

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E ARTE (LP4)**

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA
FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO
PEDAGOGO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Iara Cadore Dallabrida

Santa Maria, RS, Brasil

2015

SENTIDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Elaborada por
Iara Cadore Dallabrida

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
(Presidente/orientadora)

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

Profa. Dra. Dóris Pires Bolzan (UFSM)

Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa(UFSM)

Santa Maria, 02 de julho de 2015.

Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens também.

E isso me incomoda um pouco.

Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros.

Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra.

Os teus me chamarão para fora da toca, como se fosse música.

(Saint-Exupéry, 2006, p. 68)

*Léo, Mãe, Pai, Mano, Preta e João Pedro,
Obrigada por me deixarem reconhecer o som de seus passos
e me chamarem para fora da toca.
Obrigada por fazerem minha vida cheia de sol.*

RESUMO

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

SENTIDOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

AUTORA: IARA CADORE DALLABRIDA

ORIENTADORA: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 02 de Julho de 2015.

Esta pesquisa está vinculada à linha Educação e Artes, do PPGE/UFSM e foi desenvolvida junto ao grupo de pesquisa FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. Buscou, como objetivo geral, compreender os sentidos (VYGOTSKY, 2009) atribuídos por acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM à educação musical em sua formação acadêmico-profissional. A investigação percorreu caminhos metodológicos da abordagem qualitativa, consistindo em um estudo de caso (YIN, 2010) que teve como instrumentos de produção de dados cinco observações diretas e duas observações participantes nas aulas de Educação Musical para a Infância, do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM, bem como a realização de entrevistas individuais com seis acadêmicas que cursavam essa disciplina, no período de desenvolvimento da pesquisa. As observações realizadas foram redigidas em Diário de Campo (TRIVIÑOS, 1987; LIMA; MIOTO, DAL PRÁ, 2007) O estudo foi analisado em núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), que tem como objetivo a apreensão de sentidos atribuídos pelos sujeitos. As categorias de análise resultantes remetem a alguns dos contextos vividos pelas acadêmicas, os quais constituem necessidades, motivos (REY, 2003; RODRIGUES; LUSTOSA, 2010) e sentidos sobre a educação musical em sua formação acadêmico-profissional: Ensino Superior e mercado de trabalho; Curso de Pedagogia – relação entre teoria e prática; educação musical no curso de Pedagogia; e Música na vida pessoal e profissional das acadêmicas. O referencial teórico que fundamentou a pesquisa esteve ancorado em cinco temas: (1) Os sentidos, segundo Vygotsky (2009) e seus estudiosos (COSTAS; FERREIRA, 2011; ZUIN, 2011; AGUIAR; OZELLA, 2013). (2) O Ensino Superior e sua relação com o mercado de trabalho (NOGUEIRA, 2012; FÁVERO; SGUISSARDI, 2012) e a formação de adultos (ZABALZA, 2004); (3) O curso de Pedagogia como *locus* de formação acadêmico-profissional do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006) (4) A educação musical nos cursos de Pedagogia, no Brasil (FIGUEIREDO, 2001; 2003; 2004; FURQUIM, 2008; CISZEVSKI, 2010) e, especificamente, na Pedagogia/UFSM (BELLOCHIO, 2000; SPANAVELLO, 2005; CORREA, 2008; WERLE, 2010, OESTERREICH, 2010; DALLABRIDA, 2013); e (5) Os significados sociais da Música (SOUZA, 2002; LOUREIRO, 2003; HUMMES, 2004; HENTSCHKE *et al*, 2009; FREIRE, 2011; AMATO, 2012). Concluiu-se que os sentidos atribuídos à educação musical no curso de Pedagogia/Diurno/UFSM estão relacionados a significados da Música associados à afetividade: ao entretenimento, à construção de relações interpessoais e de identidades, à expressão de pensamentos, emoções e sentimentos e. Um trabalho compartilhado, realizado entre disciplinas de Música e de Teatro enriqueceu os significados da disciplina Educação Musical para a Infância, no curso de Pedagogia, constituindo sentidos acerca da educação musical nesse momento formativo, segundo as acadêmicas.

Palavras-chave: educação musical, curso de Pedagogia, formação de professores.

ABSTRACT

**Masters Dissertation
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria**

MEANINGS OF MUSIC EDUCATION IN THE PEDAGOGUE'S PROFESSIONAL-ACADEMIC FORMATION

**AUTHOR: IARA CADORE DALLABRIDA
ADVISOR: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO**

Place and date of Defense: Santa Maria, July 2nd, 2015.

This research is part of the research line Education and Arts of Postgraduate Program in Education of Federal University of Santa Maria and was developed along with *FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical* research group. The research aimed, as main objective, to comprehend the meanings (VYGOTSKY, 2009) attributed by undergraduates in the Pedagogy Major at UFSM to the music education in their professional-academic formation. The investigation followed methodological paths of qualitative approach, consisting of a case study (YIN, 2010) which had as instrument of data production five direct participant observations in Early Child Music Education classrooms, in the referred major, as well as the realization of individual interviews with six undergraduates in this discipline, during the development of this research. The observations were written in a Field Diary (TRIVIÑOS, 1987; LIMA; MIOTO, DAL PRÁ, 2007). The study was analyzed in meaning nuclei (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), aiming at apprehending the meanings produced by the subjects. The resulting analytical categories refer to some of the contexts lived by the undergraduates, which constitute needs, motifs (REY, 2003; RODRIGUES; LUSTOSA, 2010) and meanings about music education in its professional-academic formation: Higher Education and labor market; Pedagogy Major – relation between theory and practice; Musical Education in the Pedagogy Major; and Music in the undergraduates' personal and professional life. The theoretical framework that founded this research was anchored in five themes: (1) Meanings, according to Vygotsky (2009) and authors who have studied him (COSTAS; FERREIRA, 2011; ZUIN, 2011; AGUIAR; OZELLA, 2013); (2) Higher Education and its relation to the labor market (NOGUEIRA, 2012; FÁVERO; SGUISSARDI, 2012) and adult formation (ZABALZA, 2004); (3) the Pedagogy Major as *locus* of professional-academic formation of Child and Early Child Basic Education teachers (BRASIL, 2006); (4) Music Education in Pedagogy Major in Brazil (FIGUEIREDO, 2001; 2003; 2004; FURQUIM, 2008; CISZEWSKI, 2010) specifically in the Pedagogy Major at UFSM (BELLOCHIO, 2000; SPANAVELLO, 2005; CORREA, 2008; WERLE, 2010; OESTERREICH, 2010; DALLABRIDA, 2013); and (5) Music social meanings (SOUZA, 2002; LOUREIRO, 2003; HUMMES, 2004; HENTSCHKE *et al*, 2009; FREIRE, 2011; AMATO, 2012). We have concluded that the meanings attributed to music education in the Pedagogy Major at UFSM are related to meanings of Music associated to affectivity: to entertainment, to the construction of interpersonal relations and identities, to the expression of thoughts, emotions and feelings. Collaborative work developed in the disciplines of Music and Drama has enriched the meanings of Early Child Music Education discipline, in the Pedagogy major, constituting meanings about music education in this formative moment, according to the undergraduates.

Key words: music education, Pedagogy courses, teacher training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1: Alunas apresentando propostas de atividades musicais.....	24
Figura 2: Atividade de exploração vocal (observação participante)	31
Figura 3: Figura sobre o conhecimento prático de Calvin	44
Figura 4: Recorrência de autores que tematizam a educação musical na Pedagogia	86
Figura 5: Publicações acerca da Educação Musical no curso de Pedagogia ..	90
Figura 6: Oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar	94
Figura 7: Imagem escolhida pela acadêmica A1	111
Figura 8: Imagem escolhida pela acadêmica A4.....	113
Figura 9: Imagem escolhida pela acadêmica A2.....	116
Figura 10: Imagem escolhida pela acadêmica A6.....	120
Figura 11: Imagem escolhida pela acadêmica A3.....	123
Figura 12: Imagem escolhida pela acadêmica A5.....	125

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Termo de consentimento de entrevistas.....	149
Apêndice B: Termo de consentimento de observações.....	151
Apêndice C: Roteiro de entrevista.....	153
Apêndice D: Exemplo de formação dos núcleos de significação	155

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	22
1.1 A observadora curiosa nas aulas de Educação Musical	24
1.2 A observadora (ainda) curiosa: ouvindo acadêmicas sobre aulas de Educação Musical	32
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR	44
“Vejo a UFSM como a base de tudo”: a universidade e suas funções	47
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	55
“Se tivessem essas disciplinas práticas no início do curso, haveria menos desistências”: a histórica (falta de) relação entre teoria e prática na Pedagogia	68
4 CONCEITUANDO SENTIDOS A PARTIR DE SIGNIFICADOS	77
5 A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	83
“Acho que alguém muito inteligente pensou: tem que ter Música na Pedagogia da UFSM!”	93
6 A EDUCAÇÃO MUSICAL E SEUS SENTIDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM	110
7 ENCAIXANDO AS PEÇAS... ..	129
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES	148

APRESENTAÇÃO

Estou caminhando no pátio da escola... Ouço música! Estão hasteando a bandeira brasileira enquanto cantam o Hino Nacional. Em seguida, acompanho a diversidade musical presente no recreio: jogos de mãos, músicas tocando nos celulares, cantigas que indicam a hora do lanche. Passado esse momento, um aparente silêncio: as crianças retornaram às salas de aula. De repente, um som longínquo indica que, em algum lugar, ainda há música soando... Sigo andando, na sua procura... Estou no bloco da Educação Infantil... Encontrei!

“Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é ...” Espio pela janela da sala onde a professora realiza com os alunos uma canção de roda. Primeiro andam para a direita, depois para a esquerda. Alguns ainda demoram para mudar de direção, e percebo que o objetivo desta atividade é trabalhar a lateralidade das crianças. De repente, outro som me chama a atenção, sobreposto a este, vindo de outra sala.

Identifico de onde vem o som e, novamente, utilizo a janela para espiar o que acontece enquanto o Canon de Pachelbel é tocado pelo aparelho de som. Vejo as crianças deitadas sobre colchonetes enquanto as professoras e assistentes, com uma bola de plástico, massageiam-nas. Entendo que esta música foi cuidadosamente escolhida como canção de ninar...

Chego a recostar minha cabeça sobre o apoio da janela, envolvida com a suavidade da música quando, novamente, o som é sobreposto por outro, este mais forte. Saio a sua procura, e me percebo agora entrando no bloco do Ensino Fundamental, numa sala de terceiro ano, onde a canção Terra, Planeta Água toca no aparelho de som. Enquanto isso, os alunos recortam imagens de revistas, sendo a maioria cachoeiras e rios: estão trabalhando a temática água.

Quase ao fim de minha caminhada pela escola, sou atraída ainda para outra sala, de onde vem uma sonoridade conhecida aos meus ouvidos: percussão corporal. Estou espiando o quarto ano do Ensino Fundamental. Os alunos estão divididos em três grupos e a professora regente de classe participa de um deles. Cada grupo realiza um som diferente com o corpo. Após um momento de silêncio, gradativamente, o professor pede que os grupos iniciem a percussão corporal, apontando quando devem começar e quando devem parar. Nesta sala, os alunos estão tendo aulas de Música.

Puxa! Quantas músicas acontecem na escola!

A cena narrada aponta para os diferentes espaços da Música¹ na escola, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eu, enquanto personagem observadora, me deixei guiar pelos sons para entender onde e como as músicas são utilizadas nestes níveis de ensino, nas salas de aula, e percebi que não são somente os professores de Música que trabalham com esta linguagem artística. Enquanto estes buscam potencializar nos alunos conhecimentos musicais específicos da área, os professores unidocentes² também realizam práticas musicais ao passo que a unidocência envolve o trabalho com todas as áreas de conhecimento de forma integrada, dentre as quais a Música. Assim, estes professores são responsáveis pelo planejamento e organização de atividades que promovam o desenvolvimento de conhecimentos e saberes, dentre estes conhecimentos musicais, contribuindo para a educação musical dos estudantes.

Destarte, independentemente da intenção ou objetivo que justifique a presença de músicas na sala de aula, entendo que os professores – sejam especialistas em Música ou não – atentarão para: seleção de repertórios condizentes com as atividades propostas; afinação vocal para cantar as canções escolhidas; precisão e clareza rítmica, sobretudo na execução de rimas, parlendas, danças e jogos de mãos; sensibilidade aos diferentes sons do ambiente e do corpo, aos sons fortes e fracos; e capacidade de organização sonora, tendo em vista os sons e silêncios que compõem a música. Em síntese, tanto o professor especialista em Música quanto o professor unidocente, por utilizarem músicas e potencializarem o desenvolvimento musical nos alunos, necessitam de saberes e conhecimentos sobre Música e como trabalhá-la conjuntamente aos demais campos do saber. Em outros termos, necessitam de formação musical e pedagógico-musical.

¹ Utilizarei *música*, com inicial minúscula, para me referir a repertório. *Música* com inicial maiúscula será utilizado para remeter à subárea musical da Arte.

² *Professor unidocente* será utilizado para designar o professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este termo é utilizado na legislação brasileira, referido pelo MEC ao “profissional que trabalha em todos os campos do conhecimento ministrado nas várias disciplinas do currículo escolar” (INEP, 2009, p.36), sendo também denominado regente de classe, multidisciplinar, generalista, dentre outros.

Meu interesse neste campo de conhecimento é justificado por minha formação acadêmico-profissional³ em Música: desde 2013, sou licenciada na área e trabalhei como professora na Educação Infantil e no Ensino Médio. Dentre os percursos formativos em Música percorridos até o momento, foi em minha formação acadêmico-profissional que comecei a problematizar a formação de professores e suas práticas musicais. Contudo, passei a compor pensamentos junto àqueles que, diferentemente de mim, não escolheram como profissão a docência nesta área específica, mas trabalham com ela. Por acreditar que a Música contribuiu para minha formação integral e, por isso, desejar que oportunidades de experiências musicais pudessem alcançar mais pessoas, optei por estreitar relações com os processos formativos em Música de profissionais que podem contribuir para a efetivação da educação musical, mas que, por vezes, não o fazem por estarem dentre aqueles que consideram a Música distante de seu percurso formativo: os professores unidocentes.

Minha aproximação com o professor unidocente foi motivada pelo ingresso no Programa de Iniciação Científica, em 2010, quando investigamos⁴ sentidos, tensões e vicissitudes⁵ atribuídos por professores-pesquisadores em relação à Música e à Pedagogia/professores não especialistas em Música. Participei de todas as fases da pesquisa, somando um percurso de quatro anos. Em 2012, me aproximei de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental trabalhando com cursos de formação continuada em Música, solicitado por Secretarias de Educação de municípios que demonstravam intenção de contribuir para que estes professores desenvolvessem práticas musicais na sala de aula, buscando ir ao encontro das exigências da Lei 11.769/08, que intensificou a obrigatoriedade do ensino

³ Utilizarei o termo *formação acadêmico-profissional*, cunhado por DINIZ-PEREIRA (2008), para me referir à formação ocorrida no interior de Instituição de Ensino Superior, em detrimento do termo *formação inicial*, que segundo o autor envolve outros momentos formativos que antecederam o ingresso nesse nível de ensino.

⁴ Professora orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio. Alunos participantes da pesquisa referida: Jeimely Heep, Edenise do Amaral Favarin, Jéssica Franciléli Fritzen, Leonardo Martins Sperb e Iara Cadore Dallabrida.

⁵ Segundo o dicionário Abbagnano (2007), *sentido* se fere à consciência que se tem das sensações, *tensão* pode ser compreendida como zona de conflito – nesse caso entre a Pedagogia e a Educação Musical e *vicissitudes* faz menção às necessidades apontadas em relação à essa temática.

de Música, enquanto componente da Arte, na educação básica, a partir de 2011.

Neste contexto, fui me aproximando dos professores unidocentes e de suas necessidades formativas, refletindo junto a eles acerca de sua formação e suas práticas docentes em Música. Contudo, estes momentos de formação aconteciam anualmente, durante quatro ou oito horas em cada município, o que impossibilitava a realização de um processo formativo longitudinal junto aos professores envolvidos, os quais, em grande parte, relatavam estar pela primeira vez diante de discussões acerca da Música em sua formação voltada à unidocência. Esta situação me provocava inquietações relacionadas à formação acadêmico-profissional na Pedagogia, curso que certifica para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996), e do espaço destinado – ou não – à Música neste *locus* formativo.

Em 2013, participei de uma nova proposta de pesquisa da Iniciação Científica, que se somava à primeira, a qual buscou investigar a formação e as práticas musicais de professores em exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta pesquisa emergiu meu trabalho de conclusão de curso, que objetivou compreender os sentidos e as tensões atribuídos por professoras em atuação nos AIEF, egressas do curso de Pedagogia da UFSM, à Música em sua formação e práticas docentes.

Dentre as categorias emergentes (MORAES; GALLIAZZI, 2011) das entrevistas semiestruturadas realizadas naquela pesquisa, atentei para a *formação acadêmico-profissional*, que me inquietou por trazer um apontamento comum às seis entrevistadas, qual seja: a UFSM conta com a oferta de disciplinas de Música na matriz curricular do curso de Pedagogia, as quais não são suficientes para que o professor unidocente se sinta qualificado a trabalhar conteúdos musicais em suas práticas docentes, mas promove ressignificações acerca da Música como área que possui conhecimentos específicos, os quais devem ser potencializados (DALLABRIDA, 2013).

Destaco, neste contexto, investigações precedentes a esta realizadas na UFSM, no grupo de pesquisa FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical, do qual faço parte, que enfocaram as relações entre Música e Pedagogia. Como perspectiva de realização destas pesquisas, entendemos

que o professor unidocente poderá potencializar o desenvolvimento musical nos alunos, desde que potencialize também sua própria formação musical e pedagógico-musical, (re)construindo-a e refletindo constantemente sobre esta, conforme apontado pela tese de BELLOCHIO (2000), a qual acredito ser o embrião das investigações que tematizaram, no grupo FAPEM, a problematização acerca da Música na formação acadêmico-profissional do curso de Pedagogia da UFSM. Dentre as pesquisas realizadas pelo grupo, cito: SPANAVELLO (2005); PACHECO (2005); CORREA (2008); WERLE (2010); OESTERREICH (2010); BELLOCHIO (2010), DALLABRIDA (2013) e SPERB (2014), reunidas recentemente no livro *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações* (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014), as quais serão retomadas no terceiro capítulo desta dissertação.

As pesquisas apontadas indicam que o curso de Pedagogia pode contribuir para a formação musical e pedagógico-musical do professor unidocente, considerando que este é o *locus* de sua formação acadêmico-profissional e tendo em vista que este professor, quando em exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utiliza músicas na sala de aula, o que implica na necessidade de formação musical para que a presença da Música aconteça de forma comprometida com os conhecimentos que lhe são próprios. E quais são as possibilidades desse docente em relação à Música e aos processos de educação musical?

Para responder a essa questão, volto meu olhar às minhas experiências junto a professores unidocentes, com os quais trabalhei a Música em cursos de formação continuada, e aqueles com quem convivi durante as aulas de Música, na Educação Infantil. Relaciono minhas lembranças com a literatura existente sobre as práticas musicais destes professores e, nesse sentido, penso na tese de Bellochio (2000), que problematiza os limites e as possibilidades do unidocente trabalhar com a Música, como campo de conhecimento, no cotidiano de suas atividades escolares. A autora se estendeu para além das teorizações sobre o tema, propondo uma investigação-ação que envolveu

estagiárias e professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental⁶, verificando, como possibilidades deste professor

[a utilização] de conhecimentos musicais, tais como parâmetros do som, produção de ambientações sonoras, composições e escrita com grafias analógicas, etc. [Que] não trabalhem só na perspectiva de reprodução de canções já existentes; pode[ndo] realizar algumas composições junto a seus alunos. Juntamente, a apreciação musical se fez presente, utilizando-se de elementos musicais e extra-musicais, de cunho mais social. Conseguem, assim, entender o ensino de Música para além da reprodução de canções e estereótipos musicais que não exijam o pensar sobre Música. (BELLOCHIO, 2000, p.370).

Ainda ao encontro da autora, assumo a perspectiva de entender o trabalho com a Música, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da unicodocência: assim, o professor unidocente não estabelecerá um espaço privado para a aula de Música, “mas de reflexão e ação sobre como este campo do conhecimento, respeitando suas especificidades epistemológicas, poderia fazer parte de um projeto maior de escolarização formal, em conjunto com os demais campos do conhecimento.” (BELLOCHIO, 2007, p.6).

Tal proposição parece ser corroborada por orientações recentemente aprovadas nas Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica⁷, quando mencionam que

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

[...]

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (PARECER CNE/CEB 12/2013).

Figueiredo (2001, 2003), Aquino (2008); Furquim (2008); Furquim; Bellochio (2009); Ciszewski (2010) e Nogueira (2010) analisaram matrizes curriculares de cursos de Pedagogia das regiões sul, sudeste e centro-oeste brasileiras e dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, respectivamente, buscando verificar o espaço da Música nestes cursos. Ambos

⁶ A pesquisa, desenvolvida em 2000, traz a nomenclatura *série*, haja vista que, nesse contexto, o Ensino Fundamental tinha duração prevista para oito anos, organizados em séries iniciais (1ª à 4ª) e séries finais (5ª à 8ª).

⁷ O Parecer já foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica e está aguardando homologação do Ministro da Educação.

concluíram que no componente curricular Arte predominam as Artes Visuais e “o ensino musical possui presença marginal nos currículos pesquisados” (AQUINO, 2010, p.4), fazendo com que “a formação musical oferecida na preparação do pedagogo [seja] insuficiente.” (FIGUEIREDO, 2003, p.6).

Diante deste panorama, torno meu olhar para a prerrogativa da UFSM que inclui, em consonância ao artigo terceiro do Parecer CNE/CB 12/2013, o “ensino de Música” em disciplinas específicas e oficinas optativas no currículo do curso de Pedagogia desde 1984 (OESTERREICH, 2010), sendo que este curso atualmente se apresenta sob três configurações: diurno, noturno e na modalidade EAD. No curso de Pedagogia/Noturno, a Música é abordada na disciplina Educação Musical, com carga horária total de 60 horas, ofertada no 9º semestre; no curso de Pedagogia/Diurno, existem duas disciplinas, quais sejam Educação Musical e Educação Musical para a Infância, com carga horária total de 60 e 30 horas e indicação para o 6º e 7º semestres, respectivamente. Na modalidade EAD, a disciplina Educação Musical é ofertada no 5º semestre, com carga horária de 60h.

Vale ressaltar que o Plano Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia/Diurno (2007), buscando estreitar laços entre universidade e escolas, instituiu semestralmente, até o oitavo semestre, uma disciplina denominada PED, relacionada às práticas educativas, que assume papel de eixo articulador entre as demais disciplinas do curso. “Em cada semestre é apresentado um tema específico, que tem por objetivo a flexibilidade e a complementação da formação acadêmica, bem como aprofundar e/ou diversificar os conhecimentos relativos a essa formação.” (BENINI; OLIVEIRA 2006, p.54). Segundo o PPP, os eixos articuladores, representados pelas PEDs, correspondem a: Educação, Tempos e Espaços; Conhecimento e Educação; Contextos e Organização Escolar; Saberes e Fazeres na Educação Infantil; Saberes e Fazeres no Ensino Fundamental; Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades; Saberes e Fazeres na Educação Básica e; Docência Reflexiva na Educação Básica (CE/UFSM, 2007). As disciplinas de Música são ofertadas no 6º e no 7º semestre do curso, sendo incluídas nas PEDs VI e VII, respectivamente, quais sejam: Saberes e Fazeres

da Educação nas suas Diferentes Modalidades; e Saberes e Fazeres na Educação Básica.

Conforme se pode verificar, dentre os três cursos de Pedagogia apresentados – Diurno, Noturno e EAD - o primeiro possui maior carga horária destinada à Música, sendo esta enfocada em duas disciplinas obrigatórias, nas oficinas optativas e nas PEDs. Entretanto, segundo apontado por SPANAVELLO (2005); CORREA (2008); WERLE (2010); e DALLABRIDA (2013), as acadêmicas e egressas deste curso, apesar de compreenderem a Música enquanto área de conhecimentos que lhe são próprios, não desenvolvem práticas musicais sistematizadas em sala de aula por se sentirem inseguras, devido “à falta de formação musical”. Percebendo esta lacuna e buscando ampliar compreensões neste tema, **questiono em que medida as acadêmicas se relacionam com as oportunidades formativas em Música que a Pedagogia/UFSM oferece e, sobretudo, busco compreender os sentidos da educação musical no componente curricular Educação Musical para a Infância, na formação acadêmico-profissional destas estudantes, voltada à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.**

Para compreender os sentidos, expando o entendimento na necessidade de se pensar em outras questões, quais sejam: como as acadêmicas entendem as disciplinas de Música e os processos de educação musical, em sua formação acadêmico-profissional? Quais suas expectativas em relação à Música na formação acadêmico-profissional? Como é a receptividade das acadêmicas em relação às disciplinas de Música? De que forma as acadêmicas se apropriam dos conhecimentos desenvolvidos nestas disciplinas?

Com base nas questões e buscando entrelaçar conhecimentos acerca da formação e das práticas musicais e pedagógico-musicais na Pedagogia, propus investigar as relações estabelecidas entre acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM/Diurno e as disciplinas relacionadas à Música, neste curso, nas quais são realizados processos de educação musical. Assim, busquei, como objetivo geral de pesquisa

Compreender os sentidos atribuídos por acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM à educação musical na sua formação acadêmico-profissional

Ao traçar este objetivo, senti a necessidade de produção de dados empíricos, e assim meu campo de estudo esteve relacionado, também, à disciplina de Educação Musical para a Infância, ofertada no sétimo semestre do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM, que corresponde ao segundo (e último) semestre de participação das acadêmicas em disciplinas da área de Música, nesse curso. Destarte, Educação Musical, com iniciais maiúsculas, designará a disciplina focalizada nesse estudo, sobre a qual as acadêmicas estabelecem os sentidos que busco compreender, enquanto que educação musical, com iniciais minúsculas, está relacionada ao processo vivido pelas acadêmicas, na referida disciplina. Este processo

abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002, p.18-19).

Utilizarei o termo *sentidos*, no plural, pois entendo que os indivíduos, por serem singulares, poderão apresentar sentidos diferentes entre si, não cabendo reduzi-los a um único sentido. O termo foi utilizado tendo como aporte teórico os estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky, que o utiliza para designar “a soma de todas as sucessões psicológicas que a palavra provoca em nossa consciência.” (VYGOTSKY, 1995, p.108, tradução minha⁸). O autor entende que uma palavra adquire o sentido que lhe é constituído pelo contexto, assim, em contextos diferentes, uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes.

Mas por que colocar a *palavra* em evidência? Explico com um exemplo:

⁸ El sentido de la palabra es para él la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia (VYGOTSKY, 1995, p.108)

Em 2012, fui entrevistada por uma jovem que pesquisava a satisfação dos alunos da UFSM sobre o Restaurante Universitário (RU)⁹, local onde eu almoçava pelo menos quatro vezes por semana. No primeiro momento, lembro ter respondido “é muito boa, eu gosto”. E quando seguimos conversando, fui percebendo o quanto eu valorizava aquelas refeições, sempre balanceadas, saborosas e leves. Em determinado momento, a menina me perguntou como eu me sentiria se o RU parasse de funcionar. A partir daquele momento e até hoje, todas as vezes que passo na frente do Restaurante, sinto satisfação e penso nele de uma forma diferente do que pensava antes.

Conforme relatei nesse simples exemplo, o movimento de *pensar sobre* e *falar sobre* aquele tema produziu e me fez perceber sentidos que eu atribuía ao RU, e que me eram desconhecidos. Não foi o pensamento refletido em palavras, mas ambos se relacionando e se constituindo, se construindo. Nessa direção, entendendo que “o pensamento não se expressa simplesmente nas palavras, mas existe através delas” (VYGOTSKY, 1995, p.93), esta pesquisa buscou provocar as acadêmicas que cursaram Educação Musical na Pedagogia/UFSM, a produzirem pensamentos e falas sobre os sentidos da Educação Musical na sua formação acadêmico-profissional.

Com base no exposto, *sentidos* sugere a necessidade de conhecer o contexto e aproximar-se de alguns traços de subjetividade de quem lhe atribui, o que implica em ir além do significado estável – e segundo Vygotsky, generalizado - da Educação Musical na formação acadêmico-profissional da Pedagogia, buscando focalizar o contexto de acadêmicas que estão vivenciando uma etapa formativo-musical em disciplinas de Educação Musical.

Nesse âmbito, traço como objetivos específicos da pesquisa: (a) conhecer os significados da Música sobre os quais as acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM produzem sentidos; (b) identificar necessidades e motivos que acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM têm em relação à educação musical na sua formação acadêmico-profissional; (c) perceber como acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM se relacionam com

⁹ O Restaurante Universitário (RU) integra o Programa de Assistência Estudantil desenvolvido pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), da UFSM. O RU oferece a alunos, servidores técnico-administrativos e docentes da UFSM refeições a baixo custo. Para alunos carentes, viabiliza, mediante prévia seleção, as três principais refeições diárias – café da manhã, almoço e jantar – com custo subsidiado em 80%.

conteúdos musicais e pedagógico-musicais na disciplina Educação Musical para a Infância; (d) verificar se/como as acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM se envolvem com outras práticas musicais nesse espaço formativo.

Considerando o que foi exposto acerca da minoria de cursos de Pedagogia que ofertam disciplinas de Música em sua matriz curricular, penso que aprofundar olhares sobre a situação formativa nessa área, na Pedagogia/UFSM, possa contribuir para ressignificar a compreensão que se tem sobre as relações entre Música e curso de Pedagogia, a fim de identificar elementos relevantes, segundo participantes diretas desse processo – as acadêmicas – que motivam a formação musical e pedagógico-musical do pedagogo-professor. Compreender os sentidos da Educação Musical na formação acadêmico-profissional na Pedagogia/Diurno/UFSM, segundo estudantes que cursaram esta disciplina, poderá suscitar proposições futuras, na área da Educação Musical e suas relações com a Pedagogia, que ressignifiquem ou solidifiquem ações, a fim de estimular as acadêmicas deste curso a se relacionarem de forma mais intensa e problematizadora com a Música.

No grupo FAPEM, as pesquisas de Spanavello (2005), Correa (2008) e Werle (2010) se entrelaçam à medida que enfocam relações entre práticas musicais e formação acadêmico-profissional no contexto do curso de Pedagogia da UFSM, após as alunas terem cursado disciplinas de Música ofertadas nessa matriz curricular. As três autoras são egressas deste curso, o que lhes permite compreender sob a perspectiva de pedagogas as relações tematizadas. Considerando que sou licenciada em Música, me proponho a somar às pesquisas realizadas, trazendo meu olhar de educadora musical, enfocando as disciplinas de Música em andamento, enquanto ainda cursadas pelas acadêmicas. Acredito que assim poderei acompanhar os processos de constituição dos sentidos atribuídos pelas alunas à Música em sua formação acadêmico-profissional, enquanto estas constroem seus percursos formativo-musicais no principal espaço acadêmico dedicado a este propósito: as disciplinas de Educação Musical e Educação Musical para a Infância.

A tabela a seguir ilustra os enfoques lançados sobre a temática no FAPEM:

TEMA: Música e Pedagogia			
Autor	Área/formação	Enfoque	Sujeitos
BELLOCHIO (2000)	Música e Pedagogia	Investigação-ação junto às práticas musicais de professoras e estagiárias das SIEF	Professoras das SIEF e estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM
SPANAVELLO (2005)	Pedagogia	Formação e práticas musicais de professoras	Professoras dos AIEF, egressas da Pedagogia/UFSM
CORREA (2008)	Pedagogia	Formação musical no Programa LEM: Tocar e Cantar	Professoras egressas da Pedagogia/UFSM
ARAÚJO (2009)	Pedagogia	Formação de professores em serviço	Professoras da Educação Infantil
OESTERREICH (2010)	Pedagogia	História das disciplinas de Música no curso de Pedagogia/UFSM	Professores e ex-professores do curso de Pedagogia/UFSM
WERLE (2010)	Pedagogia	Práticas musicais de estagiárias da Pedagogia/UFSM	Acadêmicas em período de Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia/UFSM
DALLABRIDA (2013)	Música	Formação e práticas musicais de professoras unidocentes	Professoras dos AIEF, egressas da Pedagogia/UFSM
SPERB (2014)	Música	Formação e práticas musicais de professoras unidocentes	Professoras de EI, egressas do curso de Pedagogia/UFSM
DALLABRIDA (XXXX)	Música	Formação musical no curso de Pedagogia/UFSM	Acadêmicas que cursam a disciplina de Educação Musical para a Infância na Pedagogia/UFSM

Tabela 1: Pesquisas produzidas pelo grupo FAPEM

Acredito que esta investigação possibilite novos olhares sobre a relação entre Pedagogia e Música, ao passo que apontará os sentidos que as acadêmicas atribuem a esta enquanto ainda cursam as disciplinas que buscam diretamente formação nessa área. Entendo que estes se modificarão ao longo das experiências dos sujeitos, mas acredito que compreendê-los, nesta etapa fundamental do processo de constituição da docência, possa contribuir para reflexões problematizadoras da Música na formação do pedagogo.

A pesquisa foi estruturada buscando aproximação com os contextos das acadêmicas. Assim, o texto apresentará, gradativamente, contextos pertinentes aos processos de educação musical experienciados no curso de Pedagogia, quais sejam: a universidade, o curso de Pedagogia, as relações entre Pedagogia e Música e, finalmente, a Educação Musical enquanto disciplina obrigatória, no sétimo semestre, que contribui na produção de sentidos, pelas acadêmicas. Antes de tematizar esta última, retomo o conceito de sentidos, segundo Vygotsky.

No próximo capítulo, exponho os caminhos que conduziram essa investigação, que se configurou em um estudo de caso. Os dados produzidos, por meio de observações diretas e participantes e de entrevistas semiestruturadas, foram analisados segundo uma proposta voltada para a apreensão dos sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013). Da análise resultaram apontamentos relevantes para a compreensão dos sentidos atribuídos pelas acadêmicas à educação musical, que serão apresentados nos capítulos subsequentes.

1. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Para realizar esta pesquisa, percorri caminhos qualitativos, os quais buscaram a compreensão contextual de fatos da *vida real*, podendo “mostrar como e por que as coisas acontecem – incorporando, também, as próprias motivações, emoções e preconceitos das pessoas.” (GRAY, 2012, p.137). Por buscar compreender os sentidos que acadêmicas atribuem à educação musical em sua formação acadêmico-profissional, a investigação buscou ser *interpretativa e empática*, uma dentre as doze características da pesquisa qualitativa apontadas por Bresler (2000, 2007), sendo designada por interessar-se pelos

[...] diferentes significados que ações e eventos adquirem para diferentes pessoas, suas referências, seus valores, prestando atenção às intenções daqueles que são observados. Há uma tentativa de capturar as perspectivas e as percepções dos participantes, junto com a interpretação do investigador. (BRESLER, 2007, p.12).

Segundo a autora, a pesquisa qualitativa é dirigida a um caso não generalizado, tendo em vista que não é comparativa, mas busca a compreensão e descrição do que é observado, e, ao mesmo tempo em que é planejado, esse tipo de pesquisa é flexível, apresentando *design emergente*, tendo em vista que os assuntos são progressivos e imprevisíveis (BRESLER, 2000, 2007).

