplar e ser propagador da Educação Musical nos anos iniciais de escolarização é relevante.

Acredito que, se for propiciada uma formação musical na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia, eles poderão trabalhar com Música na sala de aula. Se tomadas as orientações das políticas educacionais, eles deverão realizar práticas educativas em Música, em alguma medida. Se entendidas suas concepções frente ao ensino, julgo que todo ser humano, que é formado de modo crítico e competente para o exercício profissional, não deixaria de agir de modo mais comprometido com o ensino, trabalhando também com essa área de conteúdo artístico. (BELLOCHIO, 2000, p. 367)

A fim de que essa discussão seja proporcionada, entende-se que no curso de Pedagogia, espaço formativo acadêmico-profissional de professores dos anos iniciais de escolarização, a Educação Musical necessita ser contemplada na estrutura curricular do curso.

Para tanto, faz-se necessário que os cursos de Pedagogia compreendam “[...] a importância das áreas artísticas na formação de pedagogos e os profissionais das artes precisam rever práticas pedagógicas vigentes, identificando elementos que propiciem uma preparação significativa dos profissionais generalistas” (FIGUEIREDO, 2004a, p. 60).

Nesse contexto, a reflexão sobre a formação profissional do professor que tem trabalhado com as linguagens artísticas nos cursos de Pedagogia torna-se importante para a compreensão, de certa maneira, da situação vigente em muitos cursos de Pedagogia. No contexto da Universidade B, o coordenador ressaltou que:

Na área de Arte é a segunda vez que estamos tendo um profissional [efetivo] com formação, por que sempre eram outras pessoas com formação diversa. Tivemos muito tempo com professores substitutos e, às vezes, o substituto é um pedagogo, é um professor de outras áreas, da didática e trabalha com aquelas noções mais geral. (CE, p. 15)

Assim, faz-se necessário que o profissional responsável pelo ensino das linguagens artísticas no Ensino Superior, no caso dessa pesquisa, da área de Música, seja um profissional com formação na área.

No que se refere à articulação dos conhecimentos da área de Arte com os demais campos do saber, o coordenador destacou que essa articulação foi proposta para ser implementada ao longo do curso, através dos blocos temáticos que sinalizam as áreas do conhecimento e organizam o currículo do curso de Pedagogia. No entanto, apontou que, com a área da Arte essa articulação não vem sendo realizada.

Quando a gente construiu essa grade, blocos e eixos, cada semestre previu um eixo e o bloco seria essa possibilidade. Isso foi uma alternativa de mapear o que estava sendo trabalhado enquanto disciplina. Então há uma aproximação entre a linguagem e a alfabetização, entre as Ciências e a Educação Física, as diferentes linguagens já foram trabalhadas pelas Artes e pela Educação Física, mas fora isso existe essa tentativa de integração com diferentes áreas do conhecimento, mas não das Artes com as outras áreas. (CE, p. 25)

Ao avaliar a formação musical oferecida, o coordenador dessa instituição pontuou que “[...] é precária, frágil, muito frágil, incipiente e nos remete às reflexões sobre que saberes esse professor do século XXI precisa se apropriar para ter outra postura relativa à Arte em sala de aula, relativa à sensibilidade musical” (CE, p. 26).

A fim de possibilitar um espaço maior de vivências das linguagens artísticas, na formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia dessa universidade, o coordenador enfatizou que está prevista a inserção de uma disciplina que objetiva ampliar esse espaço e a construção de conhecimentos acerca da Arte, sobretudo das Artes Visuais.

Além da disciplina obrigatória, teremos uma disciplina optativa, na área das Artes. Na verdade é uma Abordagem Complementar de Graduação, que é um pouco diferente da optativa e se chama “O trabalho em Arte no Ensino Fundamental”. Ela [a professora] está ofertando justamente pela limitação, pela ausência que isso tem no currículo. (CE, p. 24)

Especificamente com relação às ações a serem implementadas para a inserção da área de Música na Pedagogia, o coordenador declarou:

A possibilidade é apostar numa reformulação curricular, algo bastante complicado. Outra alternativa é ver com a professora a possibilidade de que a disciplina tenha outra configuração. Nesse momento, penso que só uma reformulação curricular poderia possibilitar isso. (CE, p. 27)

A partir da configuração atual do curso, em relação aos encaminhamentos formativos em Educação Musical, como exposto pelo coordenador, emerge a necessidade de uma reformulação curricular, a fim de que a área de Música seja contemplada na proposta formativa dos professores dos anos iniciais de escolarização dessa instituição. Isso não significa dizer que as práticas musicais desenvolvidas nesse contexto não estejam sendo importantes, mas, sobretudo, entende-se que a consolidação de um espaço específico para a aprendizagem do conhecimento musical torna-se imprescindível para que o profissional egresso compreenda e (re)construa os saberes inerentes a essa área. A esse respeito, o coordenador mencionou ainda que:

A tua pergunta me faz pensar. Não sei se seria possível solicitar que o pessoal da música ofertasse uma disciplina optativa para a Pedagogia. Mas, disciplinas optativas, só se matriculam os alunos que querem. Ela não é obrigatória, não são todos que vão passar. A possibilidade de ter sido entrevistado por ti me faz pensar que a reforma curricular tem que acontecer. Agora se vai acontecer, não sei te dizer. Não dá para dizer que o coordenador do curso disse que vai ter. Eu não faço reforma sozinho. É preciso que haja um movimento, uma defesa, uma argumentação dos demais professores. Se não tem quem provoque, às vezes, a gente não pensa. (CE, p. 27)

Percebe-se, pois, que essa pesquisa suscitou no coordenador proposições a serem discutidas e refletidas para que a área de Música esteja presente no curso de Pedagogia. Entende-se que parcerias com professores especialistas em Música constituem-se em uma possibilidade, assim como é necessário a compreensão dessa como sendo parte integrante de uma formação básica do professor dos anos iniciais de escolarização, ou seja, que seja oferecida como um conteúdo obrigatório e que todos os licenciandos tenham a possibilidade de vivenciar e construir o conhecimento musical e pedagógico-musical.

4.1.3 Universidade C

A coordenadora da Pedagogia da Universidade C é egressa do curso de Pedagogia da UFRGS e obteve sua titulação em 1982. Possui Mestrado em Educação, realizado na mesma instituição e é professora do curso de Pedagogia há 25 anos.

Essa coordenadora destacou que durante sua trajetória de vida teve, paralelamente ao contexto escolar, vivências musicais.

[...] é engraçadíssimo. Eu acho engraçado isso na minha vida, por que o meu pai sempre defendeu que nós tínhamos que ter algum conhecimento musical. Meu pai tinha piano, então, todos tinham que fazer piano. Eu tenho uma trajetória de 8 anos de aula de piano, com audição e tudo mais. Não toco, não pratico, mas gosto da música. (CE, p. 30)

Em relação ao ingresso na instituição, a coordenadora mencionou que sua inserção no curso de Pedagogia ocorreu em 1984, quando assumiu como professora efetiva. Especificamente como coordenadora do curso, enfatizou que antes de possuir essa atribuição vinculada a sua prática como docente, possuiu outras atribuições no curso de Pedagogia em questão.

Eu já tive outros cargos aqui. Eu já fiz parte da direção dessa Faculdade, já trabalhei como vice-diretora, já fui chefe de departamento. Sou muito imbricada na discussão da Pedagogia, pela minha formação, pelo tempo como professora na instituição. (CE, p. 30)

Com o afastamento do coordenador, que foi desenvolver atividades no exterior e do vice-coordenador, que pediu afastamento, em 2006 ocorreu sua indicação para a coordenação e em 2007 essa professora assumiu como coordenadora. "Eu assumi a coordenação em janeiro de 2007 e o curso novo funcionando. [...] tive um mandato que foi 2007-2008. Já estou com portaria e eu sigo coordenadora em 2009-2010" (CE, p. 30).

Diante do exposto, percebe-se que a coordenadora desempenha essa atribuição há quase 3 anos. Ao ser questionada sobre a participação na reformulação curricular do curso de Pedagogia, a coordenadora expôs que, antes da instituição das DCNP, já havia no curso da instituição a discussão e uma proposta de reformulação, em que se projetava a separação das habilitações em dois cursos, ou seja, um destinado à formação de professores para atuar na Educação Infantil e

o outro para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. “Nós estávamos muito envolvidos com isso, na discussão para implementar em 2007, no vestibular, a separação e fomos, então, surpreendidos pela Resolução em maio de 2006” (CE, p.30).

No entanto, lembra-se que com a instituição das DCNP tem-se a proposição que o curso de Pedagogia englobe tais habilitações, assim como propicie o conhecimento referente à Educação de Jovens e Adultos, ao exercício do magistério em cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, assim como em outras áreas em que seja previsto conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Nesse sentido, a coordenadora expôs que “[...] nós fomos insistentes na questão do que seria formar este pedagogo previsto pelas diretrizes e formar em tempo de 4 anos, não pensamos menos, mas também não pensamos mais” (CE, p. 31). Então, no curso dessa instituição houve, de acordo com a fala da coordenadora, inúmeros momentos de discussão acerca da proposta e estrutura curricular a ser implementada, a fim de contemplar as orientações formativas expostas pelas DCNP.

Tivemos que fazer certas negociações com as áreas. Não é que se entenda que a psicopedagogia, por exemplo, não seja importante, mas esse pedagogo tem que ter uma formação mais geral. Nesse sentido, não é possível ter duas disciplinas de psicopedagogia. As disciplinas têm que ser mais pontuais, mais genéricas, a fim de proporcionar ao aluno fontes de informações e que depois ele possa ir buscar o aprofundamento. (CE, p. 31)

Com essa fala, percebe-se que a coordenadora debruçou-se em estudos sobre a proposta formativa para o curso de Pedagogia, fato que, na instituição, acarretou um intenso movimento de discussões, reuniões e reformulação do curso. Essa reformulação foi desenvolvida a fim de atender as normatizações expostas pela legislação, sendo que a formação de professores no curso de Pedagogia é responsável por possibilitar conhecimentos teórico-práticos para que o profissional egresso desenvolva sua atuação no contexto da unicidade, fato que implica no constante processo de desenvolvimento profissional.

Diante do exposto, a coordenadora participou “[...] intensamente da última reformulação” (CE, p. 31) do curso de Pedagogia da instituição e acerca de sua atuação na coordenação do curso, declarou:

Tem sido um trabalho muito bom. Eu diria que é onde eu me satisfaço mais, por que estar diretamente discutindo propostas curriculares, buscando concretizar aquela proposta que ainda é incipiente, por que ainda não está visualizada, não temos um aluno formado pelo curso nessa proposta. Então, isso tem sido bastante instigante. (CE, p. 31-32)

Ao ser questionada sobre o fato das DCNP apontarem para a formação de professores e para que o licenciando em Pedagogia tenha formação em Arte, especialmente nessa pesquisa, formação na área de Música, a coordenadora mencionou que tem esse conhecimento. Ao encontro desse questionamento, a coordenadora refletiu sobre os saberes dos vários campos do conhecimento que perpassam a formação dos professores dos anos iniciais de escolarização.

Nós temos situações em que me parece que tem muito o diálogo no curso de Pedagogia da formação específica, que nós temos essa visão que determinadas especificidades devem seguir na mão dos especialistas. Uma discussão que acompanha há algum tempo é se o professor de anos iniciais é o professor de Educação Física, por exemplo. (CE, p. 32)

Nesse contexto, cabe a reflexão sobre o que Figueiredo (2004a, p. 56) destaca acerca da prática docente desenvolvida pelos professores unidocentes. Esses profissionais “[...] não são matemáticos, mas incluem matemática em sua prática [...]; não são cientistas, mas abordam as ciências em suas atividades de ensino; não são poetas nem escritores, mas são responsáveis por questões da língua portuguesa [...]”. Especificamente com relação à área de Música nos anos iniciais de escolarização, quem deveria ser o profissional responsável pelo desenvolvimento do trabalho educativo sobre a área de Música, professor unidocente ou professor especialista em Música?

A discussão do curso de Pedagogia daqui diz que há especialistas para trabalhar com música. Entretanto, isso não exige do professor dos anos iniciais, na sua formação, que ele possa ter um conhecimento que não é da especificidade, mas sim, de como ele vai articular, como ele vai melhor aproveitar se a escola dispõe desse especialista, para que não fique essa visão curricular, de que o aluno tem a aula de Educação Física, nada mais eu [professor unidocente] faço com o corpo, com essas crianças, nos outros dias e horários, por que eles têm aula de Educação Física, ou nada mais eu [professor unidocente] faço sobre a inserção dos alunos nas questões de ritmo, dos sons e tudo mais, por que eles têm aula de música. (CE, p. 32)

Entende-se que o profissional licenciado em Música possui uma ampla vivência e domínio do conhecimento específico na área de Música e sua presença na sala de aula e na escola emerge como uma necessidade na Educação Básica.

No contexto dos anos iniciais de escolarização, esse fato não impossibilita que o professor unidocente tenha acesso e possibilidade de construir o conhecimento musical e pedagógico-musical e que, desenvolvidos esses conhecimentos, os insira em seu planejamento e prática docente. Ao encontro dessa consideração, a coordenadora da Universidade C pontuou que “[...] o curso de formação de professores na Pedagogia não pode se omitir, se eximir de uma formação de professores com mais visão, com mais competência, nessa área” (CE, p. 32).

No meu entender, é muito mais essa questão da ação docente, por que a Pedagogia vai ser incompetente se quiser formar músicos. Ela vai ser incompetente e nem deve se atrever a isso. Agora, deve sim, discutir com esse aluno princípios do ensino de Música, quais são as posições que hoje se apresentam do ponto de vista da Música e a partir disso, que ações docentes possam recair sobre esse pedagogo. Ele não vai ser professor de Música, assim como não vai ser um psicólogo. Não é por que tem disciplina de psicologia que vai olhar para um aluno e dar um diagnóstico. Eu tenho que olhar para esse aluno ou para as propostas que eu levo para esse aluno e fazer leituras, buscando um amparo, um apoio naquilo que eu não estou tão legal como professora, que eu posso melhorar. (CE, p. 32-33)

Compactua-se com a coordenadora da Universidade C, no sentido de que se faz necessário nos cursos de Pedagogia a inserção do espaço da área de Música na estrutura curricular e, sobretudo, que as propostas formativas implementadas venham ao encontro do reconhecimento desta como um saber que se insere na totalidade dos conhecimentos que constituem a especificidade do trabalho educativo do professor unidocente.

A área de Música inserida no curso de Pedagogia não significa que o curso objetive a formação de músicos, mas constitui-se em uma possibilidade de conhecimento musical, indispensável para a prática da unidocência, além de fomentar a formação cultural do professor, que, na maioria das vezes, não tem sido contemplada no contexto escolar do qual é egresso (NOGUEIRA, 2002).

Diante das concepções culturalmente construídas sobre o ensino de Música na escola, emerge que os cursos de Pedagogia proporcionem a discussão e (re)significação de crenças, conhecimentos pré-estabelecidos e constitutivos dos licenciandos em Pedagogia. A fim de atingir esse objetivo, Spanavello (2005) enfatiza:

(Re)construir concepções sobre a Educação Musical requer uma sólida formação inicial, o que exige tempo para não somente se realizarem atividades práticas, mas sobretudo para que os docentes tenham a oportunidade de interagir com estudos teóricos sobre os quais se debrucem, dialoguem, critiquem e construam suas próprias concepções. (SPANAVELLO, 2005, p. 44)

A inserção do conhecimento musical e pedagógico-musical no curso de Pedagogia proporciona uma importante contribuição formativa para esse licenciando. A esse respeito, a coordenadora declarou:

Penso que o significado seja da formação musical, seja da formação lingüística, seja da formação matemática, é que as competências desse professor vão sendo afinadas na medida em que vai entrando essa diversidade na formação. Eu vejo o valor da Música em ser mais uma área na diversidade desse pedagogo, na sua formação. Nós defendemos a questão da unicência, até certo ponto, afinal de contas, a gente também defende uma docência compartilhada, com profissionais qualificados. (CE, p. 34-35)

Nesse sentido, percebe-se que o trabalho sobre Educação Musical assumido em uma perspectiva compartilhada entre professor unidocente e professor especialista em Música contribuirá para a superação de práticas musicais desenvolvidas isoladamente pelo professor especialista em Música nos anos iniciais de escolarização e para a superação da realização de atividades musicais desenvolvidas sem planejamento e periodicidade pelo pedagogo.

Ao encontro dessa consideração, autores como Bellochio (2000, 2001, 2002), Figueiredo (2001, 2003, 2004a, 2004b), Godoy e Figueiredo (2005), entre outros defendem que professor unidocente e professor especialista em Música devem atuar colaborativamente. Souza et al. (2002, p. 77) corroboram com essa concepção ao expressarem que “[...] o trabalho colaborativo [...] poderá contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas aos alunos e para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas”.

Ao ser questionada sobre a Lei n. 11.769/08, a coordenadora expôs que “não tenho leitura da Lei, mas ouvi falar da Lei, mas se tu me perguntar o que dispõe, como vai ser, em quanto tempo, não sei” (CE, p. 36). Observa-se, pois, que a coordenadora dessa instituição possui algum tipo de conhecimento da legislação para a área de Música.

Em relação à possibilidade dos egressos do curso de Pedagogia da instituição contemplar a área de Música na prática docente, a coordenadora mencionou:

A professora que trabalha essa disciplina, no quarto semestre, é uma professora com uma larga experiência na área de Música. Ela compõe a equipe de estágio dos nossos alunos. Ela é professora orientadora de estágio dos alunos que optam pela Educação Infantil. É óbvio que o aluno não tem escapatória de não incluir, por que é muito marcado. Como eu vou te responder? Sim, do ponto de vista se eu olhar para a equipe da Educação Infantil. Só que o nosso aluno ele opta pelos estágios. Eu te diria que talvez nas propostas de Anos Iniciais e de EJA não se enxergue com tanto imediatismo os reflexos dessa disciplina específica nas suas práticas. Pode ser que sim, pode ser que não. (CE, p. 33)

Diante do exposto, percebe-se que alunos egressos do curso de Pedagogia da Universidade C, especificamente os que realizam estágio curricular na Educação Infantil, tem a maior probabilidade de inserir na sua prática docente a Educação Musical, como fator decorrente de suas vivências e interlocuções possibilitadas na formação acadêmico-profissional, sobretudo no ES, momento de intensificação da docência em sala de aula. Isso não significa dizer que os demais egressos do curso não desenvolvam atividades musicais com seus alunos, pois o fato de possuírem formação musical no curso de Pedagogia da instituição corrobora para que o conhecimento musical seja dinamizado no contexto de sua atuação profissional.

Especificamente com relação às possibilidades de articulação dos conhecimentos advindos da disciplina que focaliza a área de Música na Pedagogia com os saberes dos demais campos do saber, a coordenadora destacou que essa articulação é proposta na disciplina Seminário de Docência, a qual é ministrada pela professora da disciplina de Educação Musical do curso de Pedagogia da instituição. De acordo com a fala da coordenadora, “[...] nesse semestre é garantido, nesse Seminário de Docência sim, a gente faz a articulação” (CE, p. 34).