Tendo adotado como orientação a abordagem qualitativa, a metodologia utilizada foi o estudo de caso (YIN, 2010). O caso estudado foi a formação musical e pedagógico-musical na disciplina de Educação Musical para a Infância, no curso de Pedagogia/UFSM, buscando atender ao objetivo geral da pesquisa, qual seja, compreender os sentidos atribuídos por acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM à educação musical na sua formação acadêmico-profissional. Minha intenção foi me aproximar de alunas que estivessem cursando disciplinas de Música na Pedagogia e construir essa investigação conjuntamente a elas, tendo em vista que estariam vivenciando o momento formativo-musical focado nessa pesquisa.

Primeiramente, realizei uma pesquisa exploratória na matriz curricular do curso, verificando em quais momentos aquelas disciplinas são ofertadas no

curso de Pedagogia/Diurno e recorri às respectivas ementas para conhecer suas propostas. Verifiquei que no sexto semestre do curso as acadêmicas estariam cursando a disciplina Educação Musical e no sétimo Educação Musical para a Infância. Incentivei-me a escolher o sétimo semestre como o momento de interagir com elas, considerando que as acadêmicas já teriam cursado um semestre específico de Música, tempo pertinente para já conhecerem propostas referentes à formação musical e pedagógico-musical nas disciplinas e mobilizarem reflexões e sentidos sobre a Música em sua formação acadêmico-profissional.

Segundo Yin (2010, p.24), “o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”, sendo indicado para responder a problematizações do tipo “como” e por quê”, em contextos onde o pesquisador não tenha controle sobre todos os fatos. Gray (2012) ressalta que neste tipo de investigação, diferentemente de levantamentos descritivos, busca-se atribuir relações causais entre o *como* e o *porquê*, o que seria, no caso desta pesquisa, compreender os sentidos atribuídos pelas acadêmicas à educação musical em sua formação acadêmico-profissional e o porquê de suas atribuições.

O estudo de caso, por ser um método que não supõe o uso de técnicas padronizadas específicas (GRAY, 2012), exige flexibilidade do pesquisador, à medida que poderão surgir no decorrer do caminho investigativo questões importantes que exigirão outros delineamentos metodológicos. Nesse sentido, Yin (2010) e Gray (2012) enfatizam a importância da produção de dados de múltiplas fontes de evidência, que podem ser entendidas como instrumentos de coleta de dados, sendo as mais comuns: observações diretas, observações participantes, entrevistas, registros em arquivos, documentos e artefatos físicos.

O uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais [...] Assim, qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes de informação, seguindo um modo corroborativo. (YIN, 2010, p. 143).

No caso a ser estudado nessa investigação, proponho a utilização das três primeiras fontes de evidência mencionadas, quais sejam as observações diretas e participantes e as entrevistas.

1.1 A observadora curiosa nas aulas de Educação Musical para a Infância



Figura 1: Alunas apresentando propostas de atividades musicais

Realizei cinco observações diretas e duas observações participantes durante sete aulas¹⁰ da disciplina Educação Musical para a Infância, entendendo que, por meio da observação, é possível apreender significados que reforcem a singularidade do caso, característica da abordagem qualitativa (STAKE, 1995). As observações diretas corresponderam à estada junto às acadêmicas, na disciplina mencionada, observando e registrando situações de cinco aulas, nas quais busquei realizar o mínimo de interferências possíveis, buscando me concentrar, sobretudo, nos modos como as estudantes se relacionavam com as atividades propostas, quais suas aparentes compreensões quanto aos conteúdos musicais e pedagógico-musicais desenvolvidos e como se envolviam com as reflexões motivadas pela professora.

Antes de minha inserção nas aulas de Educação Musical, realizei uma reunião com a professora da disciplina, explicando minhas intenções de pesquisa, solicitando sua colaboração e organizando datas referentes às

¹⁰ Justifico o número de aulas observadas por ter iniciado a produção de dados em maio, assim, somando-se os encontros desse mês aos de junho (que foram reduzidos devido aos jogos de futebol da Copa do Mundo) e primeira quinzena de julho, totalizaram sete aulas presenciais.

observações participantes. Nosso cronograma foi organizado conforme a tabela a seguir:

DATA	OBSERVAÇÃO
13/05	Apresentação da pesquisa – observação direta
20/05	Observação direta
27/05	Observação participante
03/06	Observação participante
24/06	Observação direta
01/07	Observação direta
08/07	Encerramento da disciplina - observação direta

Tabela 2: Cronograma referente à organização das observações diretas e participantes

O registro das observações foi importante para que eu rememorasse e refletisse sobre as relações das acadêmicas com as aulas de Educação Musical. Nesse sentido, utilizei o Diário de Campo como “forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual” (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007, p.99). Triviños (1987) destaca o Diário de Campo como um complemento que apresenta informações não explicitadas diretamente nas entrevistas ou nas gravações, que partem do pesquisador, sendo descritivas (quando relatam um fato) e analítico-reflexivas (quando problematizam e elencam questões partindo da reflexão, as quais necessitam aprofundamento).

As aulas de Educação Musical para a Infância aconteciam às terças-feiras, das 16h30min às 18h30, no Laboratório de Educação Musical (LEM), do Centro de Educação, na UFSM. Este pertence ao Laboratório de Metodologia do Ensino (LAMEN), e tem sido o espaço onde são desenvolvidas disciplinas pedagógico-musicais dos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Música. O LEM possui livros, materiais didáticos e instrumentos musicais que viabilizam a articulação de processos de ensino e aprendizagem musical, dispondo de um espaço físico amplo.

Iniciei minha imersão na disciplina dia 13/05/14, apresentando às alunas a ideia central da pesquisa e solicitando sua colaboração. Prontamente, as

acadêmicas aceitaram, compreendendo que em duas aulas eu proporia atividades musicais para realizarmos conjuntamente. Os *termos de consentimento*¹¹ foram entregues, lidos e assinados. Nesse dia, meus pensamentos estiveram centrados em “como adentrar em um espaço onde um grupo já está constituído e eu, estranha, estou iniciando minha participação na condição de observadora” (DIÁRIO DE CAMPO, p.1). Entretanto, gradativamente, me senti acolhida pelas acadêmicas, que demonstraram compreender que minha presença ali “não correspondia a realizar julgamentos sobre suas ações, mas compreender como elas sentem a educação musical em meio a sua formação acadêmico-profissional” (DIÁRIO DE CAMPO, p.1-2).

No segundo encontro com a turma, a aluna responsável pela página *online* da Pedagogia/Diurno/UFSM no *site Facebook* me incluiu no grupo, o que permitiu que eu me comunicasse com as acadêmicas da disciplina de Educação Musical para a Infância e trocássemos materiais e informações via *web*, incluindo fotos e vídeos que eu havia registrado durante as aulas, que foram utilizados nesta pesquisa como complementação dos relatos escritos sobre as observações em Diário de Campo. Estes foram utilizados como disparadores na construção dos tópicos que orientaram as entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis acadêmicas que cursavam a disciplina.

Observei, durante as cinco aulas correspondentes às observações diretas, que as propostas desenvolvidas pela professora da disciplina sempre traziam práticas musicais. Em todas as aulas, as acadêmicas realizavam atividades de apreciação, execução ou criação musical. Tomo estes termos a partir do educador musical Keith Swanwick, que os refere como atividades essenciais para a experiência musical, haja vista que a Música é *um fenômeno sonoro* e portanto, o *fazer* (ouvir, tocar, cantar, manipular sons, etc.) permeia suas relações com o indivíduo (SWANWICK, 2014).

Encanta-me a expressão criada pelo autor, quando este se refere a *ensinar Música musicalmente*, apontando que

O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a Música é ou do que ela faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final – isso é,

¹¹ O termo de consentimento livre e esclarecido foi estruturado segundo as normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria e está em anexo.

realmente, *musical*? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito? Olhar um eficiente professor de Música trabalhando (em vez de um “treinador” ou “instrutor”) e observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da Música e a sociologia da Música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. É apenas nesses encontros que as possibilidades existem para transformar sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida. (SWANWICK, 2003, p.58).

Saliento a riqueza de oportunidades de envolvimento com a Música na disciplina observada, propostas pela professora de Educação Musical. Em momentos expositivos, ela trazia fundamentações teóricas as quais, sempre, eram seguidas de propostas práticas relacionadas às reflexões. Acredito que por eu ser educadora musical percebia rapidamente, quase que de imediato, os conteúdos musicais trazidos nas propostas de trabalho da professora, nas aulas, dentre estes: reconhecimento de timbres e sons em momentos de apreciação musical de obras, experiência com mudanças de andamento através da movimentação corporal, reconhecimento e composição de caracteres musicais, conceitos fundantes da Música e desenvolvimento rítmico. Ainda acrescento, conforme realizado em minha observação participante, o conteúdo de expressão, afinação e colocação vocal.

A seguir, apresento sucintamente conteúdos e atividades desenvolvidas na disciplina de Educação Musical para a Infância, durante as cinco observações diretas que realizei.

AULA 13/05



A professora expôs os Conceitos Fundantes da Música (Cecília França), e pediu que as acadêmicas formassem grupos e escolhessem uma música para apresentar à turma, **modificando seu caráter**. Para auxiliar, dispôs algumas palavras no telão (Data Show), dentre as quais *fúnebre*, *marcial*, *alegre*, *hino*. As alunas apresentaram suas músicas, todas

do folclore infantil, modificando os caracteres. Atento para um grupo, (na foto) que não utilizou uma das palavras dispostas, mas optou por dar um *caráter rap*, demonstrando criatividade na realização cênica aliada à música.

Aula 20/05



Foram trabalhados elementos da Música, principalmente ritmo e andamento. Um grupo, que havia sido solicitado na aula anterior, preparou uma atividade musical para ser realizada com a música *Maria Fumaça*, de Cecília C. França.

As alunas perceberam que o elemento enfatizado na música foi o andamento, que é apresentado em quatro níveis – lento, andante, moderado e rápido – e desenvolveram uma coreografia para expressar as mudanças de andamento naquela música.

Aula 24/06

Destaco um dos temas da aula: apreciação musical. A professora retomou os parâmetros do som e apresentou a música *Can Can*, de Offenbach.



Em seguida, apresentou *Tartarugas*, da suíte *Carnaval dos Animais*, de Camille Saint Saëns, que se trata da versão lenta do Can Can. As alunas, aos poucos, foram percebendo que a melodia principal era igual em ambas as músicas.

Aula 01/07

Algumas alunas ainda não haviam realizado propostas de atividades musicais na inserção, assim, a professora convidou uma turma de Educação Infantil para que aquelas alunas desenvolvessem suas propostas. Cada uma organizou uma atividade musical com as crianças.



Em seguida, um professor de Música convidado apresentou repertórios musicais e compartilhou suas experiências, na Educação Infantil, com as acadêmicas.

Aula 08/07



Para finalizar o semestre, as acadêmicas ensaiaram, em grupos, músicas que utilizavam percussão corporal e jogos de mãos e copos. O recital seria realizado no hall de entrada do prédio, mas foi cancelado pela impossibilidade de algumas alunas comparecerem. Em contrapartida, as acadêmicas apresentaram uma *cena musical*, que unia Artes Cênicas em Música, proposta das professoras das disciplinas de Jogos Teatrais e Educação Musical.

Destaco, de todas as aulas observadas, que as acadêmicas participavam ativamente das atividades musicais propostas, muitas vezes criando alternativas para realizar movimentos ou explicar termos musicais sobre os quais não tinham apropriação. Entretanto, os conteúdos musicais mencionados anteriormente pareciam receber menos atenção das alunas no decorrer das suas práticas, e o *fazer musical*, muitas vezes, parecia se resumir ao movimento corporal sem a reflexão sobre os conteúdos que estavam presentes nas atividades propostas. Certamente esta relação construída de modo mais intrínseco deve ser um projeto do curso como um todo, de tal forma que conteúdos possam iluminar práticas e vice-versa.

As imagens se referiram às observações diretas, que totalizaram cinco, enquanto que as observações participantes aconteceram em duas aulas. Nestas, propus às alunas que trabalhássemos a voz, pois percebi, nas aulas observadas, que as estudantes se relacionavam mais intensamente com a

expressão corporal, por meio da dança, do que com a parte vocal, nas músicas cantadas.

A imagem a seguir ilustra a prática coral que desenvolvemos no dia 27/05, que foi gravada em vídeo e, na aula seguinte, dia 03/06, foi assistida e comentada pelas acadêmicas, que produziram relatos sobre o uso da voz.

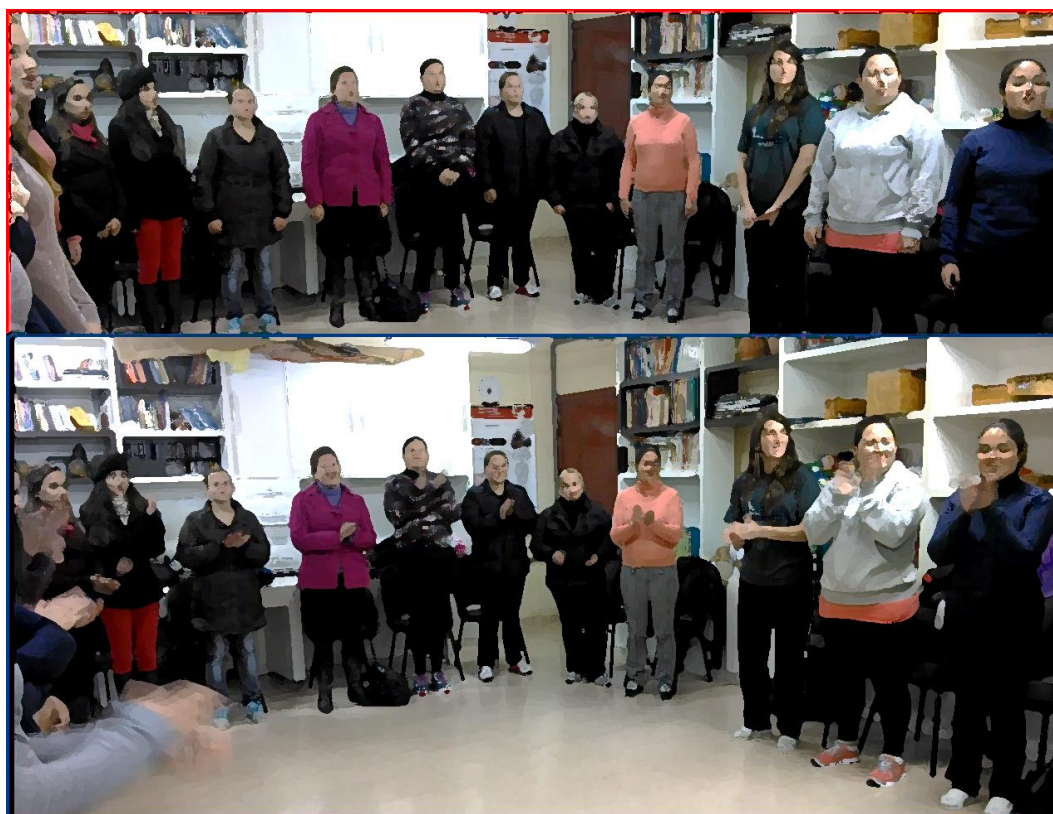


Figura 2: Atividade de exploração vocal (observação participante)

Considerando os objetivos dessa pesquisa, a literatura estudada acerca do estudo dos sentidos, da universidade, do curso de Pedagogia, da Música neste curso, e as observações diretas e participantes, organizei tópicos que foram trazidos no desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis estudantes que cursavam a disciplina de Educação Musical para a Infância, que serão apresentadas a seguir.

1.2 A observadora (ainda) curiosa: ouvindo acadêmicas sobre aulas de Educação Musical

Após a estada durante sete aulas junto às acadêmicas que cursavam Educação Musical para a Infância, nosso contato já estava mais próximo, incluindo o contato virtual que tínhamos por meio da página do *Facebook*. Das trinta e três alunas que compunham a turma convidei, por meio dessa página, de forma aleatória, seis¹² acadêmicas para serem entrevistadas individualmente. Destas, cinco responderam brevemente à minha solicitação e, com a ausência de resposta de uma delas, convidei outra menina, também de forma aleatória. Com o aceite desta última, formou-se o grupo de seis participantes, as quais foram chamadas A1, A2, A3, A4, A5, A6, sendo que a inicial **A** faz referência ao termo **Acadêmica** e os números seguem a ordem do recebimento das respostas sobre o convite para participarem da entrevista.

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, organizada em tópicos¹³ pertencentes a dois blocos: (1) concepções individuais: questionamentos acerca da formação-acadêmico profissional no curso de Pedagogia, a relação das acadêmicas com a Música, bem como suas expectativas e motivações individuais em relação à educação musical no curso de Pedagogia; (2) observações da turma: referente àquilo que observei de forma direta e participante nas aulas de Educação Musical para a Infância, tal como o maior envolvimento com determinadas atividades em relação a outras, as propostas de atividades musicais que as acadêmicas traziam nas simulações de sala de aula onde estas eram as professoras e a turma representava as crianças, dentre outros.

As entrevistas semiestruturadas possibilitaram aprofundar respostas, estimulando as acadêmicas a colocarem em palavras o que, muitas vezes, ainda não está explícito para si próprio, pois, conforme aponta Vygotsky, “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O

¹² O número de entrevistadas representa 20% das alunas que cursaram Educação Musical para a Infância no primeiro semestre de 2014.

¹³ O roteiro das entrevistas semiestruturadas está disposto em apêndice.

pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra.” (VYGOTSKY, 2009, p.412). Segundo Gray (2012), se o objetivo da pesquisa envolver o exame de sentimentos e atitudes, as entrevistas podem ser a melhor abordagem para compreender sentidos atribuídos pelos entrevistados (no caso deste estudo, à educação musical em sua formação acadêmico-profissional).

A seguir, as seis acadêmicas entrevistadas nessa pesquisa serão apresentadas, segundo falas e imagens produzidas por elas mesmas, com essa finalidade. Pedi que, se possível, escolhessem uma figura que representasse os processos de educação musical em sua formação acadêmico-profissional, e que escrevessem um parágrafo sobre si mesmas. As acadêmicas A1 e A6 produziram seus desenhos a lápis, a acadêmica A5 escolheu um desenho que ganhou de um aluno, a acadêmica A4 realizou uma montagem com figuras capturadas da internet e as acadêmicas A2 e A3 selecionaram suas imagens de *sites* de domínio público. Estas imagens serão retomadas no capítulo 6.

A1

Sempre, em algum fato marcante da minha vida, eu me lembro da música. Me remete, é inconsciente, é meio involuntário. A música mexe muito com o estado de espírito[...] Eu ainda tenho vontade de aprender a tocar alguma coisa[...] não sei se é porque meu pai gosta de música que eu acabo gostando, então eu teria vontade de aprender tocar até pra, sei lá, tocar pra ele.



A2

Eu assisto canais de música gosto muito da música infantil. Adoro música infantil! Eu acho que acalma, que tranquiliza.



Eu acho que tu ficas livre quando tu ouves música, tu te soltas e deixa leve. Eu gosto de trabalhar no meio de crianças, gosto do ambiente escolar. Eu me sinto realizada na escola.

A3

Eu gosto muito da música porque ela me transforma em pessoa diferente, em pessoa reflexiva. Eu sou apaixonada por cantar, escutar vários ritmos e sons. Eu estudo melhor escutando música, limpo minha casa escutando música, em muitos ou quase todos os momentos ela está comigo. O dia que eu não escutar musica pode ter a absoluta certeza que eu estou doente ou dormindo. É prazeroso! Amo mesmo.



A4

Eu preciso muito, eu uso muito a música. Tudo que é muito silêncio me atrapalha, me desconcentra... Não sei se isso é normal... Então, se vou limpar a casa eu preciso da música, se eu vou andar de carro, estou andando e ouvindo música. [...] Às vezes tu colocas uma boa música e parece que tu expressas tudo o que tu estás vivenciando, toda a alegria, teu sofrimento, angústia, naquela música.



A5

Desde pequena sempre tive paixão por dança, por música. Então eu sempre fui muito eclética, gosto de todas as músicas, não sou de gostar só de um ritmo, mas danço o que for e canto o que for. Não gosto de ouvir somente um tipo de música!



A6

A música para mim é uma terapia. Se estou mal escuto música, se estou bem escuto música... Qualquer coisa escuto música. Ela me tranquiliza, me relaxa, eu fico mais segura. Meu avô tocava pandeiro e sempre cantou samba, então eu sempre fui apaixonada por samba.



Aguiar e Ozella (2013, p.308) também entendem as entrevistas “como um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente sentidos e significados”. Estes autores embasarão a *análise através dos núcleos de significação*, que trata, especificamente, da análise de entrevistas com objetivo de apreender sentidos atribuídos pelos indivíduos.

Conforme mencionado no capítulo anterior, os sentidos são entendidos nessa pesquisa segundo as perspectivas vigotskianas. A análise dos dados produzidos foi embasada em Aguiar e Ozella (2006, 2013), ambos da área da Psicologia, que propõem analisar o material qualitativo segundo abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, visando à compreensão de sentidos atribuídos por sujeitos. Os procedimentos indicados pelos autores são: leitura flutuante e organização do material, processo de aglutinação, processo de articulação e integração dos núcleos de significação.

Inicialmente, transcrevi as entrevistas semiestruturadas realizadas com as acadêmicas A1, A2, A3, A4, A5 e A6. A tabela a seguir representa o tempo de duração e o dia de realização de cada entrevista:

Entrevistada	Data	Tempo	Nº de páginas
A1	09/12/2014	45:06	22
A2	10/12/2014	25:22	13
A3	05/12/2014	21:21	12
A4	05/12/2014	30:45	15
A5	09/12/2014	32:49	15
A6	09/12/2014	33:29	14

Tabela 3: Informações sobre as entrevistas realizadas na pesquisa

A partir das seis transcrições realizadas, iniciei o processo de leitura flutuante do material transcrito, buscando me apropriar do seu conteúdo. Junto à leitura desse material, lia também as anotações que realizei em diário de campo, verificando os pontos de encontro destas com as falas das entrevistadas. É importante lembrar que, além das entrevistas individuais, mantive contato com as acadêmicas por meio da pagina virtual do *Facebook*, e,

embora esta tenha nos servido mais como espaço de compartilhamento de fotos, os dados da página foram trazidos junto às leituras das entrevistas e do Diário de Campo. Assim, embora a análise através dos núcleos de significação tenha sido direcionada à *fala* dos entrevistados (AGUIAR; OZELLA, 2006), foi alimentada pelos outros dados produzidos na pesquisa.

A organização do material foi acontecendo à medida que eu selecionava e salientava trechos que considerava relevantes para esse estudo, de forma ampla. Aos poucos, foram-se formando os *pré-indicadores*, que podem ser entendidos como temas diversos, caracterizados pela sua repetição ou reiteração. “Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Estes elementos, no segundo momento, foram aglutinados, “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.230), originando os *indicadores*. É importante lembrar que “cada indicador [...] traz consigo sentidos e significados que só podem ser compreendidos a partir da leitura e interpretação das palavras [do entrevistado] em seu contexto sócio-historicamente determinado” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.313). Assim, em todos os momentos da análise foi imprescindível a presença das seis entrevistas, para que eu pudesse reler várias vezes, relacionando as palavras que compunham os pré-indicadores e indicadores ao seu significado contextual, explícito ou implícito nas falas das acadêmicas entrevistadas.

Para ilustrar melhor esse processo, exemplifico: quatro entrevistadas trouxeram, em algum momento, expressões como “estranhei cantar porque não temos o hábito de nos ouvir” (A1), “eu não conhecia minha voz” (A3), “insegurança pra soltar a voz porque nunca tinha cantado” (A4) e “foi novidade escutar minha voz” (A5).

Estes trechos trazem a pouca prática musical e, conseqüentemente, pouco conhecimento que as acadêmicas dizem ter da sonoridade de suas vozes, assim, o conhecimento sonoro da própria voz, por ter sido tema recorrente, foi considerado um **pré-indicador**. E por que a recorrência desse tema? Lidos em seus contextos, pode-se perceber que os trechos trazem falas

nas quais as acadêmicas relatam acerca de uma prática de canto desenvolvida na aula de Educação Musical para a Infância, que as possibilitou ouvirem e conhecerem melhor suas vozes. Junto a esta temática - a voz – outros pré-indicadores foram recorrentes nas entrevistas, e todos eles estavam relacionados ao momento no qual as acadêmicas cantaram, naquela aula. Assim, os pré-indicadores geraram um **indicador**, ao qual chamei *prática do canto*.

A tabela a seguir ilustra o processo de produção descrito até o momento.

Pré-indicadores	Indicadores
1. Violão	1. Desejos em relação à Música
2. Cantar	
3. Psicológico	2. Formação musical
4. Sentimental	
5. Ambiente agradável	
6. Expressar	
7. Estado de espírito	
8. Conteúdos específicos	
9. Envolve	3. Prática do canto
10. Vergonha	
11. Reconhecimento da voz	
12. Voz irritante	
13. Desafinar	
14. Expõe mais	
15. Preciso trocar, preciso respirar	
16. Importante	
17. Novidade	
18. Acrescenta na minha vida pessoal e profissional	4. Práticas no curso de Pedagogia
19. Ciraças idealizadas	
20. Teoria	
21. Não é assim na realidade	
22. Como trabalhar	
23. Praticamos com as colegas	
24. Reação de adultos	
25. Ênfase na Educação infantil	
26. Motivação	

continua

Pré-indicadores	Indicadores
27.Prática	5.Aulas de Educação Musical
28.Surpresa	
29.Dinâmicas	
30.Flauta	
31. Metalofone	
32.Experiência rica	
33.Única música que consegui aprender	
34.Confecção de chocalhos	
35.Tudo bastante novo	
36.Histórias sonorizadas	
37.Jogos Teatrais	6.Ensino Superior
38.Teoria e Prática	
39.Lá fora	
40.Bem diferente	
41.Usar depois	
42.Quando eu for para a escola	
43.Estar mais dentro das escolas	
44.Forma diferente de abordar com as crianças	7.Expectativas em relação à Música
45.Pensava que seriam instrumentos musicais	
46. Lado diferente	
47.Entonação da voz	
48.Grave e agudo	
49.Eles fossem gostar	8.Expectativas em relação às práticas
50.Rir	
51.Eles iam pedindo	
52.Se a criança gosta a gente dá mais enfoque	
53.Outros sons, sons da natureza	
54.Usar no estágio	
55.Prestar atenção	
56.Coisas atrativas	
59.Musiquinha de recepção	
60.Orgulho de ter ensinado para eles	
61.Instrumentos de brinquedo	9.Concepções de escola
62.Não sai som de música	
63.Músicas de ninar	
64.Ultrapassado	

continua

Pré-indicadores	Indicadores
65. Formação integral	10. Concepções sobre o pedagogo
66. Múltiplas linguagens	
67. Mediador	
68. Explorar desde pequena	
69. Direito da criança	
70. Oportunidade em casa	
71. Potencializar	
72. Diferencial	11. Música para si
73. Me conhecer melhor	
74. Preocupação com a voz	
75. Pra vida toda	
76. Motivação para criar	
77. Bolsa	12. LEM: Tocar e Cantar
78. Horários apertados	
79. Me organizar com o tempo	
80. Não queria me expor	
81. Não tinha aulas de Educação Musical ainda	
82. Integradora	13. PED
83. Cada professor puxa para sua área	
84. Complicado	

Tabela 4: Processo de análise - formação de indicadores

A próxima etapa do processo foi articular os indicadores, gerando os núcleos de significação. Segundo Aguiar e Ozella (2006; 2013), além de expor aspectos enfatizados pelos sujeitos, a organização dos núcleos deve priorizar os indicadores relacionados ao objetivo da pesquisa, qual seja, compreender os sentidos atribuídos por acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM à educação musical em sua formação acadêmico-profissional.

Seguindo este caminho, o próximo procedimento foi listar os treze indicadores gerados: (1) Desejos em relação à Música; (2) Formação musical; (3) Prática do canto; (4) Práticas no curso de Pedagogia; (5) Aulas de Educação Musical; (6) Ensino Superior; (7) Expectativas em relação à Música; (8) Expectativas em relação às práticas; (9) Concepções de escola; (10)

Concepções sobre o pedagogo; (11) Música para si; (12) LEM: Tocar e Cantar; (13) PED.

Por meio da listagem, verifica-se proximidade entre alguns temas, que ainda podem ser aglutinados, por exemplo: os indicadores de números 6, 4, 8, 9 e 12 trazem, em comum, falas das entrevistadas acerca de suas vivências no contexto do ensino superior na UFSM, que tem, no caso do curso de Pedagogia, a formação voltada para a atuação profissional na docência, sobretudo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo elas. As acadêmicas também apresentam concepções sobre a escola básica, espaço de atuação profissional sobre o qual são criadas expectativas, para as quais são buscadas respostas, na universidade. Todos estes temas, trazidos nos indicadores, têm como referência a universidade e suas relações com o mercado de trabalho. Assim, este foi entendido como um **núcleo de significação**, que abrange os indicadores semelhantes entre si.

Entretanto, um indicador pode pertencer a vários núcleos de significação, haja vista o enfoque que lhe será direcionado. Por exemplo, o indicador 1 (Desejos em relação à Música) pode ser relacionado tanto às aulas de Educação Musical quanto aos significados da Música na vida pessoal e profissional das entrevistadas. Por isso, conforme ilustrado na tabela a seguir, um mesmo indicador (e seu respectivo número) aparecerá mais de uma vez.

Indicadores	Núcleos de significação
6.Ensino Superior	Universidade e Mercado de Trabalho
4.Práticas no curso de Pedagogia	
8.Expectativas em relação à prática docente	
9.Concepções de escola	
12.LEM: Tocar e Cantar	
4.Práticas no curso de Pedagogia	Curso de Pedagogia: dualismo <i>teoria e prática</i>
5.Aulas de Educação Musical	
8.Expectativas em relação à prática docente	
10.Concepções de pedagogo	
12.LEM: Tocar e Cantar	
13.PED	

continua

Indicadores	Núcleos de significação
1.Desejos em relação à Música	Aulas de Educação Musical para a Infância
3.Prática do canto	
5.Aulas de Educação Musical	
7.Expectativas em relação à Música na disciplina	
8.Expectativas em relação à prática docente	
11. Música para si	
12.LEM: Tocar e Cantar	
1.Desejos em relação à Música	A Música na vida pessoal e profissional
2.Significados da Música	
3.Prática do canto	
7.Expectativas em relação à Música na disciplina	
8.Expectativas em relação à prática docente	
9.Concepções de escola	
11.Música para si	

Tabela 5: Processo de análise – formação de núcleos de significação.

Tendo em vista o processo exposto, os capítulos que seguem foram organizados segundo os núcleos de significação emergentes dos dados produzidos pelas entrevistas semiestruturadas. Assim, apresentarei a seguir a análise destas, embasadas por fundamentações teóricas relacionadas a:

- A universidade como *casa do conhecimento* (SANTOS, 2004, 2013), alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão (MARTINS, 2012) formadora de adultos (ZABALZA, 2004), sobremaneira relacionada à formação voltada ao mercado de trabalho (SOBRINHO, 2010; NOGUEIRA, 2012; FÁVERO; SGUISSARDI, 2012);
- O curso de Pedagogia enquanto *locus* de formação acadêmico-profissional do professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (posicionamentos divergentes em SILVA, 2006; BRZEZINSKI, 2007; FRANCO, 2008; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011), que certifica para a docência nestes níveis de ensino (MIZUKAMI, 2002; 2008; GATTI, 2010; OLIVEIRA; MAUÉS, 2012) e que traz dicotomizações entre teoria e prática (SAVIANI, 2007; LIBÂNEO, 2010; MANDÚ; AGUIAR, 2012);
- A ausência da Música nos cursos de Pedagogia do Brasil (FIGUEIREDO, 2003; FURQUIM, 2008; AQUINO, 2008; CISZEWSKI,

2010) e a situação ímpar da UFSM, que inclui a Música como disciplina obrigatória curricular na Pedagogia (OESTERREICH, 2010), haja vista a possibilidade de estreitar relações entre o pedagogo e educação musical (BELLOCHIO, 2000; SPANAVELLO, 2005; CORREA, 2008; WERLE, 2010; DALLABRIDA, 2013);

- Os significados sociais da Música (SOUZA, 2002; LOUREIRO, 2003; HUMMES, 2004; HENTSCHE *et al*, 2009; FREIRE, 2011; AMATO, 2012) e os sentidos (VYGOTSKY, 2009; COSTAS; FERREIRA, 2011; ZUIN, 2011; AGUIAR; OZELLA, 2013) da educação musical enquanto processo vivido em disciplinas curriculares no curso de Pedagogia/UFSM: quais as necessidades e motivos que os produzem (REY, 2003; RODRIGUES; LUSTOSA, 2010).

Início, então, a articulação entre a análise das falas das acadêmicas A1, A2, A3, A4, A5 e A6 com os referenciais mencionados, trazendo, a seguir, o contexto da formação no Ensino Superior, sobretudo na universidade.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR



Figura 3: Tirinha sobre o conhecimento prático de Calvin

Sempre fui apaixonada por tirinhas¹⁴. Ocasionalmente, levava aos professores com os quais trabalhava, nos cursos de formação continuada, uma tirinha que problematizasse assuntos relacionados à educação. Para introduzir o capítulo que tematiza a formação de professores na universidade, selecionei uma cena na qual o menino Calvin não responde o questionamento realizado pela professora – sobre quem foi o primeiro presidente – mas menciona, orgulhoso, conhecer a origem secreta de super-heróis. Por ser uma criança, que não viveu na época do primeiro presidente, e que possivelmente não compreende questões políticas, Calvin não se sente motivado a organizar as informações sobre este assunto, tampouco a estudá-las, analisá-las e compreendê-las. Entretanto, a liga secreta de super-heróis está presente no cotidiano do menino, e o sorriso no seu rosto não só indica orgulho em conhecer sua origem secreta como também aponta para a satisfação que o tema lhe traz, porque Calvin atribuiu sentidos ao mesmo.

No último quadrinho, o garoto menciona que o conhecimento que domina não tem utilização *na prática*. Com isso, ele não desmerece a relevância de conhecer a origem secreta da liga dos super-heróis, mas reconhece que isso não será diretamente influente nas ações cotidianas de seus pais e professores, adultos que não irão *utilizar* o conhecimento trazido por Calvin.

¹⁴ Tirinha é uma sequência de desenhos dispostos em quadrinhos, agrupados de 3 a 5, que geralmente faz uma crítica aos valores sociais. (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>).

Entretanto, para o menino, que é conhecido nas tirinhas pela sua criatividade em imaginar ursos que falam, asas que o fazem voar, dentre outras maravilhas que o passar dos anos nos faz esquecer, aquele conhecimento é essencial, haja vista que, muitas vezes, ele os *utiliza* nas suas práticas, mesmo que imaginárias.

Em que medida podemos pensar principais semelhanças e diferenças entre Calvin, aluno do Ensino Fundamental, e os acadêmicos que cursam o Ensino Superior, na intenção de atuarem na docência?

Em primeiro lugar, aponto para a deliberação individual de estar cursando uma instituição de ensino (educação básica ou ensino superior). O estudante que busca, no ensino superior, formação e certificação para a docência, percorre este caminho determinado por suas escolhas e decisões¹⁵. O aluno da educação básica, como Calvin, inicia seu percurso na escola de forma compulsória, instituída por lei, “recaindo sobre os ombros do professor dessa fase inicial da educação formal a responsabilidade de iniciar com seus alunos os processos escolares” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 432). Entretanto, embora haja diferença na deliberação individual da criança e do adulto quanto à decisão de frequentar estas instituições de educação e de ensino, o adulto entende que, para atuar na docência, a graduação é necessária (LDB/96), ou seja, cursar o Ensino Superior é obrigatório.

O segundo ponto que saliento é a *utilização prática* do conhecimento. O menino da tirinha entendeu que, mesmo não sendo imediatamente útil o conhecimento que trazia sobre a origem dos super-heróis, este lhe fazia sentido, lhe interessava. O acadêmico do ensino superior, ao buscar neste espaço formação para a docência, é influenciado pelo utilitarismo voltado ao mercado de trabalho (ZABALZA, 2004; SOBRINHO, 2010; NOGUEIRA, 2012), o que direciona seu interesse, sobretudo, às questões diretamente pertinentes ao espaço de atuação docente. No decorrer deste capítulo relacionarei esse tema ao contexto das acadêmicas entrevistadas nessa pesquisa.

¹⁵ Entendo estes dois termos – escolhas e decisões - segundo Margolinas (2002, 2005), que indica que o primeiro corresponde aos caminhos possíveis, percebidos pelo sujeito, para chegar a determinado fim, enquanto que o segundo se refere à seleção de um ou mais dentre os caminhos percebidos, ou seja, dentre as escolhas se tomam decisões.

Lüdke; Boing (2012) indicam que na profissão docente, ao contrário da maioria das profissões, o trabalho bem sucedido depende também dos *clientes*, no caso figurativo, os alunos. Assim, estes são agentes de sua formação, e o *querer* está diretamente relacionado a esse processo. Ferry (1991), ao pensar a formação de professores, aponta que “formar-se não pode ser mais que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido, realizado através de meios que se oferecem ou que ele mesmo procura”. (FERRY, 1991, p. 43, tradução minha). O autor indica, sobretudo na expressão *que ele mesmo procura* a intencionalidade individual na busca pela formação.

Embora o *querer* individual seja o motor da formação, esta não depende exclusivamente de nós mesmos: existem mediações que as possibilitam e orientam (FERRY, 2004), e o Ensino Superior é a base formativa do futuro professor, que poderá assegurar “a constituição de uma base para a discussão teórica e metodológica dos problemas educacionais, compondo o lado reflexivo imprescindível para a formação do professor” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 433). Assim, a formação para a docência não é **recebida** do ensino superior, mas tem neste espaço um potencial disparador para que o indivíduo **(re)construa a si mesmo**.

O ensino superior é um nível de ensino composto por cursos de graduação e de pós-graduação, estruturados e desenvolvidos em faculdades, institutos superiores, centros universitários, universidades, dentre outras. No caso desta investigação, que buscou compreender os sentidos atribuídos por acadêmicas da Pedagogia/UFSM à educação musical, a formação em nível superior está se desenvolvendo em uma universidade, o que dirige meu olhar - haja vista a relevância de entender o contexto no qual as acadêmicas estão inseridas - aos aspectos específicos desse espaço formativo.

Ressalto que universidade e ensino superior não são sinônimos, embora aquela pertença a este. Segundo Boaventura Santos (2004) “só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, mas não há universidade” (SANTOS, 2004, p. 64).

Percorrendo este caminho, exponho algumas considerações relevantes para este estudo que, por tematizar a formação musical do professor

unidocente no curso de Pedagogia/UFSM - ou seja, na universidade – suscita algumas compreensões acerca do contexto universitário do século XXI.

“Vejo a UFSM como a base de tudo¹⁶”: a universidade e suas funções

Ao mencionar suas relações com a universidade, a entrevistada A3 declarou: “Vejo a UFSM como a base de tudo. Ao menos na minha vida e trajetória acadêmica está sendo. É minha 2ª casa, minha casa do conhecimento, das relações sociais.” (A3, p. 4).

Os sentidos da universidade vem se modificando à medida que a formação é entendida como *continuum*, não sendo mais restringida ao espaço universitário. Assim, o ensino superior é entendido como parte do processo formativo, considerando que a formação tem seu conceito alargado para todo o processo contínuo da vida. Santos (2013) discorre acerca das funções da universidade no século XXI, apontando que ainda é função primordial desta instituição ser *a casa do conhecimento*, ou seja, ter na formação humana e no desenvolvimento da sociedade o seu escopo (SANTOS, 20123). Ressalta, nesse sentido, a relevância da interação entre ensino, pesquisa e extensão, os quais, frequentemente, têm sido desenvolvidos separadamente, nas universidades.

Segundo Martins (2012) o tripé – ensino, pesquisa e extensão - apresenta-se como expressão de compromisso social, embora existam ideias defensoras da flexibilização deste modelo, que se constitui na síntese de três processos:

processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, **a pressupor o ensino**, processos de construção do saber, **a pressupor a pesquisa** e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, **a pressupor a intervenção sobre a realidade** e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa. (MARTINS, 2012, p.5).

Entretanto, a autora aponta para existência, muitas vezes, da sobreposição da pesquisa ao ensino e à extensão, “que certamente impede a indissociabilidade entre eles” (Ibid., p.6). Isso porque a produtividade determinada pela mercantilização do conhecimento exige que se pesquise,

¹⁶ Fala da entrevistada A3.

escreva, pense e publique mais, relegando às ações, que seriam consequências deste processo, um papel secundário e minimizado. Nesse sentido, a autora atenta para a existência de preceitos ultrapassados relacionados à extensão, os quais a dispõe como “uma oportunidade de treinamento no qual o aluno realizará gratuitamente o que executará futuramente mediante honorários ou ainda, promovê-la com caráter eminentemente retributivo e assistencialista” (Ibid., p.7).

Referente às ações de pesquisa no curso de Pedagogia/UFSM, a entrevistada A1, que participa de um grupo de pesquisa, mencionou que

o curso tem uma base teórica muito boa, que é mais voltada para formar o professor pesquisador do que para o professor de sala de aula, que lida com as situações-problema e precisa criar modos de resolvê-los. Passamos o curso todo criando planejamentos que não foram aplicados e imaginavam-se alunos que aceitavam a proposta, não criticavam, entendiam tudo da mesma forma e não tinham dificuldades de aprendizagem. Diferente da realidade vista nas escolas nas quais, depois de formadas, iremos atuar. (A1, p.2).

A dimensão apontada pela acadêmica restringiu o campo da pesquisa à teorização e reflexão sem aplicação prática na docência. Entendo isso ao verificar a dicotomia entre *professor pesquisador* e *professor de sala de aula*: seria como resumi-los em professor que pensa e professor que faz. Esta separação ocorre comumente nas falas das entrevistadas, sobretudo quando apontam para “as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas do curso” (A6, p.4), podendo representar uma carência de experiências que motivem e desenvolvam a reflexão na ação¹⁷.

Zeichner (1998) aponta para a necessidade de eliminar a dicotomia existente entre o professor-pesquisador (entendido como o professor escolar) e o pesquisador acadêmico. Segundo o autor, “hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. a maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas” (ZEICHNER, 1998, p.1).

¹⁷ O termo reflexão na ação é tomado a partir de Schön, que propõe uma nova epistemologia da prática. Esta é embasada nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação (ver mais em SCHÖN, 2000).

Outra demonstração desta dicotomia pode ser percebida quando a acadêmica A2 expõe: “eu queria estudar, fazer mestrado e doutorado. Mas professora, lecionar com crianças, não! E agora eu quero é ser professora e continuar na Educação Infantil” (A2, p.9-10). Segundo apontado em sua fala, o mestrado e o doutorado acadêmico (pesquisa) estão dissociados da docência na Educação Infantil (ensino): ou se é mestre, ou se é professor.

Zeichner menciona que, embora existam exemplos isolados de pesquisas que conjuguem acadêmicos e professores,

na maioria das vezes, tanto os pesquisadores ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores. Apesar da chamada revolução mundial em torno do professor como pesquisador, na qual se fala muito sobre professores como produtores de conhecimentos, é ainda dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula. (ZEICHNER, 1998, p.12).

Assim, percebe-se também, no próprio âmbito acadêmico, que o tripé *ensino, pesquisa e extensão*, se não for entendido no seu contexto, pode indicar dicotomização, ao passo que separa estes processos, aparentemente. E, caso as práticas implementadas na universidade os desenvolvam separadamente, o acadêmico necessitará organizar em três partes seu tempo de envolvimento nas atividades acadêmicas, a fim de dar conta do *tripé*. O que pode estar dificultando isso?

Em primeiro lugar, o universitário é um aluno adulto (ZABALZA, 2004; GARCIA, 1995) que, na maioria das vezes, trabalha no contraturno acadêmico. Assim, seu tempo não é integralmente dedicado à formação acadêmico-profissional, sendo necessário optar pelas atividades nas quais irá se envolver, as quais necessariamente irão ao encontro de suas prioridades. Nesse sentido, as entrevistas realizadas nessa pesquisa e a literatura que orientou meus estudos sobre o ensino superior apontaram para três fatores preponderantes acerca da universidade do século XXI: o utilitarismo, as exigências mercadológicas e a qualidade do ensino (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001; OLIVEIRA; DOURADO, 2003; SANTOS, 2004; ZABALZA, 2004; SOBRINHO, 2010; NOGUEIRA, 2012; FÁVERO; SGUISSARDI, 2012).

Sobre os primeiros dois fatores, pode-se dizer que o aluno de graduação acaba por envolver-se mais com aquilo que lhe é imediatamente útil. No caso

do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM, observei no decorrer das aulas de Educação Musical que as acadêmicas apresentaram maior dedicação àquilo que remete diretamente às atividades docentes de sala de aula, dentre as quais atividades práticas, “demonstrando maior dispersão e desatenção nos momentos de reflexões e ressignificações conceituais” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/06/2014).

As entrevistadas A4 e A5 tiveram experiências com aulas de Música no Ensino Médio, entretanto, ambas disseram que as aulas não foram significativas para si como foram as aulas de Educação Musical, na graduação, apresentando as seguintes justificativas:

Eu tive aulas de Música [no Ensino Médio] mas na época da adolescência tu não te interessas tanto. E agora, como nós estávamos na graduação, já estávamos para nos formar, aí [com A Música] nos encantamos mais porque a gente poderia colocar na prática. (A5, p.2).

Todas as disciplinas tiveram uma importância, só que eu só vou descobrindo a importância delas quando eu preciso usar. Até usar eu não entendo a real importância. No Ensino Médio foi decepcionante [...], mas [na graduação] foi diferente. Eu, por exemplo, levei para minha inserção na Educação Infantil a Música, e também trabalhei no meu estágio [...] (A4, p.2-3).

Como se pode observar nos excertos acima, as acadêmicas entendem que a utilidade imediata da Música na docência estimula suas necessidades e motivações acerca da aprendizagem musical no curso de Pedagogia. O caráter utilitarista da aprendizagem no ensino superior é estimulado pelas exigências mercadológicas que, no caso do professor, corresponde, sobretudo, à sala de aula, colocando as práticas docentes como centralidade formativa do futuro professor, relegando papel secundário à formação teórico-reflexiva, como se esta não lhe fosse imediatamente útil por não constituir uma atividade a ser *aplicada diretamente* aos alunos.

O terceiro fator apontado – a qualidade do ensino - tem ganhado relevância nas ações institucionais, desenvolvendo a “consciência social sobre o direito a uma boa formação” (ZABALZA, 2004, p.15). Verifiquei que as seis acadêmicas entrevistadas nesta investigação demonstram inquietações quanto à qualidade do ensino no curso de Pedagogia:

[Os alunos egressos do curso de Pedagogia] não saem do curso aptos a trabalharem com crianças especiais, e nem aptos a dar aula de

conhecimentos específicos, como a Música. Faltam muitos requisitos até que esse profissional se qualifique para lecionar com melhor qualidade. (A1, p. 1).

Agora que estou me formando vejo que muitas coisas faltaram, assuntos que me faltam, práticas escolares que faltam, enfim ainda há um grande desafio nessa graduação. (A2, p.5).

O professor deve suprir sempre que possível as dúvidas e necessidades dos alunos. Bom, e se ele não tem formação básica para estas respostas, ele buscará onde? A grade curricular deve suprir as necessidades do professor hoje, porque serão as necessidades que ele terá na sala de aula ou demais espaços amanhã. (A3, p.2).

Zabalza (2004) refere que o aluno universitário é um adulto que carrega consigo um *background* recente, movido por suas vontades e decisões quanto ao porquê de estar cursando o ensino superior. Esta temática é estudada pela andragogia, definida por Pierre Furter, em 1973, como filosofia, ciência e técnica da educação de adultos, cuja centralidade está na concepção do aluno adulto como sujeito da própria aprendizagem, necessariamente “em estreita relação com o objeto de estudo e mediado pelo professor ou pelos colegas e pelos demais elementos culturais, como livros, artigos, filmes, etc.” (NOGUEIRA, 2012, p. 92). Nessa perspectiva, o ensino de adultos requer a potencialização de sua autonomia, à medida que estes “não gostam de ser tutelados o tempo todo” (Ibid., p.93), fato que desafia o ensino superior a motivar a interatividade nas aulas, gerindo momentos de intervenções, questionamentos, debates, dentre outros.

Nogueira aponta para outra premissa da andragogia, calcada na importância de relacionar o objeto de estudo às soluções de problemas reais, que sejam significativos ao aluno adulto, justificando o porquê da importância de se aprender determinado conteúdo.

Esta premissa, em meu entendimento, não incentiva a construção de conhecimentos imediatistas e utilitários, a curto prazo, mas denota que entrelaçando conteúdos a situações e problemas reais o aluno adulto se sente envolvido com a aprendizagem e busca sua autonomia para problematizar e compreender a realidade de forma mais ampliada. Entendo que a andragogia apresenta perspectivas semelhantes àquelas que embasaram o processo de apreensão dos sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2013) realizado nessa pesquisa,

dentre as quais a importância de conhecer as necessidades e motivos que orientam a construção de sentidos, pelos sujeitos.

Colossi; Consentino; Queiroz (2001, p.50) há treze anos expunham mudanças ocorridas na educação superior, impulsionadas pelas transformações do *novo milênio*, o qual é marcado pela velocidade cada vez maior das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade moderna. Neste espaço, destacam três fatores que pressionam o *status quo* da vida social: informatização, globalização e sociedade do conhecimento, que vem modificando valores e crenças pessoais e culturais dos indivíduos. Utilizando pressupostos de Lewin acerca dos campos de forças geradores de mudanças¹⁸, os autores apontam para o ensino colaborativo como característica potente para a *nova sociedade*, ao passo que a interatividade impulsionada pelos meios de comunicação e tecnologias se tornou importante motivador nos processos de aprendizagem.

Me refiro ao ensino colaborativo tendo como experiência uma disciplina cursada quando realizei especialização em docência no ensino superior, na qual realizamos atividades e leituras que traziam este tipo de ensino, considerado característica educacional contemporânea. Ensino e/ou aprendizagem colaborativo(a) implica na desconstrução do individualismo acadêmico, ao passo que as relações, facilitadas pelos meios de comunicação que praticamente excluem a existência de barreiras geográficas, potencializam a socialização do conhecimento. Do professor universitário são exigidas mudanças, dentre as quais a quebra da resistência com a utilização da Internet e recursos midiáticos, reconhecendo que estes também são propagadores de conhecimentos. O professor é importante guia que irá orientar as formas como as informações serão abordadas e estudadas, não mais se responsabilizando por deter o conhecimento e lançá-lo aos alunos, os quais, por sua vez, aprendem em espaços além da universidade, compartilham e constroem aprendizagens com outros colegas e professores.

¹⁸ Kurt Lewin foi um psicólogo que contribuiu para os estudos sobre o comportamento humano como resultado de fatores pessoais e ambientais. O comportamento, segundo ele, é processado em três etapas: descongelamento (velhas ideias são abandonadas, “derretidas”), mudança (novas ideias e práticas são aprendidas) e recongelamento (estas novas ideias são incorporadas ao comportamento) (Lewin, 1975).

Nas aulas de Educação Musical para a Infância, as relações através da página virtual do *Facebook* tornava viável a construção conjunta de aprendizagens.

Lembrei de minha graduação: quando queríamos conversar sobre os trabalhos de História da Música, nos encontrávamos no bar do prédio 42. Era necessário marcar um dia e horário específico. Ontem, na página do *Face*, vi as meninas da Pedagogia postando seus planos de aula e solicitando às colegas que lessem e sugerissem atividades. Era uma troca positiva, a meu ver. Elas discutiam acerca de quais seriam os melhores objetivos e as formas de buscá-los. “*Alguém tem uma sugestão de atividade musical para agudo e grave?*” Lá iam as demais, sugerindo músicas. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/06/2014, p.2).

Além de minha lembrança, relatada no excerto acima, registrei também, no Diário de Campo, que na aula do dia 10/06/2014 a professora precisou se ausentar, pois apresentaria sua Dissertação de Mestrado para avaliação final. Nessa data, *postou* na página virtual (modalidade educacional presencial com atividade à distância) um vídeo demonstrando a atividade realizada na semana anterior, que se tratava de jogo de mãos e copos, e pediu que as alunas praticassem em casa para apresentarem à turma na semana seguinte. Algumas meninas ensaiaram conjuntamente, em momentos de intervalo de outras aulas. Assim, apesar da ausência física, professora e alunas não perderam o contato, que foi mantido virtualmente, e a atividade proposta teve prosseguimento conforme planejado.

O foco deste breve relato foi expor a relevância que o ensino colaborativo e as mídias e tecnologias assumem no ensino superior, podendo se converter em experiências geradoras de sentidos aos acadêmicos. Ao pedir que a acadêmica A1 falasse sobre as disciplinas que lhe marcaram, no curso de Pedagogia, a resposta foi *Matemática, Ciências, Teatro e Educação Musical*¹⁹. “Gostei dessas porque nós praticamos com as colegas, nós fizemos as atividades com elas. Claro, elas reagiram como adultos, mas nós tivemos a oportunidade de vivenciar juntas” (A1, p.17).

A interação entre alunos potencializa aprendizagens, afinal, o ser humano é constituído e se constitui sócio-historicamente. As formas de interação vem se modificando, mediadas pelas tecnologias de comunicação.

¹⁹ A acadêmica expressou com estes termos as disciplinas de Educação Matemática, Ciências e Educação, Jogo Teatral (que se ramifica em Jogo Teatral e Educação e Jogo Teatral) e Educação Musical (que se ramifica em Educação Musical e Educação Musical para a Infância).

Os tempos e espaços que antes eram diferentes acontecem simultaneamente, característica que também se estende à educação básica, tendo em vista que incontáveis informações são disponibilizadas nos meios de comunicação, lidas e até mesmo produzidas e publicadas nesses meios pelos alunos, enquanto estão nas salas de aula, na escola. O professor, cada vez mais, necessita conhecimentos que se estendem para além dos conteúdos obrigatórios nas disciplinas escolares e os cursos de formação de professores, portanto, são desafiados em maiores proporções a contribuírem nesse sentido. Destaco o curso de Pedagogia, que certifica para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis nos quais os professores trabalham, sobretudo, com a construção dos processos cognitivos dos alunos, (que também acompanham as modificações espaço-temporais da contemporaneidade!). Estes processos são as bases para a construção de conhecimentos e saberes que, sequencialmente, serão trabalhados nas disciplinas curriculares, incluindo a Música.

A seguir, apresento apontamentos acerca do curso de Pedagogia, *locus* onde a formação acadêmico-profissional das entrevistadas estava acontecendo, quando realizei essa pesquisa. Menciono os significados da Pedagogia, que a referem ora como campo científico (LIBÂNEO, PIMENTA, 2011), ora como curso voltado à formação de professores (BRZEZINSKI, 2011; BRASIL, 2006), indicando que todas as acadêmicas entrevistadas convergem para este último, buscando formação e certificação para atuação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

A formação se dá a partir do sujeito, é ele que se forma, que encontra seus meios para formar-se, ou seja, é ele que estabelece seus processos formativos a partir das experiências e direcionamentos que toma. Admitimos então, que os conteúdos de aprendizagem e o currículo não são a formação, mas sim, meios para a realização desta e, a forma como o sujeito se apropria destes, se insere e desfruta destes caminhos é que se constituirá o seu processo formativo. (ROSSETO; BAPTAGLIN, 2012, p.4).

A aprovação da LDB 9.394/96 instituiu que a formação inicial de professores para a educação básica ocorresse em cursos de licenciatura plena, em nível superior (BRASIL, 1996, art. 62). Nos próximos anos que seguiram, vivemos no Brasil um período marcado pela multiplicação dos cursos superiores de formação de professores, que almejavam a formação em nível superior como exigência para a atuação docente na educação básica. Embora o Conselho Nacional de Educação tenha flexibilizado estas exigências, considerando o curso Normal, de nível Médio, apto a certificar para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a docência nestes níveis de ensino é exercida, preferencialmente, pelo pedagogo, que tem como *locus* de formação acadêmico-profissional o curso de Pedagogia.

Este curso, segundo as DCNP/2006, tem na docência sua base formativa (BRASIL, 2006). Entretanto, essa aprovação não é unânime no campo dos debates acadêmicos, justificando-se pela trajetória deste curso, marcada por instabilidades relacionadas à sua função, à cientificidade da Pedagogia, ao seu currículo, ao destino profissional de seus egressos e, sobretudo após a década de 80, ao questionamento acerca das identidades do pedagogo e do curso.

Apesar de entender que a docência é constituída como base formativa do curso de Pedagogia, Pimenta (2011) contrapõe o que está definido nas DCNP, relatando que participou do FORUMDIR²⁰ e expressou seu entendimento “contrário ao que acabou por prevalecer nessas diretrizes, de que reduzir o curso de pedagogia à formação de professores acaba por

²⁰ Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

esvaziá-lo da Pedagogia e da formação de pedagogos” (PIMENTA, 2011, p.7). Segundo a autora, o objeto de investigação e exercício profissional da Pedagogia é a prática social da educação, incluindo nesta a docência, mas também outras atividades de educar.

Eis a crítica: resumir a Pedagogia à docência poderá limitá-la em relação ao campo teórico e epistemológico da Educação (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011), assim, o pedagogo não deveria ser subsumido ao *professor*, ideia corroborada por Libâneo (2011) quando refere que a “Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente” (LIBÂNEO, 2011, p.64).

Com base no exposto, o panorama que se tem em relação ao termo Pedagogia, no Brasil pode ser entendido sob dois vieses: por um lado, a perspectiva de um campo científico²¹ e, por outro, a perspectiva de um curso de licenciatura que certifica para a docência, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental²².

Em meio a esse campo de contradições, revisões, proposições e questionamentos no qual divergem e convergem teóricos brasileiros, sobretudo pedagogos, o que se pode esclarecer é que predomina (ou deveria predominar) aquilo que está posto em lei. Assim sendo, está instituído que o curso de Pedagogia é o *locus* de formação acadêmico-profissional do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, embora isso não signifique que estas problematizações devam ser esquecidas.

Nesse sentido, rememoro a observação participante realizada na disciplina Educação Musical para a Infância, no curso de Pedagogia/UFSM, quando questionei as alunas sobre quais delas estariam neste espaço formativo buscando formação para atuarem diretamente com turmas de

²¹ Franco (2008) se refere à raiz epistemológica da Pedagogia enquanto ciência “que deverá organizar a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade. Isto se fará por meio da investigação dos conhecimentos e saberes que se organizam historicamente, fundamentando as bases dos saberes, das diretrizes e orientações à práxis educativa” (FRANCO, 2008, p.115).

²² Segundo Brzezinski (2011, p.129), “a identidade de pedagogo que foi possível delinear em razão de negociações nas novas DCNP tem por base a docência e foi assim explicitada em seu art.2º, § 1º.”

Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo registrei em diário de campo,

me surpreendi com a determinação das alunas. Todas levantaram a mão, como se fosse óbvio que, ao cursarem Pedagogia, sua opção profissional fosse a docência [nesses níveis de ensino]. As outras possibilidades de atuação do pedagogo²³, sobre as quais eu vinha estudando, por alguns minutos evaporaram e pareceram inexistir. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2014).

Sintetizo o que foi apresentado acerca do curso de Pedagogia somado ao que foi observado e registrado em Diário de Campo. Ressalto que embora ainda existam divergências quanto: (a) à qualidade da formação ofertada por este curso (assim como o há em relação aos demais cursos de graduação); (b) a este conseguir abranger em 3.200 horas todas as exigências dispostas nas DCNP em relação às *aptidões* do futuro pedagogo; e (c) sobre ser ou não adequada a formação em curso de Pedagogia visando à docência, implicando na simplificação da Pedagogia, ciência da Educação²⁴.

Penso que as acadêmicas do curso não se relacionam de forma estreita com estas problematizações, ao passo que demonstram conformidade e satisfação com que foi instituído nas DCNP: o curso de Pedagogia como *locus* de formação acadêmico-profissional do professor unidocente. A tabela a seguir retrata as respostas das acadêmicas, quando questionadas acerca das possibilidades profissionais do pedagogo:

²³ Quando me refiro às outras opções profissionais do pedagogo, estendo-as aos contextos não-escolares, nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos – empresas, organizações, projetos sociais – os quais, segundo o PPP do curso de Pedagogia/UFSM possam atender às necessidades contextuais do Brasil, que necessita de profissionais preparados para atuar em diferentes contextos, respeitando as especificidades dos sujeitos participantes dos espaços escolares e não-escolares nos quais vai atuar.” (PPP/Pedagogia/UFSM, 2007, p.1)

²⁴ Diferentes posicionamentos e problematizações acerca desta temática podem ser encontradas em Silva (2006); Brzezinski (2007); Franco(2008); Pimenta(2011);

Quais os profissionais formados pelo curso de Pedagogia e suas possibilidades de atuação profissional?	
A1	São pessoas que estão preparadas para trabalhar com crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental, transmitindo conhecimentos simples e básicos a eles, apenas.
A2	Sinto que qualquer tipo de trabalho com crianças nós estaremos preparadas. [...] Escolhi Pedagogia desde sempre e quero ser uma das melhores professoras que puder ser.
A3	Antes de entrar na Pedagogia me formei no magistério. No início eu e meus pais nos questionávamos se valeria a pena o Magistério. Concluimos que sem a Pedagogia não valeria muito.
A4	É o pedagogo, o qual tem como função mediar às situações para que o aprendizado do aluno ocorra e ele consiga construir o seu conhecimento.
A5	O pedagogo, na verdade, sai habilitado para trabalhar com Educação Infantil e anos iniciais, dessa forma é um misto de tudo um pouco, não sendo especializado em nada específico.
A6	O curso de Pedagogia busca formar um profissional que tenha uma prática lúdica e dinâmica. [...] Já vi muitos professores fazerem a diferença e quero ser um deles.

Tabela 6: Concepções das acadêmicas sobre Pedagogia e pedagogo

Ao olhar para as respostas, me inquietei com frases do tipo *transmitir conhecimentos simples e básicos, apenas (A1); qualquer tipo de trabalho (A2); e misto de tudo um pouco (A5)*. Aparentemente, a transmissão de conhecimentos ainda está presente na representação social da docência, na qual

tradicionalmente, os professores são, na literatura pedagógica, profissionais que, desde a invenção da imprensa e a conseqüente popularização do livro, não produzem o conhecimento que divulgam. Em outras palavras: com o advento do livro, tornaram-se reprodutores dos conhecimentos produzidos por outros. (FERREIRA, 2006, p.117).

Questiono: a ideia de transmissão de conhecimentos realmente está presente nos modos de pensar a relação do pedagogo com a docência, ou as acadêmicas entrevistadas reproduzem expressões corriqueiras, sem

efetivamente refletir sobre estas? Quando trazem a Música como *área de conhecimento* (A1, A6), *algo novo* (A2), *que produz sujeitos críticos* (A3), as acadêmicas estão associando-a à transmissão de conhecimentos?

Ferreira (2006) buscou entender, por meio dos discursos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as relações entre trabalho, profissionalidade²⁵ e escola. Verificou, no entanto, que os discursos das pedagogas delinearam a falta de reflexão sobre o que é ser professor naquele nível de ensino, e podem ter reproduzido “algo lido, discutido em alguma reunião de estudo” (Ibid., p.160). Possivelmente, os termos utilizados pelas acadêmicas dessa pesquisa para remeter ao exercício da unicência tenham sido reproduzidos sem que houvesse reflexão sobre os mesmos, simplificando conceitos com os quais elas se depararam em algum momento da formação.

Todas as entrevistadas relacionam o curso de Pedagogia à docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, indo ao encontro da disposição do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/Diurno da UFSM, que “tem na sua identidade a formação de professores” (UFSM, PPP Pedagogia/Diurno, p.3) Assim, em consonância ao exposto nas DCNP (BRASIL, 2006), as acadêmicas entendem que serão responsáveis por incluir conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte em suas práticas docentes, visando potencializá-los nos alunos, ainda que o curso de Pedagogia, conforme apresentado nas pesquisas anteriores, não intensifique sua carga horária no trabalho específico com conteúdos destes níveis de ensino. Questiono: serão estes os *conhecimentos básicos e simples, apenas* (A1)?

O fato de o professor unidocente, egresso de um curso de Pedagogia, não ser denominado *especialista* em uma área de conhecimento específica pode acarretar na simplificação da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (LÜDKE; BOING, 2012). Corroborando nisto os resquícios de ideias que associavam a Educação Infantil somente ao *cuidar*, vigentes legalmente até o ano 1996, quando a LDB/96 instituiu este como primeiro nível de ensino da Educação Básica, integrando o *cuidar* e o *educar*.

²⁵ A autora entende a profissionalidade como exercício da profissão, “que inclui comportamentos, destrezas, valores, o específico da profissão como distintivo em relação a outras profissões.” (FERREIRA, 2006, p. 93).

Assim, o cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com a preocupação exacerbada com o intelecto. (SILVA, 1999).

Se pensarmos que o *cuidar* deixou de ser exclusividade na Educação Infantil há apenas vinte anos, podemos compreender o porquê de essa ideia ainda permanecer existente nas representações da docência nesse nível de ensino. Referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, penso que a simplificação da docência pode estar atrelada à imagem do professor como alguém que ensina *basicamente* a ler, escrever e contar, característica da Escola Moderna, disposta na Didática Magna, de Comenius (1984), que é retomada pela UNESCO, no ano 2010:

Uma exigência válida para todos os países, mediante a adaptação a modalidades e conteúdos diferentes: o reforço da educação básica; daí, **a ênfase atribuída ao ensino primário e a suas aprendizagens básicas clássicas – ler, escrever, contar –**, assim como a possibilidade de se exprimir em uma linguagem suscetível de facilitar o diálogo e a compreensão. (UNESCO, 2010, p.33, grifo meu).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por meio da Prova Brasil, busca avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas por meio de provas realizadas por alunos de quinto e nono anos, “produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante” (INEP, 2011). E a História? E a Geografia? E a Arte?

Nessa perspectiva, as áreas de conhecimento priorizadas nas escolas acabam sendo Língua Portuguesa e Matemática, e considerando que nos anos iniciais do Ensino Fundamental o professor unidocente busca realizar incursões sistematizadas nesses componentes curriculares, a docência neste nível de ensino corre o risco de ser simplificada em trabalhar *o básico* da leitura, da escrita e do raciocínio lógico.

Castellar (2005) propôs novas leituras didáticas sobre o ensino de Geografia na educação básica, verificando que este componente curricular tem sido *matéria decorativa* na escola, haja vista que “o aluno vai para a escola e

aprende a ler, escrever e contar, o que se ensina com mais competência; no entanto o que menos se ensina é a ler o mundo” (CASTELAR, 2005, p.33).

Nesse mesmo sentido, Pedro Demo utiliza o termo *multialfabetizações* para designar uma vicissitude da escola do século XXI. Segundo o autor, considerando que as crianças estão em contato frequente com computadores, ou, nas palavras de Demo, são *nativas* aos teclados, estas percebem a necessidade de entender letras e números, iniciando seu processo de aprendizagem diante dessa percepção. Assim, o professor se depara com alunos que, já na Educação Infantil, formam palavras e leem com certa fluência, alfabetizados “não porque a Constituição manda ou o professor exige, mas porque é necessidade ‘situada’ em sua cultura infantil, fazendo parte de suas vidas, não de suas obrigações” (DEMO, 2008, p.6).

O termo “multi-alfabetizações” quer indicar que alfabetização se tornou plural, porque são muitas as habilidades esperadas para enfrentar a vida e o mercado hoje, com destaque para fluência tecnológica. O termo “novas alfabetizações” sugere que há outras motivações para a alfabetização oriundas em geral das novas tecnologias, não bastando saber ler, escrever e contar. (DEMO, 2008, p.5).

Pensando na Música, traço um paralelo ao que Pedro Demo expôs: não basta apenas ler partitura, cantar e desenvolver precisão rítmica. Embora sejam importantes, esses elementos não satisfazem, por si só, o fazer musical dos alunos, que improvisam, criam, exploram sons, inventam e reinventam formas de se expressar musicalmente.

Vallim (2003) investigou a produção musical na Educação Infantil em escolas de Curitiba/PR, verificando que a música está presente nestes espaços, mas a educação musical poderia acontecer de forma mais comprometida se os professores unidocentes tivessem formação na área. Sobre a educação musical, atenta:

Para se chegar à formação plena do educando, não basta cantar com os alunos. É preciso ter um espaço na escola direcionado ao ensino e aprendizagem musical, não com o objetivo de formar músicos, instrumentistas, mas cidadãos sensíveis, capazes de compreender o mundo a fim de torná-lo melhor. (VALLIM, 2003, p.19).

Nessa mesma direção, Roloff (2010), ao defender a importância da ludicidade em sala de aula, entende que no contexto do Ensino Fundamental,

“não basta mais cantar, dançar, jogar apenas. As aulas lúdicas devem ser direcionadas para as necessidades dos alunos, buscando a proximidade entre a escola e o meio em que o aprendente vive” (ROLLOF, 2010, p.4). Assim, o professor unidocente, mais do que *ensinar a ler, escrever e contar*, irá construir junto aos alunos estruturas cognitivas, sensíveis, emocionais e sociais, desenvolvendo junto a eles formas de ver, pensar e agir individual e coletivamente.

Não pretendo aprofundar a discussão, haja vista que o objetivo deste trabalho foi compreender os sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional de acadêmicas da Pedagogia/UFSM, mas os apontamentos das entrevistadas me conduziram a problematizar a simplificação da unidocência. Penso que algumas expressões foram tomadas pelas estudantes sem que estas pensassem com mais aprofundamento e conhecimento sobre o curso, o PPP, e os processos formativos do profissional pedagogo e sua relação com a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Mizukami (2008, p.391) “é função destes professores possibilitar aos alunos as primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano”. Essa ideia é bastante diferente de *ser um misto de tudo um pouco* (A5), mas esta expressão pode ter sido utilizada, pela acadêmica, para se referir à multiplicidade de componentes curriculares. Seria necessário aprofundar a discussão sobre essa temática, com as entrevistadas, para verificar se a utilização destas expressões seria reiterada ou ressignificada.

O curso de Pedagogia, além da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também forma e certifica para a docência no Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar (BRASIL, 2006). Assim, um único curso, em quatro anos, necessita “enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular.” (GATTI, 2010, p. 1358). A autora apresenta resultados de pesquisas publicadas em 2008 e 2009, tematizando a formação de professores sob quatro aspectos: legislação relativa a essa formação; características socioeducacionais dos licenciandos; características dos cursos

formadores de professores; e currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. No que tange à situação da Pedagogia, a autora verifica que entre os anos 2000 e 2006 a oferta destes cursos aumentou 94% e dentre os 39.359 sujeitos de pesquisa que cursam Pedagogia, 65,1% atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, situação diferente das demais licenciaturas, que apresentam praticamente metade desse percentual.