Ao avaliar a proposta formativa em Educação Musical do curso de Pedagogia, a coordenadora pontuou:

Eu só vou avaliar como muito qualificada, do ponto de vista de quem trata. Nós temos conosco uma professora de alta qualidade. Eu suponho que mesmo tendo pouca carga horária, o fato de ter uma professora com publicação e atuação na área de Música é fundamental. Ela fornece para os alunos referenciais que depois eles podem ampliar. (CE, p. 35)

De acordo com a fala da coordenadora, a presença de um profissional com formação específica na área de Música para trabalhar com a disciplina de Educação Musical é um ponto positivo que qualifica o trabalho desenvolvido, capacitando os licenciandos para desenvolver práticas musicais no contexto dos anos iniciais de escolarização. Especificamente sobre as ações mobilizadas para a ampliação do espaço da área de Música na Pedagogia, a coordenadora destacou:

Nesse momento, as ações viáveis são ações pelas atividades complementares. Isso tem incentivado muito os nossos alunos. Eles têm procurado, em função do cumprimento das atividades complementares, atividades afins ao que eles estão interessados. Penso que se eles começam a ter na disciplina de Educação Musical o incentivo, eles vão começar a se interessar mais. (CE, p. 36)

Observa-se que na instituição as ações desenvolvidas para ampliar o espaço da área de Música na Pedagogia ainda não foram planejadas e oferecidas aos licenciandos do curso. De acordo com o exposto pela coordenadora, as ACGs somariam para o processo formativo na área de Música, já que no curso de Pedagogia não há outro espaço disponibilizado para o desenvolvimento e aprendizado musical. A esse respeito, a coordenadora destacou que “eu desconheço aqui na Pedagogia [outras propostas formativas em Educação Musical]. Pode ser que tenha e a professora vai saber e te falar com mais precisão” (CE, p. 36).

A partir do exposto, entende-se que no curso de Pedagogia dessa universidade, a área de Música consta na estrutura curricular da Pedagogia, fato que possibilita, de modo geral, ações do unidocente frente à Educação Musical no contexto em que atua.

4.1.4 Universidade D

A coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade D é egressa do curso de Letras – Português/Inglês da UFSM. Sua titulação, obtida em 1987, habilita para atuação com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês) e respectivas Literaturas. Após essa formação, a coordenadora realizou Mestrado em Letras, com área de concentração em Estudos Lingüísticos e Doutorado em Letras na linha da História das Idéias Lingüísticas, ambos realizados na UFSM e concluídos, respectivamente, em 1998 e 2009. Soma-se a essa formação, a atuação na

Educação Básica pelo período de 7 anos, além de uma trajetória atuando como professora de Língua Portuguesa no Ensino Superior.

Ao ser questionada sobre a sua formação musical, essa coordenadora destacou que não possui formação musical decorrente de sua trajetória no âmbito escolar, tampouco no contexto de sua formação profissional.

Eu sou uma pessoa que não tem formação musical específica. Eu adoro música, me criei ouvindo muita música. Tinha música erudita em casa à minha disposição. Gosto de jazz, de música de todos os tipos, mas não tenho formação específica e nem possibilidade de trabalhar com isso. (CE, p. 38)

Embora não tenha formação musical, como a maioria das pessoas, a música faz parte de seu cotidiano. Ao encontro dessa consideração, Fonterrada (2007, p. 31) pontua “[...] a música [ocupa] lugar de proeminência no cotidiano. Entretanto, na sociedade contemporânea o seu papel aglutinador e transformador perdeu forças, colocando as pessoas no papel de ouvintes, e não de fazedores de música”.

Sobre o ingresso na instituição, a coordenadora destacou que em março de 2008 ingressou na instituição como professora do curso de Pedagogia. Como coordenadora, assumiu essa atribuição em janeiro de 2009, após assumir a coordenação do pólo da universidade.

Eu entrei no início desse ano como coordenadora do curso de Pedagogia. Coincidiu, por que o nosso coordenador do pólo era um agrônomo e foi para a Embrapa e a coordenadora da Pedagogia era uma das professoras que foi para a UFPel. Infelizmente a [instituição] vem perdendo muita gente com formação e isso realmente é uma pena. (CE, p. 39-40)

Refletindo sobre sua atuação como coordenadora do curso de Pedagogia da instituição, a participante da pesquisa apontou que “[...] eu não sou a coordenadora ideal para o curso de Pedagogia. Eu sou a coordenadora possível” (CE, p. 38).

Essa fala expressa o modo como a coordenadora avalia a sua inserção na coordenação do curso. O fato de não possuir formação em Pedagogia, de não ter participado da última reformulação curricular do curso em 2007, momento que não se encontrava na instituição e de não poder estar participando das reuniões do curso de Pedagogia, contribui para que essa coordenadora não tenha o conhecimento amplo sobre as questões que envolvem a organização formativa do curso, julgando-se não ser a coordenadora ideal.

A instituição tem todo um conjunto de discussões. O pessoal está sempre se reunindo em Porto Alegre, mas eu não tenho tido tempo de ir participar dessa discussão. Tenho acompanhando por e-mail as reuniões do curso de Pedagogia. É uma coisa que está me faltando participar, mas o espaço para a discussão existe. (CE, p. 40)

Ao encontro dessa consideração, a coordenadora expôs que possui o conhecimento básico sobre o fato das DCNP apontarem para a formação de professores e para o ensino de Arte na Pedagogia. Especificamente sobre a Lei n. 11.769/08, a coordenadora pontuou:

Eu tenho o conhecimento superficial. Entrei na Pedagogia no início desse ano e com muitas atribuições ao mesmo tempo. Eu venho me enfronhando nas questões específicas da Pedagogia nuns tempos para cá, principalmente em função das solicitações. Infelizmente eu ainda não posso alegar que conheço, que posso discutir. (CE, p. 41)

Observa-se que tal coordenadora está procurando ampliar seus conhecimentos acerca do que se constitui o curso de Pedagogia, embora afirme que desconhece a referida Lei. Entende-se que o conhecimento sobre o que a Lei 11.769/08 dispõe é fundamental para o desenvolvimento de propostas que visem inserir e/ou ampliar o espaço da área de Música no curso de Pedagogia, uma vez que se compreende que professores unidocentes podem e devem ser parceiros na busca pela concretização do ensino de Música na Educação Básica, sobretudo nos anos iniciais de escolarização.

Essa consideração soma-se ao significado da área de Música na proposta formativa do curso de Pedagogia, conforme exposto pela coordenadora, para a qual “[...] as Artes, de uma maneira geral, aí entra a Música, são fundamentais para a educação. Não acredito que as Artes sejam um agregado da educação, um enfeite. Eu acredito que elas são constitutivas da pessoa” (CE, p. 39).

A partir dessa fala, o significado do conhecimento musical inserido no curso de Pedagogia não se restringe ao fato de que a Arte esteja na proposta formativa sem planejamento e objetivo, corroborando para que os egressos utilizem a área de Música como uma possibilidade de recreação, reduzida à realização de atividades lúdicas e/ou utilizada como recurso didático, mas, sobretudo que a definam como “[...] um importante componente de conhecimentos nos processos que potencializam o desenvolvimento do ser humano” (BELLOCHIO, 2000, p. 71).

Eu acho que as Artes são fundamentais para o desenvolvimento das pessoas. Eu não sei como trabalhar isso com os alunos, tem que refletir muito, para não cair numa formulazinha, numa receitinha de como fazer. Deve-se construir uma fundamentação muito boa, no sentido de refletir sobre a questão das Artes, do lúdico, da Música e sobre como isso pode ser trabalhado e bem aproveitado. Além disso, penso que deve servir para o prazer mesmo, por que você não pode estar sempre aplicando as Artes para ensinar outra coisa. Eu tenho a impressão que até pode usar as Artes para chegar num determinado objetivo, mas acredito que o prazer das Artes deve também ser trabalhado por si só. (CE, p. 41)

Entende-se que o desenvolvimento do trabalho sobre e com a Educação Musical exige do professor dos anos iniciais de escolarização o conhecimento musical e pedagógico-musical inicial, alicerçado no constante processo de reflexão na e sobre a prática. Nessa perspectiva, o conhecimento musical inserido na formação do professor unidocente contribuirá para que “receitas” e “fórmulas” de como fazer não se sobressaiam sobre a possibilidade da aprendizagem e mobilização de conhecimento específicos da área de Música. Para tanto, faz-se necessário:

[...] investir cada vez mais na formação musical inicial desses unidocentes, no sentido de que sejam sujeitos críticos e criativos, capazes de transformarem uma receita de como dar aula de música em várias possibilidades de práticas educativas em educação musical, oriundas da reflexão sobre os próprios modos de aprender e ensinar. (SPANAVELLO, 2005, p. 68)

Refletindo sobre o fato do curso de Pedagogia dessa universidade não contemplar na formação acadêmico-profissional a área de Música, a coordenadora declarou que instituir uma disciplina que contemple a área na estrutura curricular seria uma possibilidade de inserção dessa na proposta formativa do curso, com vistas a atender a legislação vigente.

Eu tenho a impressão que a música teria um funcionamento institucional, teria um efeito de sentido, de reconhecimento, se fosse uma disciplina. Parece-me que a disciplina da para as diferentes áreas do conhecimento uma institucionalização, que talvez seja necessária, para que exista de fato e funcione como tal e possibilite que o aluno vá para a escola com essa formação. Estou falando de algo hipotético e sem discutir com mais ninguém. Parece-me que o funcionamento disciplinar se encaminha melhor para a institucionalização, para uma adoção efetiva. (CE, p. 42)

Embora vários estudos e pesquisas venham discutindo e problematizando a estrutura curricular através de projetos de ensino, a concepção de organização de

modo disciplinar ainda é vigente. Entende-se que, assumindo o currículo em uma perspectiva disciplinar, especialmente no curso de Pedagogia, em que os egressos deverão trabalhar com todos os campos do saber articulados, pressupõe-se que essa estrutura necessita proporcionar o diálogo inter-áreas, de modo que práticas interdisciplinares sejam visualizadas e difundidas no decorrer da formação acadêmico-profissional de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No curso de Pedagogia em questão, a articulação dos conhecimentos provenientes do campo da Arte com as demais áreas do saber, ocorre no Seminário Integrador IV, que nomeia a disciplina que focaliza a Arte no curso de Pedagogia dessa universidade, ou seja, Seminário Integrador IV: Movimento, Arte e Educação Psicomotora.

O seminário integrador, no programa da [universidade], é uma disciplina que procura juntar aquelas disciplinas que foram vistas no semestre. No quarto semestre está a Educação Infantil, alfabetização e letramento, educação e corporeidade, literatura infanto-juvenil e metodologia da pesquisa. O que eu poderia te colocar é que esse seminário vai tentar agregar as disciplinas e inserir mais o conhecimento específico, no caso, da Arte. (CE, p. 42-43)

Decorre dessa fala o fato de que tal disciplina procura articular os conhecimentos do campo da Arte com as demais disciplinas oferecidas no semestre. Sobre a referida disciplina, a coordenadora pontuou que a turma que ingressou em 2008 ainda não cursou a disciplina, visto que na universidade, o ingresso no curso de Pedagogia foi suspenso, sendo novamente oferecido em 2008, após reformulação curricular instituída pelas DCNP. Desse modo, essa disciplina ainda não foi ofertada na proposta formativa do curso de Pedagogia dessa instituição.

Nós ainda não tivemos o desafio de trabalhar com essa disciplina. [Será oferecida] no semestre que vem, por que a turma nova [2008] está no terceiro semestre e daqui a pouco começamos a planejar o próximo semestre e ir atrás de um professor. (CE, p. 43)

Percebe-se que essa disciplina será ofertada a partir de agosto de 2009, momento em que a turma que ingressou após a reformulação curricular estará realizando o quarto semestre do curso. Como exposto na fala da coordenadora, o curso de Pedagogia ainda não possui um profissional responsável por essa disciplina. Ainda sobre a articulação dos conhecimentos musicais com os demais

campos do saber, a coordenadora complementou que “[...] isso não significa que a música não entre em outras atividades ao longo do curso” (CE, p. 44). Nesse sentido, a coordenadora destacou que, no curso de Pedagogia, atividades com música são desenvolvidas por vários professores, com o objetivo de relaxamento, sensibilização, etc.

Nesse contexto, a possibilidade do egresso do curso de Pedagogia abordar a Educação Musical em suas práticas docentes está diretamente relacionada com as vivências e possibilidades oferecidas ao longo do processo formativo de tal profissional.

Eu acho que sim, se houver nos programas disciplinas que contemplem essa formação, tem mais é que trabalhar. Afinal, as disciplinas devem ter essa possibilidade de reelaboração em outros contextos. Acho que tendo a disciplina no curso de Pedagogia, sim. Sem ter, acho que muitos professores se aventuram, mas se tivesse, a possibilidade seria maior. (CE, p. 42)

Observa-se, assim, que o curso de Pedagogia, oferecendo formação musical aos professores dos anos iniciais de escolarização, possibilita que seus egressos sejam propagadores de práticas musicais no contexto de sua atuação. Ao contrário disso, como bem coloca a coordenadora, muitos professores unidocentes acabam desenvolvendo atividades que focalizam a área de Música, com ênfase especialmente nas datas comemorativas, como recurso didático e pano de fundo para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, tais como Língua Portuguesa, Matemática, etc. Desse modo, a área de Música, quando contemplada no currículo e nas práticas docentes de tais profissionais, vem sendo utilizada para um determinado fim, assumindo inúmeras funções no contexto dos anos iniciais de escolarização.

Penso ser importante discutir estes diferentes usos e funções da educação musical ou, melhor, da música nos anos iniciais do ensino fundamental, não com intuito de julgar ou dizer que um é melhor ou pior que outro, mas com o objetivo de que, a meu ver, os professores necessitam ter clareza de quais são as diferentes possibilidades de trabalhar com a educação musical, seja como uma disciplina autônoma ou como suporte para outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Não vejo problema em utilizar a música, em alguns momentos do cotidiano escolar, como função terapêutica ou no auxílio de outras disciplinas, no entanto, isto deve ocorrer de forma consciente, planejada pelo professor e, na medida do possível, vir a ser discutida com os alunos. (SANTOS, 2006, p.116)

Entende-se que essa postura por parte do professor unidocente requer uma sólida formação musical que o possibilite a compreender e conceber a Música como uma área de conhecimento e que, no contexto da unidocência, deve ser dinamizada de forma articulada com os demais campos do saber.

Ao ser questionada sobre a existência no curso de Pedagogia de projetos e/ou atividades complementares que focalizem a área de Música, a coordenadora apontou que “diretamente relacionado à música, não. Nós temos projetos que contemplam a brinquedoteca e é claro que quando as crianças estão brincando, essa relação com a música pode surgir” (CE, p. 43).

Como exposto, percebe-se que esse curso de Pedagogia não tem possibilitado a seus licenciandos a construção de saberes e fazeres acerca da área de Música, seja através de disciplina, seja através de projetos e/ou atividades complementares. Avaliando a formação musical oferecida na instituição, a coordenadora expôs que “[...] por enquanto, eu vejo como uma coisa pobre, que eu entendo que diante dessa exigência legal, as pessoas já devem estar se movimentando para corresponder essas expectativas” (CE, p. 45). Refletindo sobre a situação da área de Música no curso de Pedagogia da universidade, a coordenadora declarou:

Eu tenho a impressão que o professor não pode ser uma pessoa que meramente passe fórmulas, não pode ser um técnico. Eu acho que a música só tem condições de colaborar numa leitura mais articulada, mais elaborada, colaborar no sentido que o professor seja alguém mais culto. A gente tem que ter professores com cultura geral, não um professor que vá apenas ouvir a música sertaneja, por que está tocando mais e vendendo mais, ou funk só por que está na novela das oito. O professor tem que ser aquele que saiba avaliar, distinguir, desenvolver uma opinião crítica. (CE, p. 44-45)

Nesse sentido, a área de Música inserida no curso de Pedagogia constitui-se em uma possibilidade de formação cultural para esse profissional. Nogueira (2002) destaca que uma possibilidade de conferir ao professor dos anos iniciais de escolarização formação cultural consiste na inserção de atividades culturais no currículo do curso de Pedagogia, em que a área de Música refere-se apenas a uma das dimensões culturais formativas. Corroborando com o exposto, Aquino (2007) aponta que:

[...] a formação em música constitui-se em rica experiência pessoal para o pedagogo que conhecendo seus processos estruturais e formas desenvolve uma nova relação com o que ouve. As obras (eruditas ou populares) começam a passar por uma audição mais ativa e crítica, por uma escolha mais seletiva. (AQUINO, 2007, p. 65)

Sobre as ações mobilizadas, a coordenadora destacou que no curso de Pedagogia ainda não foram dinamizadas propostas para inserir a área de Música no currículo da Pedagogia. Essa possibilidade surge com a reflexão que essa pesquisa possibilita, como exposto pela seguinte fala: “quando você vem com uma pesquisa dessas, aponta para a necessidade de estar pensando isso, a inserção da área de Música na Pedagogia” (CE, p. 46).

[...] desde quando você me falou em uma pesquisa sobre música e eu não identifiquei pessoas com formação aqui, pensei na possibilidade de na semana da Pedagogia você vir fazer uma oficina com a gente. Talvez pudesse começar discutindo essa Lei, apresentando pelo menos. (CE, p. 39)

Desse modo, percebe-se que a presente pesquisa suscitou na coordenadora em questão a necessidade do curso de Pedagogia da instituição proporcionar vivências que contemplem a área de Música. Inicialmente surge como uma possibilidade de inserção em um momento de discussão, reflexão e prática dissociado, ainda, da estrutura curricular, mas com possibilidade de vir a compor o currículo do curso, em um segundo momento. Entende-se que essa proposta seja o primeiro passo para a concretização da inserção da área no curso de Pedagogia de tal instituição.

4.1.5 Universidade E

A coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade E concluiu o curso de Magistério, modalidade Normal em 1981, graduou-se em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Imaculada Conceição²⁶ em 1984, possui especialização em Currículo por Atividades, realizada em 1986 e em Orientação Educacional, concluída em 1991. Em 1997 ingressou no curso de Mestrado em Educação, na UFSM e em 1999 no Doutorado em Educação, na UFRGS, ambos

²⁶ Atualmente denomina-se Centro Universitário Franciscano (Unifra).

realizados com pesquisa em questões curriculares. Além disso, foi professora da rede pública durante 23 anos.

Especificamente com relação à formação musical, a coordenadora destacou que teve aula de música na escola, mas ao realizar o Magistério e curso de Pedagogia, essa área de conhecimento não foi contemplada na sua formação.

Eu tive a experiência, de quando estava na escola, de ter professores de música. Eu tive professor de música na quarta série, na quinta série, onde tinha música separada das Artes e era uma aula muito agradável. Eu particularmente sempre gostei de música. Na Pedagogia, quando eu fiz, nós não tínhamos especificamente nada voltado para a música. No magistério, não tenho lembrança da Educação Musical, foi uma coisa que não me marcou. Ela me marca muito quando eu faço curso de capacitação da Educação Infantil. Nesse momento é quando a música entra especificamente na minha formação e que eu levo isso para dentro da minha sala de aula, numa forma muito intensa. (CE, p. 49-50)

O ingresso na instituição ocorreu em agosto de 2005, como professora no curso de Pedagogia. A atuação como coordenadora ocorreu no ano seguinte, em julho de 2006, momento em que as DCNP. Nesse contexto, a coordenadora mencionou que participou da reformulação curricular do curso de Pedagogia da instituição.

Quando eu assumi a coordenação em 2006, veio a resolução que é de 15 de maio de 2006. Então eu entrei no momento em que as diretrizes estavam sendo discutidas. As diretrizes trazem uma formação muito ampla do pedagogo. Eu defendo que o profissional deve se preocupar em desenvolver as quatro categorias básicas no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, do ensino-aprendizagem que são: a construção de regras no espaço social onde eles atuam, a localização no espaço temporal, a lecto-escrita e o raciocínio lógico-matemático. (CE, p. 50)

As DCNP apontam a docência como base da formação do pedagogo, mas não a considera apenas como um processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A docência, nessa perspectiva, engloba a gestão, o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de práticas educativas e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional.

De acordo com a coordenadora da Universidade E, a área de Música não é contemplada nas DCNP, uma vez que essa coordenadora destaca que “[...] não tem essa formação específica em nenhum momento. São vários itens e ela não fecha Português, Matemática, Música, etc. Ela vai falar de habilidades inerentes às áreas” (CE, p. 51).