De encontro à pesquisa de Gatti, verifiquei que, embora as seis entrevistadas nesta pesquisa mencionaram a escolha pela profissão docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, três delas (cinquenta por cento) relataram que seu ingresso no curso de Pedagogia não estava relacionado a essa intenção.

As acadêmicas A2, A4 e A6 vivenciaram situações semelhantes entre si: a opção por outros cursos antes de ingressarem na Pedagogia.

Eu fiz vestibular para Relações Públicas e fiquei de suplente. Daí eu vi que tinham vagas remanescentes na Pedagogia, e para não ficar parada eu entrei. Só que eu fiz um, fiz dois, fiz três semestres, e fui indo. (A6, p.5).

Eu fiz quatro semestres de Administração e na Administração vi que era Pedagogia que eu queria, sabe. Eu gosto de trabalhar no meio de crianças. (A2, p.6).

Eu queria psicologia, aí meu pai ficou doente [quando] passei na [faculdade] particular. Consegui passar na particular e na federal não. Aí como eu não iria poder cursar, nem fazer cursinho, tentei as vagas remanescentes do ENEM e entrei em Pedagogia. Hoje gosto do curso! (A4, p.4).

Conforme os excertos acima, a opção pela docência não foi trazida de imediato pelas três acadêmicas, ao egressarem do Ensino Médio. Entretanto, atualmente, todas desejam seguir na docência. Essa verificação me leva a inferir que, durante a trajetória acadêmica, as entrevistadas viveram experiências que lhes suscitaram necessidades e motivos em relação à docência e ao curso de Pedagogia. Em outras palavras, as acadêmicas estabeleceram sentidos à sua formação acadêmico-profissional e à sua futura profissão, no caso, professora. O exposto corrobora a ideia da formação enquanto ressignificadora de concepções e desejos relacionados à profissão. A vocação – no sentido de doação, missão, competência inata – deixa de ser

fator predominante no exercício docente, cedendo seu lugar à ideia de profissão, que é desenvolvida, apreendida e aperfeiçoada pelo sujeito ao longo de sua vida (FERREIRA, 2006). Ou seja: não nascemos professores, nos formamos professores constantemente.

No meu estágio também me identifiquei [com o curso], porque eu também vejo que eu posso ser professora e que não preciso ter tido desde a infância aquele desejo, entendeu? Eu posso me descobrir durante o curso. (A4, p.4).

A1 e A3 não relataram o que as motivou a escolher o curso de Pedagogia, embora ambas relacionem, no decorrer de suas falas, a figura do professor como *alguém a ser lembrado pelos alunos* (A1), que *ajuda a formar pessoas melhores* (A3). Possivelmente essa representação docente tenha lhes apontado a escolha pela profissão e, conseqüentemente, pelo curso de Pedagogia.

A acadêmica A5 relatou que sempre quis ser professora. “Eu peguei o exemplo da minha mãe, que é professora, e depois, quando eu tinha uns quinze anos, com a catequista... então tudo isso foi se ligando e eu estou na profissão certa” (A5, p.13).

Gatti (2010) realizou um mapeamento de propostas curriculares de 71 cursos de Pedagogia, verificando, dentre o perfil dos estudantes do curso, que destes apenas 35% possui entre 18 e 25 anos, ou seja, a faixa etária de 65% dos alunos supera os 25 anos. O caso das seis acadêmicas participantes desta investigação corrobora parcialmente ao exposto por Gatti, ao passo que três destas possuem 25 anos ou mais, totalizando 50%. Infiro que estes índices possuam, no mínimo, duas justificativas: (a) o início da formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia não é subsequente ao Ensino Médio, mas ocorre após o ingresso ou tentativa de ingressar em outros cursos superiores, conforme exemplificado no caso das acadêmicas A2, A4 e A6; (b) a procura pelo curso de Pedagogia ocorre após os alunos terem experimentado práticas relacionadas à docência na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante anos.

Oliveira; Maués (2012) apontam para a definição de políticas que tem estimulado a formação de professores em nível superior. Nesse contexto, apresentam a pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*,

centralizada nas políticas de formação de professores. Os autores, ao questionarem os sujeitos da pesquisa, egressos de cursos de Pedagogia, sobre seu *nível de preparo* no momento inicial da docência, verificaram que os docentes

se sentem razoavelmente preparados ou despreparados, sobretudo, em relação a: domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional; domínio dos conteúdos abordados; utilização de novas tecnologias. A situação é mediana no que tange a: manejo da disciplina; conhecimento sobre como as crianças/jovens aprendem e se desenvolvem. (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.76).

Considerando o que foi exposto até o momento, questiono: o que é *preparar o professor para a docência*, no curso de Pedagogia? Como as acadêmicas entrevistadas nessa pesquisa entendem sua qualificação para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental? E em relação à Música, qual o seu *preparo*?

As expectativas criadas pelos acadêmicos em relação ao curso de Pedagogia, por vezes, estão associadas à ideia de *aprender a ser professor* (LÜDKE; BOING, 2012), inferindo que este profissional estará *formado ao egressar do curso* (A2, A3, A5). Assim, criam expectativas relacionadas ao preparo para a docência, esperando que a formação acadêmico-profissional lhes proporcione segurança para *enfrentar* a profissão de educador. Estas concepções relegam o continuum formativo, isto é, o processo de *tornar-se docente* ao longo da vida, que considera no mínimo mais três momentos, além da formação inicial, nos quais o sujeito constrói seu conhecimento profissional: enquanto discente na escola básica (evocando memórias acerca de professores-referência), quando iniciante na docência (ao assumir esquemas e rotinas da profissão) e na formação continuada (MIZUKAMI, 2002).

Em relação às expectativas sobre o curso de Pedagogia, solicitei pela página virtual do *Facebook* que as seis participantes da pesquisa redigissem “se e como o curso de Pedagogia está indo ao encontro de suas expectativas”. Em documentos virtuais no formato *doc*, as entrevistadas me enviaram seus relatos, nos quais todas elas mencionaram expectativas não atendidas pelo que é disponibilizado na matriz curricular obrigatória do curso. Destaco, entretanto, as diferentes posturas tomadas pelas acadêmicas na busca por

outros meios formativos, que somassem à formação vivida nas disciplinas da Pedagogia.

Esperava muito mais do meu curso quando eu ingressei nele, mas conforme o tempo foi passando, fui me acostumando com o ritmo que ele tem e aprendi a não esperar tanto para que não houvesse frustrações. (A1, p.1).

Na verdade, o curso me decepcionou muito, pois eu pensava que este era algo mais específico e não tão generalizado. Confesso que é só agora no último semestre que estou realmente vendo a importância de coisas estudadas no início do curso, que para mim eram insignificantes, um dos motivos era minha falta de conhecimento sobre. Acredito que as minhas aspirações profissionais estão aumentando cada vez mais e mais, hoje penso em futuro mestrado, doutorado. Antes isso era algo muito distante para mim e hoje percebo que não é impossível. (A5, p.1).

Penso que os excertos das acadêmicas A1 e A5 indicam, por um lado, um relato crítico sobre o curso e, por outro, a conformidade com a formação possibilitada pelas disciplinas curriculares, no curso de Pedagogia/UFSM. Ao mencionar que foi se *acostumando com o ritmo que [o curso] tem*, a acadêmica A1 expõe que preferiu reduzir suas expectativas a buscar outros meios – que extrapolassem o currículo mínimo – de formação. Nessa mesma direção, a acadêmica A5 percebeu *a importância de coisas estudadas* somente no último semestre do curso. Mesmo assim, segundo relatou, no último semestre, buscou aproximações com um grupo de pesquisa e pensa em dar sequência aos estudos, em cursos de pós-graduação.

As acadêmicas A2, A3 e A6 indicaram que suas expectativas em relação ao curso de Pedagogia foram atendidas parcialmente, justificando que acontecem *poucas práticas nas escolas* (A2), salvo se o aluno buscar atuações como bolsista nesses espaços.

Durante os dois primeiros anos vemos muita teoria e tem-se pouca relação com a prática nas escolas. Apenas obtêm a relação teoria e prática os alunos que vão em busca disso na escola, trabalhando como bolsista. (A4, p.1).

Apesar da visão predominantemente teórica e que apresentam sobre o curso, todos os excertos demonstraram que embora este possua lacunas em sua organização, a UFSM oferta alternativas que aproximam as futuras pedagogas de práticas de ensino:

Dentro da UFSM, temos a oportunidade de procurar outros caminhos, como projetos de pesquisa, extensão, ou trabalho em escolas. No início eu trabalhava no Espaço X e depois fui para o projeto de pesquisa. Ambos os espaços me proporcionaram ricas aprendizagens, tendo um grande crescimento profissional e pessoal durante meu período na Pedagogia. Então, acredito que o curso não nos trouxe tudo que precisávamos, porém, há outros espaços que podemos buscar para pelo menos conhecer um pouco. (A3).

Os relatos das acadêmicas A3, A4 e A6 indicaram desapontamentos em relação a expectativas que traziam sobre o curso de Pedagogia as mobilizou a buscarem outros meios formativos, dentre os quais a participação em grupos de extensão e pesquisa. Penso que essa atitude ativa diante de sua formação remete a Ferry, quando aponta para a realização do percurso formativo “através de meios que são oferecidos ou que **o próprio indivíduo procura**” (FERRY, 1991, p. 43, tradução minha, grifo meu).

Rosseto; Baptaglin (2012) investigaram como a aprendizagem da docência dos acadêmicos do curso de Pedagogia se estrutura, concluindo que a participação destes em grupos de estudo, projetos de pesquisa e de extensão contribui para *reparar* a falta de oportunidades de prática na fase inicial de formação. A participação nestes grupos é uma maneira de entrarem em contato e ampliar as possibilidades de qualificação da sua prática pedagógica e escolar (Ibid., p.9).

Mais uma vez acentuo a importância do ensino colaborativo na construção de conhecimentos docentes, e aponto para os grupos de pesquisa como disparadores da busca pela formação contínua; do reconhecimento do curso de Pedagogia como ponto de partida para a docência, mas que não é tido como único formador que garantirá a docência almejada pelo pedagogo. Realizo esse apontamento trazendo a seguinte verificação: das seis entrevistadas, quatro acadêmicas (A3, A4, A5 e A6) participavam de grupos de pesquisa e mencionaram a necessidade de continuidade formativa em cursos de pós-graduação.

A acadêmica A1, embora não participasse de grupo de pesquisa, atuava como professora bolsista na Educação Infantil, que contava com reuniões de grupo, semanalmente. Essas reuniões alargaram suas perspectivas quanto à extensão, possivelmente porque esta estabelece relação com as práticas, não dialogando de forma direta com a pesquisa (conforme apontado no capítulo

anterior), o que pode explicar a ausência da formação em pós-graduação nas falas da entrevistada.

A acadêmica A2 não participava de grupos de planejamento, estudo, extensão ou de pesquisa. No capítulo anterior, na página 43, apresentei um excerto que refletiu a dicotomização entre pesquisa e prática docente: “eu queria estudar, fazer mestrado e doutorado. Mas professora, lecionar com crianças, não! E agora eu quero é ser professora e continuar na Educação Infantil.” (A2, p.9-10). Penso que a formação acadêmico-profissional da entrevistada está limitada às disciplinas curriculares obrigatórias do curso de Pedagogia, não dialogando com outras possibilidades formativas ofertadas pela UFSM. Esse fator pode influenciar na concepção dicotômica que foi apresentada e, novamente, aponto para o grupo de pesquisa como disparador de reflexões que aproximam esses termos comumente separados: teoria e prática; formação e ação; pesquisa e extensão.

“Se tivessem essas disciplinas práticas no início do curso, haveria menos desistências²⁶”: a histórica (falta de) relação entre teoria e prática na Pedagogia

O reconhecimento da essência teórica do curso de Pedagogia é constantemente apontado na literatura (DINIZ, 2006; SAVIANI, 2007; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; ROSSETO; BAPTAGLIN, 2012; MANDÚ; AGUIAR; 2013). Antes de dialogar com estes autores, caberia perguntar: o que é teoria, nesse contexto?

Leite (2000) organiza uma discussão que traz como tema a *teoria* nas pesquisas em Educação, mencionando que o modo como os educadores a recebem faz com que, muitas vezes, eles não encontrem associação entre esta e as práticas investigadas. Com isso, a autora busca ressignificar este termo no âmbito da Educação, utilizando definições contrastantes sobre o mesmo. Em primeiro lugar, aponta para o conceito presente no Dicionário de Filosofia de Japiassu e Marcondes (1990), que traz a *theoria* como um conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Nesse viés, teoria está dissociada da experiência, da prática, conceito

²⁶ Fala da entrevistada A1

bastante diferente do tradicional, no qual teoria “significa uma construção racional, abstrata, sistemática, metódica, com caráter de generalização que compreende, no pensamento, o real, e que pretende explicar uma determinada realidade” (LEITE, 2000, p.4)

Estrela entende a teoria como um instrumento de análise do real, “capaz de *aumentar o potencial explicativo do discurso científico*” (ESTRELA, 1992, p, 13), enquanto que, nessa mesma direção, Leite aponta para a teoria como “momento de concretização do pensamento” (LEITE, 2000, p.2). Contudo, o percurso histórico, embora tenha dinamizado o significado desse termo, ainda apresenta marcas dicotômicas em relação à teoria e à prática.

Tradicionalmente, existe toda uma preocupação, neste modo de entender o que é "teoria", em definir claramente, de forma imediata e linear, a contribuição da "teoria" para a melhoria da vida cotidiana e prática. O hiato aparente que existe na relação teoria-prática tem dado origem a um total desprezo pela "teoria", justificado na ausência de uma utilidade imediata, manifesta e objetiva do conhecimento teórico. Por sua vez, a dimensão contemplativa, reflexiva e abstrata que caracteriza a atividade teórica tem servido como justificativa para qualificar essa atividade de inútil, improdutivo, parasitária, desconsiderando a importância e o significado da "teoria" para a concretização do mundo prático. (LEITE, 2000, p.9).

Saviani (2007) aponta para duas tendências pedagógicas que permanecem, atualmente, disputando espaço nas instituições de ensino: a primeira delas foi dominante até o final do século XIX, consistindo na predominância da teoria sobre a prática, haja vista que esse período foi pautado pela formação intelectual, centrada no professor, responsável por transmitir os conhecimentos aos alunos. É importante lembrar que nessa época as tecnologias de informação não possuíam o desenvolvimento e acessibilidade de hoje, o que nos permite compreender que o acesso do aluno à informação dependia do professor. A segunda tendência pedagógica, que ganha força com o movimento Escola Nova, no início do século XX, reverteu a centralidade no aluno, sujeito que constrói sua aprendizagem, orientado pelo professor. Assim,

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem. Tais pedagogias se caracterizam pelo primado da prática sobre a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados oriundos da própria

atividade dos alunos com o acompanhamento do professor. (SAVIANI, 2007, p.104).

O autor menciona que estas tendências, em disputa, nos levaram a uma *aporia teórica*, ou seja, embora ambas sejam coerentes e plausíveis, não se pode assumir uma sem excluir a outra. Segundo as seis acadêmicas entrevistadas nessa pesquisa, o curso de Pedagogia/UFSM se aproxima da primeira tendência: a sobreposição da teoria sobre a prática.

Nessa direção, discorro acerca do embate entre teoria e prática no curso de Pedagogia, considerando que os apontamentos das acadêmicas A1, A2, A3, A4, A5, e A6 acerca dessa temática estão diretamente relacionados aos sentidos que a Educação Musical assume para elas, neste curso.

Após vários percursos e ênfases da Pedagogia no decorrer das décadas, atualmente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (DCNP), instituídas em 2006, a base formativa destes passa a ser a docência, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além destes níveis de ensino, o pedagogo estará certificado a exercer docência 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 (BRASIL, 2006). Soma-se ainda os dezesseis capítulos legislativos que esclarecem quais deverão ser as *aptidões*²⁷ do egresso do curso de Pedagogia, dentre as quais participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e aprendizagem e desenvolvimento da produção do conhecimento na área de educação.

Segundo as DCNP/2006, a organização dos cursos de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverá totalizar, no mínimo, 3200 horas, organizadas em 2800h de atividades formativas, 300h de estágio curricular supervisionado e 100h de outras atividades de aprofundamento em áreas de interesse dos alunos. O curso será constituído de um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores²⁸.

²⁷ Utilizo o termo tal como posto nas Diretrizes.

²⁸ Ver as especificações em BRASIL (2006, p.3-5).

Ainda nas diretrizes, o Artigo 8º dispõe das formas como ocorrerá a integralização dos estudos curriculares:

- I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica [...];
- II - práticas de docência e gestão educacional [...];
- III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão;
- IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
 - a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
 - b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
 - c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
 - d) na Educação de Jovens e Adultos;
 - e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
 - f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006, p.3-5).

Conforme apresentado, percebe-se que, apesar da docência se constituir na base formativa do curso de Pedagogia, a formação acadêmico-profissional do pedagogo deverá abranger também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino, a elaboração, execução e o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares. O tempo de duração do curso é quatro anos, sendo assim, incluir todos os estudos estipulados pelas DCNP em sua matriz curricular implica no aligeiramento das disciplinas e no inchaço curricular (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011). *“Muitas vezes tem disciplinas que tu não consegues aproveitar quase nada. Não que a proposta não seja boa, mas é que passam muito rápido!” (A2, p.20).*

O excerto da fala da acadêmica A2 me remeteu aos estudos sobre os primórdios do curso de Pedagogia, configurado pelo modelo 3+1, no qual graduava-se o bacharel e o licenciado. O rol de disciplinas que compunham o curso era de, aproximadamente, dezessete (SAVIANI, 2007), desenvolvidas durante os quatro anos de graduação, com enfoque predominantemente teórico, tendo em vista que os três primeiros anos correspondiam ao bacharelado. As disciplinas eram desenvolvidas anualmente, o que proporcionava maior tempo de envolvimento com os estudos e o

reconhecimento da importância de pensar a educação. Depoimentos nesse sentido são encontrados na tese de Cruz (2008), que investigou os percursos do curso de Pedagogia no Brasil, segundo dezessete pedagogos renomados, que atualmente atuam na formação e pesquisa em educação, e que foram alunos do curso nas décadas de 40, 50 e 60.

Na pesquisa de Cruz, todos os entrevistados entendem que o curso de Pedagogia “favoreceu uma sólida formação teórica, condição necessária [...] para o processo de pensar, refletir, pesquisar e construir conhecimentos sobre a educação” (CRUZ, 2008, p.153). Por outra via, quase a totalidade dos sujeitos apontaram preocupações com o atual esvaziamento teórico do curso, tendo em vista a diversidade de enfoques na formação acadêmico-profissional (mencionados pelas DCNP), que acarretou no grande número de disciplinas de pouca duração, exigindo do aluno aprendizagem imediata, sem o tempo necessário para apreensão e envolvimento com os conhecimentos.

O exposto acima vai ao encontro da situação vivenciada pelas acadêmicas entrevistadas nesta pesquisa (A1, A2, A3, A4, A5 e A6), que referiram-se negativamente ao excesso de disciplinas teóricas na matriz curricular da Pedagogia. Possivelmente, a passagem rápida por estas tenha dificultado seu processo de aproximação com as disciplinas, de modo que não compreenderam, em tempo real, porque e para que aqueles estudos contribuíssem na sua formação. *Seria legal se o curso se estendesse, conseguisse ampliar mais (A6, p.5).*

Soma-se ainda o que foi apresentado no capítulo anterior, que enfatiza os aspectos imediatistas e utilitaristas da formação acadêmico-profissional à medida que esta se volta ao mercado de trabalho. Os acadêmicos exigem, cada vez mais, uma resposta: *como isso vai refletir na minha prática docente?* (A3, p.6) A teoria, nesse caso, parece tomar rumos opostos à prática, acentuando um dos desafios que dificultam a afirmação da Pedagogia enquanto área, afinal, esta se constrói “a partir de uma proposta prática e de uma teoria da situação educativa referida a essa prática”. (CRUZ, 2012, p.157).

Outra característica contemporânea, apontada no capítulo anterior, é a influência da mídia e das tecnologias de informação no cotidiano das pessoas. Consequentemente, a dinâmica dos acontecimentos é veloz e a necessidade

de acompanhar essa velocidade acostuma o indivíduo ao movimento constante. Assim, a reflexão e teorização sobre um tema, muitas vezes, é associada a discussões longas e maçantes, enquanto que a prática de determinada atividade é relacionada ao dinamismo e transformação.

Eu cheguei aqui na graduação e vi só teoria por dois anos, tu não saís daquela sala, da uma às sete da tarde. Muitas alunas acabaram se desestimulando, e eu também cheguei a ponto de me desestimular [...] Tínhamos dois anos só de [disciplina] teórica, sabe, teórica, teórica... Chega um tempo que tu não aguentas mais teoria. (A5, p.4).

A acadêmica A5 demonstrou cansaço com a excessiva quantidade de disciplinas teóricas, no curso, assertiva corroborada por todas as entrevistadas. Questiono: qual o significado de *teoria*, para elas? Nessa direção, busquei verificar quais as disciplinas mais significativas em sua formação acadêmico-profissional, e todas as acadêmicas incluíram a Educação Musical em suas preferências. Dentre estas, percebi que as disciplinas elencadas pelas entrevistadas contemplavam, por sua especificidade epistemológica, práticas em conjunto, em espaços externos à sala de aula e atividades de movimento corporal.

Minha percepção é que o curso por si é muito teórico, duas ou 3 disciplinas durante os 4 anos de graduação promoviam atividades práticas. Essas [disciplinas] foram minhas preferidas. (A3, p.7).

No decorrer de suas falas, as acadêmicas relataram sobre disciplinas que haviam lhes sobrecarregado e que, em sua opinião, pouco contribuíram para sua formação. O argumento para essa assertiva foi o mesmo: “porque [a disciplina] foi muito teórica” (A3). Mais uma vez, me inquietei com o significado que as entrevistadas atribuem à *disciplina teórica*, e busquei, na análise de suas falas, verificar quais conteúdos dos estudos teóricos lhes incomodava. Percebi, então, que conteúdos, conhecimentos ou teorias específicas não foram relatados por nenhuma delas. Em contrapartida, procurei dentre as falas referentes às disciplinas práticas, tomadas como preferidas, elementos que caracterizassem o que seria uma *disciplina prática*. Igualmente, conteúdos não foram relatados pelas acadêmicas, apenas ações como *sentar no chão* (A1), *se divertir* (A2), *dar risadas* (A4).

Assim, não é o conhecimento em si – teórico ou prático – que está em pauta nas falas das acadêmicas, mas a dinamicidade pela qual é trazido às aulas: elas relacionam as disciplinas teóricas com momentos maçantes, possivelmente pela organização do estudo ser apoiada em leituras e aulas predominantemente expositivas, nas quais os alunos estão sentados durante a maioria do tempo e o professor *sempre deu aula de quadro e giz* (A6, p.9). As disciplinas práticas são relacionadas a movimento, dinâmica, pois o modo como são desenvolvidas exige deslocamento físico, interação entre os alunos e trabalha as expressões emocionais, fortalecendo a relação entre corpo e mente.

Quando a gente foi lá pra fora, eu adorei. Acho que esse espaço da sala de aula fica muito restrito à teoria. Eu acho que nossas aulas tinham que ser lá fora, onde quem quisesse olhar poderia... Teve uma aula [de Educação Musical para a Infância] que a gente foi lá pra fora para fazer as batidas do corpo e eu gostei! (A5, p.9.)

Novamente o excerto acima fundamenta minha verificação: as críticas realizadas pelas entrevistadas recaem sobre as metodologias de ensino que embasam o desenvolvimento das aulas e não aos conteúdos teóricos e práticos, tendo em vista que as disciplinas de Música, apontadas dentre as *preferidas*, também trazem teorias que são apresentadas e discutidas, porém, a interatividade, o espaço físico e o envolvimento do corpo provocam envolvimento nas acadêmicas. A acadêmica A5, ao mencionar que o espaço da sala de aula *“fica muito restrito à teoria”*, busca indicar que este espaço tende à inércia, ou seja, a reduzir as possibilidades dinâmicas da aula. É nesse sentido que ela utiliza o termo *teoria*.

Naturalmente, cada área possui conhecimentos específicos que, mesmo em diálogo com outras áreas, carecem de abordagens e tratamento próprios. O professor organiza processos educacionais e promove estratégias de ensino conforme as possibilidades que o tema, assunto ou conteúdo lhe permite. Exemplifico com a área da Música: se o tema de estudo for *notas musicais e formação de melodias*, espera-se que este não se limite ao ensino e aprendizagem de notas musicais grafadas na pauta, mas implica no conhecimento dos sons dessas notas, das possibilidades de manipulação e combinação destes sons, na sua reprodução (por meio da voz ou de instrumentos), na apreciação de músicas que os utilizem, etc. A tendência do

professor, nesse sentido, é promover momentos diferenciados durante as aulas, pois os conteúdos próprios da Música são necessariamente desenvolvidos por meio da escuta, do canto, da expressão, da criação, dentre outros. Assim, é mais tendencioso movimentar-se, cantar e dançar em aulas de Música do que realizar essas atividades em aulas de História da Educação, por exemplo, nas quais os conteúdos não exigem tais ações para sua compreensão.

Como a gente tem muita cadeira (disciplina) que a princípio é para ser prática, mas de prática não tem nada, nas aulas de Música a gente pôde tocar, aprender os diferentes tipos de sons, tipo alto, baixo, grave, agudo, esse tipo de coisa, sabe? Tu aprendes tocando, facilita para a gente aprender e é diferente. (A6, p.8).

Percebo que a utilização do termo *prática* para referir à *dinâmica*, assim como de *teoria* para referir à *inércia* prejudica, em certa medida, o sentido que da Música enquanto área de conhecimento. Se, por um lado, as acadêmicas se envolvem e trazem lembranças positivas das aulas de Educação Musical para a Infância, o caráter dinâmico da disciplina (denominado por elas de *prático*) induz à associação de que esta dispensa estudos teóricos, haja vista que, segundo explicitado,

***A Música não precisa de teoria**, a Música não precisa disso. É só tu colocares ela ali e ela está... ela acontece... Eu não preciso explicar para as crianças: agora nós vamos dançar para um lado, agora para o outro. (A5, p.14, grifo meu).*

Conforme apontado na fala da acadêmica A5, aparentemente, o termo *teoria* mais uma vez tem seu significado reduzido e confuso. A entrevistada se referiu à teoria como simples descrição de atividade, quando mencionou que, para dançar, não é necessário explicar os movimentos, pois a comunicação e sincronia entre os indivíduos organiza a dinâmica da dança, dispensando descrições prévias acerca de seus passos.

Assim, não foram consideradas, no termo *teoria*, os momentos de estudo acerca das fundamentações que regem os modos como determinada dança está relacionada a determinados ritmos, que problematizam o corpo na Arte, a corporeidade, o estudo dos movimentos. O termo foi estritamente relacionado às explicações sobre a atividade em questão. Nesse viés, os estudos teóricos se dissociam da prática educativa, resultando em um possível

esvaziamento da mesma, que se tornará mais consistente “quanto mais sólida for a teoria que lhe serve de fundamento, sendo ambas, portanto, opostos que se incluem” (CRUZ, 2012, p.156).

Dança, Artes Cênicas e Música constantemente foram relacionadas nas atividades observadas durante as aulas de Educação Musical para a Infância e nas falas das entrevistadas. Nos capítulos que seguem, relatarei como estas expressões artísticas corroboram no estabelecimento de sentidos sobre a Educação Musical na formação acadêmico-profissional das acadêmicas entrevistadas.

Até o momento, apresentei o contexto do ensino superior, na universidade, apontando para características atuais que permeiam o ensino de adultos, estudado pela andragogia. Dentre estas, o imediatismo e o utilitarismo se destacam, impulsionados, sobretudo, pela dinâmica das tecnologias de informação e pelas exigências produtivas do mercado de trabalho. Neste capítulo, relacionei esse contexto ao curso de Pedagogia, pertencente à UFSM, indicando que as falas das acadêmicas entrevistadas remetem à carência de dinâmicas nas aulas, que são predominantemente expositivas (chamadas, por ela, de *teóricas*). É nesse contexto que os sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional, são atribuídos pelas acadêmicas, os quais serão trazidos a seguir.

Assim, retomo no próximo capítulo, de forma breve, o conceito de **sentidos** (segundo Vygotsky e seus estudiosos), que perpassa pelos conceitos de significados, necessidades e motivos, para então apresentar as compreensões estabelecidas acerca dos sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional das acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM.

4. CONCEITUANDO SENTIDOS A PARTIR DE SIGNIFICADOS

O conceito de sentido vem ganhando expressividade nas pesquisas dos últimos trinta anos, principalmente nas áreas voltadas aos processos de ensino e aprendizagem e na aquisição da linguagem, quais sejam a Educação, a Psicologia e a Linguística (ZUIN, 2011). O referencial teórico que utilizei tem como aporte os estudos do russo Lev Vygotsky, que estudou as relações entre homem e cultura por meio de investigações sobre a origem dos signos, trazendo a importância da palavra e da fala como modos de organizar o pensamento humano.

Entretanto, para situar conceitualmente os sentidos, o próprio Vygotsky introduziu em seus escritos, primeiramente, a definição de **significados**, que é necessária para a posterior compreensão dos sentidos, pois, na linguagem falada, “caminhamos do elemento mais estável e constante do sentido, de sua zona mais constante, isto é, da zona do significado da palavra, para as suas zonas mais fluidas, para o seu sentido conjunto” (VYGOTSKY, 2009, p.467).

Assim, o autor aponta que os significados correspondem a uma zona “mais estável, uniforme e exata, [...] que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em determinado contexto.” (Ibid., p.465). Entretanto, embora generalizados, os significados são dinâmicos e se modificam à medida que são enriquecidos (pelos sentidos). Inspirado nos estudos do psicólogo francês Frederic Paulhan (1856-1931), em sua análise do discurso interior²⁹, Vygotsky apontou relações e diferenças entre sentido e significado, utilizando-se do exemplo a seguir.

A fábula *A libélula e a formiga* ilustra como o sentido (contexto) enriquece o significado (generalizado) das palavras. Na fábula, conhecida também como *A cigarra e a formiga*, esta personagem se preocupa com seu divertimento e bem-estar momentâneo, enquanto aquela trabalha na criação de

²⁹ Segundo o autor, discurso interior é a forma de discurso que sucede o discurso egocêntrico. Este último se manifesta na vocalização, ao passo que o declínio da vocalização é sinal de que a criança vai progressivamente se abstraindo do som, evoluindo em direção ao discurso interior, que opera com a semântica e não com a fonética, sendo “um discurso quase sem palavras” (VYGOTSKY, 2009, p.463), que tem como características básicas a tendência à elipse e à predicação.

um estoque de comida para o inverno. Na chegada do frio, a formiga, bem alimentada, vê a fome da cigarra e lhe diz: *pois agora dance!*

A palavra *dance*, com que termina essa fábula, tem um significado permanente absolutamente definido, único para qualquer contexto que venha ser encontrado. Contudo, no contexto da fábula adquire um sentido intelectual e afetivo bem mais amplo: aí ele já significa simultaneamente “divirta-se e morra” (VYGOTSKY, 2009, p.465).

Assim, o autor demonstra que embora os significados das palavras sejam estáveis, não o são imutáveis, tendo em vista que o sentido produzido nos diferentes contextos tornam os significados dinâmicos. Destarte, o sentido de uma palavra é produzido segundo o contexto no qual está inserido, sendo relacionado aos acontecimentos psicológicos que envolvem tal contexto. É “um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias” (VYGOTSKY, 2009, p.466).

Costas e Ferreira (2011, p.218), ao associarem o termo sentido à leitura e interpretação de textos, indicam que este é “um prolongamento (talvez um espelhamento) da leitura prévia do mundo e mesmo bibliográfica já realizada pelo leitor”, sendo transformado à medida que o indivíduo evolui. Barros *et al* (2009) discorrem acerca do conceito de sentido trazido por Vygotsky, verificando suas contribuições à Psicologia, e relacionam o estabelecimento de sentidos às práticas sociais do sujeito, suas sensibilidades, sensações, experiências, emoções, sentimentos, dentre outros.

Neste viés, sentido assume papel de “significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces [...], sendo relacionado ao momento e situação vivenciada, ou seja, o contexto” (ZUIN, 2011, p.30). Este autor, dialogando com a obra vygotskyana, elucida a relação entre sentido e significado:

O sentido designa algo completamente diferente de pessoas para pessoas em circunstâncias diversas. Desta forma, uma mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história em que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido que condiz ao contexto e às vivências afetivas do sujeito. Portanto, o sentido é o elemento fundamental da utilização viva da palavra, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito. (ZUIN, 2011, p.30).

Realizando uma analogia ao exposto, exemplifico: o significado de “a UFSM apresenta disciplinas de Música na matriz curricular do curso de Pedagogia” é compreensível por meio da leitura e interpretação sintática e semântica das palavras. O sentido, contudo, depende da perspectiva do leitor: se este for um engenheiro, talvez suas compreensões acerca da importância da formação musical no curso de Pedagogia sejam diferentes das compreensões de um pedagogo que trabalha com música em sala de aula, as quais ainda serão distintas das compreensões de um acadêmico que recentemente adentrou no curso de Pedagogia. Ou seja, embora o significado de “a UFSM apresenta disciplinas de Música na matriz curricular do curso de Pedagogia” seja semelhante a ambos os leitores, o sentido desta frase pode lhes ser diferente.

Vygotsky (2009, p.465) estabelece relações entre a produção de sentidos e os contextos: “como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido.” Assim, “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (Ibid., p.466). Nessa direção, questiono: como poderíamos perceber os contextos e vivências das acadêmicas dessa pesquisa, a fim de compreender os sentidos atribuídos à educação musical em sua formação acadêmico-profissional?

Busco responder a essa questão trazendo, inicialmente, um excerto de meu diário de campo:

Me pergunto, sempre, se essa disciplina tem tanto valor para as acadêmicas quanto tem para mim... E torço para que a Educação Musical tenha sentidos relacionados à sensibilidade, à expressão, à escola, às crianças, à vida! Que não seja uma disciplina e fim. Que seja motivadora para as futuras professoras. Porque existe coisa pior do que estar duas horas num espaço e não ver sentido nisso? O tempo precisa ser todo aproveitado, precisa ser vivido intensamente, e para isso, temos que atribuir sentidos ao que fazemos. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/15).

Quando escrevi esse trecho, eu ainda não havia entrado no LEM, onde eram realizadas as aulas de Educação Musical para a Infância, e me preparava para realizar a observação participante, na qual propus atividades de exploração vocal e canto. Lendo novamente esse trecho, foi possível sentir novamente a inquietação que me moveu realizar essa pesquisa, e que por

vezes ficou escondida em meio às leituras e imersões em outros temas, que acredito terem contribuído substancialmente para a compreensão dos sentidos, mas que em determinados momentos me distraíram do verdadeiro motivo dessa investigação: a sensação adorável de curiosidade incômoda.