No entanto, o artigo 5 das DCNP destaca que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a “VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006).

A área de Música encontra-se integrada ao componente Arte, sendo que esse compreende, além dessa área, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança, ou seja, as quatro linguagens artísticas, conforme os PCN para a Arte. Nesse sentido, corrobora-se com a coordenadora da instituição quando destaca que “[...] a música entra, mas não para formar músicos no curso de Pedagogia” (CE, p. 50). Certamente o curso de Pedagogia não irá formar um músico, mas sua proposta necessita oferecer possibilidades para que cada licenciando possa construir conhecimentos específicos acerca dessa área. No que se refere à Lei n. 11.769/08, a coordenadora destacou “eu desconheço a Lei 11.769, de agosto de 2008, apesar de trabalhar com a legislação de ensino. Como é uma Lei que vem para além da LDB, até é interessante, é uma informação que hoje eu posso acrescentar” (CE, p. 51).

De fato, a Lei que institui a Música como componente curricular obrigatório na Educação Básica é algo recente, mas em se tratando da coordenação do curso de Pedagogia, entende-se que o conhecimento acerca da legislação vigente é relevante para o desenvolvimento de proposições e ações dentro do curso de formação acadêmico-profissional de professores dos anos iniciais de escolarização, profissional esse que é, de acordo com o que expôs a coordenadora, “[...] quem tem que trabalhar com a música, nos anos iniciais” (CE, p. 51).

Tendo em vista o conjunto de saberes inerentes à formação do professor unidocente, considera-se que esse profissional deve contemplar em seu planejamento e prática docente a Educação Musical. No entanto, é relevante considerar que a presença do professor especialista em Música no contexto escolar é fundamental e que esses profissionais, colaborativamente, possam planejar e desenvolver atividades musicais com seus alunos. Contemplando o exposto, Correa e Bellochio (2009) destacam que:

[...] para que o trabalho do professor licenciado em música não seja solitário na busca por uma prática musical coesa e integrada às demais atividades da escola e de seus currículos, é necessário que seja viabilizado um trabalho conjunto entre especialistas e não-especialistas em música. Sobremaneira, é o que salienta ainda mais a ênfase em aprimorar o processo músico-formativo nos Cursos de Pedagogia. (CORREA; BELLOCHIO, 2009, p. 4)

Nesse sentido, a área de Música inserida no contexto formativo do curso de Pedagogia constitui um meio para a inserção e ampliação de práticas musicais nos anos iniciais de escolarização. Figueiredo (2004, p. 60) menciona que “[...] aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente”.

No que se refere ao espaço-tempo formativo do curso de Pedagogia, entende-se que essa aproximação necessita emergir na estrutura curricular do curso e sustentar-se a partir de propostas coerentes e comprometidas com o processo formativo do unidocente. Refletindo sobre a formação musical oferecida na instituição, a coordenadora pontuou:

Colocar só as disciplinas no curso não vai resolver. Eu digo para os alunos que não é com 90 horas de uma cadeira, ou 180 da outra que garante que ele vai sair bem. Vai depender do que ele vai poder aproveitar, do que ele vai buscar além do que a universidade está oferecendo, além do que aquela sala de aula está oferecendo. Eu acredito que o grupo da música oferece muita coisa que eles podem fazer. Dentro da instituição, eu tive a oportunidade de participar dos momentos que o grupo da música oferece, das oficinas, do fechamento das oficinas e se percebe o quanto isso é importante para o curso e o quanto vai trazendo a interação do aluno dentro da própria universidade. (CE, p. 57)

Percebe-se, pois, que a área de Música está presente na Pedagogia dessa universidade e tem importância no contexto pesquisado. Entende-se que a proposta formativa na área, assumida em uma perspectiva curricularizada, constitui-se, em muitos casos, o primeiro contato formal com a área de Música, em que concepções e práticas poderão ser (res)significadas.

Ainda que seja um projeto curricularizado e, portanto, sujeito a determinações normativas de carga horária disciplinar, constitui-se [na maioria das vezes] em uma das únicas vivências formais de futuros professores da infância com o campo da educação musical. (BELLOCHIO, 2008, p. 221)

Ao ser questionada em relação às concepções sobre a área de Música inserida na Pedagogia, a coordenadora enfatizou que:

Eu acredito que a música é uma riqueza e essa é uma das coisas que eu aprendi muito durante a discussão das Diretrizes. Eu me lembro muito bem da fala de uma das professoras, justamente quando estávamos tentando organizar os núcleos do curso de Pedagogia. Nós não tínhamos colocado as metodologias mais específicas como núcleo básico e durante as reuniões de discussão, a professora de Educação Musical foi bem clara em dizer que a música tinha tido uma luta histórica dentro do curso de Pedagogia, dentro da universidade, para que fizesse parte desse núcleo comum, desse núcleo básico do curso, do núcleo mais duro. Ela segue fazendo parte desse núcleo, essa foi uma defesa da professora. (CE, p. 52)

A partir dessa fala, entende-se que sua concepção sobre Música na Pedagogia foi refletida no momento em que participou da reformulação curricular do curso de Pedagogia, momento em que se discutiram as disciplinas de Educação Musical na estrutura curricular do curso em assembléia geral.

Eu acredito que as práticas educativas, tanto do sexto, que é das diferentes modalidades, como do sétimo, que é a inserção na Educação Básica, que quando estão preparando já o estágio e essa foi outra reivindicação da música, de que ela ficasse nos últimos semestres do curso, por que senão as alunas esquecem, depois não sabem aplicar. (CE, p. 54)

Nessa perspectiva, partindo da própria fala da professora da área de Música na Pedagogia, a coordenadora apresenta uma justificativa para que as disciplinas de Educação Musical dessa instituição estejam localizadas no sexto e sétimo semestre do curso de Pedagogia, respectivamente. Considerando que o ES ocorre no oitavo semestre do curso dessa instituição, acredita-se que ao ser proporcionado a discussão e construção de conhecimentos musicais nos dois semestres anteriores ao ES, os licenciandos poderão contemplar e articular esses saberes na sua proposta e prática de estágio com mais ênfase e propriedade. Isso não significa dizer que se as disciplinas de Educação Musical fossem oferecidas no segundo semestre, por exemplo, essa articulação dos conhecimentos advindos da área de Música não seria realizada. No entanto, como demonstrou a pesquisa de Spanavello (2005), cabe a reflexão sobre o significado que cada sujeito em formação atribui às atividades e quais são as (re)construções provenientes a partir das disciplinas cursadas. Especificamente com relação ao significado que a área de Música assume na Pedagogia, a coordenadora destacou:

Eu entendo a música como uma ferramenta que vai dar condições para esse aluno desenvolver as demais habilidades. Ela é um instrumento que eu utilizo, é uma metodologia, um método de trabalho. Eu entendo que o importante não é que as alunas saibam Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si. Na verdade, é muito mais que isso. É perceber a musicalidade que tem dentro de si e utilizar como uma ferramenta. (CE, p. 51)

Percebe-se, pois, que a coordenadora considera a área de Música como uma ferramenta de trabalho que o professor dos anos iniciais de escolarização pode utilizar, sendo que o conhecimento específico da área constitui-se como necessário para o desenvolvimento de atividades musicais no contexto escolar. A esse respeito, a coordenadora salientou ainda que:

Reforço que a música tem tudo a ver dentro do curso de Pedagogia, por que defendo que é o pedagogo que tem que trabalhar. Ele precisa da música como ferramenta de trabalho, além de desenvolver a sensibilidade, abrir essa capacidade de atenção, concentração, ela também vai fazendo com que tu consigas fazer com que a escola seja espaço gostoso de ir. (CE, p. 55)

Observa-se que para a área de Música inserida no contexto escolar são atribuídas várias funções, muitas vezes, instituídas culturalmente na e pela sociedade. Isso não significa dizer que a música não deve ou não pode ser utilizada também para esses fins, mas, sobretudo, no atual momento necessita ser concebida como uma área de conhecimento e inserida no currículo e nas práticas docentes da mesma forma que outras áreas, desenvolvendo, também, culturalmente os seres humanos.

Sobre a articulação das disciplinas de Educação Musical com outras disciplinas do curso, a coordenadora destacou que, embora tenha uma disciplina, a PED, que visa promover a articulação horizontal e vertical do curso de Pedagogia da instituição, a articulação restringe-se às disciplinas de cada semestre.

Ao avaliar a formação oferecida na instituição, a coordenadora relatou: “eu acredito que ela é boa, o que eu sei é que tem gente que não sabe aproveitar, mas ela é boa” (CE, p. 55). Essa consideração vem ao encontro do que foi discutido anteriormente, pois cada licenciando atribui um sentido para a experiência com a área de Música ofertada no curso de Pedagogia (SPANAVELLO, 2005).

Nesse sentido, a coordenadora destacou que o licenciando em Pedagogia dessa instituição “[...] tem subsídios para desenvolver um bom trabalho, ele tem e

não tem mais se não quiser, por que é oferecido, para além das disciplinas, oficinas que ele pode se envolver, que ele pode buscar” (CE, p. 53).

De acordo com o exposto, a formação musical ofertada nessa instituição é desenvolvida através de disciplinas inseridas no currículo do curso, assim como oficinas da área de Música que possibilitam uma formação musical complementar ao conhecimento musical mediado nas disciplinas. De acordo com Correa (2008, p. 8), as oficinas oferecidas aos licenciandos do curso de Pedagogia e à comunidade em geral representam um “[...] espaço músico-formativo relevante na formação inicial de professores, contribuindo para que as unidocentes possuam mais alternativas de trabalho e segurança no momento da prática com música na escola”.

Eu acredito que aquele mínimo tem que ser obrigatório. Acredito que as 90 horas são o mínimo que tu possas oferecer. Agora, o aluno tem que buscar para além disso. Eu acredito que todas as formas são importantes. A gente pode ter oficina sim, pode ter projetos, pode ter disciplinas e isso tudo vai ser incorporado ao currículo do aluno. (CE, p. 58)

Acredita-se que uma disciplina de Educação Musical no currículo do curso, no caso dessa instituição, duas disciplinas que perfazem 90 horas/aula, representa uma possibilidade de (re)construção de conhecimentos teórico-práticos na área de Música, contribuindo, portanto, para o processo músico-formativo de professores dos anos iniciais de escolarização. Nesse contexto, as vivências nas oficinas somam para a construção do conhecimento musical e pedagógico-musical do professor unidocente.

Ter a disciplina é importante e que ela seja obrigatória, para que todo aluno possa passar pela disciplina. Desde aquele que não gosta, mas pelo menos teve essa vivência. Se ele fica totalmente livre, corre-se o risco de que aqueles que não sabem do que essa música está falando, que pensam que só vão para cantar, deixem de fazer essa cadeira. Eu acredito que ela tem que ter várias formas de oferta. Ela tem que estar como disciplina. Os projetos são fundamentais. As oficinas são muito interessantes, por que participa quem efetivamente quer participar. (CE, p. 58)

Especificamente com relação às ações desenvolvidas para ampliar o espaço da área de Música no curso de Pedagogia, a coordenadora destacou:

Todos nós temos que ter sonhos, planos e projetos. Eu sinto que no Centro de Educação falta um espaço de convivência, para que pudéssemos ter um palco e que essa música possa estar ali. Quantas vezes o pessoal está espremido no corredor, ou aqui no hall de entrada, tocando seu violão; que

o ensaio do coral não ficasse lá na sala de música. A convivência é muito importante numa universidade e se nós ficamos cada um na sua disciplina, fechadinho, na sua sala de aula, a gente fica sem saber o que o colega faz. (CE, p. 56)

Como se percebe na fala da coordenadora, ações acerca da ampliação do processo formativo musical do professor dos anos iniciais de escolarização estão sendo pensadas nessa instituição através da criação de um espaço de convivência em que a área de Música esteja presente. Não fica evidente, portanto, na fala da coordenadora, que esse projeto seja proposto para atividades específicas da área de Música, mas entende-se que essa área se integraria a tal proposta.

A partir da fala dos coordenadores, pode-se conhecer a formação profissional de tais profissionais, a inserção como coordenador(a) na Pedagogia, o conhecimento sobre as DCNP e a formação de professores, a Lei n. 11.769/08, as concepções sobre a área de Música na Pedagogia, a formação musical na Pedagogia, o significado da área de Música inserida na formação de professores e as ações desenvolvidas pela coordenação para inserir e/ou ampliar o espaço da área de Música na Pedagogia.

A formação acadêmico-profissional dos coordenadores participantes da pesquisa foi realizada em cursos de Pedagogia, Educação Física e Letras, conforme exposto pelo seguinte quadro:

COORDENADORES	FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL
Universidade A	Pedagogia
Universidade B	Educação Física
Universidade C	Pedagogia
Universidade D	Letras
Universidade E	Pedagogia

Quadro 3 – A formação acadêmico-profissional dos coordenadores dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS em estudo

Constatou-se que três coordenadores são egressos de cursos de Pedagogia, sendo que um graduou-se em Educação Física e outro em Letras. Dentre eles, três

possuem o curso de Doutorado em Educação e dois o curso de Mestrado em Educação. Sobre a formação musical na academia, apenas um destacou que teve vivências específicas da área de Música no curso de formação acadêmico-profissional, embora a música faça parte da trajetória da maioria dos coordenadores.

No que se refere à atuação como coordenador(a) do curso de Pedagogia, cabe destacar que apenas dois assumiram essa função no ano de 2009, sendo que os demais estão coordenadores desde 2006, 2007 ou 2008.

Em relação ao fato que as DCNP apontam para a formação de professores, todos destacaram que possuem esse conhecimento e no que se refere ao ensino de Arte na Pedagogia, apenas uma coordenadora declarou que a área não está contemplada nas DCNP. Especificamente sobre a Lei n. 11.769/08, dois coordenadores a desconheciam, sendo que os demais pontuaram que possuem conhecimento superficial da Lei e suas disposições.

Sobre as concepções e o significado da inserção da Música na Pedagogia, todos destacaram a importância dessa área para a formação do professor dos anos iniciais de escolarização, não apenas no contexto da construção de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, mas também como uma perspectiva de formação mais ampla, associada a uma possibilidade de formação cultural.

No entanto, observou-se que a área de Música inserida curricularmente nos cursos de Pedagogia não é realidade em todas as instituições pesquisadas, visto que em apenas dois cursos de Pedagogia há disciplinas específicas. Nos demais cursos, o conhecimento musical, quando inserido, encontra-se diluído em uma disciplina que contempla algumas das linguagens artísticas. Esse fato, por sua vez, impossibilita, na maioria dos casos, que profissionais egressos de tais cursos tenham uma vivência mais expressiva, contribuindo para que práticas que visam cantar “musiquinhas de comando” (FUKS, 1991), dentre outras, sejam, ainda, desenvolvidas nos anos iniciais de escolarização.

A fim de ultrapassar essa situação, para os três cursos de Pedagogia, que não possuem a área de Música inserida no currículo como disciplina específica, seus coordenadores destacaram que a partir dessa pesquisa, irão implementar a discussão, no colegiado e no curso como um todo, da inserção da área na estrutura curricular do curso, com vistas a difundir ações que visam possibilitar o conhecimento musical e pedagógico-musical aos licenciandos da Pedagogia de tais

universidades. Os demais coordenadores, não destacaram ações específicas que visam ampliar o espaço da área de Música no curso.

4.2 As propostas formativas em Educação Musical sob a óptica das professoras

4.2.1 Universidade A

A professora do curso de Pedagogia da Universidade A concluiu o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica em 1976, na UFRGS. Somando-se a essa formação, possui o curso de Mestrado em Educação Ambiental pela FURG e Doutorado em Educação pela UFRGS, ambos concluídos em 1997 e 2007, respectivamente.

O ingresso na instituição ocorreu em 1986, sendo que no curso de Pedagogia atua há cerca de 20 anos com a disciplina que focaliza a Arte no currículo do curso. Especificamente sobre a atuação como professora da Pedagogia, a participante do estudo relatou “[...] foi eu que ministrei as primeiras aulas. Eu e outro professor que já está aposentado. Agora eu vou me aposentar e vai continuar outra professora com a missão de não deixar morrer a Arte na Pedagogia” (CE, p. 8). A partir do exposto, percebe-se que essa professora tem uma ampla vivência no curso dessa instituição, trabalhando com a disciplina de Arte no currículo da Pedagogia. No entanto, destacou que não participou da reformulação curricular instituída pelas DCNP. “Eu sempre me limito a enviar a ementa, não participo das discussões” (CE, p.12).

Ao ser questionada em relação à formação na área de Música, a professora mencionou que não possui essa formação decorrente de sua trajetória profissional, tampouco como resultado das vivências escolares, como exposto pela seguinte fala: “[...] no meu tempo só tinha bordado, artes manuais. Tive Artes no ginásio, mas não música” (CE, p.12).

Sobre a concepção acerca do curso de Pedagogia, a professora expôs que:

Eu acho que o curso de Pedagogia vem melhorando bastante. Eu vejo que ele já foi mais fragmentado. Penso que a Arte deveria ser a base da educação, que com Arte se aprende melhor. Devido esse posicionamento crítico que tenho desenvolvido, eu sempre vou olhar para a Pedagogia como se estivesse faltando algo. O curso vem melhorando bastante, mas no campo da Arte podemos avançar um pouco mais. (CE, p.11)

Observa-se que a professora concebe a Arte como sendo a base da formação do egresso da Pedagogia. Compreende-se que essa consideração vem de encontro com o modo com que a área de Arte vem sendo contemplada na Pedagogia dessa universidade. Entende-se que a Arte, especificamente a área de Música, foco desse estudo, tem um importante papel no desenvolvimento infantil, seja como área de conhecimento, seja por proporcionar momentos de prazer, alegria, etc. No entanto, no que se refere à sua inserção na proposta formativa da Pedagogia, observa-se que essa, na maioria dos cursos, não tem expressividade e recorrência, fato que contribui para a pouca ou nenhuma formação musical do professor unidocente (FIGUEIREDO, 2001, 2003, 2004a, 2004b; AQUINO, 2007).

Sobre a inserção da área de Música na proposta formativa da disciplina intitulada “Arte e Linguagem na Educação”, a professora destacou que essa disciplina centra-se nas Artes Visuais, com algumas intervenções de Teatro e praticamente nada de Música.

Eu dou um pouco de cada linguagem, especialmente a música a gente não se atreve, por que não temos nenhuma formação. A gente considera que seria necessário outro docente para trabalhar especificamente a música. O teatro a gente tem como compensar, inclusive trazemos para dentro da sala de aula grupos de teatro para interagir com as alunas. É possível, a gente consegue através de projeto de pesquisa e extensão, não no sentido de proporcionar uma formação, mas no sentido de dar uma informação sobre algumas modalidades de teatro que se poderia trabalhar em sala de aula. (CE, p. 2-3)

Compreende-se, a partir do exposto, que a oferta de uma disciplina no currículo, que apresente a área de Arte como componente curricular, não assegura que seja proporcionada formação musical aos licenciandos, fato que se relaciona, nesse caso, com a ausência de professores com formação específica na área.

Correa (2008, p. 97), nessa mesma linha, destaca que “a ausência de disciplinas específicas no campo das artes, especialmente em relação à música, nos Cursos de Pedagogia [...] tende a ser fator excludente da introdução de um trabalho com música na escola mais elaborado”.

Em relação à música, infelizmente, a gente não faz outra coisa senão usar um fundo musical de vez em quando, ou usar a música como um estímulo para a sensibilização. Inclusive existem várias oficinas de desenho que fazem parte da minha pesquisa há mais de 20 anos, em que a música é sempre um estímulo para se desenvolver uma ambientação, mas não é objetivo em si, por que eu nunca tive formação musical. (CE, p. 7)

Observa-se, pois, que a área de Música, quando contemplada no curso de Pedagogia, vem sendo desenvolvida como um suporte para o desenvolvimento de outras atividades, sobretudo como um recurso para a sensibilização dos licenciandos. Especificamente sobre a possibilidade do egresso do curso desenvolver atividades que contemplem a área da Arte, a professora destacou que “[...] gostaria que os pedagogos não se esquecessem das aulas de Arte na hora de interagir com as crianças, embora a formação seja insuficiente, por que a gente tem pouca oficina, só faz uma pesquisa, não entra na prática pedagógica efetiva” (CE, p. 11). A partir dessa fala, percebe-se que a formação ofertada não tem proporcionado vivências e inserções dos licenciandos no contexto de sua atuação. Por outro lado, a professora relatou que, na maioria das vezes, a principal causa que determina que o egresso do curso de Pedagogia não insira em seu planejamento e prática docente atividades que contemplem as linguagens artísticas refere-se a pouca ou insuficiente formação oferecida nos cursos de Pedagogia.

O problema não é a vontade, o desejo de aprender e trabalhar com o ensino de Arte, mas o currículo, que cada vez proporciona menos horas/aula da área de Arte na Pedagogia. Quando conseguimos inserir a Arte na Pedagogia, a gente achou que ia conseguir desenvolver um trabalho continuado, mas a cada reforma curricular, nos preocupamos se a Arte vai continuar ou se vai cair do currículo. Ela vem se mantendo, mas de uma forma dissociada dos conteúdos das demais disciplinas. Os alunos ficam com muitas inquietações, mas não dá tempo para se fazer um trabalho aprofundado. Eu digo para eles que como existe Psicologia um, dois, três, quatro mil, por que não têm Arte um, dois, três, quatro mil? Então, o problema da Arte na Pedagogia é um pouco semelhante à Arte na escola. (CE, p. 8)

Compactua-se com a professora quando essa coloca que o problema da Arte na Pedagogia assemelha-se à Arte na escola, visto que nos currículos de ambos os espaços formativos ainda não vigoram a área de Música, embora haja uma legislação que desde 1996 coloque a área de Arte e suas linguagens artísticas como obrigatórias na Educação Básica, como bem exposto pela fala a seguir: “[...] já existe uma legislação, existem os parâmetros que já estão velhos, cheio de poeiras nas prateleiras das escolas, mais de 12 anos e até hoje, aqui, nada aconteceu” (CE, p. 3-4). A esse respeito, Penna (2004, p. 26), destaca especificamente a situação da área de Música, em que “[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais especificam o que é idealizado ou desejável para o ensino de música, mas nem eles, nem a LDB

garantem a sua presença na escola”. Nesse contexto, a professora refletiu sobre a sua atuação no curso de Pedagogia e relatou que:

[...] é uma coisa meio missionária. Vejo que estou fazendo a minha parte, estou tentando ajudar para que os alunos compreendam a Arte como área de conhecimento e como referencial importante para a criança, tanto como conteúdo, como ferramenta metodológica. A Arte contribui no processo como um todo, na construção do conhecimento. Penso que tenho contribuído no contexto desse curso, fora não vejo muito resultado. (CE, p. 11)

A partir dessa fala, considera-se que “ser missionária” restringe-se à sua atuação na disciplina, frente ao trabalho formativo, fato que não caracteriza uma proposta institucionalizada da área no curso, visto que essa professora declarou não participar das discussões e reformulação do curso de Pedagogia.

Em relação à área de Música, a professora mencionou a Lei n. 11.769/08 que torna a área como conteúdo obrigatório na Educação Básica, refletindo sobre a sua inserção e legitimação na escola.

Recentemente saiu um decreto para inserção da música nos currículos. Fiquei bem feliz e pensei que esse pessoal trabalhou melhor que nosso grupo de arte-educadores que promoveu, que conseguiu influenciar a LDB, para que a Arte fosse obrigatória e que virasse área de conhecimento e não atividade. Porém, 12 anos se passaram e as escolas não consideram as Artes Visuais, nem a Música, nem Dança, nem Teatro como linguagem, como conhecimento. Consideram como um passatempo, algo que atrapalha no currículo. Será que o pessoal da música vai conseguir o que a gente não conseguiu até hoje? (CE, p. 9)

Considera-se a aprovação da Lei 11.769/08 como um avanço para a área de Música, visto que no período de três anos, as escolas públicas deverão oferecer ensino de Música em todos os níveis da Educação Básica. Para tanto, entende-se que ainda há um caminho a percorrer, pois a efetivação dessa Lei exigirá o comprometimento de todos os profissionais da educação para o desenvolvimento de práticas musicais nas escolas. De acordo com Sobreira (2008, p. 51),

O momento instiga a união de esforços para compreender melhor a realidade das escolas públicas e discutir projetos que possibilitem um salto qualitativo no ensino de música nesses contextos, evitando que equívocos cometidos sejam repetidos.

Nesse contexto, acredita-se na necessidade de inserção da área em cursos de Pedagogia, uma vez que se entende que professores dos anos iniciais de

escolarização podem e devem ser parceiros na legitimação do lugar da área de Música na escola.

Especificamente sobre a contribuição da disciplina para a formação do professor unidocente, a professora declarou:

A contribuição é mais no plano pessoal, nesse corpo a corpo, da professora com os educandos. A gente trabalha procurando estabelecer algumas relações entre o currículo, o conhecimento globalizado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e a importância da Arte nesses âmbitos, mas de modo bastante pontual. (CE, p. 10-11)

Diante do exposto, compreende-se que a disciplina possibilita que o licenciando em Pedagogia compreenda a área de Arte como importante para o desenvolvimento da criança e que necessita ser assumida em uma perspectiva de “currículo integrado”, sendo dinamizada no conjunto dos demais campos do saber. A fim de atingir esse objetivo, os conteúdos trabalhados na disciplina, de acordo com a fala da professora centram-se, basicamente,

[...] nas tendências pedagógicas. A gente tenta cruzar as tendências pedagógicas existentes no campo da didática e da prática de ensino com as tendências pedagógicas do ensino de Arte. Trabalhamos um pouco com a história da Arte, com educação estética e estética do cotidiano, inter e multiculturalidade. Depois de uma abordagem mais genérica dessas tendências, enfatizamos o grafismo, o estudo do desenho e a relação entre desenho e escrita. (CE, p. 5)

Percebe-se, pois, que o conteúdo trabalhado na disciplina focaliza o conhecimento acerca das Artes Visuais. Refletindo sobre a formação ofertada, a professora expôs que “[...] a gente sempre diz para os alunos que não tem como ensinar o que fazer dentro da sala de aula com Arte. Vamos ajudar mais dizendo o que não fazer, do que o que fazer” (CE, p. 4). Compreende-se que a metodologia de trabalho da professora, juntamente com os conteúdos desenvolvidos, visa à desconstrução de concepções internalizadas ao longo da trajetória formativa dos licenciandos.

Ao encontro dessa consideração, a professora relatou que embora a Arte, nas suas diferentes linguagens, seja uma das primeiras formas expressivas da criança, “[...] o que se tem é o máximo de estereótipo, que não é só privilégio das Artes Visuais, é estereótipo musical também. É um enfoque que vai na contramão de um ensino de Arte preocupado com a expressão da criança” (CE, p. 10).

Em relação aos referenciais e materiais utilizados, a professora destacou que tem “[...] mais de mil exemplares de pesquisa sobre o desenho da criança, metodologia, tendências pedagógicas. Os referenciais são mais da área de Artes Visuais, específicos de arte-educação” (CE, p. 10). Frente a isso, fica evidente que a formação teórico-prática no curso de Pedagogia dessa universidade aborda basicamente a formação em Artes Visuais, sendo que as demais linguagens artísticas ainda não possuem lugar formal na proposta formativa de tal disciplina.

Sobre a articulação dos conhecimentos da área de Arte com as demais áreas do conhecimento, a professora mencionou que na estrutura curricular do curso não é oferecido esse espaço, sendo que o que ocorre é a articulação das demais áreas do conhecimento que integram a formação do professor unidocente na disciplina, como exposto pela fala a seguir “[...] eu trabalho muito com essa questão do conteúdo globalizado, de Arte com outras áreas do conhecimento” (CE, p. 6).

Em relação ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas, a professora destacou que “[...] eles adoram, o envolvimento é muito forte. Alguns alunos fazem o curso de extensão, ou ingressam no próprio curso de Artes. Muitos começam a desenvolver ou aprofundar pesquisas na área de Artes” (CE, p. 7).

No que se refere ao espaço físico destinado às aulas de Arte, a professora relatou que “[...] a minha sala é um local onde tem muita coisa, onde eu trago as alunas da Pedagogia, por que aqui na universidade não tem um espaço físico determinado para cada curso” (CE, p. 1).

Ao avaliar a formação oferecida no campo da Arte pela disciplina, a professora declarou que:

Eu penso que é um trabalho bem importante, bem forte em termos de conteúdo. Tem uma característica marcante, que é um pouco compensatório, pois quem trabalha com Arte na Pedagogia, desacomoda muitos conceitos que estão padronizados, tipo usar desenho para colorir. Muitos alunos se sentem culpados, por que já atuam em escolas e pensam que estão fazendo tudo errado. Eu procuro dizer que não, mas que isso faz parte de um processo cultural. (CE, p. 12).

Nessa perspectiva, percebe-se que a disciplina tem sido focalizada e compreendida como um momento de (re)construção de saberes e fazeres acerca da Arte na escola, sobretudo em relação às Artes Visuais. No entanto, a professora mencionou que “[...] a disciplina deveria aparecer no currículo mais integrada com as outras áreas do conhecimento e quantitativamente com mais horas/aula” (CE, p. 12).

Essa consideração expõe a necessidade de articulação dos conhecimentos da área de Arte com os demais campos do conhecimento que constituem e caracterizam a formação e atuação do professor unidocente, considerando que a formação na área deveria ser mais abrangente, visto que essa disciplina é responsável pela formação em todas as linguagens artísticas, fato que não é possibilitado em função da carga horária da disciplina, assim como pela ausência de professores com formação específica em cada área da Arte.

4.2.2 Universidade B

A professora da disciplina de Práticas Educativas VI – Educação Infantil graduou-se em 1982 em Educação Artística, pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp), campus de Bagé. De acordo com a professora, sua formação acadêmico-profissional caracterizou-se pela polivalência, em que a ênfase da formação oferecida centrava-se nas Artes Visuais. Possui o curso de Mestrado em Educação pela UFRGS, concluído em 2001 e Doutorado em Educação, pela mesma instituição, em 2007. Além dessa formação, atuou como professora da rede estadual no Ensino Médio aproximadamente 20 anos, concomitantemente à atuação na formação de professores de Arte no Ensino Superior.

Sobre a formação musical, a professora destacou que no decorrer de sua formação acadêmico-profissional a área de Música foi contemplada e ao encontro dessa formação, estudou piano, tocou violão e cantou em coral.

Além das aulas que eu tinha na faculdade, eu sempre toquei violão. Fiz 5 ou 6 anos de piano, sempre cantei em coral. Meu pai é cantor lírico e minha mãe professora de Arte, sempre enfronhada nessas coisas. Eu já tinha de casa essa formação. (CE, p. 13)

A partir dessa vivência, a professora mencionou que durante sua atuação como professora do Ensino Médio abordou atividades musicais na escola, conforme exposto pela seguinte fala: “[...] eu sempre levei essa experiência com música para a escola. A gente fazia coral, mexia nos instrumentos da banda e eu nunca imaginei que isso ia entrar na minha concepção de Arte” (CE, p. 13-14).

Como professora do curso de Pedagogia da Universidade B, seu ingresso ocorreu em agosto de 2008. A esse respeito, a professora destacou que “[...] não faz nem um ano, isso tudo é muito recente. A minha chegada era muito esperada por

todos, por que todo mundo queria uma professora de Arte” (CE, p. 14). Entende-se, portanto, que essa professora não participou da reformulação curricular instituída e realizada em detrimento das DCNP na instituição, porém relatou que tem participado ativamente das reuniões realizadas e das propostas discutidas com vistas a uma nova reformulação curricular do curso.

Participo efetivamente das reuniões e apresento propostas. Qual é a minha proposta? Que a gente possa implementar cada uma dessas áreas [Música, Teatro e Dança] como disciplinas optativas, mas que não seriam propriamente optativas, mas obrigatórias, até que a gente pudesse ter no curso um profissional das diferentes áreas. (CE, p. 16)

Observa-se que nessa instituição já está havendo discussão e reflexão sobre a necessidade de inserção de todas as linguagens artísticas na formação do professor dos anos iniciais de escolarização, visto que a disciplina que trata de tais áreas do conhecimento tem uma ênfase maior nas Artes Visuais. “[...] a Música é uma parte das minhas atividades, ela não é central, é a terça parte da disciplina, dividida com o Teatro e as Artes Visuais. Talvez 20% de Música e 20 de Teatro e os 60% para as Artes Visuais e a teoria” (CE, p. 26).

Visando ampliar o espaço da Arte no referido curso, a professora destacou que é oferecida uma disciplina caracterizada como uma ACG intitulada “Arte no Ensino Fundamental”, com carga horária de 45 horas/aula. “Eu abri uma ACG que se chama Arte no Ensino Fundamental. Serão 15 encontros, de 3 horas/aula durante todo o semestre, que vou dar seguimento a essa disciplina do curso” (CE, p. 16).

Compreende-se que propostas que objetivam a reformulação do curso de Pedagogia dessa instituição são relevantes frente ao direcionamento formativo dado à área de Música, assim como diante da Lei n. 11.769/08, que institui a área como conteúdo obrigatório na Educação Básica, incluindo os anos iniciais de escolarização, espaço de atuação do professor unidocente. Nessa perspectiva, a professora relatou o significado que a área de Música assume no curso de Pedagogia.

Eu vou falar da minha concepção de Arte, por que é impossível pensar em Arte, sem pensar a integralidade. Quando tu falas Arte/Música, devia ser Artes/Música/Teatro/Dança/Cinema/tudo. A gente teria que ter pessoas que pudessem trabalhar com todas essas áreas, não só na escola, mas também em outros espaços, na universidade. A Arte é uma atividade cultural dentro da escola, da universidade. Não se restringe ao ensino duro, como as outras disciplinas. (CE, p. 14)

Entende-se que a professora considera a área de Arte, de modo geral, como indispensável na formação do professor unidocente, sendo que sua inserção não pode ser viabilizada sem a presença de um profissional qualificado para a mobilização do conhecimento inerente a cada uma das linguagens artísticas. Reforçando o exposto, a professora relatou que “a música é fundamental, assim como todas as Artes, principalmente nessa fase que a criança está começando a descobrir o mundo” (CE, p. 21). Além disso, expôs que o conhecimento acerca da Arte e sua valorização no espaço formativo, seja o da escola ou da universidade é relevante, sobretudo por constituir-se em uma possibilidade de formação cultural do licenciando. Reforçando essa consideração, a professora questionou “por que existem 90% das atividades focadas na razão e 10% na desrazão, do ponto de vista tradicional?” (CE, p. 19)

Especificamente no campo da Arte, acredita-se que esse fato vincula-se à concepção de que essas são consideradas “[...] como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos [...]” (FIGUEIREDO, 2004a, p. 56).

Por outro lado, ainda vigora nos currículos dos cursos de Pedagogia a percepção de que o conhecimento acerca da Filosofia, Psicologia, Sociologia e demais campos do saber são mais importantes para a compreensão do desenvolvimento dos alunos e necessários na proposta formativa. Esses saberes são indispensáveis para que o licenciando conheça a totalidade do processo de ensino-aprendizagem, porém a Arte, especificamente a área de Música, foco desse estudo, também é relevante para o desenvolvimento integral dos seres humanos. Nesse contexto, a professora pontuou a sua concepção sobre o curso de Pedagogia.

Temos um curso que está em profunda reformulação. Ainda hoje tivemos uma reunião com os professores do mesmo semestre, para compatibilizar conteúdo e não ficar repetindo, nem os sobrepondo. A gente quer um curso muito mais recheado de Arte, mas não sei como vamos conseguir. Penso que o curso de Pedagogia tem que trabalhar a formação do professor dentro da integralidade de práticas, de saberes, de reflexões e não tem como fazer isso sem o estético. (CE, p. 17)

A partir dessa fala, percebe-se que a professora concebe o curso de Pedagogia como um espaço em que se deve trabalhar com todos os saberes necessários à prática da unidocência, permeados por experiências estéticas. As

experiências estéticas, de acordo com Nogueira (2008), devem ser consideradas no sentido de que permitem:

[...] um alargamento de sua percepção, no sentido de se aproximar de outras formas de compreensão da realidade; que permita um entendimento ampliado de sua inserção social, uma vez que a obra de arte, embora fruto da imaginação e da reflexão do artista, está também condicionada a um tempo histórico e ao meio; e por fim, que permita um exercício de sua sensibilidade, a partir da empatia causada pela possibilidade de perceber o outro sob novo prisma. (NOGUEIRA, 2008, p. 4)

Nesse contexto, a área de Música, inserida em cursos de Pedagogia, contribui para tais experiências estéticas e constitui-se como um conhecimento que impulsionará a formação cultural de professores unidocentes.

Dentre os objetivos formadores desse curso [curso de Pedagogia], estariam incluídos conhecimentos sobre a Educação Musical nas SIEF [Séries Iniciais do Ensino Fundamental] e sua condução no processo de escolarização, como formas de promover experiências educacionais que potencializem o desenvolvimento sócio-cognitivo, estético e criativo, não perdendo de vista a relação com as perspectivas maiores da construção do conhecimento na educação escolar. (BELLOCHIO, 2000, p. 138)

No entanto, a professora colocou que, no curso de Pedagogia da instituição, “atualmente a formação musical não é oferecida no curso de Pedagogia. Tem uma pitadinha comigo na Arte. Esse semestre talvez elas tenham atividade de extensão e o coral” (CE, p. 20).

Observa-se que a professora compreende que na disciplina presente no curso de Pedagogia, o conhecimento musical acaba não sendo focalizado com a intensidade necessária, a fim de possibilitar formação musical e pedagógico-musical para os egressos do curso. Além da disciplina obrigatória e da ACG, a professora destacou que esporadicamente são oferecidas atividades musicais de extensão e a possibilidade dos licenciandos participarem de oficinas de música.

Eu acho que tem que ter essa formação musical [na Pedagogia], tanto no sentido do instrumento, quanto da musicalização. Leitura e escrita da música, sim. Por que não? Por que não inventar escritas criativas, tocar um instrumento? Isso eventualmente eles tem aqui: oficinas de violão, flauta. Eu acho que tem que ter leitura, produção, escuta musical. (CE, p. 20)

Ao ser questionada sobre a periodicidade de tais vivências musicais não curriculares no curso de Pedagogia, a professora declarou que essas atividades

“são projetos de extensão, mas esporádicos. Eu quero começar a tornar regular e incluir como atividade obrigatória” (CE, p. 20-21).

Entende-se que tais atividades não são permanentes, embora representem uma possibilidade de inserção da área de Música no curso. Refletindo sobre a formação na área de Arte oferecida aos licenciandos da Pedagogia dessa universidade, a professora expôs:

O objetivo da disciplina é basicamente sensibilizar, explorar, mostrar algumas possibilidades das linguagens artísticas. Os alunos não chegam a construir uma linguagem, é pouco tempo e a gente não consegue trabalhar com a crítica de Arte, cultura musical, cultura artística. Estou muito no momento de despertar a importância da Arte. (CE, p. 21)

Desse modo, a disciplina oferecida contribui para a formação acadêmico-profissional em Arte, embora se apresente como insuficiente para a área de Música, foco desse estudo. De acordo com a fala da professora, a proposta formativa em Arte possibilita que os licenciandos (re)construam, na maioria das vezes, as concepções e crenças internalizadas sobre a área de Arte e o significado dessa área na escola, como exposto a seguir: “me parece que o grande problema é romper com a concepção tradicional, de que a Arte é coisa para poucos, para quem tem dom e de que se trata de obras” (CE, p. 19).