Assim, entendo como sentidos da educação musical as construções sensíveis, experienciais e emocionais que as acadêmicas evidenciam no contexto de sua participação em disciplinas de Educação Musical, no curso de Pedagogia/UFSM. Compreender os sentidos atribuídos por elas significa responder algumas perguntas, tais como: o que motivou essas sensações? Que experiências em educação musical produziram sentidos nas estudantes? O que ficou, da Educação Musical, vivida na Pedagogia, que as acadêmicas levarão consigo?

Assim, o referencial aqui apresentado esclareceu que a utilização do termo *sentido* é **pessoal e contextual**. A compreensão contextual envolveu, no caso desta investigação, meus estudos acerca do ensino superior na universidade, sobre a constituição do curso de Pedagogia e seu *status quo* na contemporaneidade, sobre a inclusão de disciplinas de Música na matriz curricular deste curso, na UFSM, e, finalmente, acerca da organização, desenvolvimento e planejamento da disciplina Educação Musical para a Infância. A compreensão pessoal esteve calcada no estudo das necessidades e motivos das acadêmicas em relação à educação musical no seu cotidiano e à Música em sua formação acadêmico-profissional, percebidos por meio da análise por núcleos de significação.

Esses dois termos - **necessidades** e **motivos** - são apontados como fundamentais para se chegar à compreensão dos sentidos atribuídos pelo sujeito (REY, 2003; AGUIAR; OZELLA, 2006; AGUIAR *et al*, 2009; RODRIGUES; LUSTOSA, 2010). As necessidades se referem ao “estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vista a sua satisfação, dependendo de suas condições de existência” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.306). Uma necessidade nem sempre é controlada pelo sujeito, tampouco conscientizada por ele, haja vista que esta não depende de significações prévias. O processo de constituição das necessidades “é marcado especialmente pelas forças dos registros emocionais geradores de um estado

de desejo, de tensão, que mobiliza o sujeito, que cria experiências afetivas e que, como atividade psíquica, tem papel regulador” (Ibid., p.228).

Os motivos, por sua vez, são configurados a partir do momento que o sujeito significar algo no mundo social que lhe permita satisfazer suas necessidades. São responsáveis pela mobilização do sujeito, construindo ações comportamentais para que as necessidades sejam satisfeitas.

Assim, partindo do pressuposto de que a compreensão dos sentidos é perpassada pela identificação de necessidades e motivos, questiono: quais necessidades (desejos, carências) são atribuídas pelas acadêmicas à educação musical? Elas sentem algum desejo em relação à Música em sua vida profissional e pessoal? Com isso, quais ações são dirigidas a fim de suprir essas necessidades, considerando a oportunidade de cursar disciplinas de Educação Musical na Pedagogia?

Os próximos capítulos apresentarão com maior expressividade as falas das acadêmicas acerca da educação musical em sua formação acadêmico-profissional. Como veremos, os sentidos atribuídos por elas estão relacionados a dois contextos: (1) A educação musical enquanto processo vivido nas disciplinas do curso de Pedagogia, em relação às demais disciplinas curriculares deste curso; (2) A Música como área de conhecimento e, sobretudo, como função social de expressão e entretenimento.

Nessa direção, é importante considerar que necessidades, motivos e sentidos são constituídos a partir de significados construídos socialmente, ou seja, de generalizações que são enriquecidas pelos sentidos (VYGOTSKY, 2009). Nesse caso, as falas das acadêmicas estiveram relacionadas ao significado social da Música e sobre a educação musical na formação do pedagogo: por que e para que a Música e, conseqüentemente, os processos de educação musical são importantes a ponto de fomentarem necessidades e motivos nestas acadêmicas?

Acredito que conhecendo aspectos do contexto acadêmico-profissional (universidade, curso de Pedagogia, disciplinas de Educação Musical) e do contexto pessoal (sentimentos e emoções que mobilizaram as estudantes a se relacionarem com a educação musical) foi possível apreender os sentidos

atribuídos pelas acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM à educação musical na sua formação acadêmico-profissional.

É importante esclarecer que

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, preñhes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.307).

Assim, o próximo capítulo apresentará os significados sociais da educação musical na formação do pedagogo, nos cursos de Pedagogia, que têm sido expressados nas publicações da ABEM, com ênfase nos últimos quinze anos, e na legislação brasileira, que aponta para a formação musical do professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Estes significados estão relacionados, sobretudo, a dois contextos: (1) o cumprimento da Lei 11.769/08, que instituiu a obrigatoriedade do conteúdo Música, na educação básica, trazendo a discussão sobre a formação do professor unidocente, que trabalhará com esta área do conhecimento; (2) o campo de estudos sobre a formação musical de professores unidocentes, que desde antes da homologação da lei entendia a necessidade de estreitar a relação destes professores com a Música, apontando para a importância de processos de educação musical que promovessem experiências com essa área, e indicando o curso de Pedagogia como potência para formação musical do pedagogo.

5. A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Ao mesmo tempo em que se trabalham conteúdos musicais propriamente ditos, a Música não está apartada dos processos que potencializam o desenvolvimento dos alunos. (BELLOCHIO, 2000, p.368).

O excerto acima foi escolhido com a intenção de apontar um dos significados que têm sido construídos, sobretudo no âmbito das pesquisas apresentadas em congressos da ABEM, acerca da Educação Musical na formação do pedagogo: a área da Música potencializa o desenvolvimento dos alunos, não sendo reduzida a *ensinar por ensinar*, buscando apenas o cumprimento de determinada lei.

Conforme exposto na apresentação desta pesquisa, temos investigado, no grupo FAPEM, as relações entre Pedagogia e Educação Musical. Dentre os caminhos percorridos, realizamos uma pesquisa bibliográfica que partiu do mapeamento de textos que tematizassem essa relação, nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM (2001-2011), associação que representa expressivamente as produções científicas em Educação Musical das cinco regiões brasileiras³⁰.

Ao longo de dez anos (2001-2011), trinta publicações tematizaram a formação musical em cursos de Pedagogia das cinco regiões brasileiras e, visando ampliar o período estudado para fins desta investigação, acrescentei ainda os textos mapeados referentes ao ano 2013. A partir de 2011, os encontros nacionais acontecem de dois em dois anos, justificando a não existência de Anais em 2012³¹.

A tabela a seguir ilustra o acréscimo realizado, que totalizou, de 2001 a 2013, 32 textos que tematizaram a Educação Musical nos cursos de Pedagogia:

³⁰ Os dados trazidos, referente à pesquisa bibliográfica realizada nos Anais da ABEM (2001-2011), estão apresentados em Bellochio (2015).

³¹ Somados aos encontros nacionais, a ABEM realiza encontros regionais, os quais também ocorrem bianualmente, nos anos pares, intercalados aos encontros nacionais, nos anos ímpares.

ANO	TOTAL	SELECIONADOS	CAT. 1	CAT.2	CAT.3	CAT.4
2001-2011	1945	133	30	33	26	44
2013	281	8	2	4	1	1
2001-2013	2226	141	32	37	27	45

Tabela 7: Publicações referentes à formação musical na Pedagogia (ABEM 2001-2011)

Antes de trazer algumas considerações que possibilitarão pensar sobre alguns significados da educação musical no curso de Pedagogia, é necessário retomar um acontecimento que representou um avanço significativo para a área da Música: a Lei 11.769/08, que instituiu a obrigatoriedade do conteúdo Música na educação básica, no componente curricular Arte. Vale ressaltar, no entanto, que algumas escolas já incluíam a Música em seus currículos antes de 2008, haja vista que desde a LDB/96 o ensino de Arte foi obrigatório, e as escolas tiveram autonomia na organização de seus currículos, “ou seja, há conteúdos obrigatórios, mas a organização de tais conteúdos depende de cada sistema educacional” (FIGUEIREDO, 2011, p.7).

Questiono: se a Arte foi conteúdo curricular obrigatório a partir de 1996 e a Música sempre foi abrangida pela Arte, por que buscar um amparo legal para o ensino de Música?

Para discorrer brevemente sobre essa questão, é importante retomar que, antes de 1996, as expressões da Arte seriam trabalhadas na Educação Artística, instituída pela lei 5.692/71, a qual também estabeleceu a prática da polivalência nas artes, ou seja, o mesmo professor trabalharia os conhecimentos de Artes Plásticas, Teatro e Música.

É compreensível que as artes possuem entre si diversas conexões e que pertencem a uma grande área do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, cada uma das linguagens artísticas possui particularidades que não pertencem a outras artes. Se alguém estuda pintura, ele não aprenderá ‘automaticamente’ a encenar, dançar, ou cantar, assim como ao se estudar música não se aprende ‘automaticamente’ a desenhar ou encenar. (FIGUEIREDO, 2011, p.11).

Nessa perspectiva, “foram as artes plásticas que, com as propostas de arte-educação, procuraram enfrentar de modo mais direto o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte.” (PENNA, 2001, p.39). Assim, a organização curricular das escolas esteve imbuída das práticas polivalentes da década de

setenta, e a Música, apesar de estar presente, de alguma forma, na vida escolar - como nas datas comemorativas, nos recreios e nos momentos de cantar hinos – foi relegada, como área de conhecimento, a *planos secundários* (FIGUEIREDO, 2004).

Assim, a homologação da Lei 11.769/08 impulsionou a criação de um espaço legal para a Música na educação básica e, mais do que isso, provocou uma disciplina curricular – A Arte – a pensar, planejar, estruturar e desenvolver experiências musicais junto aos alunos³². Porém, questionou-se qual o professor que irá trabalhar com a Música, ao passo que a legislação não aponta para isso. Conforme mencionado na apresentação dessa pesquisa, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor unidocente é apontado para trabalhar essa área, conjuntamente às demais áreas que compõem sua ação docente (BRASIL, 2010).

Nessa direção, o resultado da pesquisa que realizamos no FAPEM (BELLOCHIO, 2015) aponta que, segundo a leitura dos textos mapeados nos anais da ABEM (2001-2013), a formação musical no curso de Pedagogia tem seu significado relacionado, sobretudo, a dois contextos: o primeiro corresponde à importância de possibilitar experiências musicais ao pedagogo, oportunizando a ele diferentes modos de se relacionar com a Música, haja vista que o professor unidocente, ao trabalhar com os processos de aprendizagem dos alunos, tem sua ação docente relacionada às diferentes áreas do conhecimento. Este contexto antecede a homologação da Lei 11.769/08.

Destaco alguns autores que publicaram suas pesquisas, longitudinalmente, acerca da Educação Musical nos cursos de Pedagogia. O gráfico a seguir aponta aqueles que tiveram mais de um texto mapeado, indicando o ano das publicações, no período de 2001 a 2013, sobre a temática.

³² Em 2010, o Projeto de Lei 7032/2010 foi criado para que, além da Música, as Artes Cênicas, a Dança e as Artes Visuais sejam incluídas como conteúdos obrigatórios, mas não exclusivos, da Arte. Este projeto aguarda aprovação da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania da Câmara dos Deputados Federais.

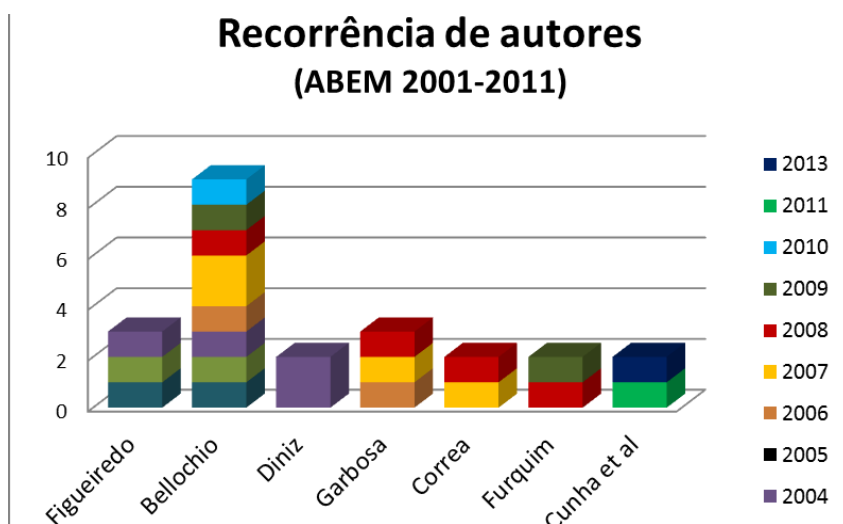


Figura 4: Recorrência de autores que tematizam a educação musical na Pedagogia

Figueiredo (2001, 2003) verificou a formação musical nos cursos de Pedagogia de dezenove universidades das regiões sul e sudeste brasileiras, verificando a predominante ausência da Música nos currículos destes cursos. Segundo o pesquisador, o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem o propósito de “trabalhar com todas as áreas de conhecimento de forma integrada, mas isto não quer dizer que ele possa receber uma formação superficial em algumas artes” (FIGUEIREDO, 2003, p.2). Assim, aponta que é “imprescindível que se somem esforços no sentido de proporcionar ao futuro pedagogo uma formação condizente com aquilo que espera de sua atuação profissional” (FIGUEIREDO, 2001, p. 5).

Nessa direção, o autor problematiza a qualidade da formação musical que poderá ser oferecida nos cursos de Pedagogia, e propõe uma estrutura conceitual para esta formação: trata-se de relacionar os componentes musicais aos componentes filosóficos, pedagógicos, sociológicos e psicológicos, sem hierarquiza-los, visando ao equilíbrio das atividades desenvolvidas e à fundamentação das ações musicais realizadas (FIGUEIREDO, 2004).

Componentes musicais envolveram atividades de apreciação, criação e execução musical. Componentes filosóficos foram dirigidos para discussões de conceitos sobre música e estética. Os componentes psicológicos incluíram teorias do desenvolvimento musical através de diversas perspectivas e autores. Os componentes pedagógicos estiveram presentes através da discussão e compreensão de estratégias metodológicas que poderiam ser aplicadas em atividades reais na escola. Os componentes sociológicos foram incluídos como

um estímulo à reflexão sobre o papel da música em diferentes contextos. (Ibid., p.4-5).

Utilizando-se desta estrutura conceitual, Figueiredo desenvolveu um curso de formação musical a 51 estudantes de um curso de Pedagogia, e verificou, por meio de questionários respondidos por estes, que o curso mobilizou conhecimentos sobre a Música e foi considerado importante, pelos alunos, na sua formação acadêmico-profissional, haja vista que “decidiram enviar à coordenação do curso uma solicitação para que se oferecesse mais aulas de música na formação de pedagogos, pois consideraram fundamental e importante o desenvolvimento nesta área do conhecimento” (Figueiredo, 2004, p.6).

A estrutura proposta pelo autor vai ao encontro de fundamentos do campo da Educação presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia, e fazem parte dos fundamentos que sustentam parte do projeto de formação profissional das acadêmicas, neste curso: Filosofia, Sociologia, Psicologia e Pedagogia. O elemento de ligação, e possivelmente novo às estudantes, nesse caso, é a Música.

Entretanto, o autor verificou que poucos cursos de Pedagogia ofertam disciplinas de Música aos acadêmicos. Pesquisas semelhantes também corroboram a isso, dentre elas menciono aquelas mapeadas nos anais da ABEM (2001-2013): Scarambone (2006); Furquim (2008); Aquino (2008), Furquim; Bellochio (2009) Nogueira (2010) e Ciszewski (2010). É Interessante verificar que as pesquisas aconteceram em diferentes espaços brasileiros: região centro-oeste, sul e sudeste, Fortaleza/CE (região nordeste), Uberlândia/MG, São Paulo, e Rio de Janeiro (região sudeste) e Rio Grande do Sul (região sul), deixando evidente que a escassez de disciplinas voltadas à formação musical e pedagógico-musical do pedagogo, nos cursos de Pedagogia, é consensual no Brasil.

Ainda pensando no significado da educação musical na formação acadêmico-profissional na Pedagogia, aponto para as pesquisas que vem sendo realizadas pelo grupo FAPEM, algumas das quais já referidas na introdução dessa pesquisa. Conforme apresentado no gráfico anterior, Bellochio (2001; 2003; 2004; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010) foi a pesquisadora

que mais publicou, longitudinalmente, acerca dessa temática, nos anais da ABEM (2001-2013). A autora entende que não existe um único modelo de formação musical para o curso de Pedagogia, entretanto, considera importante que esta formação esteja alicerçada em uma dupla dimensão:

A primeira refere-se à formação musical do professor, formação técnica e musicológica. O professor precisa saber fazer e conhecer o campo de conhecimento que sustentará suas atividades profissionais. A segunda dimensão implica a formação pedagógico-musical, envolve a compreensão epistemológica da área e suas relações com as formas de ensinar. Demanda aprendizados sobre como organizar a aula de música para o cotidiano das atividades na escola, desenvolvê-la junto aos alunos, observar a relação desses com o trabalho desenvolvido, refletir e replanejar as aulas. (BELLOCHIO, 2004, p.3).

As publicações da autora permitem verificar como a Educação Musical esteve presente na matriz curricular do curso de Pedagogia/UFSM, desde 2001 (primeiro ano abrangido pelo mapeamento nos anais da ABEM). No ano 2004, a pesquisadora relata que atuava como professora na disciplina Metodologia do Ensino de Música, ofertada no quinto semestre do curso de Pedagogia da UFSM. Percebeu, em suas investigações, que suas alunas não prosseguiram aos projetos de educação musical iniciados na disciplina de Metodologia do Ensino de Música, possivelmente pelo distanciamento entre esta e o período de estágio supervisionado. Pressupôs que a aproximação destes componentes curriculares poderia ser positiva. No decorrer de seu relato, anunciou que uma nova matriz curricular estaria começando a ser implementada na Pedagogia/UFSM. “Nessa, a Metodologia do Ensino da Música [passou] a ser denominada Educação Musical I e II. Essas disciplinas possuem 45h/a e estão situadas entre o VI e VII semestres do Curso, aproximando-se da realização dos estágios supervisionados” (BELLOCHIO, 2004, p.4).

Atualmente, as disciplinas de Educação Musical estão dispostas da forma referida por Bellochio, e a aproximação destas com o estágio supervisionado é apontada, pelas acadêmicas entrevistadas nesta pesquisa, como *ponto positivo do curso de Pedagogia (A3)*.

Após muitos anos uma pessoa pensa assim, bah tem que ter Música né, está faltando alguma coisa nos estágios das meninas que estavam mais atrás e quem sabe a Música contribua, as Artes Cênicas contribuam né. Eu acho que foi uma necessidade a partir dos estágios

que aconteceu essa visão, que alguma coisa está faltando, daí temos que colocar estas cadeiras diferentes perto do estágio. (A5, p.5).

As pesquisas de Bellochio representam, em meu entendimento, os motores que movimentam as demais investigações realizadas no grupo FAPEM, que tematizam as relações entre Educação Musical e Pedagogia. Dentre os sete pesquisadores que publicaram mais de um texto nos anais da ABEM (2001-2013) referente a essa temática (dispostos no gráfico anterior), quatro pertencem ao grupo de pesquisa FAPEM, possivelmente pela Pedagogia/UFSM contar com disciplinas de Música desde 1984 (OESTERREICH, 2010) e ter, em seu corpo docente, duas professoras com formação em Música, engajadas com pesquisa e extensão em Educação Musical, o que contribui para pensar e problematizar estas relações.

Com base no exposto, apresentei um contexto que tem representado significados da Educação Musical na formação do pedagogo. Estes, a partir de 2008, têm sido enriquecidos pelo sentido legal atribuído à obrigatoriedade do conteúdo Música na educação básica, disposto na Lei 11.769/08. Assim, a preocupação em atender às exigências legais instituídas por esta lei, aponta para o pedagogo como professor que, mediante formação musical, é capaz de potencializar o desenvolvimento musical dos alunos e, portanto, pode contribuir para a inclusão da Música como área de conhecimento a ser trabalhada de forma sistematizada, na escola.

Ambos os contextos (“antes” e “depois” da Lei) convergem para um mesmo ponto: é importante a presença de um professor especialista em Música junto ao unidocente, trabalhando de forma compartilhada, entretanto, enquanto isso não acontecer, é necessário investir na formação deste, e o *locus* potencial para isto é o curso de Pedagogia.

Ao encontro de minha exposição, apresento um gráfico que ilustra as publicações mapeadas nos anais da ABEM (2001-2013), referentes à Educação Musical na formação acadêmico-profissional na Pedagogia.³³

³³ Os textos referentes ao período 2001-2011 são trazidos pela pesquisa na qual participei, desenvolvida pelo grupo FAPEM (BELLOCHIO, 2015).

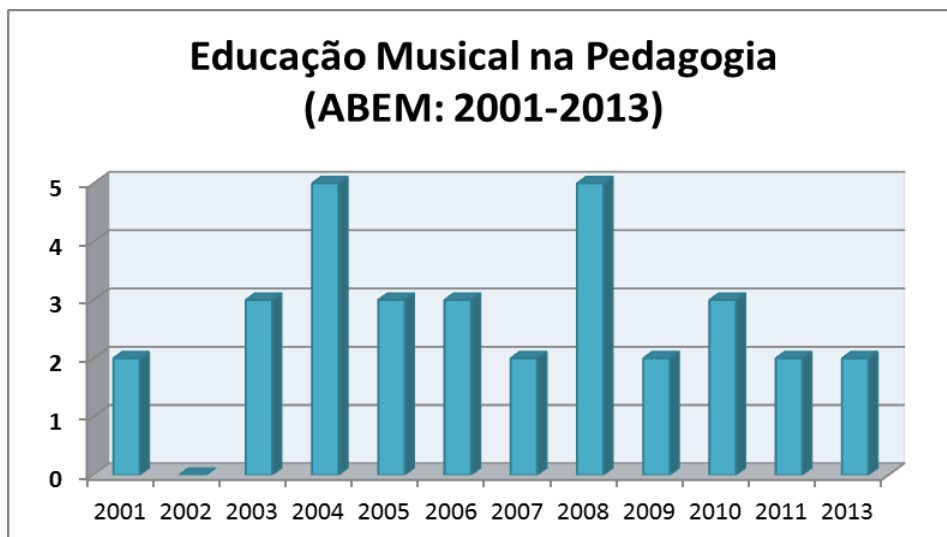


Figura 5: Publicações acerca da Educação Musical no curso de Pedagogia

Não se pode dizer que a partir de 2008 houve um aumento no número de textos que tematizaram, nos anais da ABEM, a formação musical do pedagogo nos cursos de Pedagogia. Como se pode verificar, a Lei 11.769/08 parece ter alavancado o número de publicações sobre a temática naquele ano, retornando ao índice médio, nos anos seguintes. Verificamos que as pesquisas publicadas em 2008

retomam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte), publicados em 1997, para sustentar argumentos com relação a Lei 11.769/2008. De certa forma, isto pode representar um certo descompasso e a necessidade da área em buscar, nas orientações legais anteriores, argumentos que possam potencializar a validação da educação musical na escola. (BELLOCHIO, 2015, p.41).

Assim, a partir de 2008, o significado da Educação Musical no curso de Pedagogia é enriquecido pelo sentido legal que inclui a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da Arte, na educação básica. A formação musical dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Pedagogia, é apontada como possibilidade de ir ao encontro do cumprimento da Lei, possibilitando ao unidocente a realização de um trabalho comprometido com a Música.

O texto mais recente, segundo o mapeamento, data de 2013 e consiste na apresentação de um estudo exploratório realizado na cidade de Fortaleza, a fim de conhecer as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia quanto à

inserção do ensino de Música na formação do pedagogo. Cunha *et. al* (2013) verificaram que das nove instituições que oferecem cursos de Licenciatura em Pedagogia, apenas uma oferta disciplina de Música, intitulada Seminário Temático III, a qual acontece aos sábados e configura-se em 45h/aula. Ao questionarem acerca dos conteúdos musicais trabalhados, o professor expôs que

no programa [do curso] consta o ensino de teoria musical, história da música universal e brasileira, noções de canto, técnica vocal e outras coisas mais. O professor relatou que seria inviável apresentar todos esses conteúdos e passou a estruturar suas aulas apoiado nas propostas pedagógicas musicais apresentadas no PCN de Arte/Música e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Música. (CUNHA *et al*, 2013, p.1588).

Em uma instituição que não oferece ensino de Música em sua matriz curricular, os autores entrevistaram o professor de *Arte e Educação*, o qual relatou que não aborda conteúdos musicais em sua proposta pedagógica, tendo em vista que sua formação acadêmica é voltada às Artes Visuais e ao Teatro. Quando questionado acerca das justificativas para a ausência da Música em sua proposta, o professor relatou que “não tem domínio na área e prefere abordar os conteúdos que domina, dialogando melhor com os alunos” (Ibid., p.1589).

Partindo do exposto, atento para três instituições que expuseram relatos acerca da implantação de disciplinas de Música em cursos de Pedagogia. Schroeder (2009) apresenta a disciplina optativa intitulada *Prática Musical na Formação Docente*, da USP/RP, proposta no penúltimo semestre do curso, indicando que este momento é relevante, pois muitos acadêmicos já atuam profissionalmente em escolas, possibilitando conexões entre formação e práticas docentes em Música. Destaca a verificação de crescimento no interesse dos alunos pelo desenvolvimento de monografias de final de curso envolvendo temáticas que incluam esta área, assim como a inclusão da mesma nos planos de estágio supervisionado. Reconhece que optou pelo formato de oficinas a fim de intensificar as atividades práticas, “pois além do curso de Pedagogia ser calcado em disciplinas teóricas, acredito ser necessário que os alunos desenvolvam uma apreensão ‘ativa’ da música” (SCHROEDER, 2009, p.227).

Lemos (2005) apresenta a disciplina *Fundamentos da Linguagem Musical*, no curso de Pedagogia da UnB, com duração de 60h/aula, desenvolvida nos anos 2003 e 2004. Segundo a autora, a disciplina foi organizada em dois momentos: reflexão teórica e práticas musicais, sendo que estas aconteciam nos *momentos de intervalo* das disciplinas das salas vizinhas, tendo em vista a reclamação sobre o *barulho* (LEMOS, 2005, p.5). Em semelhante direção, Cunha *et al* (2011) relatam o ensino de Música na disciplina *Arte Educação*, na UECE, compartilhando da perspectiva calcada na organização de momentos específicos para a realização de leituras e momentos que proporcionem prática musical por meio de jogos, cantigas de roda, canto, dentre outros, concluindo que a conjugação destes possibilita construções positivas na formação e, conseqüentemente, nas práticas musicais do futuro professor unidocente.

No outro extremo regional brasileiro, Junnior (2011) retoma o apontamento da pesquisa anterior acerca da formação escolarizada (DINIZ; RIBEIRO, 2004), ou seja, a formação no ensino superior, ao verificar que o curso de Pedagogia da UERN não abrange, na disciplina *Ensino de Arte*, conteúdos musicais. “Como consta no seu programa geral, esta disciplina visa dar aos seus educandos noções sobre a importância e o significado da arte para a vida e para a educação.” (JUNNIOR, 2011, p.102), deixando de incluir em sua proposta formativa a formação musical do pedagogo.

Percebi, segundo minha leitura dos textos, o descontentamento dos pesquisadores em relação à inexistência ou pouca expressividade da Música nos cursos de Pedagogia e, de forma geral, a indicação de que estes cursos se mobilizem para a oferta de disciplinas específicas de Música. Nesse sentido, questiono: se ofertadas, quais serão os sentidos que essas disciplinas constituirão na formação acadêmico-profissional dos alunos, futuros professores?

Lançando esta problematização, me volto para a situação específica da UFSM, que dispõe de duas disciplinas de Música, intituladas Educação Musical e Educação Musical para a Infância, na matriz curricular do curso de Pedagogia/ Diurno. Como será a formação musical das acadêmicas, considerando essa situação ímpar? Quais os sentidos que elas estabelecem

para os processos de educação musical vivenciados nestas disciplinas, nesse momento formativo?

“Acho que alguém muito inteligente pensou: tem que ter Música na Pedagogia da UFSM!³⁴”

A linha do grupo FAPEM que investiga relações entre Música e Pedagogia/professores unidocentes tem referenciado expressivamente as publicações mapeadas nos anais da ABEM (2001-2013). Todos os textos selecionados referentes à categoria *formação musical nos cursos de Pedagogia* mencionam ou citam diretamente pesquisadores desse grupo. Entretanto, saliento que este *status* não significa que o curso de Pedagogia da UFSM não enfrente desafios em relação ao seu propósito formativo, à estrutura curricular, à dicotomia entre teoria e prática, e sobretudo a meu interesse, à formação musical e pedagógico-musical. Afinal, se existe forte expressividade nas investigações do FAPEM acerca desta temática, infiro que todas estas partem de problemas e questionamentos.

A UFSM adota na matriz curricular do curso de Pedagogia, desde 1984, disciplinas de Música (OESTERREICH, 2010) e, a partir de 1996, formação complementar em oficinas optativas que compunham o programa Cantar, e atualmente compõem o Programa LEM: Tocar e Cantar. Assim, considera-se que a UFSM dispõe de dois espaços formativo-musicais: as disciplinas obrigatórias e a formação complementar, além de possuir um Laboratório de Educação Musical³⁵ (LEM), o qual

é um espaço com possibilidades de movimentação interna, possui acervo de instrumentos musicais convencionais e alternativos, discografia, livros e revistas especializadas, aparelhagem de som, dentre outros instrumentos mediadores importantes para o ensino da Música. (BELLOCHIO; GARBOSA, 2007, p.1).

No LEM, busca-se a promoção de conhecimentos pedagógicos compartilhados entre licenciandos em Música e licenciandos em outras áreas,

³⁴ Fala da Acadêmica A5.

³⁵ Espaço vinculado aos Laboratórios de Metodologia do Ensino, no Centro de Educação da UFSM.

sobretudo Pedagogia, entendidos segundo quatro dimensões: (1) conhecimento teórico e conceitual; (2) experiência prática; (3) reflexão; (4) transformação (Bolzan, 2002 *apud* BELLOCHIO; GARBOSA, 2007, p.4). As primeiras oficinas de formação complementar foram propostas em 2000, sendo estas flauta doce e canto coral. A figura abaixo mostra resumidamente as inserções gradativas de oficinas no Programa, durante seu percurso:

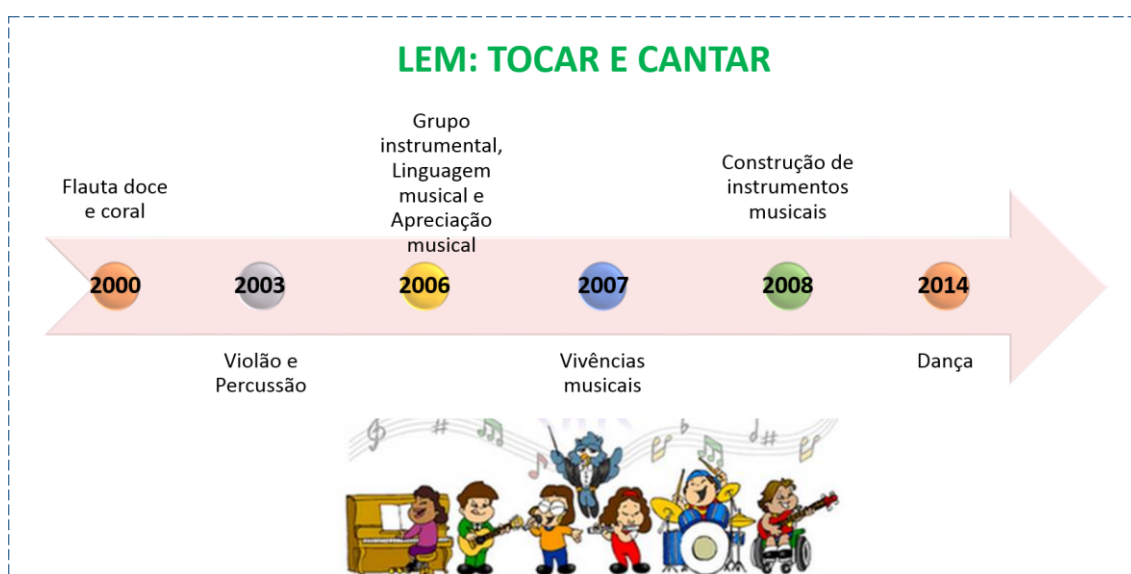


Figura 6: Oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar

Em 2014, ano no qual acompanhei as aulas de Educação Musical, permaneciam no Programa LEM: Tocar e Cantar as oficinas de violão, flauta doce, canto coral, dança e, de forma extensionista, propunha-se aulas de Música na Educação Infantil em duas escolas santamarienses. Neste ano, 2015, o Programa manteve as oficinas de flauta doce, violão e canto coral.³⁶

Segundo investigações de Bellochio; Cunha; Pimenta (2003); Bellochio (2004); Bellochio *et al* (2006); Bellochio; Garbosa (2007); Correa; Bellochio (2007) e Correa (2008), uma das contribuições do Programa está vinculada às relações compartilhadas entre licenciandos de diferentes cursos e, acentuo, sobretudo, a verificação de que

³⁶ As oficinas do LEM são ofertadas e desenvolvidas segundo as demandas apresentadas pelos oficineiros e pela disponibilidade de oficineiros (bolsistas) para atuarem junto ao Programa.

o “Programa LEM: Tocar e Cantar” tornou-se espaço músico-formativo relevante na formação inicial de professores unidocentes, contribuindo diretamente para que professores possuam diferentes alternativas de trabalho e segurança no momento do trabalho com Música na escola. (CORREA, 2008, p.8).

Relaciono as conclusões de Correa (2008) ao que foi mencionado anteriormente, quando discorri acerca da andragogia (ensino de adultos). O acadêmico do curso de Pedagogia que busca formação complementar em Música assume para si que está interessado nisso, ou seja, compreende a *utilidade*, seja pessoal ou profissional, de aprofundar seus conhecimentos musicais e pedagógico-musicais. Segundo a andragogia este é o primeiro fator necessário à formação, o *querer*, que pode ser considerado uma *necessidade* significada pelo sujeito. No caso desta pesquisa, verifiquei que nenhuma acadêmica participa do Programa LEM: Tocar e Cantar. O que estará (des)motivando isso?

Quando questionei as entrevistadas sobre sua participação nas oficinas do LEM, percebi que apenas respondiam *não* e ficavam reticentes. Após o silêncio, eu explicava sucintamente o que eram as oficinas e, para minha surpresa, todas acadêmicas alegaram não ter conhecimento sobre o Programa. Esse fato ilustra, no caso das alunas, o estreitamento de limites relacionados à formação acadêmico-profissional, que dificilmente se estende para além das disciplinas obrigatórias, como se a formação acontecesse somente nos momentos de aula, nas referidas disciplinas. O que pertence aos corredores, como os cartazes do Programa LEM, espalhados nos murais, na porta da sala de aula e divulgados *online*, via site da UFSM, não é obrigatório, portanto, é difícil provocar necessidades e motivações que levem as acadêmicas a buscar esse conhecimento. O coral do LEM, do qual fui monitora em 2010, realizou algumas apresentações no *hall* do Centro de Educação, em conjunto às oficinas de violão e flauta-doce, e manteve essas apresentações até 2014. Uma alternativa para levar o Programa ao conhecimento das alunas do curso de Pedagogia seria organizar apresentações em momentos da aula de Educação Musical e Educação Musical para a Infância, prática realizada algumas vezes.

Em relação às disciplinas obrigatórias de Música no curso de Pedagogia/UFSM, duas pesquisas foram realizadas. Spanavello (2005) buscou compreender a relação existente entre as práticas educativas em Música desenvolvidas pelo professor das séries iniciais³⁷ do Ensino Fundamental na escola e sua formação musical no contexto da Pedagogia/UFSM, realizando entrevistas com 20 professoras, as quais demonstraram articular os processos de formação às práticas musicais, embora não insiram frequentemente os conteúdos relacionados a esta área, considerando que a escola possui outras demandas, quais sejam

as relações que se estabelecem na estruturação organizacional e funcional de uma instituição de ensino, as disciplinas consideradas historicamente mais importantes do que as demais, a demanda dos pais e dos próprios alunos, assim como as próprias histórias de vida, anseios e buscas dos professores. (SPANAVELLO, 2005, p. 07).

Werle (2010) realizou uma pesquisa-participante com quatro estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM, buscando compreender como estas potencializam a música no processo de construção da docência. A autora observou que as vivências musicais trazidas anteriormente à realização da graduação fazem com que as acadêmicas “sintam, de um modo mais peculiar, a importância de proporcionar momentos e atividades musicais para os alunos” (WERLE, 2010, p.99), o que as estagiárias buscaram realizar dentro de seus *limites formativos* (Ibid., p.100). Em relação à música na formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia/UFSM, a autora corrobora com as investigações de Bellochio (2000); Dallabrida (2013) e Spanavello (2005) ao concluir que

apesar das disciplinas contribuírem de um modo expressivo com a resignificação da Música e com a mudança de discurso das alunas acerca da Música na escola, elas não são suficientes, muitas vezes, para internalização de possibilidades musicais a serem promovidas na docência. (WERLE, 2010, p. 100).

Se, por um lado, as pesquisas acerca da formação complementar do Programa LEM: Tocar e Cantar denotam sua contribuição musical e

³⁷ A investigação foi realizada em 2004, quando ainda utilizava-se a nomenclatura *séries iniciais do ensino fundamental*, correspondendo a quatro anos, isto é, da 1ª à 4ª série.

pedagógico-musical nas práticas docentes das acadêmicas, hoje professoras, por outro lado as investigações sobre as disciplinas obrigatórias, apesar de compartilharem parcialmente desta conclusão, apontam para contribuições com ênfase teórica, reflexiva. Enquanto Correa (2008) salienta a relação das oficinas do Programa LEM com o aumento nas *alternativas de trabalho e segurança no momento do trabalho com Música na escola*, Werle (2010) indica que as disciplinas obrigatórias contribuíram *de um modo expressivo com a resignificação da Música e com a mudança de discurso das alunas acerca da Música na escola*, embora não sejam suficientes para a internalização de práticas musicais a serem desenvolvidas na docência. Não faço aqui contrapontos valorativos, tendo em vista que tanto reflexão quanto ação permeiam a docência do pedagogo, mas atento para a diferença entre os resultados apontados.

Aponto, mais uma vez, para os diferentes olhares que o grupo de pesquisa vem lançando sobre o mesmo tema: a Educação Musical na formação acadêmico-profissional e nas práticas, no curso de Pedagogia/UFSM. Enquanto as referidas pesquisadoras buscaram relacionar essa formação às práticas musicais na unidocência, verificando as contribuições do curso na potencialização da Música nas acadêmicas participantes, pretendi compreender os sentidos da Educação Musical nesse momento formativo. É importante frisar que Werle, Spanavello e Correa são pedagogas, licenciadas pela UFSM, e problematizam diretamente a relação entre formação e práticas musicais na unidocência, ao passo que eu, licenciada em Música, problematizo os sentidos que essa área de conhecimento assume na formação do curso de Pedagogia, sem estender a investigação às práticas docentes destes professores. Entendo, com essa observação, que o enfoque dirigido nas pesquisas parte de problemáticas relacionadas à especificidade formativa dos pesquisadores, ou seja, as pedagogas percebem as tensões entre formação musical e proposições de práticas musicais e, portanto, investigam essa relação, ancoradas em suas experiências no curso de Pedagogia e na unidocência. No meu caso, como licenciada em Música e professora na área, relacionar estes conhecimentos específicos com minha prática docente não foi problema recorrente, ao passo que potencializar ações para que as

estudantes desejem conhecer e compreender a Música sempre permeia meus objetivos pessoais e profissionais. Em outras palavras, busco oportunizar que os estudantes ampliem e compreendam sentidos para os conhecimentos musicais que são trabalhados, o que, possivelmente, me moveu a investigar esses sentidos na formação acadêmico-profissional do pedagogo, no curso de Pedagogia/UFSM.

A verificação realizada acima corrobora a importância de compreender as perspectivas e os contextos dos sujeitos investigados. Assim, não pretendi lançar olhares mensuradores sobre as relações e práticas musicais estabelecidas entre as acadêmicas, colaboradoras dessa pesquisa, e sua participação na disciplina Educação Musical para a Infância, na qual realizei as observações. Quando digo mensuradores, me refiro a olhares de julgamento sobre as acadêmicas e seu aprendizado de conteúdos musicais, de afinação vocal, de técnicas ou *performance*. O objetivo maior, nas observações diretas, foi verificar como as alunas se relacionavam com as proposições realizadas pela professora, que envolviam reflexões teóricas e práticas musicais embasadas por estas reflexões.

As observações ilustraram que a ênfase formativa – no caso do pedagogo, os conhecimentos pedagógicos – é verificada como predominante nas relações que as acadêmicas estabelecem com a disciplina. Conforme redigido na segunda aula observada, dia 20/05:

Na aula passada a professora disponibilizou, pela página virtual do Moodle, músicas infantis, para que os grupos criassem uma atividade, buscando desenvolver os conteúdos musicais evidentes dessas músicas, ensinando-as à turma. Hoje, três grupos se apresentaram. [...] Foi visível a desenvoltura das meninas, de todos os grupos, no momento de ensinar às colegas os gestos e organização das músicas. “Essa música é longa, então dividimos em duas partes. Vamos ensaiar a primeira parte, e vamos ouvir a música primeiro” (Grupo 1); “Primeiro estalamos os dedos, depois disso entram as meninas com o chocalho e por último as que têm o tambor” (Grupo 2); “As meninas que estão com a castanhola tocam aqui e as que não estão só entram aqui” (Grupo 3). Por utilizarem o CD, as alunas se sentiram isentas de cantar, e o ritmo e andamento das músicas eram determinados pela execução do CD. A parte pedagógica (como fazer a atividade) se sobrepôs à parte musical (como desenvolver ritmo, melodia, andamento, etc. naquela atividade). (DIÁRIO DE CAMPO, p.6-7).

Assim, as observações trouxeram visibilidade à predominância dos conhecimentos pedagógicos sobre os conhecimentos musicais nas atividades

desenvolvidas pelas acadêmicas. Estas, ao proporem práticas musicais às colegas, enfatizavam os processos de *como* completar a proposta, calcadas, sobretudo, na organização do início, meio e fim da atividade, por exemplo: como iniciar, momento de tocar, momento de silêncio, sincronia nos movimentos corporais, etc. Os elementos musicais e o produto sonoro não eram mencionados pelas acadêmicas, e “a proposta musical era satisfatória às proponentes quando todos conseguiam seguir os passos de execução – começo, meio e fim – não sendo relevante se as colegas mantiveram o ritmo ou extraíram a melhor sonoridade do instrumento” (DIÁRIO DE CAMPO, p.7).

Durante as entrevistas individuais, perguntei às acadêmicas sobre suas tendências e resistências em relação às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Musical para a Infância. Me referi às observações, expondo que percebi maior envolvimento em determinadas esferas da atividade (no caso, as pedagógicas) e menor envolvimento em outras (no caso, as musicais). Apenas duas entrevistadas corroboraram minha verificação, relatando que

o mais desafiador é a música pela música. Por exemplo, os instrumentos... Não é assim só bater no tambor... tem que ter um ritmo, e eu acho isso mais desafiador. Eu não sei se é porque já viemos de oito semestres no pedagógico, envolvendo as outras disciplinas com o pedagógico, que ele parece mais tranquilo e o musical é mais desafiador. (A6, p.8).

Eu acho que o mais tranquilo era quando entrava o conteúdo pedagógico, pela minha área... Se eu fosse trabalhar a música, tipo grave, agudo, forte, fraco... eu acho um pouquinho mais complicado porque eu não tenho domínio do conteúdo. O pedagógico era mais tranquilo de trabalhar... trazer a atividade aos pouquinhos, modos de inserir ela... para mim era mais acessível. (A4, p.9).

As acadêmicas A1, A3 e A5 mencionaram não terem dirigido, no decorrer das propostas de práticas musicais, ênfase aos aspectos pedagógicos ou aos aspectos musicais das atividades. Segundo elas, todas as atividades eram realizadas com a mesma intensidade pedagógica e musical. Entretanto, suas falas parecem ir ao encontro dos excertos acima, mencionado pelas colegas A6 e A4.

A minha dificuldade foi na batida dos copos. Eu não tinha concentração para fazer sempre a mesma coisa, então essa foi minha dificuldade em relação à Música. Mas assim, pra ti ensinar outra criança, aí já ficou mais fácil. [...] A gente teve uma aula só de fazer os instrumentos, e isso colaborou bastante com a gente. (A5, p.9).

Ao se referir à *batida dos copos*, a acadêmica trouxe, em sua fala, o jogo de mãos e copos realizado em algumas aulas das disciplinas Educação Musical e Educação Musical para a Infância. Ritmo e coordenação motora são elementos trabalhados nessa atividade lúdica, os quais foram relatados pela acadêmica como sendo sua *dificuldade em relação à Música*. Entretanto, segundo ela, ensinar a atividade à *outra criança* é mais fácil, o que exemplifica a predominância da ênfase pedagógica sobre a musical. A entrevistada ainda acrescenta que aprender a construir instrumentos colaborou para suas práticas, embora não especifique como os instrumentos foram utilizados e quais os conteúdos musicais foram desenvolvidos com os mesmos.

A acadêmica A1 destacou o conhecimento pedagógico quando explicou que sua preocupação maior está centrada “no *como* trabalhar esses conteúdos, pois cada criança reage de uma forma” (A1, p.7), frase corroborada pela acadêmica A3 quando se referiu às “crianças que não param sentadas, são diferentes dos adultos e aprendem diferente de nós” (A3, p.5).

Com base no exposto, percebe-se que os sentidos atribuídos pelas acadêmicas às propostas da disciplina Educação Musical para a Infância são, predominantemente, voltados ao exercício do saber pedagógico, ou seja, do *como* ensinar, dos processos de ensino e de aprendizagem, especificidade do pedagogo. Os conteúdos musicais, tais como ritmo, andamento, melodia, técnica, afinação, dentre outros, não foram estabelecidos como prioridade, possivelmente pela carência de conhecimentos e saberes musicais que as acadêmicas trazem desde a infância, o que lhes dificulta o trânsito pela área da Música.

Questiono: a ênfase dirigida pelas acadêmicas ao *como tocar, como cantar, como percutir, etc.*, estaria relacionada à ênfase formativa do curso de Pedagogia – *como ensinar*?

Nessa direção, retomo a pesquisa de Gatti (2010), que investigou o lugar do ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos currículos de 71 cursos de Pedagogia brasileiros. Referente ao questionamento acima, aponto para a verificação que a pesquisadora realizou sobre as ementas referentes a metodologias específicas, que em sua maioria levavam no nome o termo “fundamentos”:

Conforme se observa na descrição das ementas, as denominações acima se equivalem, isto é, prevalece nelas a ideia de que “fundamentos” referem-se a princípios básicos nos quais se deve apoiar o ensino das disciplinas, sem relacioná-los aos conteúdos específicos do ensino fundamental a serem ensinados nas escolas. (GATTI, 2010, p.569).

Libâneo corrobora os apontamentos de Gatti ao criticar a “quase que total ausência, no currículo [da Pedagogia], de conteúdos específicos” (LIBÂNEO, 2006, p.860) referentes às áreas do conhecimento, predominando nestas matrizes curriculares o ensino de metodologias. Segundo o autor,

Como formar bons professores sem o domínio desses conhecimentos específicos? Essa exigência se amplia perante as mais atuais concepções pedagógicas, em que o ensino está associado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos por meio dos conteúdos, ou seja, aos processos do pensar autônomo, crítico, criativo. Não se trata mais de passar conhecimentos, mas de desenvolver nos alunos capacidades e habilidades mentais referentes a esses conhecimentos. Está sendo requerido dos professores que dominem os conteúdos mas, especialmente, o modo de pensar, raciocinar e atuar próprio de cada disciplina, dominar o produto junto com o processo de investigação próprio de cada disciplina. Como fazer isso sem os conteúdos específicos? (LIBÂNEO, 2006, p.861).

Nessa direção, a acadêmica A4 mencionou que, antes de cursar Pedagogia, acreditava que aprenderia *o que ensinar* (p.9), ou seja, os conteúdos específicos, concepção apresentada, também, pelas acadêmicas A3 e A6.

Eu achei que ia aprender os conteúdos, mas isso foi uma coisa que eu não aprendi. Tu aprendes o como tu vais trabalhar, porque os conteúdos tu aprendeste quando eras aluna, agora tu vais aprender o como tu vais passar isso para teus alunos. (A4, p.10).

Antonio Nóvoa discutiu, em 1997, acerca da tendência apontada por Libâneo, Gatti e pelas entrevistadas nessa pesquisa: a atual predominância do modelo de formação pedagógico-didático sobre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, nos cursos de formação de professores. O autor indica que este último modelo teve ênfase até o período do movimento escolanovista, quando o domínio de conteúdos representava o *bom professor*, haja vista o ensino centrado no docente. Conforme mencionei nos capítulos anteriores, este era o responsável pelo acesso dos alunos às informações, que

posteriormente produziram conhecimentos. As questões didático-pedagógicas eram secundárias, “uma espécie de perfumaria” (NÓVOA, 1997, p.6).

Após a década de trinta, quando as relações entre ensino e aprendizagem, ou, entre professor e aluno são preconizadas, a ênfase na formação de professores inicia seu processo de mudança, movimentando-se dos conteúdos culturais-cognitivos para os processos didáticos-pedagógicos. Assim, o professor vai perdendo o monopólio do conhecimento, os saberes e experiências dos alunos são trazidos para a escola, e, sobretudo atualmente, no século XXI, o acesso às informações acontece de forma veloz, com o uso da internet, pelo aluno. O professor não é mais detentor, mas mediador de conhecimentos. “Quanto aos conteúdos, supõe-se que o professor os possa adquirir por si mesmo, lançando mão dos instrumentos disponíveis” (NÓVOA, 1997, p.7).

O autor conclui que uma situação *favorável* para a formação de professores, em espaço universitário, seria combinar o estudo dos conteúdos específicos com o estudo das metodologias, entretanto, Nóvoa aponta para a não ocorrência dessa combinação, nas universidades:

Constatamos que os dois elementos estão justapostos e um dos grandes problemas para a formação do professor, no atual contexto, é justamente essa justaposição, esta junção de certo modo artificial entre esses dois elementos. No fundo, embora esses elementos sejam indissociáveis, a estrutura universitária os dissocia, acreditando que o professor será formado pela somatória desses dois elementos separados um do outro e pensados a partir de uma abstração. No processo concreto das escolas nós verificamos que eles não se dissociam. (NÓVOA, 1997, p.7).

Assim, embora ainda criticado negativamente, o modelo de formação de professores que é enfatizado no curso de Pedagogia é o mais recente, centrado em estudos didático-pedagógicos. É importante atentar para um dos aspectos compreendidos pela unidocência, que é a construção de processos junto aos alunos, o que possibilita o entendimento da relevância de estudar, no curso de Pedagogia, os processos didático-pedagógicos. No caso da Música, por exemplo, se, por um lado, o pedagogo necessita de conhecimento musical para se aproximar da área, também precisa conhecimento pedagógico-musical, para que aproxime e potencialize a Música nos seus alunos.

A espontaneidade na utilização do corpo (por meio da dança) e dos instrumentos musicais foi verificada de forma recorrente em todas as

observações realizadas nas aulas de Educação Musical para a Infância. O relato a seguir, redigido no meu diário de campo, embasou minha proposta de observação participante e foi utilizado na estruturação de um tópico da entrevista semiestruturada, sobre o qual discorro a seguir.

Hoje, 13/05, primeira aula observada. A professora apresentou, em slides, dois conceitos fundantes da Música, da Cecília França: caráter expressivo e materiais sonoros. A maioria das alunas anotou o que era apresentado e, em seguida, a professora pediu que se dividissem em grupos e modificassem o caráter expressivo de músicas infantis. No slide, ela apresentou opções: alegre, fúnebre, marcial, hino, etc. Após trinta minutos, os grupos se apresentaram. O resultado me impressionou porque percebi a espontaneidade das acadêmicas em relação ao uso do corpo, para dançar, e dos instrumentos musicais, para execução das músicas. O canto era tímido, quase falado, embora o ritmo estivesse coerente, do início ao final da música. (DIÁRIO DE CAMPO, p.3).

A espontaneidade das acadêmicas para a dança e para a execução de instrumentos musicais, segundo meu entendimento, enriquece seu envolvimento com a Música, considerando que expressão corporal e motivação para tocar instrumentos são elementos importantes no processo de educação musical. Entretanto, percebi que a voz era distantemente considerada, pelas acadêmicas, como instrumento de expressão e execução musical. Possivelmente, a prerrogativa de contarem com as músicas em CDs isentou-as de se preocuparem com a emissão, afinação e expressão vocal.

Assim, propus nas duas observações participantes atividades de técnica vocal e reflexões sobre a voz do professor, buscando entender as relações que as acadêmicas estabeleciam com sua voz na potencialização da Música. Demonstrei e exercitamos diferentes modos de empostar a voz, aos quais chamamos *voz cantada* e *voz falada*, e trabalhamos respiração costodiafragmática e afinação vocal, buscando ouvir, pensar e reproduzir as notas escutadas, associando-as à partitura em escala de Dó Maior, cantando a música *Dorme a Cidade* (Chico Buarque – Os Saltimbancos).

Após cantar a canção uma vez, propus que gravássemos nossa versão da música, considerando que eu as acompanharia ao teclado. Depois de registrada em vídeo, na segunda observação participante, assistimos a gravação, e solicitei que as acadêmicas redigissem um parágrafo textual sobre a experiência. Verifiquei que o pouco envolvimento com o canto, nas atividades

observadas anteriormente, está associado a um sentido evidente nas falas das entrevistadas: cantar é um desafio maior do que dançar ou executar instrumentos, haja vista a exposição individual e a sensação de domínio da voz, cuja crítica depende basicamente da escuta do ouvinte. Dançar e tocar, segundo elas, são permeados de outras ações, que “escondem mais os erros, pois estamos misturadas com as meninas e fazendo outras coisas, nos mexendo mais, aí as pessoas não prestam tanta atenção numa coisa só...” (A3, p.4).

Percebi que existe uma hierarquização, nas concepções das acadêmicas, entre dança e canto, no qual este se sobrepõe àquela e está mais distante das possibilidades musicais apresentadas como possíveis de realização, pelas estudantes.

O problema da voz é o que nos limita muito. A dança, cada um dança como sabe, como quer. E o som da nossa voz é complicado... tu tem que comparar a tua voz com a do colega. No meu caso seria por isso, por ter que comparar a voz com a do meu colega, então eu preferia limitar um pouco minha voz e cantar mais baixinho, que não ficasse tão perceptível, que eu participasse de uma forma mais homogênea. (A4, p7).

A maioria das pessoas tem vergonha da sua voz. Se tu perguntar: tu canta? A pessoa não sai cantando do nada, é muito difícil. Já o instrumento, quando eram os batuques, a dança, as gurias até se movimentavam e faziam (A5, p.8).

Ao serem questionadas sobre experiências com a voz, nenhuma entrevistada rememorou práticas de canto ou de conhecimento da própria voz. Ao sentirem vergonha, durante a atividade proposta na observação participante, as acadêmicas buscavam mascarar suas vozes, “escondendo atrás da voz da colega” (A2, p.9). Essa atitude defensiva dificulta o autoconhecimento e restringe as possibilidades de internalização musical por meio do canto. Bellochio (2011), em um artigo voltado para professores, na revista Música na Educação Básica, busca pensar sobre a produção da voz e suas possibilidades de utilização em sala de aula. Nesse sentido, aponta para um dos principais fatores que tem limitado as experiências com a voz - a desafinação – e discorre sobre possibilidades de experiências vocais, para professores unidocentes.

Ao encontro do artigo, todas as entrevistadas desta pesquisa mencionaram o pouco envolvimento com o canto justificado pela desafinação. “*A gente desafina, a gente canta errado, e aí o colega já olha torto*” (A3, p.5). Nesse sentido, Bellochio pergunta: mas o que é desafinar?

Sem induzir ao pensamento de que afinação não é importante, a autora indica algumas ações que o professor unidocente pode realizar para que, gradativamente, conheça sua própria voz e aprimore sua afinação. Dentre estas, saliento:

Para começar, você precisa ouvir bem o que será cantado antes de cantar. Não tente começar a imitar o que você cantará, antes de ouvir muitas vezes e imaginar, dentro da sua cabeça, como você fará a execução da canção, do rap, da declamação. Para cantar é preciso antecipar, mentalmente, como você quer que o som soe. Não adianta fazer sem pensar. (BELLOCHIO, 2011, p.8).

Busquei realizar este processo quando propus, na observação participante, que as acadêmicas cantassem a música *Dorme a Cidade*: primeiramente, eu tocava a nota *dó*, no teclado, e pedia que elas ouvissem. Em seguida, cantava em uníssono à nota tocada, ainda pedindo que ouvissem e pensassem como elas emitiriam aquela sonoridade. Então, com um gesto, pedia que as acadêmicas cantassem a nota *dó*. Ao relatar aqui esta cena, é inevitável lembrar de suas expressões faciais, ao se ouvirem. “*Algumas riam, outras olhavam para a colega do lado e balançavam a cabeça, indicando sim*” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2015).

Quando a gente fala em cantar, Deus me livre, minha voz é horrível! Mas aquela aula que tu deste eu achei muito legal por causa disso: porque no fim a gente acabou cantando. (A6, p.7).

Ao dizer que *no fim acabaram cantando*, a acadêmica A6 demonstrou surpresa em relação ao resultado da experiência com a voz. Quando perguntei a ela se já ouvira sua voz antes, a resposta, prontamente, foi *não*, seguida de risos. No mesmo artigo, Bellochio (2011) indica que a desafinação pode ser diminuída à medida que o sujeito se ouvir, ouvir os outros e *experienciar* mais a sua voz.

Nós não temos o hábito de nos ouvir, eu estou acostumada a ouvir a voz do outro, mas não me escuto. É diferente quando eu falo, eu gravo

a minha voz e me escuto, então dá aquela surpresa, como se eu tivesse conhecendo minha voz naquele momento. O que mais gostei na disciplina de Música foi a parte de canto. (A1, p.12).

Entrelaçando as verificações sobre os receios das acadêmicas em relação ao uso da voz ao objetivo geral dessa pesquisa, percebi que o aprimoramento do canto não perfaz as necessidades e motivos estabelecidos por elas à educação musical em sua formação acadêmico-profissional. Dificuldade, *medo de errar* e vergonha são obstáculos que distanciam o envolvimento das alunas com o cantar, diminuindo as experiências com a Música por meio da voz.

Todas as entrevistadas apontaram a expressão como uma das primordiais funções da Música e, segundo elas, a expressão corporal acontece por meio da dança e da atividade cênica. Novamente, o canto não foi mencionado como sendo expressivo musicalmente, possivelmente pela falta de conhecimentos e experiências das acadêmicas sobre sua voz. Percebi a forte relação que todas apresentavam da Dança com a Música, e verifiquei que a disciplina Jogo Teatral foi constantemente mencionada em suas falas.

Nós tivemos a disciplina de Teatro, e no final tivemos que fazer uma apresentação. A gente usou música para fazer as pessoas sentirem o que estávamos atuando, por exemplo, uma música de suspense para uma cena tensa, por aí. (A3, p.10).

Outro ponto [positivo] para mim foi esse exercício cênico. A gente teve que misturar o Teatro com a Música, a gente tinha que fazer sonoplastia, ou criar uma música no meio da peça. Tínhamos que nos virar, fazer a cena e a música juntas! Acho que foram dois momentos muito desafiadores, porque tu tens que expor. A gente pegou uma música do Palavra Cantada e fizemos um rap, mais falado que cantado, pra conseguir incluir a música no teatro. (A6, p.11).

A disciplina de Jogo Teatral foi realizada no sétimo semestre, momento no qual as acadêmicas cursavam a segunda disciplina da Música, ou seja, Educação Musical para a Infância. O horário de Jogo Teatral era imediatamente anterior ao horário desta, assim, as alunas frequentavam as disciplinas no mesmo dia e turno, ou seja, terças à tarde. Rememoro, nesse sentido, as primeiras observações realizadas nas aulas de Educação Musical para a Infância, quando eu percebia que algumas alunas chegavam suadas e ofegantes. Ao perguntar-lhes o porquê do cansaço, a resposta, no dia 20/05,

foi: “A professora de Teatro nos matou hoje! Estou toda doída de tanto dançar e me contorcer!” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/2014, p. 6).

Ao perceber a relação próxima entre as duas disciplinas, na fala das entrevistadas, verifiquei que existia um trabalho conjunto sendo realizado pelas professoras de Jogo Teatral e Educação Musical, que se estendia para além das disciplinas. Perguntei à professora de Educação Musical sobre o assunto, pela página virtual do *Facebook*, e ela, atenciosamente, redigiu sobre a organização do *exercício cênico-musical*, como foi chamada a proposta de trabalho conjunto, que visava conjugar as propostas das disciplinas de Educação Musical e Jogo Teatral. Esta foi ao encontro da descrição apresentada pelas acadêmicas A3 e A6, nos excertos anteriores, mas destaco, dentre a redação da professora, um excerto: “Enfim, estávamos sempre juntas, [eu e a professora de Jogo Teatral], compartilhando e reconhecendo o trabalho uma da outra, e no fim acho que as alunas percebiam essa relação” (PROFESSORA, registro em arquivo, 06/06/2015).

Rememoro que, em uma observação realizada na aula de Educação Musical, a professora de Jogo Teatral entrou na sala e combinou, junto às alunas e à professora desta disciplina, um ensaio extra do *exercício cênico-musical*, que seria apresentado ao final do semestre. É importante salientar que o trabalho compartilhado entre as disciplinas foi realizado com o consentimento das acadêmicas. “Conversamos com as alunas e fizemos a proposta desse trabalho conjunto de Educação Musical e Jogo Teatral já no início do semestre. As alunas toparam e iniciamos o planejamento” (PROFESSORA, registro em arquivos, 06/06/2015).

Assim, a proposta que trazia concepções, embasamentos e justificativas das professoras (articulação curricular, plano didático e intervenção educativa) foi conjugada ao *querer* das acadêmicas (inserção do aprendiz nos processos mediadores e nas etapas da aprendizagem)³⁸, produzindo sentidos, no decorrer das experiências, ao *exercício cênico-musical* realizado pelas acadêmicas.

³⁸ Mateiro e Ferreira (2013) citam Lenoir (1998, p.54) para se referirem ao compartilhamento de decisões nas propostas interdisciplinares.

É importante destacar que não estou tomando este trabalho como representação da polivalência, tão criticada pelo movimento da Educação Artística. A proposta de exercício cênico-musical realizada pelas professoras de Educação Musical e Jogo Teatral, do curso de Pedagogia/UFSM são um exemplo que como podem ocorrer atividades interdisciplinares dentro do curso, sem que se percam conteúdos de uma ou outra área, mas que efetivamente, a partir destes, sejam construídas parcerias. Em ambos os casos, as áreas específicas da Arte, quais sejam as Artes Cênicas e a Música, são trabalhadas como disciplinas, com conteúdos e práticas de cada uma das áreas, separadamente.

No caso do curso de Pedagogia, que forma o professor unidocente, que trabalhará com as diversas áreas do conhecimento de forma integrada, esse tipo de prática que relaciona as subáreas da Arte é bastante promissor, desde que consideradas e trabalhadas as especificidades de cada uma delas.

A relação de afetividade entre as colegas de trabalho, professoras de Educação Musical e Jogo Teatral, possibilitou o desenvolvimento do exercício cênico-musical no curso de Pedagogia/UFSM, proposta que aproximou, na formação das acadêmicas, Música, Dança e Artes Cênicas. Todas as entrevistadas, em determinado momento de suas falas, trouxeram experiências sobre essa relação.

Quando a gente chegou aqui nossa primeira aula foi Música e então depois que a gente teve o Teatro. Eu me lembro que no primeiro dia de Música as gurias estavam todas paradas, a gente não se mexia, não tinha movimento no corpo, mal fazia as coisas que a professora de Música pedia. Mas a partir da aula de Teatro a gente foi se desenvolvendo e tirando essa vergonha... de fazer cena, de fazer mímica... e aí a gente começou a melhorar aqui na Música, porque começamos a explorar mais e fazer gestos, e acho que isso complementa! (A5, p.5).

Quando eu me vesti de Emília [do Sítio do Pica-pau Amarelo], eu entrava cantando a música do sítio... então nesse momento eu não ficava parada, porque meu corpo estava falando, então são tantos gestos, cantando, dançando... que lincou, grudou uma coisa na outra. (A1, p.11).

Assim, as relações entre as disciplinas de Educação Musical e Jogo Teatral aconteceram, sobretudo, pelo seu pertencimento à área da Arte. O movimento é condição necessária para a compreensão e experiência das

especificidades dessas linguagens artísticas, o qual envolve dançar, encenar, tocar, cantar, dentre outras. Dançar, por exemplo, está presente também na Música e nas Artes Cênicas, embora essa prática seja focalizada, nessas áreas, diferentemente do enfoque que lhe é dirigido em sua área específica, qual seja, a Dança. Assim, entendo que, se por um lado, os conhecimentos específicos de determinada subárea artística podem ser descuidados ao somarem-se com os conhecimentos das demais, por outro lado, essa aproximação entre estas potencializa a Arte de uma forma mais integrada nas acadêmicas que experienciaram essa aproximação.

Para nós, Música e Teatro estão ligadas. Ou porque nós tivemos elas ao mesmo tempo, ou porque elas realmente são ligadas! E... sei lá, literalmente, não conseguimos separar, nem entender Teatro sem Música e vice-versa. (A2, p.5).

Concluindo este capítulo, compreendi que os sentidos da Educação Musical na formação acadêmico-profissional das acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM estão relacionados às experiências vividas por elas nas disciplinas de Jogo Teatral e Educação Musical.

Assim, os sentidos estão misturados em sua constituição aos contextos da universidade, do curso de Pedagogia, da Educação Musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo e da relação entre as disciplinas de Jogo Teatral e Educação Musical, somados aos contextos pessoais que trazem significados da Música na vida das acadêmicas. Esta temática será apresentada no capítulo seguinte, que relaciona o significado social da Música à produção de sentidos sobre a educação musical no curso de Pedagogia.

6. A EDUCAÇÃO MUSICAL E SEUS SENTIDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM

Mesmo com todas estas tentativas de explicação sobre o que a música venha a significar, percebe-se que não existem significados naturais ou universais da música. Ao se considerar a existência de significados específicos excluem-se as características culturais bem como espaço-temporais presentes nos diversos momentos da história humana. (WALSLAWIK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p.110).

Os capítulos anteriores apresentaram algumas relações que as acadêmicas A1, A2, A3, A4, A5 e A6 estabelecem com a universidade, com o curso de Pedagogia e com as disciplinas de Educação Musical, deste curso. Estas relações são tomadas como significados e sentidos, construídos por meio de suas experiências nesses espaços formativos, ou seja, experiências contextuais. Os significados, conforme exposto no capítulo 4, embora sejam dinamicamente enriquecidos pelos sentidos individuais, são construídos objetivamente durante o processo histórico da palavra, que é encontrado igualmente para todas as pessoas (ZUIN, 2011). Exemplificando: a palavra *Pedagogia*, atualmente, no Brasil, remete a, no mínimo, dois significados: (1) um curso de nível superior, que tem como base a docência; e (2) um campo de estudos da Educação, como ciência ou como parte das ciências da Educação.

Se um indivíduo tem sua formação acadêmico-profissional no Curso e, mesmo estudando a pedagogia como campo científico da educação, tendem a predominar suas experiências na docência, possivelmente o significado do primeiro contexto será enriquecido por estas, que constituirão sentidos da Pedagogia, enquanto curso, atribuídos pelo acadêmico. O segundo contexto, por ser menos experienciado, produzirá menos sentidos, reduzindo o enriquecimento de seu significado. Portanto, a Pedagogia enquanto curso, cuja base é a docência, tenderá a ser mais significativa ao sujeito, pois os sentidos estabelecidos por ele foram produzidos por experiências no curso, com ênfase na docência.

O exemplo buscou evidenciar que de um significado são produzidos sentidos que o enriquecem; portanto, para que se compreenda os sentidos

atribuídos pelas acadêmicas à educação musical em sua formação acadêmico-profissional, é necessário entender os significados da Música em sua vida. O que é a Música, para elas? Por que tematizar a Música em duas disciplinas do curso de Pedagogia? Por que experienciar processos de educação musical?

Conforme apresentado no capítulo 1.1, as entrevistadas escolheram uma imagem que representasse os processos de educação musical vividos em sua formação acadêmico-profissional, e, em momentos oportunos, no decorrer das entrevistas individuais, eu as convidava a falarem sobre suas imagens. Assim, estas serão apresentadas a seguir, dialogando com os significados da Música na vida das acadêmicas, em direção aos sentidos que estes produzem sobre a educação musical.

A acadêmica A1 produziu um desenho, e sobre ele discorreu:



Através da Música a gente consegue se expressar. Sempre, em algum fato marcante da minha vida, eu me lembro de uma música. Me remete, é inconsciente, é meio involuntário, tu escutas e gravas aquilo conforme alguma coisa te aconteceu. A música mexe muito com o estado de espírito, é prazerosa. E teve sentido porque foi prática, nós praticamos, nós tivemos a oportunidade de vivenciar. (A1, p.17).

Figura 7: Imagem escolhida pela acadêmica A1

Na imagem, a entrevistada escreveu “Música é vida, sentimentos, aprendizagens”. Representou a si mesma, como professora, fazendo música junto aos alunos, e esta imagem me conduziu a perceber que a educação musical, em sua formação acadêmico-profissional, é sentida e pensada como área de conhecimentos presente na docência futura. Este sentido pode ter sido produzido pelo significado atribuído socialmente à Música com a instituição da Lei 11.769/08: área de conhecimentos, trabalhada nas escolas.

Entretanto, é essencial salientar que o significado é dinâmico e, portanto, se modifica mediante os sentidos que lhe são atribuídos. Estes, por

sua vez, são produzidos segundo contextos, experiências e subjetividades dos indivíduos que lhes constituem. Assim, o significado social da Música relacionada à escola é modificado pelos sentidos que as comunidades escolares (gestão, pais, professores, alunos, etc.) estabelecem com essa relação. Da mesma forma, este significado foi dinamizado ao ser pensado nas disciplinas de Educação Musical, quando a professora apresentou a legislação brasileira, que orienta para a obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica³⁹. Nesse contexto, as acadêmicas conheceram e discutiram sobre suas possibilidades e responsabilidades em relação à área da Música, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e podem ter atribuído à Educação Musical o sentido de formação voltada para o trabalho docente nestes níveis de ensino, conforme ilustrado no desenho da acadêmica A1.