Essa consideração vem ao encontro das concepções apresentadas pela maioria dos professores sobre a área de Música. Nesse sentido, Figueiredo (2001, p. 28) menciona:

[...] o professor [dos anos iniciais de escolarização] que, muitas vezes, não toca um instrumento musical, e, portanto, não se considera músico nem apto a ensinar música, que recebeu pouca ou nenhuma formação musical ao longo de sua vida escolar, considera-se completamente desprovido de capacidade para incluir qualquer aspecto musical em sua ação pedagógica, apesar da música estar presente em todas as unidades escolares em diversos momentos da sua prática pedagógica.

Compreende-se que a formação musical e pedagógico-musical inserida em cursos de Pedagogia contribui para a (re)significação de tais concepções, proporcionando aos licenciandos percebê-la como uma área do conhecimento, possível de ser aprendida. Bellochio (2003b, p. 45) destaca que “[...] não existem pessoas amusicais, todos os seres humanos são capazes de algum tipo de resposta musical a sua cultura. Não se trata de falarmos que música é uma linguagem

universal, mas [...] uma linguagem culturalmente construída”. Assim, considera-se que a área de Música necessita ser disseminada em cursos de Pedagogia como uma área de conhecimento e, como tal, constitui-se em um conhecimento possível de ser aprendido por todos.

Sobre os conteúdos trabalhados na disciplina que contempla a área de Arte, de modo geral, no curso de Pedagogia da Universidade B, a professora destacou:

Eu procuro dar uma visão teórica do que é ensino de Arte, do que é Arte, do que é arte-educação. Não tem como imaginar um professor que vai trabalhar com uma criança em fase de Educação Infantil que não tenha sentido no próprio corpo aquilo que ele vai trabalhar com as crianças. Você vai ensinar a criança a olhar, se você não sabe olhar? Você vai ensinar a criança a sentir a música, se você não tem a música internalizada? Na Pedagogia, eu comecei basicamente com atividades de sensibilização, exploração e estruturação de linguagem. O máximo possível em cada área. (CE, p. 15)

A partir do exposto, os conteúdos trabalhados, na sua maioria, se dirigem à área de Artes Visuais, sendo que são dinamizados em uma perspectiva teórico-prática, como reforçado pela professora na seguinte fala “eu trabalho muito no campo do dramático, do sensível. Há reflexões, mas também muitas vivências” (CE, p. 22).

Pacheco (1995) destaca que a aprendizagem da profissão docente necessita estar alicerçada na construção do conhecimento educacional que contemple tanto a teoria quanto a prática.

[...] aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática, e dependente de um contexto prático. O que o professor sabe de si, dos alunos, da matéria, do currículo e dos métodos de ensino não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo contacto com situações práticas, devidamente ponderadas e reflectidas, ou seja, por uma metacognição orientada para a sala de aula. (PACHECO, 1995, p. 38)

Ao encontro do exposto pelo autor, a professora destacou que a disciplina no curso é “[...] uma espécie de laboratório de criação, em que são propostas atividades de sentir e de se expressar numa linguagem e refletir sobre o que foi construído, dentro de todas as áreas artísticas e, às vezes, em outras” (CE, p. 17). Nesse sentido, integrando-se à construção do conhecimento em uma perspectiva teórico-prática, a reflexão sobre a ação desenvolvida insere-se à proposta formativa dessa disciplina. “[...] a metodologia de trabalho é sensibilização, exploração, estruturação

e a reflexão em cima de todo o processo. Oficina de criação, leitura e produção. Oficina de produção de material de Arte, produção de textos sobre Arte e vivências” (CE, p. 22).

Em relação à articulação dos conhecimentos da disciplina com os demais campos do saber que constituem a formação do professor unidocente, a professora mencionou que a articulação ocorre nessa disciplina que ela ministra, especificamente através da integração das linguagens artísticas.

Eu sempre proponho que os alunos pensem integradamente Artes Visuais, Dança, Música e Expressão corporal. A minha proposta é essa. Eu acho que para a criança até 8, 9, 10 anos não dá para separar as Artes Visuais da Música, por exemplo. Muitas vezes a criança está desenhando, escreve sons no desenho e sai cantando. (CE, p. 17)

Diante dessa proposta implementada na disciplina, a professora relatou que os alunos participam bastante, sendo que no decorrer da disciplina há um intenso envolvimento e produção dos licenciandos.

O envolvimento chega a ser emocionante. É a segunda vez que eu trabalho com o curso de Pedagogia. Eu sempre quis estar onde estou. Larguei a medicina para ser professora. Não consigo me imaginar fazendo outra coisa. Eu acho que passo isso para os alunos. Eles tiveram uma produção fantástica. (CE, p. 25)

Sobre os principais referenciais utilizados e materiais disponibilizados na disciplina, a professora declarou que, sobre a área de Música,

[...] bibliografia tem pouca coisa que eu utilizo. Eu trabalho com o livro da Nicole Jeandot, o livro do Raimundo Martins, atividades musicais, coisas contemporâneas, da música popular brasileira e nada de CD, por que eu dou aula com o Power point, é tudo multimídia, é mais fácil. (CE, p. 26)

Em relação ao espaço físico destinado ao trabalho com a disciplina que focaliza as diferentes linguagens artísticas no curso de Pedagogia, a professora expôs “temos uma sala grande, de multimídia, para as atividades audiovisuais. A gente tem um auditório, que está em reforma. O que temos mais parecido com uma sala de Arte é a sala das Cem Linguagens” (CE, p. 14).

No que se refere à contribuição da disciplina para a formação dos professores dos anos iniciais de escolarização, a professora descreveu:

A contribuição básica é proporcionar aos alunos a compreensão de que o universo musical vai além das obras e que música na educação não é só aquela música instituída. A primeira coisa que eu tento desconstruir é o modelo pronto, o modelo mimeografado na escola, a quantidade de Mickey, Tio Patinhas que tem em toda parede de escola de Educação Infantil e o cantar as musiquinhas da Xuxa. (CE, p. 24)

Percebe-se, pois, que a vivência e os saberes dinamizados nessa disciplina contribuem para o processo de reflexão e (re)construção de concepções sobre o papel assumido pela área de Arte na escola. Somando-se a essa consideração, ao avaliar a formação musical oferecida no curso de Pedagogia, a professora pontuou “[...] é um processo de sensibilização. Eu nos coloco assim, no panorama geral, como no início de um processo de Arte, não que não houvesse” (CE, p. 26). Ao encontro dessa avaliação, a professora destacou que: “[...] eu consegui imprimir esse sentido da Arte não só como produção do conhecimento, mas como alegria, festa, prazer” (CE, p. 26). Diante do exposto, percebe-se que para além de uma concepção de Arte como área de conhecimento, a dimensão da alegria, do prazer que tal área proporciona aos seres humanos também é contemplada no curso.

Refletindo sobre sua atuação no curso de Pedagogia da Universidade B, a professora declarou “[...] estou muito entusiasmada aqui, com o meu início, por que é um campo de possibilidades, tem tudo para fazer, mas existe vontade de fazer. Se tu me perguntar o que a Arte representa nessa faculdade, eu diria amorosidade” (CE, p. 28), destacando uma perspectiva freireana²⁷ em sua fala. Integra-se à reflexão a seguinte declaração: “no início tive certa dificuldade. Os alunos não entendiam o que eu estava falando. A interlocução ocorreu quando eles foram para a prática” (CE, p. 25).

Compreende-se, a partir do exposto, que o curso de Pedagogia dessa universidade caracteriza-se como um curso em busca constante de reestruturação curricular.

4.2.3 Universidade C

A professora da disciplina de Educação Musical do curso de Pedagogia da Universidade C egressou do curso de Licenciatura em Música em 1974, da UFRGS. Possui o curso de Mestrado em Educação concluído em 1987 e Doutorado em

²⁷ Referente a Paulo Freire, educador brasileiro, nascido em 19 de setembro de 1921 e falecido em 2 de maio de 1997.

Educação em 2005, ambos realizados na mesma instituição. Soma-se a essa formação profissional, uma ampla formação musical anterior ao ingresso no curso de Licenciatura em Música.

A minha vida, antes de entrar no curso de Música, era uma vida muito musical. No colégio eu era da banda, tinha conjunto, tocava trompete, gaita, violão, piano, bateria. Ao ingressar no curso de Música foi um corte, por que toda essa experiência musical não era importante. Agora não é mais assim e, atualmente, eu valorizo essa vida musical que eu tive. (CE, p. 29)

Ao encontro dessa formação, a professora destacou que atuou como professora, antes do ingresso no curso de Pedagogia, tanto em escolas de Música como em escolas da Educação Básica. A esse respeito, a professora relatou que “[...] a formação mais rica é em decorrência das escolas, do contato com as pessoas que não são da música, por que quando eu fiz licenciatura, eu saí sem saber trabalhar na Educação Infantil, sem saber trabalhar no Segundo Grau” (CE, p. 29). Sobre sua vivência e formação musical, a professora mencionou:

Eu ouvia muita música. Agora, tendo que corrigir tantos trabalhos de alunos da graduação e da pós, eu não tenho tempo de ouvir música. Música me tira do sério. Eu ouço música e não faço mais nada. Quando eu tenho que escolher gravação para trazer para os alunos, é um tempo que eu não faço nada, só escuto música. Eu não tenho feito isso. Faço para montar o programa. Eu continuo, sim, muito ligada na música, mas também muito ligada na pesquisa sobre música, congressos, sobre o que os outros estão fazendo. (CE, p. 34)

A atuação como professora do curso de Pedagogia iniciou em 1998, porém ela já vinha ministrando oficinas, cursos e palestras acerca da área de Música na universidade. Esses eram oferecidos como uma possibilidade de inserção dos licenciandos no campo da Música, visto que no curso de Pedagogia “não tinha música e por isso eu era convidada para ministrar uma palestra, principalmente para as alunas do estágio. Quando tinha um encontro, eu vinha ministrar uma oficina” (CE, p. 29).

Refletindo sobre sua inserção na Pedagogia, a professora destacou que ingressou na instituição para ministrar uma disciplina de Educação Artística que focalizava o estágio e a partir dessa atuação, fundou a disciplina da área de Música na Pedagogia. “Eu entrei e criei uma disciplina, por que entrou uma [professora] de Plástica e uma de Música e eu criei a disciplina Música na Educação Infantil, de 60

horas” (CE, p. 29). De acordo com a fala da professora, essa disciplina, com a referida carga horária e enfoque formativo foi suprimida do curso, a fim de atender as orientações instituídas pelas DCNP.

Entraram tantas disciplinas no currículo e não tinha lugar para mais de 45 horas/aula de música. Eu tentei aumentar a música e não tinha como. Ficaram 45 horas/aula para dar aula de 0 a 10, que não é só de 0 a 10, por que a gente aborda EJA também, possibilitando uma visão geral da formação musical. (CE, p. 30)

A partir dessa fala, percebe-se que a professora participou das reuniões realizadas para discussão e implementação das DCNP. Essas foram desenvolvidas no contexto do departamento ao qual está vinculada na instituição.

Ao ser questionada em relação à concepção sobre o curso de Pedagogia, a professora destacou que:

[...] é um dos cursos mais completos, por que tem uma formação humanística maravilhosa. Os alunos têm noção de tudo: de História, de Sociologia da Educação, de políticas, de gestão, além de Psicologia do desenvolvimento, Psicologia da infância, as teorias sobre as infâncias e de cada especialidade. Eles têm a formação específica de Matemática, específica de Estudos Sociais, Música, Teatro, Filosofia. Eu acho que saem com uma formação boa, mas o curso de 4 anos não dá conta de tudo o que eles têm que saber. (CE, p. 35)

Essa consideração apresentada pela professora vem ao encontro da proposta formativa assegurada para a formação de professores dos anos iniciais de escolarização, em que os conhecimentos referentes a todas as áreas do conhecimento necessitam ser inseridos a fim de sustentar a prática docente desenvolvida por esses profissionais.

Especificamente sobre a importância e significado da área de Música na Pedagogia, a professora relatou que esse conhecimento é essencial, visto que os seres humanos são dotados de música.

A música, a linguagem, a cultura nos faz diferente dos animais. Se a gente quer oferecer para as crianças alguma coisa específica da raça humana é isso: Música, Arte, cultura, brincadeira. Então, se a gente estiver em uma escola que não tem aula de Música e que a professora pouco canta, eu penso que essa professora esqueceu que criança é ser humano. Acho que não pode faltar. Eu sou da música, eu defendo isso muito bem, embora, às vezes, a gente vê pessoas que não são da música, mas defendem com importantes argumentos a área. É incrível acontecer de não ter. Acho bem importante que tenha na formação na Pedagogia. (CE, p. 38-39)

Sobre a atuação no curso de Pedagogia, a professora destacou que “[...] a gente tem que mobilizar as meninas, mobilizar o potencial que elas têm. Ela tem o mundo dentro de si” (CE, p. 36). Essa consideração vem ao encontro do que a literatura específica acerca do aprendizado musical expõe, por isso considera-se indispensável a oferta da formação musical em cursos de Pedagogia. A fim de proporcionar a construção do conhecimento musical na disciplina, a professora declarou:

Além da prática musical, eu procuro dar uma parte teórica, para enriquecer, para colocar as coisas no lugar, por que as meninas sabem muito de música e saem convencidas disso. Eu dou sempre um exemplo para elas. Uma criança, se tu fores falar sobre animais, elas sabem bastante, mas misturam as características. Do gato dizem que é peludo, do elefante que é grande. Cada um, elas colocam em uma grandeza, mas saber que todos são mamíferos, ou que todos são da água, ou que esses são da selva, da floresta, é uma coisa que elas aprendem a classificar. Isso eu faço com as meninas em relação à música. Eu procuro colocar no lugar as informações que elas possuem sobre música. (CE, p. 36 37)

Observa-se, a partir dessa fala, que a disciplina proporciona que os licenciandos sistematizem os conhecimentos que já possuem acerca da área de Música, o que, muitas vezes, demanda (re)construção de saberes, sobretudo em relação às concepções sobre o que Música e o que é Educação Musical na escola, assim como sobre as práticas desenvolvidas nesse contexto.

Eu me responsabilizo, me apresento como a responsável pela formação musical no curso. Eu sou aquela professora que vai cuidar da educação auditiva, dos conceitos, vou cuidar para que eles tenham segurança. (CE, p. 40)

Percebe-se, assim, que a professora, ao atuar no curso de Pedagogia com a disciplina que focaliza a área de Música, assume com convicção a formação musical formal dos licenciandos, entendendo o curso de Pedagogia como *lócus* da formação acadêmico-profissional.

Ao ser questionada em relação aos conteúdos trabalhados na disciplina, a professora pontuou que objetiva a construção do conhecimento musical, assumido em uma perspectiva teórica e prática. Corrobora-se com Marques (2000) quando destaca “[...] nem a prática é realidade pronta e indeterminada, nem a teoria é sistema autônomo de idéias. [...]. A teoria nega a prática em seus imediatismos, assim como a prática nega a teoria dela desvinculada” (MARQUES, 2000, p. 93). Ao encontro dessa afirmação, a professora enfatizou:

[...] nada mais prático do que uma boa teoria, para eles saberem o que é ritmo, compasso, tempo. Isso possibilita segurança, firmeza, por que música não é simplesmente de fazer, tem coisas que são de informação. Então, eu abordo a teoria musical, em que estudamos o som e como as propriedades do som aparecem na fala das pessoas, na expressividade. (CE, p. 32-33)

Paralelamente, são propostos espaços de discussões de textos, problematizações e reflexões, assim como um momento para a apreciação musical e análise de canções trazidas pelos licenciandos.

Hoje mesmo eu reforcei o porquê das audições, pois está no consenso popular que gosto não se discute e não se discute mesmo, mas se lamenta, como diz a continuação do ditado. Se colocar o funk ao lado do Chico Buarque, alguma coisa a gente tem a dizer. Nesse momento das audições na aula, os alunos falam sobre a música e eu fico do lado para oferecer a palavra que está faltando. Às vezes dizem ritmo e o que estão dizendo é melodia. Faz falta eles falarem sobre música e usarem os termos corretos: agudo, grave, forte, fraco, arranjo, mixagem, etc. Essas coisas eu faço questão que eles saibam, para quando forem dizer que não gostam de uma determinada música ou que gostam, possam ter argumentos. Essa é uma parte bem cultural, da prática, de ouvir e falar sobre. (CE, p. 30-31)

Considera-se que o espaço reservado na disciplina para tal atividade possibilita que o licenciando tenha acesso a um variado repertório musical, assim como possibilita que esse possa construir um posicionamento crítico sobre as diferentes músicas. Ao encontro dessa atividade formativa, a professora declarou:

Eu falo do desenvolvimento da criança, mostrando as grandes aquisições, o que marca cada período, as novidades que aparecem em cada etapa do crescimento. Saliento, também, que cuidar de crianças não é dar papa e limpar bumbum. Eu entro com o valor da música, não como recurso. Deixo bem claro que não é pecado dar como recurso, mas que a Educação Musical tem todo o seu enfoque. Justifico para eles que a competência para a música todo o ser humano tem e com o passar do tempo, desenvolvimento, inserção social, se puxa mais para um lado do que para outro. (CE, p. 30)

Diante do exposto, entende-se que a postura assumida por essa formadora com relação a ser professor dos anos iniciais de escolarização implica o conhecimento e a postura crítica frente ao trabalho desenvolvido por esse profissional. Ao encontro dessa consideração, Bellochio (2001) destaca que “defendo um professor de corpo e sentimentos, de consciência, crises, não reduzido a racionalidades, ao cumprimento de normas escolares elaboradas por outros e/ou minimizado a sentimentalismos que o reduzem a “tio”, “tia”, “professorinha” (BELLOCHIO, 2001, p. 23).

Sobre a possibilidade do egresso do curso de Pedagogia trabalhar com a área de Música na escola, a professora destacou que eles “[...] estão bem conscientes, mas não é graças a mim, ao professor de música, mas por que pensam outra coisa do que é Educação Musical” (CE, p. 32). Soma-se a essa consideração, o fato que “aqui nas escolas da prefeitura, não é aquela musiquinha da fila, do trenzinho. Até pode haver, mas a música já está valorizada de outra maneira, até por que as pedagogas têm bastante atividade de formação” (CE, p. 32-33). Assim, entende-se que a formação musical e pedagógico-musical da Pedagogia dessa universidade tem possibilitado (re)significações do espaço da área na escola de Educação Básica, sobretudo nos anos iniciais de escolarização. Refletindo sobre a possibilidade do egresso atuar com a área de Música na escola, a professora ainda relatou que:

O que falta é repertório, não só repertório de música, mas repertório do que fazer. Eu entendo, por que também sinto falta, com toda a experiência que tenho, com o meu plano pronto, todas as semanas eu penso e faço a minha listinha, olho o planejamento e separo o meu material da semana, mas elas que não tem ninguém por perto, é difícil. Então, não é má vontade, mas acho que não fazem, por que não tem repertório. Repertório de muitas coisas. (CE, p. 37- 38)

A fim de contribuir com a consolidação desse repertório, a professora propõe que os licenciandos realizem uma pesquisa sobre um determinado tema musical, a fim de construir um planejamento, inserindo objetivos, conteúdos, atividades, etc., conforme exposto pela seguinte fala “é um trabalho que eu fico junto com eles, ajudando a escrever o objetivo e, principalmente, para que tenham material na mão, se quiserem dar uma aula sobre determinado tema musical” (CE, p. 33). Ao encontro dessa consideração, a professora destacou:

Eu cobro que eles tenham todo o material organizado. O CD podem não ter, mas tem que ter uma pastinha com todo o material enviado. Eu capricho, coloco a letra, edito o material, para eles terem em mãos. Hoje eu gravei com eles, teve uma sessão de gravação, por que eles esquecem o ritmo, que não é o ritmo, mas a melodia. (CE, p. 37)

No que se refere à articulação dos conhecimentos musicais com o conhecimento das demais áreas que compõem a formação do professor dos anos iniciais de escolarização, a professora relatou que “no quarto semestre se concentram todas as disciplinas expressivas e a gente se reúne muito. São matérias

bem afins e podendo entrar na área da outra, a gente entra” (CE, p. 34). Refletindo sobre a localização da disciplina no currículo da Pedagogia, a professora destacou “nunca pedi para mudar, mas já aconteceu das minhas estagiárias esquecerem da música. Muito cedo não é bom, por que elas estão tomando contato com a escola, com o curso” (CE, p. 34). Especificamente com relação à articulação dos conhecimentos que compõem a formação geral do professor unidocente, essa ocorre em uma disciplina denominada “Seminário de Docência”, também ministrada pela professora participante do estudo, visto que essa é orientadora do estágio da Educação Infantil.

Sobre o espaço físico, destinado às aulas da disciplina de Educação Musical na Pedagogia, a professora destacou que não há um espaço específico, sendo que as atividades são desenvolvidas em sala de aula disponibilizada de acordo com a quantidade de alunos matriculados na disciplina.

O ano passado eu ganhei uma salinha, que era um corredor, bem estreito, com as janelas em cima, que era difícil para fazer uma roda cantada. Tive que me adequar ao espaço. Esse ano estou me sentindo privilegiada, por que estou com a turma A e a turma B numa sala grande. (CE, p. 33)

Devido ao grande número de alunos que ingressam no curso de Pedagogia dessa universidade, a professora dividiu a turma composta por 60 licenciandos em duas turmas de 30, a fim de proporcionar um acompanhamento e orientação das atividades desenvolvidas. Especificamente sobre a metodologia de trabalho, a professora pontuou:

Eu tenho 45 horas/aula e nesse período procuro mobilizar a criatividade, a musicalidade, oferecendo atividades em que eles se mexem, cantam. Essas atividades cantadas infantis, brinquedos de mãos, os CDs que eles trazem se é adulto, a gente canta também. Faço sempre coisas bem musicais, ouvir música e prática também, mas muitos textos que a gente discute. (CE, p. 30)

Soma-se a essa proposta, discussões e reflexões realizadas através do blog da professora.

Eu tenho um blog. É um recurso das tecnologias que não dá para perder. Então eu digo para eles entrarem e ir direto para o You tube, onde têm instrumentos musicais, orquestras. Elas estão fazendo blog, não na aula, por que não dá tempo, mas o repertório está lá. Utilizo esse suporte da

Educação à Distância para que os alunos possam receber material pesado.
(CE, p. 39)

Sobre o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas na disciplina, a professora pontuou que “eles se envolvem, participam bastante, mas não são muito cantores” (CE, p. 40). A fim de proporcionar uma vivência mais ampla nas atividades que envolvem o canto, a professora destacou que tem aberto um espaço para que eles tragam canções que gostem para cantarem em aula. Refletindo sobre essa situação, a professora declarou “[...] se tivesse um teclado, garanto que iam cantar mais!” (CE, p. 40). Essa fala vem ao encontro do que a professora relatou sobre os materiais disponibilizados para as aulas de Educação Musical, sendo que no curso não há instrumentos musicais para serem utilizados na disciplina.

Especificamente sobre os principais referenciais utilizados, a professora mencionou que “da bibliografia, o que eu posso te dizer é que o programa está muito enxuto. Eles saem com muito material, por que não é muito fácil de encontrar. Depois é mais difícil, se eles não fazem uma pastinha (CE, p. 40). Além da bibliografia básica que busca corresponder aos objetivos propostos para a realização da formação musical e pedagógico-musical dos licenciandos, a professora relatou que disponibiliza vários textos para leitura complementar.

Ao avaliar a formação musical ofertada no curso de Pedagogia, a professora afirmou que considera “satisfatória, dentro dos limites, mas é pouca. É um trabalho enxuto, mas bem feito. Eu acho que para 45 horas/aula está bom” (CE, p. 41). Ao encontro dessa avaliação, a professora destacou que os licenciandos, embora tenham formação musical no curso, não se sentem preparados para corrigir os alunos se eles estiverem, por exemplo, cantando desafinado. A fim de potencializar o trabalho desenvolvido pelos licenciandos da Pedagogia acerca do canto, a professora sugere que:

Se a criança não deu a nota certa, cantem outra vez, peçam para as crianças não cantarem com vocês, só ouvirem. Então, vocês devem pedir que prestem bem atenção, bem naquela parte que tinha algo estranho. Mas eu acho que eles não têm coragem de corrigir, por que tem que ter segurança. Agora, os alunos da Pedagogia também podem ver que a turma está berrando, que eles estão cantando o *Meu Lanchinho* e nem estão fazendo o movimento do som. É uma questão de se encorajar mesmo, por que eles sabem isso. (CE, p. 38-39)

Por outro lado, a professora destacou que o curso disponibiliza disciplinas optativas, porém ela não tem carga horária disponível para oferecer. “Eu gostaria de oferecer uma disciplina só sobre brincadeiras cantadas, ou então prática instrumental” (CE, p. 35). Ao encontro dessa consideração, a professora destacou que os licenciandos são estimulados a participarem dos concertos musicais e oficinas que são divulgadas na instituição, assim como na cidade. Além disso, “[...] nós temos uma discoteca pública muito boa. Eu não sei se eles vão, mas acho que caberia divulgar mais” (CE, p. 41). Especialmente no curso de Pedagogia, “eu sou muito ligada à brinquedoteca e quando tem oficina eu entro com a de música. Se tem atividade de extensão, eu entro com a brincadeira cantada” (CE, p. 41).

Nessa perspectiva, entende-se que a disciplina de Educação Musical ofertada em caráter obrigatório no curso constitui-se em um espaço formal assegurado na formação acadêmico-profissional na Pedagogia dessa universidade, sendo que outras propostas formativas não são dinamizadas com periodicidade, a fim de possibilitar formação musical e pedagógico-musical complementar aos licenciandos.

4.2.4 Universidade E

A professora das disciplinas de Educação Musical e Educação Musical para a Infância é Bacharel em Música - Piano, pela UFSM, sendo que concluiu o curso de graduação em 1994. Somando-se a essa formação, a professora relatou que participou de vários cursos complementares, tanto na área de instrumento, voltada ao piano, quanto sobre Educação Musical. Como formação continuada, a professora ingressou em 1999 no curso de Mestrado em Música, com ênfase em Educação Musical, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em 2003 concluiu o curso de Doutorado em Música, na mesma instituição. Além disso, a professora atuou como professora substituta da disciplina de Educação Musical no curso de Pedagogia da instituição no ano de 1997, anteriormente ao seu ingresso no curso de Mestrado. Como professora efetiva, ingressou na Universidade E no ano de 2003, atuando como professora das disciplinas de Educação Musical e Educação Musical para a infância no curso de Pedagogia²⁸.

²⁸ Além dessa professora, no curso de Pedagogia da Universidade E, há outra docente que atua nas disciplinas desde o ano de 1991.

A professora participante do estudo possui formação musical decorrente de suas vivências na infância, momento em que começou a estudar piano em conservatório de Música, como exposto pela fala da professora das disciplinas “[...] comecei a estudar piano aos 7 ou 8 anos, em Cruz Alta, num conservatório de Música. Continuei estudando até o ingresso no bacharelado” (CE, p. 42).

Assim, a professora possui formação musical de instrumentista e, após a conclusão do Bacharelado em Música – Piano, começou a participar de cursos na área de Educação Musical. “O curso de Música tinha uma ênfase muito grande, na época em que cursei o bacharelado, na formação do instrumentista, do bacharel. Nunca tinha ouvido falar em Educação Musical” (CE, p. 42).

Sobre a atuação como uma das professoras efetivas das disciplinas de Educação Musical inseridas no currículo do curso de Pedagogia da instituição, a participante do estudo expôs que não participou da última reformulação do curso que ocorreu em 2006, em decorrência das DCNP. “Não participei da elaboração desse novo PPP da Pedagogia, mas a [outra professora] participou” (CE, p. 42). Sobre esse ponto, a professora da Universidade E destacou que o trabalho desenvolvido no curso de Pedagogia acontece de modo colaborativo com outra professora, uma vez que no curso são duas professoras que trabalham com as disciplinas de Educação Musical. “Somos duas professoras. As entradas são semestrais. Então, se no primeiro semestre eu pego uma turma, vou acompanhá-los nos dois semestres de oferta” (CE, p. 46). Acerca do trabalho desenvolvido, a professora mencionou que “[...] o trabalho nas disciplinas é colaborativo, bastante discutido, no sentido de estarmos sempre buscando coisas novas e refletindo de modo a ver a melhor forma de conduzi-lo” (CE, p. 42).

Nesse contexto de atuação, ao refletir sobre as experiências provenientes do trabalho músico-formativo na Pedagogia, a professora apontou:

Desde 1997 [quando atuou como professora substituta no curso de Pedagogia, ministrando disciplina de Educação Musical], para mim já foi uma grande surpresa ver que tinha disciplina de Música no curso de Pedagogia. Eu sempre gostei muito de trabalhar com os alunos da Pedagogia, por que vejo dentro desse curso uma grande possibilidade para o ensino de Música nas escolas. Para mim não foi só algo novo, mas algo que sempre gostei, desde 97. (CE, p. 42)

A partir dessa fala, observa-se que a professora considera algo distinto o fato do curso de Pedagogia possuir na estrutura curricular uma disciplina obrigatória da

área de Música. Somando-se a essa consideração, a professora destacou que o fato dos professores unidocentes possuírem formação musical e pedagógico-musical corrobora para a inserção do trabalho musical no contexto dos anos iniciais de escolarização. Por isso, no curso de Pedagogia é imprescindível a inserção do conhecimento musical, sendo que essa área necessita integrar-se aos demais campos do conhecimento que deverão ser mobilizados na prática da unidocência.

Vejo o pedagogo como aquele profissional responsável pelo ensino de crianças pequenas, até o quinto ano. É um profissional que precisa compreender, refletir e construir determinados conhecimentos em várias áreas e a Música é mais uma dessas áreas e não uma área extra. [É] mais uma área que compõe o conhecimento que esse profissional deve ter para desenvolver suas atividades com as crianças. (CE, p. 42-43)

Compreende-se que o fato do professor unidocente possuir formação musical na Pedagogia contribui para que no momento inicial e insubstituível que caracteriza os primeiros anos de escolarização da Educação Básica, essa área do conhecimento esteja presente no currículo e nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a professora mencionou que a área de Música inserida no curso de Pedagogia “[...] é básica, por que quando a gente encontra uma criança pequena, uma das primeiras coisas que ela vai fazer [...] é justamente cantar e brincar ou unir essas duas coisas, cantar enquanto está brincando” (CE, p. 43).

Compactua-se com a fala da professora, pois na medida em que esse profissional possuir uma formação musical, a possibilidade de criação e aprendizado musical, provavelmente, seja valorizado e incentivado através de atividades que repercutam em vivências musicais significativas para o desenvolvimento integral da criança. Contemplando o exposto, a professora destacou:

Se o profissional não aproveitar isso que a criança já traz dentro de si, no sentido de desenvolver mais esse conhecimento, desenvolver essa área do conhecimento, eu não vejo muito espaço para o especialista, por que o pedagogo vai ser o profissional que vai estar junto com as crianças durante 4 ou 5 horas por dia e durante 5 dias da semana. Se o especialista tiver um espaço nessa turma, vai ser talvez uma vez por semana, meia hora ou 40 minutos. Então me parece que o profissional mais indicado ou que está mais próximo da criança em termos afetivos, em termos de desenvolvimento, é o professor de classe, é o pedagogo. Penso que seja ele que deva conduzir essas atividades. (CE, p. 43)

Emerge, pois, que os cursos de Pedagogia possibilitem formação na área de Música aos licenciandos, futuros professores dos anos iniciais da Educação Básica. Por outro lado, esse fato não descarta a necessidade de professores especialistas em Música na escola, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, afinal a formação musical implementada no curso de Pedagogia constitui-se em um momento do percurso músico-formativo do professor unidocente e que, certamente, não irá dotar esse profissional de todo o conhecimento musical necessário para o trabalho com a área de Música no contexto de sua atuação (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2001).

Os professores dos anos iniciais não serão substitutos dos professores de música. Muito pelo contrário, serão aliados neste processo de construção de uma nova perspectiva para a música na educação. Longe de ocuparem o papel dos educadores musicais, eles estarão contribuindo para que a música esteja mais presente nos anos iniciais, que são a base para os demais períodos escolares. (FIGUEIREDO, 2005, p. 27)

Entende-se que o curso de Pedagogia é responsável por possibilitar ao licenciando o conjunto de saberes necessários ao conhecimento do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o professor unidocente, caracterizado por ser o profissional especialista no ensino de crianças, que tem como base de sua atuação a docência, necessita compreender o processo de desenvolvimento de seus alunos para que possa mediar esse processo.

Sobre o conhecimento que compõe a especificidade da área de Música, acredita-se que o curso de Pedagogia dessa instituição em dois semestres, perfazendo 90 horas/aula, não possibilita que esse profissional egresso do curso com o mesmo conhecimento inerente ao processo formativo do licenciado em Música, que ocorre, na maioria das vezes, no período de 8 semestres. Na Pedagogia, a possibilidade é de que esse profissional conheça a área e as múltiplas possibilidades do fazer musical e pedagógico-musical que poderão vir a fazer parte de seu trabalho no cotidiano escolar.

Se formos pensar em termos de conhecimento musical, infelizmente a gente não consegue desenvolver conhecimentos [tão] aprofundados com os pedagogos como consegue desenvolver com os licenciados. O conhecimento específico que o licenciado tem é muito maior do que o do pedagogo, pela própria questão do tempo do curso. (CE, p. 43)

Embora nessa instituição a proposta formativa em Educação Musical seja desenvolvida em 90 horas/aula, o que não é recorrente em outras instituições, a professora destacou que “[...] esse profissional consegue desenvolver uma série de atividades musicais com seus alunos e mais, ele consegue compreender a área de uma forma muito mais clara do que um profissional que nunca teve Música em sua formação” (CE, p. 43-44).

Refletindo sobre a formação musical oferecida, a professora mencionou que no curso de Pedagogia dessa instituição, as disciplinas de Educação Musical têm dois objetivos, conforme expressa a fala da professora: “um [objetivo] é dirigido à formação específica, ou seja, a formação musical e outro à formação pedagógico-musical, que também precisa ser contemplada” (CE, p. 44). A partir dessa perspectiva, entende-se que a construção do conhecimento musical proporcionado nesse curso contribui para o processo de (re)construção de concepções e práticas musicais do professor unidocente, visto que:

[...] 90% ou 95% dos alunos que chegam na Pedagogia vem sem nenhuma formação escolar ou formação em conservatório em relação à área de Música. Eles chegam muito imaturos, com preconceitos em relação à Música, do tipo: eu não gosto de cantar, eu não gosto de fazer, eu não posso compor, eu não sei o que é música, com uma idéia equivocada do que é música na escola. (CE, p. 44)

Compreende-se que tais concepções orientam o trabalho musical do professor nos anos iniciais de escolarização. Nesse sentido, emerge que os cursos de Pedagogia proporcionem o conhecimento musical a esses profissionais, habilitando-os e potencializando-os para desenvolverem atividades musicais com seus alunos na escola.

Eu entendo claramente que é possível sim, mas que esse profissional precisa ser sempre alimentado, estimulado, participe de cursos de formação continuada, assim como em todas as áreas. Acredito que o pedagogo, assim como qualquer outro profissional, tem que participar de cursos de formação continuada na área específica de Música. Ele pode sim desenvolver atividades musicais em sala de aula. Talvez ele não possa desenvolver atividades com tanto aprofundamento, com um conhecimento específico mais apurado, mas ele consegue desenvolver a sensibilidade musical dos alunos. (CE, p. 44)

Entende-se que o professor unidocente pode e deve (BELLOCHIO, 2000) desenvolver atividades musicais no contexto de sua atuação, porém a realização de

atividades que envolvam a dinamização de conhecimentos musicais mais amplos dependerá da formação musical de tal profissional.

Acredita-se, também, que a contínua formação musical desse profissional corresponde a uma possibilidade concreta para ampliar seus conhecimentos musicais e implementá-los com mais consistência e permanência no contexto de sua atuação. A esse respeito, Godoy e Figueiredo (2005, p. 5) destacam que os professores unidocentes “[...] podem procurar aprofundar seus conhecimentos e estarem constantemente se atualizando, o que iria contribuir consideravelmente para um desenvolvimento mais consistente do ensino de música nas séries iniciais”.

Para tanto, faz-se necessário que esse profissional tenha uma formação musical que o potencialize e o estimule a desenvolver e buscar a permanente formação na área de Música. Entende-se que o conhecimento musical, alicerçado na teoria e prática musical, contribuirá para esse processo. Desse modo, os conteúdos da especificidade musical necessitam ser trabalhados na proposta formativa dos cursos de Pedagogia. Sobre os conteúdos abordados no curso de Pedagogia da Universidade E, a professora pontuou:

No primeiro semestre da disciplina, a forma como tento fazer é refletir com os alunos o que vem a ser a área de Música; a Educação Musical; a importância da Educação Musical na escola; as possibilidades e os limites do unidocente na escola; a questão da Música na infância; de estar abordando [o conhecimento musical] desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais; características do desenvolvimento musical nas diferentes faixas etárias. A questão da perspectiva histórica em relação à Música, à história da Música, em relação ao ensino de Música no Brasil; como isso chegou a nós; quando o ensino de Música foi inserido na formação do professor; refletindo, então, sobre cada uma das leis, que me parecem ser muito importantes para esta formação. Por outro lado, trabalhar com determinados conceitos; vivenciar os elementos da música: altura, duração, intensidade, timbre, pulsação, elementos rítmicos, fraseado, forma, caráter expressivo; isso tudo faz parte desse conjunto de conhecimentos trabalhados na formação do unidocente. (CE, p. 45)

Observa-se que na disciplina Educação Musical, oferecida no sexto semestre do curso, é proporcionado aos licenciandos o conhecimento básico da área de Música, em que a proposta formativa objetiva fomentar o conhecimento musical, sua importância na escola e no desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, questões intrínsecas da área são dinamizadas e vivenciadas para que esses licenciandos possam planejar e desenvolver atividades musicais. Especificamente na disciplina de Educação Musical para a Infância, oferecida no sétimo semestre do

curso, a professora relatou que são priorizadas as questões de “[...] planejamento para Educação Infantil e Anos Iniciais por meio de diferentes tipos de planejamentos. Trabalhos com jogos, mídia, e claro, repertório musical” (CE, p. 46).

Refletindo sobre a proposta formativa oferecida nas disciplinas, a professora destacou que “[...] a cada semestre que passa, a maturidade que a gente tem em relação às disciplinas, em relação aos pedagogos e em relação à como estão saindo os alunos é maior, por que a gente vai tendo mais experiência” (CE, p. 45). Essa fala vem ao encontro do que Tardif (2002) expõe sobre o saber da experiência, que demarca as atividades práticas no espaço da sala de aula como um saber norteador para possíveis construções e reconstruções da prática desenvolvida.

Em relação à metodologia de trabalho adotada na disciplina, a professora relatou: “[...] uma pessoa só vai conseguir ensinar aquilo que compreende, aquilo que aprendeu. Assim, o professor precisa ter uma vivência musical, para que depois consiga desenvolver determinadas atividades em sala de aula” (CE, p. 46).