Ao relacionar a educação musical, no curso de Pedagogia, com a docência futura, a estudante acentuou o papel *útil* desta formação ao mercado de trabalho. Essa percepção é corroborada por suas falas, no decorrer da entrevista, dentre elas “*depois, lá fora, a gente não fica só na teoria. As crianças vão estar na nossa frente e é bem diferente*” (p.2), e “[*A Educação Musical, no curso*] foi um boa experiência. Se eu não tivesse tido, eu não iria saber explicar para as crianças, lá fora, como é.” (p.3).

Como apresentado nos excertos acima, os termos *lá fora* (utilizado duas vezes), indicam preocupação com a futura docência, momento em que a acadêmica estará *dentro da escola*. A formação musical para a atuação docente foi entendida como **necessidade**, que produziu **motivos** para a acadêmica experimentar as disciplinas de Educação Musical e produzir sentidos sobre estas.

A imagem escolhida pela acadêmica A4 representou o contrário de suas experiências nas disciplinas de Educação Musical, que segundo ela foram *livres* (A4, p.1) e *barulhentas* (p.6), mas evidenciou as reflexões que foram mobilizadas pela experiência da aluna, nas referidas disciplinas, acerca da Música na sala de aula.

³⁹ Embora eu não tenha verificado a reflexão sobre essa temática no decorrer das aulas observadas, as acadêmicas relataram que esta aconteceu no semestre anterior, quando cursaram a primeira disciplina de Educação Musical.



Figura 8: Imagem escolhida pela acadêmica A4

Eu percebi que em toda a minha jornada acadêmica, a sala de aula é voltada para o silêncio. Mas quando eu comecei a fazer a disciplina [de Música] foi totalmente contrário. Em nenhum momento a gente precisou fazer silêncio, a gente conversava, a gente ria, a gente cantava, e cantava outras coisas que não tinham nada a ver [com músicas infantis] também. Essa imagem foi a que mais me identifiquei, porque aquilo ali a Música representa para mim: tu tirar o silêncio e poder te expressar. (A4, p.1).

A acadêmica, que realizava estágio supervisionado na época da entrevista, relatou que em uma observação na Educação Infantil, percebeu que “a gente está toda a hora pedindo silêncio, fazendo aquele barulhinho assim *shhhhh!*” (A4, p.1). A cena observada a inquietou, haja vista que nas aulas de Educação Musical, na Pedagogia, as alunas “faziam barulho e ninguém [as] mandava parar.” (A4, p.2).

A Música, na formação acadêmico-profissional da acadêmica, contrariou a ordem do silêncio que impera em muitas salas de aula. Nesse sentido, percebe-se que a Música, desde a Educação Infantil, parece apresentar a função de *disciplinadora* (Tiago, 2002; Tiago; Cunha, 2006; Ilari, 2007; Kebach; Duarte, 2010; Dallabrida, 2013; Sperb, 2014), de *comando* (FUKS, 1991), mascarando ordens diretas com canções, ritmos e melodias animadas. No livro *O discurso do silêncio*, Rosa Fuks constrói a ideia de como a utilização da música com função de comando está presente em contextos escolares, no caso da pesquisadora, a partir de uma pesquisa realizada na Escola Normal. A autora problematiza e traz a fala de uma professora entrevistada, para evidenciar esse apontamento:

Fica bem mais agradável você dar uma ordem através de uma musiquinha de que dizer: faz isso, faz aquilo... mas elas não vão fazer uma grosseria à 'tia', porque ela não está 'brigando', ela está cantando. Então eles cantam gritando (para desabafar). É uma forma bem mais agradável do que dizer 'não' para a 'tia'. É uma coisa bem disfarçada. (FUKS, 1991, p.68).

A referida pesquisa foi publicada em 1991, quando o vocativo *tia* era utilizado cotidianamente pelas crianças ao dirigirem-se à professora, demarcando que a ideia do cuidado, sobretudo na Educação Infantil, ainda prevalecia sobre a ideia do ensino. Porém, percebe-se que a autora, há vinte e quatro anos, criticava esse uso, assim como olhava para a Música como área de conhecimentos que não se deveria limitar a disciplinar indivíduos, premissa que tem acompanhado as atuais discussões no campo da educação musical (DEL BEN, 2001; ARROYO, 2004; FIGUEIREDO, 2005; SCHROEDER, 2007; KEBACH; DUARTE, 2010).

Merriam, em seu livro *Antropology of Music*, no qual discorre acerca de dez funções sociais da Música, aponta, dentre estas, a função de estabelecimento de conformidade com as normas sociais, a qual pode ser exemplificada pelas canções que tematizam comportamentos e valores, indicando modos de ser, agir e pensar. Essa perspectiva enfatiza a relação entre música e palavra, “sendo que os textos das canções constituem um suporte para uma linguagem permissiva” (FREIRE, 2011, p.34).

Nesse sentido, aponto para uma peculiaridade que me provocou, durante o desenvolvimento dessa pesquisa: ao serem questionadas sobre os momentos nos quais pretendiam trabalhar com Música, na docência, nenhuma das acadêmicas (A1, A2, A3, A4, A5 e A6) mencionou a relação da Música com a hora do lanche, de guardar brinquedos ou outro tipo de comando ou conformidade social. Ao contrário do que eu havia verificado em minha pesquisa anterior, que investigou professoras unidocentes que cursaram Pedagogia na UFSM há, no mínimo, cinco anos (DALLABRIDA, 2013), as *músicas de comando* não perfaziam o repertório das acadêmicas entrevistadas, que cursaram em 2014 a disciplina de Educação Musical para a Infância. Assim, os significados apontados por Merriam e por Fuks (acerca da Música como reguladora de comportamentos e comando para determinadas

ações) não parece ter produzido sentidos sobre a educação musical na formação das acadêmicas entrevistadas.

Em contrapartida, a música aliada à dança, à expressão e ao entretenimento foi unânime nas suas respostas. Mais uma vez, as disciplinas de Música e de Artes Cênicas estabelecem sentidos que se enriquecem mutuamente, e que, possivelmente, ampliaram o significado da arte nas “futuras práticas docentes” das acadêmicas.

*Eu penso numa forma diferente de abordar a Música com as crianças. Eu pensava que seria a exploração de instrumentos musicais, porque eu não tinha visto aquele outro lado diferente de trabalho, como entonação de voz, puxar o grave, o agudo, fazer brincadeiras com isso [...] As crianças precisam de coisas atrativas, elas têm direito de ter momentos diferenciados, têm direito de ter acesso à parte **teatral e musical** do professor. (A1, p.11, grifo meu).*

Olho mais uma vez para a descrição que a acadêmica A4 realizou sobre a imagem selecionada para representar a educação musical em sua formação acadêmico-profissional (na página 108). Ao final de sua fala, ela aponta para outra função social da Música: *tirar o silêncio e poder te expressar*, ou seja, a expressão. Freire (2011)⁴⁰ aponta para dois significados produzidos pela função expressiva da Música: a catarse e a utilização terapêutica. Aquela está relacionada à descarga emocional e esta à sensação de bem-estar físico ou psicológico, e ambas podem expressar emoções, sentimentos, pensamentos, ideais, necessidades, etc.

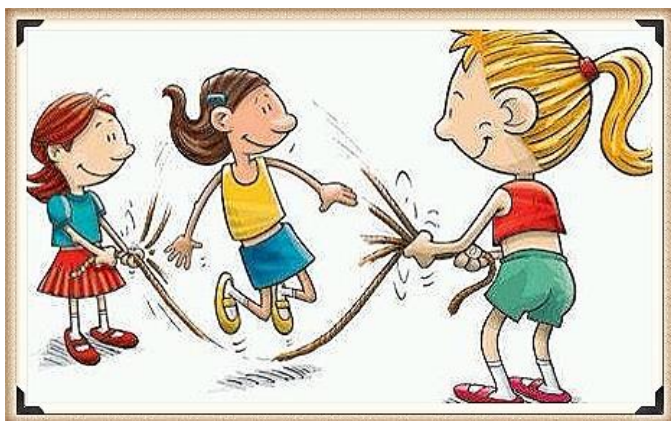
A utilização recorrente do termo *expressar*, no decorrer da entrevista realizada, apontou para a importância que a acadêmica A4 atribui à relação entre Música e expressão. Entretanto, embora a entrevistada tenha colocado em palavras que esse foi o sentido da Educação Musical em sua formação acadêmico-profissional, uma de suas falas me chamou a atenção:

Eu nem sempre consigo expressar o que eu estou sentindo, e na música eu consegui, sabe. Eu descarregava toda aquela pressão que eu estava sentindo, de cobrança, de tirar uma boa nota, de fazer um trabalho, de cumprir prazos. (A4, p.12).

⁴⁰ Freire (2011) discorre acerca das funções sociais da Música e suas relações com o Ensino Superior em Música do Brasil.

A acadêmica demonstrou, em sua fala, o cansaço de cumprir suas responsabilidades formativas, no curso de Pedagogia. *Tirar boa nota, fazer um trabalho e cumprir prazos* provocou uma sensação referida por ela como *pressão*, que era *descarregada* na disciplina de Educação Musical, quando a estudante se divertia (segundo apontado na sua fala: *a gente conversava, a gente ria, a gente cantava*). Penso que esse tenha sido outro sentido da educação musical nesse momento formativo, que também foi mencionado pelas acadêmicas A2, A3 e A5.

Ao encontro do exposto, a acadêmica A2 escolheu a seguinte imagem e descrição para a Música em sua formação acadêmico-profissional:



A Música já está dentro da sala de aula. As crianças gostam muito de música, gostam muito de tocar, de bater, de barulho, de coisas assim. Essa imagem representa minha infância, com as rodas cantadas e também na graduação, onde pude ter contato com as músicas que cantava quando era criança. (A2, p.8).

Figura 9: Imagem escolhida pela acadêmica A2

A entrevistada traz, como centralidade na imagem e na fala, o gosto das crianças em relação à Música: por um lado, remete às crianças em geral e, por outro, a si enquanto criança, ao mencionar sua infância. Ao identificar quais atividades musicais estas gostam de realizar – *tocar, bater, fazer barulho* – a acadêmica A2 aponta para a Música no contexto infantil, considerando as práticas dos alunos. Vejo, nessa direção, outro significado social da Música: o estabelecimento de identidades e culturas.

Sobretudo a partir de 1990, a musicologia, a etnomusicologia e a educação musical têm estudado as relações que os indivíduos estabelecem com as músicas dentro de seu contexto (escola, infância, família, comunidade, tribo, igreja, etc.), focalizando as relações entre a aprendizagem musical e o cotidiano do indivíduo. Nessa direção, toma-se como mais importante compreender “o tipo de relação que [os indivíduos] mantêm com a Música do

que se limitar a um estudo da prática ou do consumo musical unicamente por seu conteúdo ou gênero de música apreciada ou escutada” (Green, 1987, *apud* SOUZA, 2004, p.8). Destarte, por ser produzida de forma contextualizada à produção sociocultural, A Música tem seu significado atrelado ao estabelecimento de identidades e culturas, percorrendo caminhos que buscam chegar a não-hierarquização destas entre si (FREIRE, 2011).

Semelhante ao relato da acadêmica A4, a acadêmica A2 mencionou, durante a entrevista:

No início do semestre era todo mundo parado, travado, ninguém se soltava. Mas depois, do meio em diante, a gente não via a hora: é dia da Música, é dia do Teatro. Porque a gente estava muito cansada, estressada. Era muito trabalho, muita coisa, então a gente relaxava. O relaxamento da gente era vir para a aula de Música, e era muito bom. (A2, p.7).

O excerto retoma o contexto vivenciado pelas acadêmicas no curso de Pedagogia, que consideravam cansativas as disciplinas tomadas por elas como expressivamente *teóricas*, haja vista que, segundo elas, exigiam leitura e concentração, que usualmente são realizados com o corpo estático, sentado, em posição pouco variável. Destarte, a Música neste contexto formativo da Pedagogia, no qual eu realizei a pesquisa, passou a ser tomada como

uma válvula de escape, era bom. A gente saía relaxada das aulas, daquela pressão toda, trabalho, coisa pra entregar. Aí pensava: Eu vou faltar aula de Música. Mas não, porque eu saio bem da aula de Música. A gente sai relaxada, a gente se solta, a gente dança. Pra mim isso teve grande sentido, teve grande importância no curso. (A2, p.11).

Quando mencionou que pensava “*vou faltar aula de Música*”, a acadêmica justificou a escolha por não faltar, argumentando que *saía bem* desta aula. Se, por um lado, a estudante se sentia motivada a participar das aulas – o que é importante no processo de formação (FERRY, 1991) - por outro, as necessidades trazidas por ela não correspondiam diretamente à construção de conhecimentos da área musical, mas sim, estavam direcionadas à carência de diversão e entretenimento, significados sociais da Música que ficam evidentes nas falas da entrevistada.

Antes de trazer estes significados, saliento que a valorização da Música enquanto área de conhecimento é um tema recorrente no campo da Educação Musical.

As questões relacionadas a valores da Música ou das outras artes sempre foram objeto de contínuo debate e especulação tanto filosófica, quando histórica ou sociológica. Não são questões, como todos sabem, imutáveis ou generalizáveis. Tempos, espaços, e culturas diferentes tiveram, têm e terão concepções variadas sobre Música, suas funções, práticas e, portanto, valores atribuídos ou ligados a ela. (TOURINHO, 1996, p.70).

A motivação para aprender Música foi investigada em uma pesquisa internacional coordenada por McPherson, professor e pesquisador australiano, em ambientes escolares e não escolares, sendo realizado um *survey* envolvendo 21.975 alunos de oito países (México, Israel, Estados Unidos, Hong Kong, China, Brasil, Coreia do Sul, Finlândia). No Brasil, fizeram parte da amostra 1848 alunos do sexto ano do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio, de 11 cidades do Estado do Rio Grande do Sul.

Referente ao contexto brasileiro, a produção de dados foi coordenada pela professora Liane Hentschke, e a análise destes apontou para uma diferença em relação aos demais países investigados: o grau de interesse, importância e utilidade da Música aumenta à medida que os estudantes brasileiros avançam nos níveis de ensino (HENTSCHKE *et al*, 2009). Os autores discorrem acerca dessa verificação, problematizando o valor pessoal como *ponto crítico nas escolhas do indivíduo*.

Embora a atividade em questão seja socialmente valorizada como importante ou como útil, para realizar uma escolha de envolvimento (iniciar, manter ou desistir de uma tarefa) é necessário que o indivíduo acredite que essa tarefa seja importante ou útil para ele. (HENTSCHKE *et al*, 2009, p.7)

A pesquisa tematizou, nos questionários, 38 questões sobre os componentes curriculares Matemática, Português, Ciências, Educação Física, Artes e Música. Os dados apontaram para uma aproximação de resultados entre as três primeiras e as três últimas, constituindo dois blocos: (1) Português, Ciências e Matemática; (2) Educação Física, Artes e Música.

Os autores verificaram que o interesse dos alunos foi maior pelos componentes curriculares do segundo bloco, porém, eles atribuem maior

importância e utilidade às disciplinas do primeiro. Música, Artes e Educação Física são consideradas mais que Português, Matemática e Ciências.

Esse resultado é condizente com o modelo de expectativa e valor, que mostra a influência entre senso de competência e de dificuldade no interesse do indivíduo. Ou seja, o interesse é maior quando o indivíduo se percebe competente. (HENTSCHKE et al, 2009, p.15).

Nesse sentido, me provo a pensar se as acadêmicas A1, A2, A3, A4, A5 e A6 percebem a disciplina de Educação Musical como *mais fácil* em relação às outras. Embora nenhuma delas tenha mencionado esse termo, acredito que suas referências às atividades de *cantar, tocar, rir, conversar e bater* como sendo práticas *divertidas e alegres* podem suscitar o esvaziamento teórico e a simplificação da Música como área de conhecimentos, enquanto que, por outro lado, acentua-se o valor de suas funções de entretenimento e expressão.

Nessa direção, Amato (2012) ao discorrer acerca da trajetória da educação musical no Brasil, entende que as artes são colocadas em espaços secundários, nas escolas, as quais

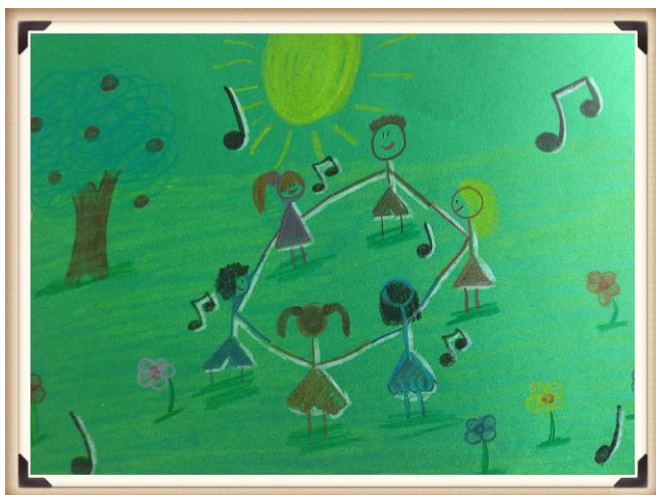
desenham uma fronteira entre as aprendizagens que exigem concentração (memória, raciocínio dedutivo, organização de ideias) e aquelas em que a expressão do saber pode ser realizada com maior liberdade (textos livres, desenhos livres, etc). (AMATO, 2012, p.96).

A autora pontua que a dualidade *concentração/liberdade* traduz a oposição *trabalho/ociosidade*, que representa as “matérias principais” e as “matérias secundárias” (AMATO, 2012). Assim, ao encontro do que é exposto no livro *O que faz a Música na Escola?*, o significado da educação musical escolar ainda é fortemente atrelado às funções sociais de terapia; auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas; mecanismo de controle; prazer, divertimento e lazer; meio de transmissão de valores estéticos; meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos (SOUZA, 2002).

Dentre estes significados, a *Música como prazer, divertimento e lazer* produziu sentidos sobre a educação musical no contexto formativo vivido pela acadêmica A2, no curso de Pedagogia. Segundo a acadêmica, o cansaço que

sentia em relação às responsabilidades assumidas no curso (poderíamos chamar de “matérias principais?”) gerou a **necessidade** de relaxamento, o qual foi o **motivo** que lhe conduziu a produzir, sobre a educação musical vivenciada na disciplina de Educação Musical para a Infância (“matérias secundárias?”), o sentido de *válvula de escape* (p.11).

A acadêmica A6, assim como a acadêmica A1, desenhou a imagem que representa a educação musical em sua formação acadêmico-profissional, explicando:



Eu acho que a Música é isso: estar junto, brincar junto, fazer as coisas junto, uma visão mais romântica, sabe. Já me criticaram por isso, mas para mim a infância é isso, sabe: tu não precisa te preocupar com nada, tu não precisa estar pensando em tudo o que tu tem que fazer. A Música é isso... no momento que tu senta para brincar de roda com uma criança, tu te sente criança de novo, foge daquela coisa que não pode mais.(A6, p.13).

Figura 10: Imagem escolhida pela acadêmica A6

O desenho produzido pela entrevistada foi retomado pela sua fala “*estar junto, brincar junto, numa visão mais romântica*”. Segundo ela, as aulas de Educação Musical corresponderam a esses momentos (A6, p.14). A repetição do termo *junto* indica relação com o significado interpessoal da Música, e possui relações com a função socializadora da Música (Loureiro, 2003).

Setton (2009) estuda, sob viés sociológico, o potencial socializador da Música em jovens, tomando-a como elo entre estes e a sociedade. Segundo a autora, é comum jovens se reunirem e estabelecerem laços de amizade motivados pela preferência musical, ao passo que ouvir músicas coletivamente e conversar sobre estas são práticas comuns àqueles sujeitos (SETTON, 2009, p.6). “Independentemente do sexo, do grupo etário ou da classe social, até mesmo de país, a música surge como um fenômeno social, pois consegue

agregar, sensibilizar e, sobretudo, construir laços de sociabilidade entre os jovens.” (SETTON, 2009, p.5).

As acadêmicas, embora adultas, carregam consigo um background escolar (ZABALZA, 2004), sendo que suas últimas vivências na educação básica foram no Ensino Médio, enquanto adolescentes. Embora a acadêmica A6 tenha relatado a ausência da Música, enquanto disciplina curricular, em sua formação escolar, isso não significa que ela não possa ter escutado, compartilhado e conversado sobre músicas com seus colegas, há cinco anos atrás. Possivelmente, estas lembranças tenham motivado a acadêmica A6 a apontar a dimensão social da Música, que foi trabalhada em conjunto, nas aulas de Educação Musical.

Hummes (2004, p.22) discorre acerca das funções da Música na escola e na sociedade, verificando, por meio da análise de pesquisas mapeadas sobre esta temática, que, nas escolas, a Música é comumente associada a aspectos extramusicais, secundarizando elementos intrínsecos à área⁴¹. A autora acredita que esta associação possa ser consequência da ausência de reflexões sobre o ensino de Música, na escola. Dentre as principais relações estabelecidas pela escola à Música, refere-se à

configuração grupal, que corresponderia também à função social da música de contribuição para a integração da sociedade, em que a música fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo. (HUMMES, 2004, p.21).

Nesse viés, rememoro, auxiliada pelo Diário de Campo, a aula de Educação Musical para a Infância, na qual as acadêmicas foram convidadas a formarem grupos, selecionarem uma música e modificar seu caráter musical. A professora disponibilizou palavras que representaram possíveis caracteres, como, por exemplo: triste, marcial, fúnebre, alegre, hino, etc. Ao observar os grupos, verifiquei que

as risadas [das acadêmicas] me contagiavam. Eu havia esquecido que não são somente as crianças que ficam felizes quando estão em

⁴¹ Como elementos extramusicais, Hummes (2004) aponta para as questões ligadas a emoções e culturas. Embora não indique quais seriam os elementos intrínsecos à Música, penso que poderíamos entendê-los como sendo, por exemplo, a manipulação sonora, criação e improvisação de melodias, representação gráfica (tradicional ou alternativa) da Música, o trabalho com conhecimentos estético-musicais, etc.

grupos, fazendo música. O resultado disso se refletia na apresentação dos grupos, entre si: todos escolheram caracteres alegres para suas músicas. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/05/2015).

Assim, o *fazer junto* (A6) parece ter estabelecido sentidos acerca da educação musical, para a acadêmica A6. Na sequência de seu relato sobre o desenho produzido para representar a educação musical em sua formação acadêmico-profissional, a estudante menciona que a criança *não precisa se preocupar com nada, e não precisa pensar em tudo o que tem que fazer*, ela enfatiza o termo *precisa*, indicando obrigação e cobrança. Ao final, utiliza a palavra *foge* para indicar como a Música possibilita a fuga dos momentos tensos, nos quais não se pode mais ser criança, pois somos adultos e temos obrigações.

Durante a entrevista, perguntei à acadêmica sobre a motivação para participar das aulas de Educação Musical para a Infância. A resposta foi, conforme apresentado na página 69, que o curso possui muitas disciplinas que deveriam ser práticas (no sentido de dinâmicas), mas não o são; segundo a entrevistada, a Música, assim como as Artes Cênicas, é trabalhada de forma dinâmica (tendo em vista que sua epistemologia está relacionada diretamente ao *fazer*) e, por isso

tu te animas para vir para a aula, tu te estimula a fazer aquilo com vontade e não ficar lá assim, parada. [Outras disciplinas] explicam o que é e tu fica só no conceito. Eu acho que isso foi o maior diferencial [da disciplina de Educação Musical para a Infância]. (A6, p.9).

Como se pode verificar, as práticas musicais são relacionadas ao movimento, enquanto que as disciplinas referidas como *teóricas*, pela acadêmica, exigem que o estudante *fique lá assim, parado* (A6). Essa percepção foi acentuada pelas demais entrevistadas, conforme discutido no capítulo anterior. Percebo, assim, que os significados construídos pelas acadêmicas sobre o curso de Pedagogia têm implicado na constituição de **necessidades** referidas ao aspecto dinâmico, de movimento, denominado *práticas*, pelas estudantes. Estas são motivadas, pelas necessidades, a buscarem este aspecto nas aulas de Educação Musical.

Nessa mesma direção, a acadêmica A3 selecionou sua imagem e explicou:



Figura 11: Imagem escolhida pela acadêmica A3

Pra mim, a Música, acima de tudo, tem o poder de transformar o triste em alegre. A união, a integração e o acolhimento estão presentes quando trabalhamos com a Música na escola. O dia ruim se transforma num momento especial, motivado e feliz. (A3, p.7).

A entrevistada trouxe a Música como *transformadora* de momentos *tristes em alegres*. As demais entrevistadas indicaram também, no decorrer de suas falas, a relação entre Música e afetividade. Maheirie (2003), em seu artigo sobre o processo de criação musical, a partir de Sartre e Vygotsky, aponta que o sentido da Música é permeado, sempre, pela afetividade, que

em síntese, envolve todas as relações humanas consideradas espontâneas, seja percepção, seja imaginação ou reflexão, contemplando, assim, os sentimentos e as emoções como formas específicas de relação entre subjetividade e objetividade. [...] Justamente por criar e despertar a afetividade, a música parece alterar a forma como o sujeito significa o mundo que o cerca. Quando se está “tomado” pela emoção de uma música, os objetos à nossa volta ganham sentido e, o que parecia ser indiferente, passa a ser vivido como “necessário”. Isto é, os objetos, entendidos enquanto “materialidade”, realidade física, passam a ficar repletos de sentido e marcados pela subjetividade humana. (MAHEIRIE, 2003, p.143).

Nessa direção, aponto para a pesquisa de Loureiro (2003), que investigou a educação musical nas escolas, mediante o projeto Música na Escola, implementado em 1997, que teve como principal objetivo a formação musical de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na pesquisa, a autora apresenta relações que os professores destes níveis de ensino, a diretora da escola e os educadores musicais atuantes no projeto estabeleciam sobre a Música. Dentre os apontamentos, saliento a relação entre Música e vida, presente nas fala da Educadora I:

Como a música imita a vida? Ela não usa palavras, ela usa formas imitativas. Uma forma muito simples eu posso te mostrar de como a música imita a vida e de como ela fala coisas muito mais profundas que

a gente imagina é a forma cânone (uma simples frasesinha que o um grupo canta e outro começa no meio do caminho), por exemplo. Eu acho que essa forma evoca o infinito. Na verdade, a forma cânone tem fim, mas você sabe que, em tese, ela pode ir até o infinito, não para, tem um sentido eterno. (LOUREIRO, 2003, p.152).

No início do século XX, o educador musical belga Edgar Willems (1890 – 1978) ficou conhecido, no Brasil, por seus estudos acerca da relação entre Música e natureza humana. Parejo (2011), ao apresentar contribuições do educador à educação musical, relatou que para Willems “todo ser vivo manifesta uma unidade intrínseca, assim como toda a obra musical manifesta unidade, não somente formal e exterior, mas, principalmente, unidade de vida interior, espírito que anima qualquer produção humana” (PAREJO, 2011, p.93) Willems realizou um paralelo entre Música e natureza humana, no qual pode-se perceber as correlações entre ritmo/fisiologia/corpo, melodia/afetividade/emoção e harmonia/cognição/racionalidade.

Percebe-se que o significado da Música esteve e permanece atrelado às emoções, à afetividade, à vida. Conforme aponta Merriam (1967), também é função social da Música a expressão de sentimentos e a liberação das ideias reveladas ou não reveladas no discurso direto. Assim, o sentido da educação musical, enquanto processo vivido na disciplina de Educação Musical para a Infância é estabelecido, também, sobre o significado afetivo da Música na vida humana.

Ainda olhando para o excerto no qual a acadêmica A3 discorre sobre a imagem escolhida para representar a educação musical em sua formação acadêmico-profissional, atento para a expressão “a união, a integração e o acolhimento estão presentes **quando trabalhamos com a Música na escola**” (A3, grifo meu). As palavras grifadas indicam que a acadêmica associa a Música à sua prática docente, embora não como área de conhecimentos, mas como função de trabalhar valores e relações interpessoais.

A acadêmica A5 escolheu, para representar a educação musical em sua formação acadêmico-profissional, uma imagem que recebeu de um aluno, pertencente à escola na qual ela estava inserida:



Figura 12: Imagem escolhida pela acadêmica A5

Quando eu entrei no Berçário, eles estavam muito enraizados na Galinha Pintadinha e na Xuxa. Então, dois meses eu fiquei observando eles, e era todos os dias essa rotina. [...] Então, assim, eu tentei levar a Música para eles, mas mesmo que eu quisesse fazer alguma coisa diferente, levar outros sons, a Galinha já estava enraizada na escola. (A5, p.4).

A *Galinha Pintadinha*⁴² é uma coletânea de clipes musicais aliados a desenhos animados, originado em 2006, no qual os personagens, dentre os quais a Galinha, cantam músicas folclóricas, presentes no cotidiano infantil das crianças brasileiras. São canções como *Atirei um pau no gato*, *Borboletinha*, *O Sapo*, dentre outras. A acadêmica A5 verificou que as relações dos alunos da Educação Infantil com essa coletânea é intensa, e *já estava enraizada na escola*, visão corroborada por pesquisadores da área da Música e da Pedagogia (ARAÚJO; ANADON, 2012; SILVA; CIA, 2013; LEITE; TOSCHI, 2013; GONÇALVES, 2014).

Gonçalves (2014) realizou uma análise do primeiro DVD da *Galinha Pintadinha*, buscando verificar interpretações, arranjos, estrutura musical, timbres e ritmos. Segundo a autora, esse recurso midiático é um “importante recurso em aulas de musicalização, podendo ser usado como apreciação e tendo-o como ponto de partida para atividades práticas com objetivos pedagógico-musicais.” (GONÇALVES, 2014, p.43). Na pesquisa, são apresentadas atividades musicais e seus objetivos, as quais partem do conteúdo do DVD, o que indica intencionalidade pedagógica na utilização da mídia. A crítica realizada por Gonçalves vai ao encontro dos apontamentos realizados pela acadêmica A5, os quais estão relacionados ao uso excessivo

⁴² Essa coletânea foi criada pelos publicitários Juliano Prado e Marcos Luporinia. Atualmente, tem como diretor Ernesto Piccolo e é produzida, desde 2010, pela gravadora Som Livre.

da *Galinha Pintadinha*, na Educação Infantil, que, segundo a entrevistada, está calcada na função o entreter os alunos.

[A criança] está chorando, tu coloca a Galinha Pintadinha e ela para automaticamente. [...] Isso também eles recebem em casa: alguns pais já compram a Galinha Pintadinha desde nenê, desde pequenininho. Está chorando, coloca a Galinha! É uma forma que os pais tem de não deixar a criança chorando, ou de compensar alguma coisa, daí chega na escola e tem mais Galinha Pintadinha! Aí acabou com tudo! (A5, p.3).

Acredito que as experiências nas disciplinas de Educação Musical possam ter motivado atitudes críticas sobre os repertórios musicais levados, pelos professores, à Educação Infantil. Segundo observei nas aulas de Educação Musical para a Infância, as músicas trazidas pela professora, sobre as quais as acadêmicas realizaram atividades de apreciação, execução e criação musical, não estavam em divulgação na mídia televisiva, sendo a maioria desconhecida pelas estudantes⁴³. Assim, estas experienciaram outros repertórios, que se somaram aos já conhecidos - as músicas infantis tradicionais - o que pode ter produzido sentidos da educação musical enquanto processo que possibilita experiências para além das cotidianas.

Segundo a acadêmica A5, pelo repertório do CD da *Galinha Pintadinha* estar *enraizado* nos alunos, tornava-se “difícil colocar outros estilos de música para eles, pois eles queriam a Galinha.” (A5, p.2). A acadêmica iniciava sua atuação como docente, na Educação Infantil, quando cursou a segunda disciplina de Educação Musical, no curso de Pedagogia. Assim, mesmo que a escola não estivesse diretamente ligada ao curso de Pedagogia, a imagem selecionada pela entrevistada – que seria da educação musical em sua formação, no curso – foi relacionada à sua experiência docente, na escola. Isso pode indicar que as experiências formativas na Pedagogia e na escola estivessem entrelaçadas, não fragmentadas, aproximando a Educação Musical no curso da educação musical na docência.

Entretanto, indo ao encontro dos apontamentos realizados pelas acadêmicas A2 e A4, a Música como *fuga da monotonia* foi trazida pela acadêmica A5, em suas falas.

⁴³ Um exemplo de repertório utilizado pode ser encontrado nas produções de Cecília França.

Nós tivemos Música no sexto e no sétimo semestre. Tinham dois anos só de teóricas, teóricas, teóricas... Chega num ponto que tu não aguenta mais só teoria. (A5, p.4).

Eu buscava me divertir [nas aulas de Educação Musical para a Infância], sabe, porque eu estava tão cansada, tão cansada... das teorias... Que qualquer prática que viesse para nós seria uma alegria. (A5, p.11).

Segundo comentado anteriormente, na página 117, a Música é percebida pelas acadêmicas como disciplina *prática*, pois não consiste em *parar sentado, quieto*, mas envolve atividades de movimento (cantar, dançar, tocar, etc.), necessárias para a construção de conhecimentos musicais. Entretanto, as falas das entrevistadas sugerem que a leitura não é componente essencial da área, embora eu tenha acompanhado, nas observações, que a professora trabalhou com textos e, em alguns momentos, as acadêmicas permaneceram sentadas, discutindo sobre estes.

Possivelmente, as entrevistadas estabeleceram sentidos com as atividades práticas, motivadas por suas necessidades, tornando pouco significativos os momentos de reflexões teóricas, nos quais não estavam em movimento corporal. Se, por um lado, a educação musical tem seus sentidos atribuídos à dimensão prática, por outro, carece de sentidos relacionados à dimensão teórica⁴⁴.

Quando questionei a acadêmica A5 acerca dos sentidos da educação musical em sua formação acadêmico-profissional, ela respondeu:

O sentido da Música é alegria, é ver a vida de uma forma diferente, é sair da praticidade, viver intensamente. Acho que quando tu escutas uma música, quando tu danças, tu queres sair, sabe, daquela tua vida, queres ser outra pessoa, viver outras coisas, e de repente fugir da monotonia. (A5, p.13).

Mais uma vez, a Música foi referida como *válvula de escape* (A2), o que ficou evidente nas frases *tu queres sair da tua vida, e queres ser outra pessoa*. Ao mencionar a fuga da monotonia, a acadêmica A5 corroborou com as demais entrevistadas, que trouxeram essa intenção em suas falas.

Rumo às conclusões, percebo uma semelhança comum a todas as entrevistadas: as imagens escolhidas e suas descrições representam os

⁴⁴ Cabe salientar que utilizo os termos *prática* e *teórica* sem fazer relação à dinâmica ou monotonia, que, para mim, correspondem às situações e modos como os conhecimentos são trabalhados, e não ao enfoque desses conhecimentos (teóricos e práticos).

sentidos da educação musical em sua formação acadêmico-profissional, mas esses sentidos foram compreendidos segundo a identificação de necessidades e motivos apontados de forma não direta, em suas falas, sobre o curso de Pedagogia.

A fala da acadêmica A5 é esclarecedora quando ela diz “qualquer prática que viesse para nós seria uma alegria” (A5, p.11), pois indica que o curso de Pedagogia criou nas acadêmicas uma **necessidade** de dinâmica, de ação, de práticas, e foi esta que lhes **motivou** a se relacionar com a educação musical, estabelecendo-lhe sentidos de dinamicidade, fuga, relaxamento, diversão.