A partir do exposto, percebe-se que o desenvolvimento das disciplinas possui uma perspectiva teórica e prática. Bellochio (2000, p. 139) compactua com o exposto quando menciona que no processo de formação de professores “[...] é necessário que se projetem atividades em contextos concretos da futura ação profissional, de tal forma que teoria e prática possam ser aprendidas conjuntamente, uma informando a outra [...]”. Percebe-se que a formação acadêmico-profissional deve proporcionar o intercâmbio entre os saberes teóricos e práticos, uma vez que a atividade profissional do professor envolve uma ação complexa, determinada por múltiplos fatores constituintes do espaço no qual atua.

Ao encontro da proposta formativa das disciplinas, a professora destacou que na instituição há a possibilidade de formação complementar através de oficinas de música que são oferecidas para os licenciandos do curso de Pedagogia, assim como para a comunidade em geral.

Outra coisa bem importante dentro do curso é que nós temos um espaço no qual são oferecidas oficinas de música, grande parte voltada à formação instrumental, ao trabalho com instrumentos. A partir desse trabalho, a gente orienta o pessoal que ingressa nas disciplinas da Pedagogia a participar, ao menos, de uma oficina, no sentido de ter uma vivência maior, mais ampla da música. As minhas alunas da Pedagogia eu oriento para que entrem na oficina de canto coral, por que grande parte chega com dificuldades de emissão, de afinação e a partir do trabalho realizado nessa oficina, elas conseguem sanar esses problemas ao longo do tempo e,

conseqüentemente, vão ter uma prática muito mais efetiva em sala de aula. (CE, p. 47)

Somando-se à formação musical e pedagógico-musical oferecida nas disciplinas, percebe-se que no curso de Pedagogia dessa instituição os licenciandos têm a possibilidade de desenvolver o conhecimento musical de modo complementar, através das oficinas de música.

Na disciplina, a gente não consegue trabalhar com instrumentos convencionais, como por exemplo, xilofones, metalofones, por que não dá tempo. Para isso são ofertadas essas oficinas: oficinas de flauta, canto coral, grupo instrumental, violão, percussão, oficina de construção de instrumentos. É possibilitado aos professores em formação inicial, o aprendizado de instrumentos através das oficinas. (CE, p. 51-52)

Ao encontro dessa consideração, Correa (2008, p. 157) destacou que “a oficina de música vem se constituindo em um lugar de formação musical e pedagógico-musical no qual as pessoas encontram temas de sua afinidade [...]”. A partir do exposto, cabe destacar que a participação nas oficinas não é obrigatória e sua inserção ocorre de acordo com a afinidade e interesse de cada licenciando.

Ao avaliar a formação musical oferecida na instituição, a professora apontou:

As disciplinas são oferecidas ao longo de dois semestres do curso. Além disso, oferecemos uma formação complementar através das oficinas. Também abrimos uma série de outras possibilidades para o pessoal da Pedagogia, como a participação em projetos e uma maior aproximação à área, com a inserção em projetos de pesquisa, de extensão e de ensino. (CE, p. 47-48)

Observa-se, portanto, que além das disciplinas e das oficinas oferecidas como uma possibilidade de formação complementar, ainda é proporcionado aos licenciandos em Pedagogia a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuem para a construção dos conhecimentos musicais indispensáveis para a prática desse profissional.

Sobre a articulação das disciplinas de Educação Musical com a formação geral do professor unidocente, a professora destacou que tal articulação é proposta em uma disciplina denominada de PED, na qual os conhecimentos provenientes das disciplinas de cada semestre deverão estar sendo refletidos, problematizados e articulados.

Esta articulação deverá, necessariamente, ocorrer nas PEDs. Os alunos que tem dificuldade em desenvolver atividades com música, nesse momento [da PED], terão que passar pela experiência da implementação e articulação com os demais conhecimentos. Isso é muito bom, por que vai mostrar uma série de possibilidades, de limitações. A partir disso, os alunos vão correr atrás dos problemas de conhecimento que tem. (CE, p. 48-49)

Entende-se que o espaço destinado à articulação dos saberes provenientes das disciplinas do semestre são as PEDs, momento em que as disciplinas, especificamente nessa pesquisa, as disciplinas de Educação Musical são articuladas com as demais áreas que compõem a formação do professor dos anos iniciais de escolarização, sendo que a partir dessa disciplina, os licenciandos realizam inserções no contexto de sua atuação.

Vejo as disciplinas de Música, a área de Música muito bem articulada, muito bem situada dentro do curso de formação, dentro do currículo da formação de professores no curso de Pedagogia. Elas se localizam no sexto e no sétimo semestres, sendo que no oitavo elas já têm a prática [ES], ou seja, isso permite que logo após o trabalho nas disciplinas, com as vivências e reflexões, elas consigam pôr em prática os conhecimentos em relação à área. Assim, percebo que as disciplinas de música estão muito bem articuladas às demais áreas do conhecimento. (CE, p. 52)

Sobre o envolvimento dos alunos nas disciplinas de Educação Musical, a professora declarou:

O que a gente vê é uma entrega total, absoluta, um prazer muito grande de estar vivenciando a música. É um prazer que vem da infância, ou seja, são pessoas que até tiveram experiências desse tipo, mas há outras que nunca tiveram essa vivência e que tem a possibilidade, mesmo sendo no Ensino Superior, de estarem experienciando formas lúdicas do conhecimento, através do cantar, do compor, do improvisar, do executar algum instrumento. (CE, p. 49-50)

É recorrente que muitos alunos do curso de Pedagogia têm o primeiro contato formal com a área de Música no espaço da formação acadêmico-profissional. Esse fato soma-se à compreensão de que na proposta formativa do curso, o conhecimento musical seja proporcionado, com o intuito de oferecer formação musical inicial, em muitos casos, aos egressos do curso. Refletindo sobre a participação dos licenciandos nas disciplinas e demais propostas formativas disponibilizadas no curso de Pedagogia da Universidade E, a professora expôs que:

A disciplina de Música não é diferente das demais e o curso de Pedagogia também não é diferente de nenhum outro curso, ou seja, há muitos alunos que estão interessados na proposta, que vão atrás, que querem realmente ter um aprofundamento maior em relação ao conhecimento, mas há uma parcela que não faz muita questão desse conhecimento e que mais tarde talvez sejam profissionais que não irão desenvolver atividades musicais em sala de aula. Aqueles alunos que demonstram interesse, que estão articulados com a proposta, esses se aproximam de nós, eles aproveitam as oportunidades que são dadas, tanto dentro das disciplinas, quanto fora, nas oficinas, nos projetos de extensão, nos projetos de pesquisa e são alunos que começam a se encaminhar para o Mestrado. (CE, p. 49)

A partir dessa fala, percebe-se que o curso de Pedagogia dessa instituição tem possibilitado a inserção dos alunos em diferentes tempos e espaços formativos na área de Música. Ao ser questionada sobre o espaço físico destinado às aulas de música no curso de Pedagogia, a professora destacou que o espaço reservado especificamente para as atividades musicais constitui-se em um espaço amplo e restrito a tais atividades, no qual são desenvolvidas atividades de ensino, através das disciplinas de Educação Musical, assim como de extensão, local em que são dinamizadas as oficinas de formação complementar e continuada de professores.

Vejo este espaço como um grande presente para nós professores e para os alunos, mas que na verdade foi um presente conseguido com muita luta, com muita batalha. Esse espaço destina-se tanto às ações de ensino quanto às atividades de extensão, através das oficinas e de cursos de formação continuada para professores. É também um espaço voltado à pesquisa. No contexto das universidades brasileiras, vejo que somos privilegiados por ter um espaço físico específico. (CE, p. 50)

Sobre os referenciais e materiais utilizados nas disciplinas de Educação Musical no curso de Pedagogia, a professora mencionou que as principais referências são os trabalhos publicados tanto nos anais quanto nas revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), assim como outros referenciais, tais como os documentos orientadores do MEC para o trabalho acerca da área de Música (RCNEI, PCNs), a legislação brasileira sobre o ensino de Arte, a própria Lei n. 11.769/08. Sobre os principais materiais utilizados, a professora relatou:

Trabalhamos muito com repertório, com jogos. Utilizamos o livro Lenga la Lenga, da Viviane Beineke; o livro da professora Josette Feres, Música para Bebês; o material que tem saído agora, da Cecília França, por exemplo, que é um material novo, e uma série de outros materiais. Outra coisa que a gente utiliza muito é CDs e DVDs. Muitos dos CDs que utilizamos são citados no Referencial Curricular. Além desses, CDs do Palavra Cantada; outros voltados à história da Música, para que as alunas tenham pelo menos uma noção de que existe uma diferença grande entre música

renascentista e música do período clássico. A parte de DVDs que levo para o pessoal assistir é mais voltada à desenhos animados, desenhos da Disney, desenhos que são passados no canal fechado, que valorizam questões musicais e que podem ser utilizados nas aulas de Música, tanto em termos de repertório, como em termos de desenvolvimento de elementos musicais. (CE, p. 51)

Nessa perspectiva de proposta formativa implementada e sobre a contribuição da área de Música para a formação do pedagogo, a professora enfatizou:

Primeiramente, a contribuição das disciplinas de Música é desenvolver esse lado humano, esse lado da linguagem musical que existe dentro de cada uma das pessoas, mas que grande parte não tem possibilidades de desenvolver. A segunda contribuição é dar ferramentas, é dar um suporte, é dar uma compreensão maior para que esse profissional consiga realizar atividades musicais em sala de aula. (CE, p. 47)

Percebe-se, a partir da fala da professora, que a formação musical no curso de Pedagogia tem duas contribuições, sendo que uma se refere à possibilidade de formação integral do professor, no sentido de possibilitar vivências no campo da Música, fato que corrobora para a ampliação da linguagem musical desse professor. A outra contribuição refere-se à possibilidade que esse profissional tem de construir o conhecimento específico da área, o que acarretará no desenvolvimento de atividades propriamente musicais. Refletindo sobre a formação musical oferecida no curso de Pedagogia da instituição, a professora declarou:

Vejo que o curso de Pedagogia daqui é um curso muito privilegiado, no sentido de possibilitar aos alunos dois semestres de formação musical, com professoras com formação específica na área. São pouquíssimos os cursos no Brasil que têm essa estrutura física que nós temos. Penso também que diante da Lei 11.769, os cursos de Pedagogia devam atentar mais para essa questão da formação específica. Como a música é conteúdo obrigatório, é área obrigatória na formação das crianças, certamente deverá entrar na formação do professor unidocente, na formação do pedagogo. (CE, p. 50)

Diante do exposto pela professora, entende-se que o fato das disciplinas de Educação Musical ser ministrada por professores com formação específica na área de Música²⁹ constitui-se em um ponto significativo e determinante para a qualidade da formação musical ofertada. Além disso, o fato desse curso possuir no currículo

²⁹ A outra docente que ministra as disciplinas de Educação Musical no curso de Pedagogia da Universidade E, além da formação em Música, possui graduação em Pedagogia.

disciplinas específicas da área soma-se à discussão e implementação da Lei n. 11.769/08 na Educação Básica, o que contribui “[...] para o desenvolvimento de uma educação mais significativa, menos fragmentada e mais completa” (FIGUEIREDO, 2005, p. 29), sobretudo nos anos iniciais de escolarização, *lócus* de atuação do professor unidocente.

Através do conteúdo das falas das professoras, pode-se desvelar a formação profissional de cada participante do estudo, as concepções sobre o curso de Pedagogia, o significado da área de Música na formação de professores unidocentes, a formação musical ofertada, seus conteúdos programáticos e a metodologia de trabalho, a participação dos alunos, o espaço físico, os materiais e bibliografias utilizadas, assim como a avaliação da formação ofertada.

No que se refere à formação profissional, verificou-se que cada participante é egresso de um curso de formação acadêmico-profissional, como exposto pelo quadro a seguir:

PROFESSORES	FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL
Universidade A	Desenho e Plástica
Universidade B	Educação Artística
Universidade C	Música – Licenciatura Plena
Universidade E	Música – Bacharelado em Piano

Quadro 4 – A formação acadêmico-profissional das professoras da área de Arte/Música dos cursos de Pedagogia em estudo

Nesse contexto, percebe-se que a professora da Universidade A possui o curso de Desenho e Plástica e a professora da Universidade B é egressa do curso de Educação Artística. As demais professoras possuem formação específica na área de Música, embora uma tenha o curso de Licenciatura e a outra Bacharelado. Além dessa formação, todas possuem Doutorado, concluído entre o ano de 2003 e 2007.

Sobre a formação musical na trajetória de vida, três professoras destacaram que tiveram vivências musicais tanto no contexto da Educação Básica, quanto em

escolas de Música, sendo que apenas uma professora destacou não ter tido tal formação.

Em relação às concepções sobre o curso de Pedagogia, as falas expressaram que esse se constitui em um curso marcado pela construção de conhecimento em vários campos do saber, o que é ratificado pelas próprias DCNP. No conjunto dos saberes necessários à prática da unicodência, a área de Música inserida na proposta formativa do curso possibilita a construção do conhecimento musical e pedagógico-musical, ampliados e assumidos como uma possibilidade de formação cultural de professores que irá repercutir nas práticas docentes desenvolvidas nos anos iniciais de escolarização.

A formação musical e pedagógico-musical é ofertada em dois cursos de Pedagogia, inserida em disciplinas específicas da área de Música, que contemplam especificamente conhecimentos musicais, que dialogam com outras áreas do saber. Nesses cursos, a metodologia adotada pelas professoras abarca atividades musicais em uma perspectiva teórico-prática, alicerçada em leituras, reflexões e planejamentos de aulas de música. Em uma dessas instituições, além das disciplinas obrigatórias da área de Música presentes no currículo do curso, são ofertadas oficinas de música que contribuem e possibilitam formação musical e pedagógico-musical complementar aos licenciandos.

Em outro curso de Pedagogia, a área de Música está inserida em uma disciplina que focaliza a Arte, abrangendo três linguagens artísticas. Na disciplina, os conteúdos trabalhados abordam, sobretudo, as Artes Visuais. A metodologia de trabalho apresenta-se através de uma perspectiva teórico-prática.

Nos demais cursos, não há disciplina que aborda os conhecimentos musicais, sendo que a formação na área de Arte apresenta-se em uma disciplina, na qual os conteúdos das Artes Visuais ocupam lugar hegemônico na formação oferecida.

Em todos os cursos de Pedagogia, o envolvimento expressivo e satisfatório dos alunos nas atividades propostas nas disciplinas é recorrente nas falas das professoras formadoras. Especificamente no que se refere à área de Música, considera-se que a participação, o envolvimento e a oferta de formação musical e pedagógico-musical na Pedagogia não têm garantido, na maioria dos casos, a inserção da área no planejamento e nas práticas docentes, sobretudo as vividas no ES do curso.

Sobre o espaço físico destinado às aulas de Música, apenas um curso possui espaço reservado para as atividades. Nas demais instituições, as atividades limitam-se ao espaço da sala de aula comum, sem preparação alguma para o desenvolvimento de habilidades estéticas e expressivas requeridas no campo da Música.

Em relação aos materiais utilizados, nos cursos de Pedagogia que possuem disciplina da área de Música, as professoras destacaram que disponibilizam materiais e bibliografias para os licenciandos. Nas demais instituições, as professoras destacaram que os materiais utilizados restringem-se às Artes Visuais, sendo que da área de Música, em apenas um desses cursos, são disponibilizados referenciais específicos, porém referentes às produções do início da década de 1990. Destaca-se que na educação brasileira, a produção bibliográfica em Educação Musical teve seu início e continuidade sistemática justamente a partir dos anos de 1990, quando em 1991 a Abem foi fundada e logo lançou sua revista, sendo que essa se encontra na edição de número 22.

Nesse contexto, ao avaliarem a formação musical e pedagógico-musical, as professoras formadoras que ministram a disciplina específica de Educação Musical na Pedagogia consideram que a disciplina no curso é uma parte da formação acadêmico-profissional e que a docência, como um todo, exige constante preparação, atualização e produção de conhecimentos.

Para as demais professoras, a formação musical ofertada na Pedagogia é insuficiente, visto que a área de Música e seus conhecimentos não são contemplados nos cursos de Pedagogia como uma disciplina específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática central dessa pesquisa constituiu-se na investigação sobre a Educação Musical na formação de professores em cursos de Pedagogia, ofertado no turno diurno e na modalidade presencial, das universidades públicas do RS. A fim de atender a esse objetivo, buscou-se conhecer o PPP dos cursos de Pedagogia e suas propostas de Educação Musical para a formação acadêmico-profissional de professores. Buscou-se, ainda, conhecer as propostas formativas que envolvem a área de Música, em disciplinas curriculares ou em outras atividades. Pretendeu-se, também, compreender como a Educação Musical se articula com a formação geral do professor dos anos iniciais de escolarização, profissional que possui uma forma particular de existência na escola, caracterizada pelo fato de ser um docente responsável pelo ensino integrado de várias áreas do conhecimento, tendo o desenvolvimento da infância como meta profissional.

Compreende-se que o conhecimento musical, na formação profissional do licenciando em Pedagogia, constitui-se em um saber que compõe a totalidade dos conhecimentos necessários à prática da unicodência. Do ponto de vista da formação acadêmico-profissional na Pedagogia, que tem como base a docência nos anos iniciais da Educação Básica, considera-se a área de Música como um campo do conhecimento e uma arte que contribui, sobremaneira, para o desenvolvimento da infância.

Nesse contexto, constatou-se que nos cinco cursos de Pedagogia investigados, a área de Música está inserida em dois desses cursos, compondo o currículo como disciplina específica.

Em uma dessas universidades a inserção ocorre através da disciplina intitulada Educação Musical, que possui 45 horas/aula e é oferecida no quarto semestre do curso, sendo ministrada por uma professora com formação específica na área de Música. Nesse curso de Pedagogia são proporcionados aos licenciandos conhecimentos musicais a partir de uma perspectiva teórico-prática, ancorada, sobretudo, nas inter-relações e aproximações desse conhecimento com as demais áreas do saber que integram a proposta formativa na Pedagogia.

Na outra instituição, o curso de Pedagogia oferta duas disciplinas de Educação Musical no currículo, intituladas Educação Musical e Educação Musical

para a Infância. A primeira disciplina possui 60 horas/aula e é ofertada no sexto semestre do curso e a segunda, 30 horas/aula, implementada no sétimo semestre. O foco da formação ofertada na área de Música abrange a formação musical e pedagógico-musical, em uma perspectiva que envolve a teoria e a prática, desenvolvida através de leituras, reflexões, composição/improvisação, apreciação e execução musical. Para tais disciplinas, a professora formadora entrevistada também possui formação específica na área de Música. Nesse curso, além da formação musical ofertada no currículo há, ainda, a possibilidade de formação complementar, através de oficinas de música que possibilitam a ampliação e permanente construção do conhecimento musical.

Considera-se que a inserção do conhecimento musical em cursos de Pedagogia contribui para a superação de usuais práticas musicais desenvolvidas no contexto dos anos iniciais de escolarização, possibilitando a democratização de um ensino de Música sistemático no espaço de atuação desse profissional.

Nas demais instituições, a área de Música não consta no currículo como uma disciplina específica. Em duas dessas universidades, há uma disciplina que focaliza a Arte, porém a Educação Musical não se encontra na proposta formativa. Em uma dessas instituições, a disciplina intitula-se Arte e Linguagem na Educação, possui 60 horas/aula e é oferecida no terceiro semestre do curso de Pedagogia. A professora responsável tem formação na área de Artes Visuais, sendo que a ênfase da proposta formativa da disciplina centra-se nos conhecimentos acerca dessa linguagem artística. O fato da centralidade nas Artes Visuais é característico dos processos de ensino, básico e superior, relacionados à Educação Artística. Na outra universidade, a disciplina chama-se Seminário Integrador IV: Movimento, Arte e Educação Psicomotora, ofertada no quarto semestre, com 60 horas/aula. No momento de realização da coleta de dados, não havia um profissional responsável por essa disciplina. De acordo com o programa da disciplina, essa é oferecida enfatizando o conhecimento nas Artes Visuais, com algumas interfaces no Teatro. Novamente, o que se percebe é a supremacia das Artes Visuais.

Em outra universidade há uma disciplina intitulada Práticas Educativas VI: Educação Infantil, que contempla na sua ementa conhecimentos acerca do campo da Arte, abrangendo as Artes Visuais, a Música e o Teatro. Essa disciplina é ofertada no sexto semestre do curso, com 85 horas/aula e a professora possui

formação em Educação Artística, fato que contribui para que as Artes Visuais ocupem lugar hegemônico na proposta formativa da disciplina.

A partir do exposto, percebe-se que a carga horária para a efetivação da proposta formativa em Educação Musical nos cursos de Pedagogia, sobretudo nos cursos em que a proposta formativa institucionalizada pela ementa da disciplina propõe os conhecimentos inerentes ao conjunto das linguagens artísticas, apresenta-se insuficiente. Além disso, compreende-se que a inserção de tal disciplina no início do curso corrobora para que os licenciandos da Pedagogia, ao realizarem a proposta, o planejamento e o ES não contemplem atividades específicas das linguagens artísticas, pois essas não são um saber que, na maioria dos casos, vem sendo potencializado e desenvolvido com rigor formativo, sobretudo com relação a sua essência no desenvolvimento estético das crianças na educação escolar.

Por outro lado, os licenciandos da Pedagogia também, na maioria das vezes, não vivenciaram processos de formação musical, o que acaba por refletir na forma como interagem com esse campo do saber quando na formação acadêmico-profissional e atuação na escola. Tencionando minimizar esse quadro, as falas de dois professores apontam que a inserção da formação musical necessita ser nos semestres da Pedagogia que antecedem o ES, como possibilidade mais concreta de formação e por possibilitar um indicativo de que ao realizarem a proposta e planejamento de estágio, esses conhecimentos possam ser dinamizados frente aos alunos.

Além disso, compreende-se que a implementação de uma proposta músico-formativa na Pedagogia requer do professor formador o conhecimento musical, afinal não se ensina aquilo que não se conhece. A segurança do professor formador repercute em condições necessárias para que ocorra a compreensão do campo de conhecimento que está sendo ensinado. No entanto, entende-se que professores que não possuem a formação específica em Música, mas atuam com disciplinas que contemplam esse conhecimento, podem investir em sua formação profissional, a fim de contemplar, na proposta formativa em Arte, os conhecimentos de todas as linguagens artísticas. Isso não significa a defesa de um trabalho polivalente no campo da Arte, mas o indicativo de que as quatro linguagens artísticas podem ser desenvolvidas articuladamente.

Sobre a articulação dos conhecimentos referentes à área de Arte/Música com as demais áreas que compõem o conjunto de saberes necessários à prática da unicodência, a pesquisa revelou que, na maioria dos cursos de Pedagogia, ocorre em uma disciplina que tem como objetivo proporcionar a articulação dos conhecimentos das diferentes áreas trabalhados no decorrer do semestre. Esse fato pode ser observado nas universidades C, D e E, que oferecem disciplinas caracterizadas como integradoras, sendo que em uma instituição a articulação é proposta na disciplina que focaliza a área de Arte. Na Universidade B a articulação entre todas as disciplinas é proposta através dos blocos temáticos, que compõem a estrutura vertical do currículo, porém essa articulação não contempla a área de Arte. Na Universidade A, a articulação ocorre como uma iniciativa da professora formadora, no contexto da disciplina, em que ela busca trabalhar a área de Arte, com a ênfase nas Artes Visuais, de modo interdisciplinar com os demais conhecimentos que caracterizam a formação do professor dos anos iniciais de escolarização.

Nas universidades que não ofertam disciplina específica da área de Música na proposta formativa, tampouco outro espaço em que os conhecimentos musicais possam ser construídos, todos os entrevistados reconhecem a necessidade e importância dessa área inserida no curso de Pedagogia, embora utilizem referenciais musicais que não se aproximam do que se tem discutido atualmente no Brasil acerca da Educação Musical.

Considera-se que uma das contribuições dessa pesquisa esteja no fato de que os coordenadores de cursos, que não ofertam disciplinas e/ou outras atividades músico-formativas, ao participarem dessa pesquisa e serem questionados sobre alguns pontos em relação à Educação Musical na Pedagogia, se motivaram e refletiram sobre a necessária e urgente reformulação curricular dos cursos. Não se trata de uma questão pura e simples, mas do início de um debate necessário nos cursos a fim de que a Educação Musical possa ser vista como área de conhecimento possível de ser trabalhada no cotidiano escolar por professores não especialistas em Música, orientando-os também para o trabalho compartilhado com professores licenciados em Música.

Entende-se que a presente pesquisa não é garantia da transformação da realidade encontrada nesses cursos, o que exige, de fato, a discussão e a

mobilização conjunta para a conquista de um espaço formativo na área de Música no curso de Pedagogia dessas universidades.

Nesse contexto, compreende-se que no curso de Pedagogia, território historicamente responsável pela formação acadêmico-profissional de professores unidocentes, o conhecimento musical deve estar inserido. Esse conhecimento necessita ser desenvolvido assumindo uma perspectiva de formação musical e pedagógico-musical, articulado com o conhecimento das demais áreas do saber que configuram e estruturam a formação profissional na Pedagogia.

Tendo como base a situação da maioria dos cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas, considera-se que uma proposta formativa que contemple a área de Música emerge como necessária diante do cenário educacional como um todo, através das orientações formativas expressas pelas DCNP no que tange a área de Arte, assim como a partir da Lei n. 11.769/08, que institui o ensino de Música como conteúdo obrigatório da área de Arte na Educação Básica. Essa proposta necessita ser pensada e desenvolvida com o objetivo de proporcionar a construção do conhecimento musical e pedagógico-musical.

No entanto, a formação musical inserida na Pedagogia, necessária e relevante para a atuação do professor dos anos iniciais de escolarização, constitui-se como uma possibilidade de construção e reconstrução de saberes e fazeres acerca da área de Música, porém não dispensa a necessidade de permanente formação profissional.

Acredita-se que, com formação musical e pedagógico-musical, esse professor tem potencialidades para desenvolver um trabalho que contemple a Música como área de conhecimento, ainda que isso implique em limitações. Nesse sentido, entende-se que trabalhos colaborativos entre professor especialista em Música e professor unidocente configura-se como uma possibilidade para alavancar e ampliar o trabalho musical no cenário da educação escolar, sobretudo nos anos iniciais de escolarização. Soma-se a essa consideração, o fato de que a área de Música institucionalizada nos cursos de Pedagogia contribui para a formação cultural de tais professores, pois música promove cultura e a construção estética e artística em relação ao mundo.

Para tanto, entende-se que a efetivação e alargamento das discussões e proposições com vistas a inserir e/ou ampliar a área de Música na proposta formativa de professores unidocentes necessita da participação e comprometimento

de todos os envolvidos, professores e coordenadores, a fim de que a formação na área seja uma proposta institucional, superando uma proposta disciplinar.

No cenário brasileiro da discussão da Educação Musical e da Arte como um todo, além dos encontros da Abem, do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), entre outros espaços, recentemente foi criado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) um Grupo de Trabalho (GT) de Educação e Arte. Esse GT proporcionará que pesquisadores dos diferentes campos da Arte pensem, problematizem e articulem reflexões a partir da singularidade de cada área e no seu conjunto, já que todas são manifestações estéticas da existência humana.

Considera-se que essa pesquisa não esgota a temática da formação musical ofertada em cursos de Pedagogia, mas suscita a realização de outros trabalhos que poderão ser desenvolvidos acerca do tema.

Entende-se que pesquisas que visam conhecer a formação musical ofertada nos cursos de Pedagogia, desenvolvida sob a óptica dos licenciandos são relevantes, uma vez que permitem conhecer sob outra perspectiva a formação ofertada. O estudo sobre o que os alunos da Pedagogia compreendem da música na sua vida e no espaço de realização de sua prática profissional na escola de Educação Básica é outro tema pertinente. Além disso, considera-se emergente estudos que visem conhecer as ações realizadas para a implementação da área de Música nos cursos de Pedagogia com vistas a atender a legislação vigente, assim como pesquisas sobre a Educação Musical no contexto dos cursos na modalidade à distância e noturno, *lócus* de formação, na maioria das vezes, de professores em serviço.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- AQUINO, T. L. **A música na formação inicial do pedagogo**: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, A.; LEHFELD, N. **Projeto de pesquisas**: propostas metodológicas. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEAUMONT, M. T. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da Abem**, v. 11, p. 47-54, 2004.
- BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas SIEF**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. O espaço da música nos cursos de Pedagogia. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA - LEM/CE, 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: ABEM, 2001. p. 13-25.
- _____. Escola - Licenciatura em Música - Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da Abem**, v. 7, p. 41-48, 2002.
- _____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, v. 8, p. 17-24, 2003a.
- _____. A educação musical e a vivência da ludicidade: compromissos nas práticas educativas e na formação do professor. In: **Jornada Pedagógica Re-orientando a formação de educadores**: perspectivas para o ensino. Santa Maria: UFSM/CE, 2003b. p. 45-51
- _____. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 208-216.

_____. A formação de professores e práticas educativas em educação musical: transformando o existente gerando alternativas. In: BEYER, E. et al. **O som e a criatividade**: dimensões da experiência musical. Santa Maria: UFSM, 2005. p.199-219.

_____. O campo das necessidades formativas como foco de pesquisa em educação musical. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006. p. 514-520.

_____. A formação musical de professores da infância no ensino superior: alguns pressupostos e desafios. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 217-230.

BELLOCHIO, C. R. et al. Laboratório de educação musical: programa de formação musical e pedagógico-musical. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006. p. 786-789.

BEYER, E. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: ABEM, 2001. p. 45-52.

BIASUS, G. **Formação de professores nas instituições federais de ensino superior do estado do RS**: um estudo multicasos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, 1939.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia, 1962.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia, 1969.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. **Decreto Presidencial n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Decreto Presidencial n. 3.554, de 7 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em 20 de junho de 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2/2002.** Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, da graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em 20 de junho de 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 5/2005.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 20 de junho de 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em 20 de junho de 2008.

_____. Diário Oficial da União. **Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008.** Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 19/08/2008.

BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da Abem**, v. 16, p. 7-16, 2007.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** políticas e tecnologias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 205-226

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

CORREA, A. N. **“Programa LEM: Tocar e cantar”:** um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da pedagogia/UFSM. 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CORREA, A. N.; BELLOCHIO, C. R. O compromisso com a Educação Musical escolar: uma proposta de formação da Pedagogia/UFSM. In: XII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2009, Itajaí. **Anais...** Itajaí: ABEM, 2009. p. 1-9

DINIZ, J. A. R.; JOLY, I. Z. L. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da Abem**, v. 16, p. 65-73, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didáticas e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: ABEM, 2001. p. 26-37.

_____. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM e I COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003a. p. 761-769

_____. **The music preparation of generalist teachers in Brazil**. Melbourne, Austrália: RMIT University, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Austrália, 2003b.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da Abem**, v. 11, p. 55-61, 2004a.

_____. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004b. p. 979-987.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da Abem**, v. 12, p. 21-29, 2005.

_____. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. **Revista Em Pauta**, v.18, n. 30, 2007.

FIGUEIREDO, S. L. F. de et al. Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino fundamental. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006. p. 318-324.

FONTEERRADA, M. T. de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: II ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1993, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: ABEM, 1993.

_____. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. Revista da Abem, v. 18, 2007. p. 27-33

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

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

FURQUIM, A. S. dos S. **A educação musical em escolas municipais de Camobi - Santa Maria/RS**: um estudo com diretores. 2009. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GODOY, V. L. F. de M.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2005. p.1-8.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, S. M. de A. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de terceiro e quarto graus**: produção do conhecimento e qualidade de ensino. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**, vol. 29, n. 2, 2004. p. 121-133.

JOLY, I. Z. L. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. **Fundamentos da Educação Musical**, n. 4, 1998. p. 158-162

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LEMOS, M. B. M. Criação da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2005. p. 1-7.

LIMA, S. M. de; REALI, A. M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: UFSCar, 2002.

LIMA, S. M. de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: aprende-se a ensinar no curso de Pedagogia? Cuiabá: Central de Texto, EdUFMT, 2007.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental**: um estudo exploratório. 2001. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2001

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFIOLETTI, L. de A. Formação de professores para a Educação Infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 77-87.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAZZOTTI, A. J. A. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. In: **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n. 113, 2001. p. 39-50.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: UFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 389-409.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal: EDUFRN, 2000.

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga.** 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. Experiências estéticas em curso de Didática: a formação cultural dos futuros professores. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-10

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OESTERREICH, F. **A inserção da Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984): contribuições para a formação do professor não especialista em Música.** Santa Maria: UFSM, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia).

OESTERREICH, F.; GARBOSA, L. W. F. Formação musical do professor unidocente: história da disciplina de música no curso de pedagogia/UFSM. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA DA LINHA EDUCAÇÃO E ARTES - LP4, 2008, Santa Maria. **Anais ...** Santa Maria: UFSM/PPGE/CE, 2008. p.1-11.

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. A. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004. p. 11-15.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Portugal: Porto Editora Ltda, 1999.

PENNA, M. Dó... ré... mi... fá... e muito mais: discutindo o que é música. In: **Revista do Ensino de Arte**, v. II, n. III, 1998. p. 14-17.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - analisando a legislação e termos normativos. **Revista da Abem**, v. 10, p. 19-28, 2004.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, C. S. D. Formação em Pedagogia: estudantes da universidade regional do CARIRI-URCA e o contexto de suas experiências pedagógicas. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-12

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, L. M. dos. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, 1999.

SCHEIBE, L. A formação do pedagogo: um desafio para o século XXI. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 297-310.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, v. 20, p. 45-52, 2008.

SOUZA, J. et al. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música, Mestrado e Doutorado, Série Estudos, n. 6, 2002.

SPANAVELLO, C. S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata S. L., 1999.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIAGO, R. A.; CUNHA, M. D. da. Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006. p. 466-473.

TORRES, M. C. de A. Educação Musical no curso de graduação em Pedagogia Univates (RS). **Expressão**: Revista do Centro de Artes e Letras, n. 2, p. 135-138, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WERLE, K. **A Educação Musical na Pedagogia**: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. 2009. Projeto (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com os coordenadores do curso de Pedagogia

PROJETO DE PESQUISA:

**A FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES
EM CURSOS DE PEDAGOGIA:
UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS**

1ª CATEGORIA: *Formação e atuação profissional*

1. Formação profissional
2. Formação musical (trajetória pessoal e profissional)
3. Ingresso na instituição
4. Atuação como coordenador(a) do curso de Pedagogia

2ª CATEGORIA: *Pedagogia, Música e Legislação*

1. Participação na última reformulação curricular do curso de Pedagogia
2. Conhecimento que as DCNP apontam para a formação de professores e para o ensino de Arte/Música no curso de Pedagogia
3. Conhecimento da Lei n. 11.769/08 que institui a música como conteúdo obrigatório na Educação Básica
4. Concepção sobre a área de Música na Pedagogia
5. Relação entre a formação musical na Pedagogia e as possibilidades do egresso trabalhar com essa linguagem artística na escola

3ª CATEGORIA: *A área de Música no curso de Pedagogia*

1. Música no currículo do curso de Pedagogia
2. Atividades propostas (disciplinas, projetos, ...)
3. Articulação da Educação Musical com outras disciplinas/atividades do curso
4. Significado da Educação Musical para a formação e a atuação do unidocente
6. Avaliação da formação musical oferecida no Curso
7. Ações desenvolvidas para inserir e/ou ampliar o espaço da área de Música na Pedagogia

Outras colocações pertinentes

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com os professores

PROJETO DE PESQUISA:
**A FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES
EM CURSOS DE PEDAGOGIA:
UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS**

1ª CATEGORIA: *Formação e atuação profissional*

1. Formação profissional (inicial e continuada)
2. Formação musical (pessoal e profissional)
3. Atuação como professor no curso de Pedagogia (experiência, participação na elaboração do PPP do Curso, etc.)

2ª CATEGORIA: *Música e Pedagogia*

1. Concepção sobre o curso de Pedagogia
2. Concepção sobre a música no curso de Pedagogia
3. Tipo de formação musical oferecida no curso de Pedagogia
4. Percepção com relação à música na formação e prática de professores dos anos iniciais de escolarização

3ª CATEGORIA: *A área de Música no currículo da Pedagogia*

1. Objetivo da disciplina e/ou atividades oferecidas
2. Conteúdos elencados no programa/proposta
3. Metodologia de trabalho do(a) professor(a)
4. Contribuição para a formação musical dos professores
5. Articulação dos conhecimentos musicais com a formação geral do professor
6. Envolvimento dos alunos nas atividades propostas
7. Espaço físico destinado às aulas de música
8. Referências e materiais utilizados (bibliografia, discografia, instrumentos musicais)
9. Avaliação da formação musical oferecida na Pedagogia

Outras colocações pertinentes

APÊNDICE C – Carta de apresentação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 4: EDUCAÇÃO E ARTES
FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

Local, dia, mês e ano.

De: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Para: Coordenação do Curso de Pedagogia

Assunto: **Apresentação de aluna do curso de Mestrado em Educação/PPGE/UFSM para realização de pesquisa**

Venho por meio desta apresentar a aluna Alexandra Silva dos Santos Furquim, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula número 2770931, com o intuito de desenvolver uma pesquisa nesta instituição, cujo objetivo consiste em investigar a Educação Musical na formação de professores no curso de Pedagogia, oferecido no período diurno e na modalidade presencial, das universidades públicas do RS.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
Orientadora

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: A FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS

Pesquisadora responsável: Mestranda Alexandra Silva dos Santos Furquim

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 9999-9999

Local da coleta de dados: Universidades públicas do RS

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder as perguntas da entrevista deste projeto de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.
- É garantido o direito de **desistir** de participar da pesquisa e a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você.
- São-lhe garantidos os direitos de ser mantido **atualizado** sobre os resultados parciais da pesquisa.
- Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.
- Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante tem direito às indenizações legalmente estabelecidas.
- O pesquisador responsável se compromete a utilizar os dados e o material coletado somente para a realização desta pesquisa.

Objetivo do estudo: Investigar a Educação Musical na formação de professores no curso de Pedagogia, oferecido no período diurno e na modalidade de ensino presencial, das universidades públicas do RS.

Procedimentos: Responder uma entrevista individual, seguindo um roteiro semi-estruturado de entrevista.

Benefícios: Maior conhecimento sobre o tema abordado para você e para os(as) acadêmicos(as) do curso de Pedagogia que venham a se interessar ou ainda para outros cursos de Pedagogia que venham a se basear nos resultados obtidos nesta pesquisa.

Riscos: Responder a estas entrevistas apresenta um risco mínimo de ordem física ou psicológica, podendo causar um desconforto para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: A FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local, data, mês e ano.

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Eu, Alexandra Silva dos Santos Furquim, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante da pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Local, data, mês e ano.

Assinatura da pesquisadora responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Campus Universitário - 97105-900 - Santa Maria/RS - tel.: (55) 32209362 – e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

APÊNDICE E – Termo de confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do estudo: A FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS

Pesquisadora responsável: Mestranda Alexandra Silva dos Santos Furquim

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 9999-9999

Local da coleta de dados: Universidades públicas do RS

A pesquisadora do presente projeto, Alexandra Silva dos Santos Furquim, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula número 2770931, se compromete a preservar a privacidade dos entrevistados cujos dados serão coletados através de gravação em áudio, em entrevista individual. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3279-B, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de três anos sob a responsabilidade da professora Cláudia Ribeiro Bellochio. Após este período, os dados serão destruídos. Esse projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 12 de dezembro de 2008, com o número do CAAE 0288.0.243.000-08

Local, dia, mês e ano.

Alexandra Silva dos Santos Furquim
RG
Pesquisadora responsável