7. ENCAIXANDO AS PEÇAS...

Reconheço que as primeiras vezes nas quais estudei os sentidos e suas relações com o contexto (nas obras de Vygotsky e seus estudiosos, referidos no capítulo 4), meu entendimento sobre *o que seria o contexto dessa pesquisa* estava restrito ao âmbito da sala de aula onde acontecia a disciplina Educação Musical para a Infância. Conforme a pesquisa foi sendo desenvolvida (haja vista seu *design emergente*) e outros estudos eram realizados, percebi que os sentidos da educação musical não estão relacionados a um, mas a vários contextos que formam o *contexto macro* no qual estão inseridas as acadêmicas. Dentre estes contextos, focalizo o ensino superior, o curso de Pedagogia, as disciplinas de Educação Musical e sua forte ligação com as disciplinas de Jogo Teatral, no momento da pesquisa e, por fim, a disciplina na qual realizei as observações: Educação Musical para a Infância. E como cheguei a esses contextos?

Em primeiro lugar, as observações das aulas de Educação Musical para a Infância contribuíram para que eu conhecesse as acadêmicas que, posteriormente, foram entrevistadas nessa pesquisa, assim como possibilitaram minha vivência junto à professora e à turma de estudantes, verificando como estas se relacionavam com as propostas da disciplina e com as atividades realizadas. A aproximação também aconteceu de forma virtual, através da página do *Facebook*, na qual eu acompanhava conversas, perguntas, respostas e envio de materiais que as acadêmicas realizavam entre si, que ora tematizava a Educação Musical, ora outras disciplinas do curso de Pedagogia. Estas *observações virtuais*, somadas às observações das aulas, redigidas em diário de campo, produziram tópicos que foram trazidos nas entrevistas, a fim de serem pensados e conversados com as seis acadêmicas – A1, A2, A3, A4, A5 e A6 – que foram entrevistadas.

Nesse sentido, orientada pela análise por núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), percebi a recorrência de temas, termos e expressões que constituíram esses núcleos, os quais representaram os contextos trazidos, pelas acadêmicas, para pensar a formação de sentidos sobre a educação musical em sua formação acadêmico-profissional.

O primeiro contexto se refere ao Ensino Superior na universidade, pensada pela literatura (ZABALZA, 2004; SOBRINHO, 2010; FÁVERO; SGUISSARDI, 2012) e pelas seis acadêmicas entrevistadas como um espaço atualmente voltado à formação para o mercado de trabalho. Entretanto, o significado de *formação* tem sido alargado para a ideia de *continuum*, ao longo da vida, indicando que o Ensino Superior constitui uma etapa formativa, mas não “forma” em última instância. Ao pensar nas acadêmicas entrevistadas, é importante percebê-las enquanto alunas adultas (ZABALZA, 2004) que buscam a formação em um curso de Pedagogia, que tem como base formativa a docência (BRASIL, 2006). Assim, esta pesquisa considerou as perspectivas da andragogia (NOGUEIRA, 2012), que estuda a educação de adultos, entendendo que as acadêmicas são movidas por vontades e decisões que contribuem para que elas sejam sujeitos e produtores da própria aprendizagem (FERRY, 1991). Segundo a Andragogia, é importante relacionar o objeto de estudo do aluno (que no caso desta pesquisa é a docência) às situações-problema reais, que lhe sejam significativos, a fim de que o estudante compreenda **por que irá construir determinados conhecimentos**.

Isso não significa reduzir a formação ao utilitarismo e imediatismo, conforme salientado no capítulo 2, embora aspectos destes estejam presentes nas falas das entrevistadas, quando estas mencionam recorrentemente o termo *lá fora* (A1, A2, A5), se referindo ao espaço onde irão trabalhar, e ao *uso* (A3, A4, A6) ou *utilidade* (A2, A6) dos conhecimentos que estão sendo construídos, no curso de Pedagogia. A Música, nessa direção, também é utilizada com finalidades imediatas, assim, seus significados estão relacionados a funções, dentre as quais expressão de emoções e ideias, fortalecimento de relações interpessoais e de afetividade intrapessoal. Antes de adentrar na temática específica desta pesquisa – os sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo – retomo outro contexto importante no estabelecimento destes sentidos: o curso de Pedagogia.

A partir de 2006, foi instituído, pelas DCNP, que base formativa do curso de Pedagogia é a docência. Embora o pedagogo seja certificado a exercer docência 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 que prevejam conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006), o curso tem ênfase na formação para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, profissão almejada por todas as entrevistadas, segundo seus relatos.

Nesse mesmo contexto, problematizei o dualismo entre *disciplinas teóricas* e *disciplinas práticas* no curso de Pedagogia, presente nas falas das seis acadêmicas. Se, por um lado, é reconhecido pela literatura que o curso de Pedagogia possui essência teórica (SAVIANI, 2007; LIBÂNEO, 2010; ROSSEO; BAPTAGLIN, 2012; MANDÚ; AGUIAR, 2013), por outro, as acadêmicas parecem confundir teoria com monotonia, pois associam *disciplinas teóricas* aos componentes curriculares nos quais a aula era, na maior parte do tempo, expositiva e os alunos ficavam sentados, lendo, refletindo, discutindo, e o professor “sempre deu aula de quadro e giz” (A6). Assim, não é o conteúdo teórico que está posto em suas falas, mas a metodologia e a organização das aulas. Na mesma direção, a prática é tomada, pelas estudantes, como atividade de movimento, sem considerar que sobre esta se teoriza e a ela se retorna (CRUZ, 2012).

Esta tensão sobre a compreensão entre teoria e prática conduziu as acadêmicas a relacionarem as disciplinas cuja metodologia de organização estava calcada na exposição e na leitura de textos (A6) à teoria, enquanto que as disciplinas que propunham movimentação, como realizado em atividades de cantar e tocar, em Educação Musical, foram associadas à prática. Assim, se, por um lado, a Educação Musical foi trazida dentre os componentes curriculares preferidos das acadêmicas, por outro lado, a referência de ser uma *disciplina prática* minimizou o aporte teórico que sustenta essa área da Música. A fala da acadêmica A5 ilustrou essa verificação, quando mencionou que *a Música não precisa de teoria [...] É só tu colocares ela ali e ela acontece [...]* (A5, p.14).

As entrevistadas se referiram negativamente e de forma problematizadora frente ao excesso de *disciplinas teóricas* (assim denominadas as disciplinas referidas no parágrafo anterior) na matriz curricular da Pedagogia, apontando para os componentes curriculares que, por sua

natureza epistêmica, não possibilitavam momentos de cantar, dançar, tocar, dentre outras atividades de movimento. Percebi que este significado atribuído ao curso – da predominância da teoria sobre a prática - produziu necessidades nas acadêmicas em relação a *disciplinas práticas*, assim denominadas, pelas estudantes.

Segundo apresentado no capítulo 4, os sentidos são constituídos a partir de necessidades (significadas ou não, podendo ser entendidas como carências) e motivos (ações que têm em vista satisfazer as necessidades) estabelecidos pelos sujeitos. As necessidades apontadas por todas as entrevistadas, em relação ao curso, estiveram relacionadas à falta de *disciplinas práticas*. Nesse sentido, Educação Musical para a Infância e Jogo Teatral foram indicados dentre os componentes curriculares preferidos das acadêmicas, haja vista o caráter que tem sido implementado nesta construção de conhecimento em Artes, o qual envolve movimentos corporais, realizações sonoras e interpretativas, ou seja, podemos dizer dinâmicas, ao qual elas denominaram, caráter prático. Assim, as **necessidades** provocadas pelo contexto do curso **motivaram** as estudantes a se envolverem nas disciplinas de Educação Musical, e construir sentidos sobre os processos de educação musical vividos nestas disciplinas.

A relação entre estas duas disciplinas foi trazida nas falas das seis entrevistadas, que mencionaram uma proposta compartilhada entre as professoras de Jogo Teatral e Educação Musical, denominada exercício cênico-musical. Esta aproximação entre os componentes curriculares se dão, sobretudo, pelo seu pertencimento à área da Arte, cujos conhecimentos são potencializados de forma integrada nas acadêmicas que, futuramente, exercerão docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis nos quais trabalharão os conhecimentos, também, de forma integrada.

Finalizando uma parte da construção desse quebra-cabeça que vem sendo montado sobre os sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional de acadêmicas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM, é importante apontar para os significados sobre os quais foram construídos estes

sentidos, os quais estão relacionados à formação musical e pedagógico-musical nos cursos de Pedagogia e à Música na vida das acadêmicas.

Referente à literatura que aponta para a ausência da Música na maioria dos cursos de Pedagogia brasileiros (FIGUEIREDO, 2003; FURQUIM, 2008; AQUINO, 2008; CISZEVSKI, 2010), percebe-se a situação ímpar da Pedagogia/UFSM (SPANAVELLO, 2005), que, desde 1984, oferta disciplinas de Educação Musical na sua matriz curricular, situação favorável para potencializar processos de educação musical nas acadêmicas da Pedagogia, possivelmente futuras professoras unidocentes. Nessa direção, as pesquisas produzidas pelo grupo FAPEM, na UFSM, parecem ter influenciado na concepção de que o pedagogo pode contribuir para a construção de conhecimentos musicais pelos alunos, ideia que pareceu permear as falas das entrevistadas nesta pesquisa, embora não tenham mencionado diretamente quais seriam os conhecimentos musicais trabalhados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os significados da Música, sobre os quais foram construídos sentidos, pelas acadêmicas, estão bastante atrelados às funções que esta sempre exerceu na sociedade (MERRIAM, 1967). Esta ideia *funcional* está associada, também, à característica apontada sobre o ensino superior *utilitário*; assim, a Música acaba *servindo para algo*, durante a graduação, estabelecendo sentidos relacionados a: formação para o mercado de trabalho, no caso a docência (A1); expressão de ideias, sentimentos, pensamentos e emoções (A4, A5); estabelecimento de identidades culturais (A2, A3); promoção de relações interpessoais (A6, A2); *fuga da realidade* (A1, A2, A3, A4, A5, A6) e diversão (A1, A2, A3, A4, A5, A6).

Assim, ao encaixar mais uma peça desse quebra-cabeça, que está longe de ser finalizado, compreendo que os sentidos atribuídos pelas acadêmicas à educação musical na sua formação acadêmico-profissional, na Pedagogia, estão diretamente relacionados às funções da Música, na vida pessoal das acadêmicas, e às necessidades e motivos impulsionados pela natureza do fazer musical em contraposição, mas também somados, às ênfases formativas que são produzidas pela predominância de disciplinas

teóricas, conforme designadas pelas entrevistadas, na matriz curricular deste curso.

Assim, saliento que a aproximação entre Artes Cênicas e Música, representadas pelas disciplinas Jogo Teatral e Educação Musical contribuíram, potencialmente, para o estabelecimento de sentidos sobre a educação musical, na formação acadêmico-profissional das entrevistadas. O estabelecimento de relações entre as áreas da Arte produziram experiências vivas, de movimento artístico e formativo, de compartilhamento de saberes. Entretanto, precisamos refletir sobre o lugar dos conteúdos específicos destas áreas, que acabam ficando em segundo plano, sobrepostos pela ênfase que as acadêmicas direcionam às atividades corporais, de movimento, haja vista suas necessidades relacionadas ao dinamismo das aulas, nas demais disciplinas curriculares do curso. De certa forma, o corpo passa a falar mais e expressar de modo mais efetivo o que as estudantes, participantes da pesquisa, entendem como prática.

Conforme apresentado, as seis acadêmicas produziram sentidos diferentes sobre a temática estudada nessa pesquisa, o que justificou a utilização do termo **sentidos**, no plural. Porém, dois sentidos foram apontados por todas as entrevistadas, sendo-lhe comuns: a educação musical, enquanto processo vivido na formação acadêmico-profissional estabeleceu sentidos de “fuga da realidade” e de “diversão”. Possivelmente, estes foram motivados pelas necessidades relacionadas às disciplinas curriculares do curso de Pedagogia, a forma como estas são operacionalizadas e como as estudantes significam seu envolvimento nas mesmas. Certamente que esta seria uma pesquisa a ser realizada, de modo intenso e sistemático, pois implica a relação de um curso, em seu todo, com o processo formativo para ser professor.

No decorrer do meu envolvimento com os sentidos produzidos pelas acadêmicas sobre a Educação Musical em sua formação acadêmico-profissional, enquanto pesquisadora, essa temática também produziu sentidos em mim. Em primeiro lugar, me coloco ao lado das entrevistadas e penso: nós, acadêmicos, estamos compreendendo o que é formação? Quando a buscamos, quais são nossos objetivos que nos mobilizam a busca-la?

Em segundo lugar, aponto para a instabilidade que essa pesquisa provocou em mim no que tange aos sentidos da Música como área de conhecimento, para as acadêmicas do curso de Pedagogia. Essa temática está implicitamente colocada em todos os momentos nos quais as atividades musicais se sobrepõem aos conteúdos musicais: embora eu tenha verificado que estes últimos foram trabalhados nas aulas de Educação Musical para a Infância, nenhum deles foi mencionado nas falas das entrevistadas, mesmo quando perguntei “com quais conteúdos musicais tiveste mais proximidade, facilidade ou habilidade de te relacionar?”. As respostas sempre traziam atividades: cantar, tocar, dançar. Ritmo, andamento, percepção sonora, reconhecimento de timbres e afinação e colocação vocal, por exemplo, que foram conteúdos facilmente percebidos por mim no decorrer da proposta da professora, não foram mencionados.

Entretanto, se por um lado a instabilidade foi provocada pela preocupação com a Música enquanto área de conhecimento e não unicamente como função afetiva, por outro lado, não posso negar que no decorrer das falas das acadêmicas entrevistadas era possível reconhecer a entonação alegre, estimulada, tocada pelas aulas de Educação Musical. Isso deve ser ignorado? Penso que não. Assim como não consigo me desprender das imagens que me vem à memória quando me lembro do entusiasmo com o qual as acadêmicas se envolviam nas atividades musicais propostas nas aulas.

Meu temor, enquanto educadora musical é que, por buscarmos o reconhecimento da Música enquanto área de conhecimento, acabemos esquecendo que, intrínseco a sua natureza, estão a alegria, o divertimento, os relacionamentos interpessoais, o autoconhecimento, dentre tantos outros “conteúdos” que não cabem no currículo escolar. Contudo, é importante reconhecermos que fazer, ouvir, pensar e falar sobre Música também implica em formação, o que indica a importância de seguirmos buscando a qualificação da formação musical do professor unidocente, trabalhando elementos musicais que se estendem para além do que as vivências pessoais proporcionam, que mobilizem reflexões e ações comprometidas com a área da Música.

Reconheço que encerro este relatório de pesquisa produzindo mais dúvidas e questionamentos do que trazia antes de realiza-la. O que estudantes

do curso de Pedagogia esperam do curso? O que é formação, para elas? As acadêmicas conhecem os conteúdos curriculares desenvolvidos durante o curso, nas diferentes disciplinas? E nas disciplinas de Educação Musical? Afinal, o que são conteúdos e conhecimentos musicais, para elas? O que é necessário para construir conhecimentos, em Música, no contexto da formação em Pedagogia?

Estas, dentre outras questões, aumentam o número de peças deste quebra-cabeça, e podem ser pensadas em pesquisas futuras. Por ora, compreender os sentidos da educação musical na formação de acadêmicas do curso de Pedagogia possibilitou que meu olhar se estendesse para além da minha área formativa, a Música, cujo contexto produz a construção de outros sentidos sobre esse mesmo tema.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia Ciência e Profissão, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

AMATO, R. F. **Escola e Educação Musical: (Des)caminhos históricos e horizontes**. Papirus Editora, Campinas, São Paulo, 2012.

AQUINO, T. L **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste**. In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2008, São Paulo, São Paulo. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2008.

ARAÚJO, C. dos S. **A Galinha Pintadinha e o Galo Carijó: práticas que buscam fixar noções de gênero na Educação Infantil**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, 2012, Rio Grande do Sul. Disponível em:
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1261/801>> Acesso em abr. 2015

ARROYO, M. **Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 29-34, mar. 2004.

BARROS, J. P. P. et al. **O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica**. *Revista Psicologia & Sociedade*; 21 (2), p. 174-181, 2009.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2000.

BELLOCHIO, C. **Formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS**. In: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, Rio de Janeiro, 2004.

BELLOCHIO, C. R. **Educação Musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes**. Projeto de Pesquisa. Edital MCTI/CNPQ/MEC/CAPES n. 07/2011. Santa Maria: 2011.

BELLOCHIO, C. R. **Educação Musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes**. Relatório Final de Pesquisa, CNPQ PQ 305183/2010-9, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2015.

BELLOCHIO, C.; CUNHA, E. da; PIMENTA, H. **Tocar e cantar: uma experiência compartilhada**. In: Anais do XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, Florianópolis, 2003.

BELLOCHIO, C. et al. **Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical**. In: Anais do XV Encontro Anual da ABEM, João Pessoa, 2006.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. **Laboratório de Educação Musical na formação inicial de professores: compartilhando saberes entre licenciandos**. In: XVI Anais do Encontro Anual da ABEM, São Paulo, 2007.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. **Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas, ações**. 1ª ed., Campinas, São Paulo, 2014.

BENINI, M. M. G.; OLIVEIRA, V. F. de. **Situação problematizadora da pesquisa: PED I como eixo temático de interesse “educação, tempos e espaços”**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/f4c24fc2c7b.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2015.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2015.

BRASIL. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: set. 2014.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em agosto, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, parecer CNE/CEB 12/2013**. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Diretrizes%20do%20cne%20para%20o%20ensino%20de%20musica.pdf> Acesso em: set. 2014.

BRESLER, L. **Pesquisa qualitativa em Educação Musical: contextos, características e possibilidades.** In: Revista da ABEM, n. 16, p. 7-16, março/2007.

BRZEZINSKI, I. **Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae, v. 23, n. 2, 2007.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20 de jun. de 2015.

CISZEWSKI, W. S. **O espaço da Música nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo.** In: Anais do Encontro nacional da ABEM, 2010, p. 1561-1567, Goiânia. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2010.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E.G.; **Mudanças no contexto do ensino superior no brasil: uma tendência ao ensino colaborativo.** Revista FAE, Curitiba, v.4, n.1, p.49-58, jan./abr. 2001.

CORREA, A. N. **O processo músico-formativo do unidocente na Pedagogia/UFSM.** In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2008, São Paulo, São Paulo. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2008.

CORREA, A. N; BELLOCHIO, C. R. **Oficinas de música na formação inicial de professores unidocentes: questões preliminares.** In: Anais do XVI Encontro Anual da ABEM, São Paulo, 2007.

COSTAS, F. A. T; FERREIRA, L. S; **Sentido, significado e mediação em vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura.** Revista Ibero-americana de Educação. N.º 55, p. 205-223, 2011.

CRUZ, G. B. **O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais.** Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/Rio, Rio de Janeiro, 2008.

CUNHA, C. de M. et al. **Uma experiência do ensino da música no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará.** In: XX Congresso Nacional da ABEM, Vitória/ES, 2011.

DALLABRIDA, I. C. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com professoras unidocentes.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2013.

DEL BEN, L. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.** Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

DEMO, P. **Habilidades de Século XXI.** Biblioteca Técnica Senac: Revista Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008.

DINIZ, J. A. R.; **A formação musical dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos.** In: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, Rio de Janeiro, 2004.

DINIZ, J. A. R.; RIBEIRO, S. T. da S. **O perfil da formação musical de professoras generalistas: um estudo de caso.** In: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, Rio de Janeiro, 2004.

DINIZ-PEREIRA, J. A. **formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas.** In: EGGERT, E. et al. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.* Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 253-266.

ESTRELA, A. C. **Pedagogia ou ciência da educação?** Ed. Porto: Porto, 1992.

FÁVERO; M. de L. de A.; SGUISSARDI, V. **Quantidade/qualidade e educação superior.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012

FERREIRA, L. S. **Trabalho, profissionalidade e escola no discurso das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

FERRY, G. **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.** UNAMENEPI, Paidós, México, 1991.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación.** Buenos Aires: Edic. Novedades Educativas - Universidad de Buenos Aires, 2004.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. **A música no currículo dos cursos de Pedagogia.** In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, João Pessoa, Paraíba. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2001.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. **A formação musical nos cursos de pedagogia.** In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2003, Florianópolis, Santa Catarina. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2003.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. **Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores generalistas.** In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro, Anais... Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, disponível em CD-Room, 2004

FIGUEIREDO, S. L. F. de. **Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FIGUEIREDO, S. **Educação musical e legislação educacional.** In: Educação musical escolar, Ano XXI, Boletim 08, Junho, 2011. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/16075508-Edu.Musical.pdf> Acesso em 12 de jun, 2015.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, V. B. **Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música.** 2 ed. rev. e ampl. Florianópolis, Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

FUKS, R. **O discurso do silêncio.** Rio de Janeiro: Enelibros. 1991.

FURQUIM, A. S. dos S. **A educação musical no curso de Pedagogia: um estudo multicasos.** In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2008, São Paulo, São Paulo. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2008.

FURQUIM, A. S. dos S; BELLOCHIO, C. R. **A formação musical de professores em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul.** Revista da ABEM, v. 24, p. 179-187, Porto Alegre: set. 2009.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais.** In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. p. 64-89. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental: um estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** In GATTI, B. A; NUNES, M. M. R (orgs). São Paulo: FCC/DPE, 2010.

GÓES, M. C. R; CRUZ, M. N da. **Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vygotski**. Pro-Posições, v. 17, n. 2 - maio/ago, 2006.

GONÇALVES, I. J. O. **A galinha pintadinha e sua turma na aula de música: um estudo do DVD volume 1**. Monografia de Conclusão de Curso, Universidade de Brasil, Unb, 2014.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012.

HENTSCHKE, L. et al. **Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. esp., p. 85-104, out. 2009.

HUMMES, J. M. **Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

ILARI, B. **Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina**. 2007. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18_artigo5.pdf . Acesso em 15 fev. 2015.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

JUNNIOR, J. de O. M. **A formação musical no curso de Pedagogia da UERN: concepções sobre educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas de seus egressos**. In: Anais do XX Encontro Anual da ABEM, Vitória, 2011.

KEBACH, P; DUARTE, R. **Ampliação das concepções musicais nas recreações em grupo**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 64-72, set. 2010.

LEITE, C. R. V. B.; TOSCHI, M. S. **A televisão na educação infantil e a aquisição da linguagem**. In: II Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, 2013.

LEITE, S. B. Teoria: desafio e perspectiva na pesquisa em educação. Revista Em Perspectiva, 2000. Disponível em: <https://www.rbcdh.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9443> acesso em 06 de jun. 2015.

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: Anais do XIV Encontro Nacional da ABEM, Belo Horizonte, 2005.

LEWIN, K. **Teoria dinâmica da personalidade.** São Paulo, Cultrix, 1975.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da Formação profissional de educadores.** In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LIBÂNEO, J. C. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.91, n.229, p.562-583. Brasília, set/dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia.** In PIMENTA, S. G (org.) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S.G. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** In: PIMENTA, S. G (org.) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T.; DAL PRÁ, K. R. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo.** Revista Textos & Contextos, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan./jun. 2007.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de Música na escola fundamental.** Papyrus Editora, Campinas, São Paulo, 2003.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Do trabalho à formação de professores.** In: Caderno de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.

MAHEIRIE, K. **Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky.** Psicologia em Estudo, 8(2), 147-153, 2003.

MANDÚ; T. M.C.; AGUIAR, M. da C. C. de. **A formação inicial no curso de pedagogia: representações, caminhos e perspectivas dos estudantes.** In: Revista Educação Temática Digital, v.15, n.3, p.560-577, Campinas: set./dez.2013. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/5573/pdf>> Acesso em: set. 2014

MARGOLINAS, C. **Situations, milieux, connaissances. Analyse de l'activité du professeur.** In Dorier, J.-L. et al. (Eds.) Actes de la 11e École d'Été de Didactique des Mathématiques – Corps, août 2001, p. 141-156. Grenoble : La Pensée Sauvage – Éditions, 2002.

MARGOLINAS, C. **La situation du professeur et les connaissances en jeu au cours de l'activité mathématique en classe.** In Simmt E. et Davis B. 66 (ed.), Actes 2004 de la rencontre annuelle du groupe canadien d'étude en didactique des mathématiques, CMESG/GCEDM, Edmonton, 2005.

MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico na construção do conhecimento na universidade.** São Paulo: UNESP, 2012.

MATEIRO, T; FERREIRA, M. S. **Interdisciplinaridade na formação de professores de música e teatro.** In: Anais do Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão – Região Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: Edufscar, 2002.

NOGUEIRA, M. A. **Música nos currículos de pedagogia: um espaço em disputa.** In: Anais do Encontro nacional da ABEM, 2010, p. 291-298, Goiânia, Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2010.

NOGUEIRA, M. O. G. **Aprendizagem do aluno adulto: implicações para a prática docente no Ensino Superior.** Curitiba: Ipbex, 2012.

OESTERREICH, F. **A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

OLIVEIRA, J. F. de.; DOURADO, L. F. **A reforma da educação superior e os seus desdobramentos nas universidades federais: tópicos para um debate.** Revista Série-Estudos, n. 16, Brasília, 2013.

OLIVEIRA, J. F. de; MAUÉS, O. C. **A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate.** In: Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. OLIVEIRA, D.A, VIEIRA, L.F (orgs.). Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2005.

PAREJO, E. **Edgar Willems: um pioneiro da educação musical.** In: Pedagogias em educação musical. Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (Org.), Curitiba, Ibpex, 2011.

PENNA, M. **É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REY, F. L. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson, 2003.

RODRIGUES, M. J. LUSTOSA, A. V. M. F. **A constituição de sentidos subjetivos na educação especial.** In: Anais do VI Encontro do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. UFPI, Piauí, 2010.

ROLOFF, E. M. **A importância do lúdico em sala de aula.** X Semana de Letras. Dados eletrônicos. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>, acesso em 29 de março de 2015. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ROSSETTO, G. A. R. da S.; BAPTAGLIN, L. A. **Formação inicial no curso de pedagogia: a atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência.** In: IX ANPED Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/976/601>> Acesso em set. 2014.

SANTOS, A. M. **As funções da universidade: ensino, pesquisa e extensão.** Revista Extensão em Foco, Caçador, v.1, n.1, p. 6-12, jun. 2013

SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** Vol. 120. Cortez, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SCARAMBONE, D. C. F. **A abordagem da arte no currículo dos cursos superiores normal e/ou pedagogia em Uberlândia: presença e concepções das professoras.** In: XV Encontro Anual da ABEM, João Pessoa, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto alegre: ARTMED, 2000.

- SCHROEDER, S. C. N. **A música na formação do pedagogo: uma experiência na USP/RP**. In: Anais do Encontro nacional da ABEM, 2009, Londrina. Porto Alegre, Associação Nacional de Educação Musical, 2009.
- SETTON, M. G. J. **Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens**. Comunicação & educação, ano XIV, n. 1, jan./abril. 2009.
- SILVA, C. S. B da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Vol. 66. Autores Associados, 1999.
- SILVA, D. S. da.; CIA, F. **Educação Infantil e inclusão: relato de estágio**. In:
- SOBRINHO, J. D. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes**. Avaliação, v. 15, n. 1, p. 195-224, Campinas; Sorocaba. Mar. 2010.
- SOUZA, J. **Educação musical e práticas sociais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.
- SPANAVELLO, C. da S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: 2005.
- SPERB, L. M. **Educação musical e educação infantil: sentidos, tensões e vicissitudes**. Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso em Música - Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2014.
- STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: Sage Publications, 1995.
- SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. Trad. Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2014.
- Tiago, R. A. **Usos e funções da música na Educação Infantil**. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal, RN. Anais... Associação Nacional de Educação Musical, disponível em CD-Room, 2002.
- TIAGO, R. A.; CUNHA, M. D. da. **Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola**. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2006, João Pessoa, PB. Anais... João Pessoa, Associação Nacional de Educação Musical, disponível em CD-Room, 2006.
- TOURINHO, I. **Usos e funções da música na escola pública de 1º grau**. Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, n. 1, p. 91-133, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLIM, V. C. **A produção musical na educação infantil: um desafio da escola do futuro.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2003.

VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina, Paraná, 2013.

VYGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje.** Ed. Paidós, Barcelona 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WASLAWICK, P.; CAMARGO, D.; MAHEIRIE, K. **Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural.** In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

WERLE, K. **A música no estágio supervisionado da pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. Ed. Bookman, Porto Alegre, 2010.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.** In: Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ZUIN, P. B. **Considerações a respeito do significado e sentido em vygotsky e bakhtin: encaminhamentos para o ensino da língua.** Revista Trilhas pedagógicas, v. 1, n. 1, p. 23-37. Ago. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento de Entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: **Os sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo**

Pesquisador responsável: Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição/Departamento: UFSM/ LAMEN – LEM (CE)

Telefone para contato: (55) 9966 8875

Pesquisadores participantes: Iara Cadore Dallabrida

Telefones para contato: (55) 8412 8904

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

♦ **Descrição da pesquisa:** A pesquisa tem como objetivo geral compreender os sentidos da educação musical enquanto processo formativo na formação acadêmico-profissional do acadêmico do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM. A metodologia segue orientação na abordagem qualitativa, sendo configurada como um estudo de caso. Dentre as fontes de evidência, destaco sua participação como sujeito de pesquisa no consentimento de entrevistas semiestruturadas, grupais e individuais, realizadas pela pesquisadora Iara Cadore Dallabrida, em horário previamente agendado. Buscar-se-á, com as entrevistas, conhecer os sentidos que você atribui Música em sua formação acadêmico-profissional de pedagoga.

♦ **Especificação dos riscos** que podem ser provocados pela pesquisa: você poderá se sentir desconfortável com as entrevistas, podendo se manifestar sobre isso imediatamente, sendo tomadas as medidas necessárias para seu conforto.

♦ **Garantia de acesso:** em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

♦ **Garantia de sigilo:** se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores terão acesso às suas informações para verificar as informações do estudo.

♦ **Esclarecimento do período de participação:** Você poderá retirar o consentimento a qualquer tempo, sem que lhe haja prejuízo algum.

continua

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo realizado por Lara Cadore Dallabrida e Cláudia Ribeiro Bellochio, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo. 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.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria _____, de _____ de 20____

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

Conclusão

APÊNDICE B – Termo de Consentimento de Observações

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: **Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo**

Pesquisador responsável: Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição/Departamento: UFSM/ LAMEN – LEM (CE)

Telefone para contato: (55) 9966 8875

Pesquisadores participantes: Iara Cadore Dallabrida

Telefones para contato: (55) 8412 8904

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

♦ **Descrição da pesquisa:** A pesquisa tem como objetivo geral compreender os sentidos Música na formação acadêmico-profissional do acadêmico do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM. A metodologia corresponde a um estudo de caso. Dentre as fontes de evidência, destaco sua participação como sujeito de pesquisa na observação direta e participante, realizada pela pesquisadora Iara Cadore Dallabrida, durante sete aulas da disciplina de Educação Musical para a Infância, realizada às terças-feiras, das 16h às 18h. Buscar-se-á verificar como você se relaciona com a disciplina, de que forma se envolve com as atividades propostas, com quais atividades demonstra maior envolvimento, dentre outras observações que contribuam para a compreensão das relações entre a disciplina de Educação Musical para a Infância e as acadêmicas em Pedagogia/Diurno/UFSM. O registro será feito por meio de imagens, vídeos e anotações da pesquisadora.

♦ **Especificação dos riscos** que podem ser provocados pela pesquisa: você poderá se sentir desconfortável ao ser observado durante as aulas de Educação Musical para a Infância, ou ainda com as questões do questionário, podendo se manifestar sobre isso imediatamente.

♦ **Garantia de acesso:** em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

♦ **Garantia de sigilo:** se você concordar em participar do estudo, seu nome e será mantido em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores terão acesso às suas informações para verificar as informações do estudo.

♦ **Esclarecimento do período de participação:** Você poderá retirar o consentimento a qualquer tempo, sem que lhe haja prejuízo algum.

continua

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo realizado por Iara Cadore Dallabrida (RG 7090387411), sob a orientação da professora Cláudia Ribeiro Bellochio (RG 7026092961), como sujeito da pesquisa. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo. 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.

Local e data _____

Nome do sujeito: _____

Assinatura do sujeito: _____

RG: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria _____, de _____ de 20 ____

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

conclusão

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Bloco introdutório:

1. Fale sobre:
 - a. Suas relações com a Música, no cotidiano;
 - b. O porquê da escolha pelo curso de Pedagogia;
 - c. Seu conhecimento prévio sobre a matriz curricular do curso e as disciplinas de Educação Musical;

Bloco A – Concepções e expectativas

1. Ao cursar Pedagogia, quais suas expectativas sobre:
 - a. O curso de Pedagogia;
 - b. As disciplinas do curso;
 - c. As disciplinas de Educação Musical;

2. Enquanto cursava Pedagogia, como você percebeu:
 - a. O atendimento de suas expectativas;
 - b. Sua formação nas disciplinas curriculares obrigatórias;
 - c. As oportunidades formativas para além das disciplinas curriculares obrigatórias;
 - d. As disciplinas de Educação Musical e Educação Musical para a Infância;

3. Após ter cursado duas disciplinas de Educação Musical, quais foram:
 - a. Os pontos positivos destas disciplinas;
 - b. Os pontos negativos destas disciplinas;
 - c. Os sentidos dessas disciplinas em meio à sua formação;

continua

BLOCO B – Observações da disciplina Educação Musical para a Infância

1. Como você percebeu:
 - a. O envolvimento da turma com as propostas das aulas de Educação Musical para a Infância;
 - b. O seu envolvimento com estas propostas;
 - c. Suas dificuldades e facilidades em relação às atividades realizadas;
 - d. Sua motivação para participar das aulas;

2. Fale sobre:
 - a. As atividades que envolveram a voz;
 - b. As atividades de movimento corporal;
 - c. O que você mais gostou nas aulas de Educação Musical para a Infância;
 - d. Quais as contribuições que as disciplinas de Música trouxeram para você, considerando o momento vivido na formação acadêmico-profissional na Pedagogia/UFSM.

3. Como você relaciona:
 - a. As disciplinas de Música à totalidade do curso de Pedagogia;
 - b. Sua participação nas disciplinas de Música em relação às demais disciplinas, na Pedagogia;
 - c. Suas expectativas nas disciplinas de Música em relação às demais disciplinas, na Pedagogia;

4. Fale sobre:
 - a. seu conhecimento e/ou participação no Programa LEM: Tocar e Cantar;
 - b. o que a educação musical significou para você, no curso de Pedagogia.

5. Observações (livre)

Conclusão

APÊNDICE D – Exemplo do processo de formação dos núcleos de significação

Exemplo do processo de formação de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação			
Excerto	Pré-indicador	Indicador	Núcleo de significação
" Eu cheguei na graduação e vi só <i>teoria</i> por dois anos" (A5)	Teoria e prática	Curso de Pedagogia	Universidade e Mercado de Trabalho
"Minha percepção é que o curso por si é muito <i>teórico</i> " (A3)			
" A gente tem muita cadeira que a princípio e pra ser <i>prática</i> , mas de prática não tem nada" (A6)			
" <i>Educação Musical e Jogo Teatral</i> , que eram aquelas que a gente saia um pouco da <i>teoria e partia para prática</i> " (A1)	Relação entre disciplinas de Educação Musical e de Jogos Teatrais		
"Se tivessem <i>essas disciplinas</i> como <i>Teatro e Música</i> , disciplinas <i>práticas</i> , no início do curso, teria menos desistências, porque o início é muita <i>teoria</i> , muita <i>teoria</i> e falta essa <i>prática</i> " (A2)			
"o problema é que a gente não tem tanto a <i>prática</i> nas escolas" (A4)			
"A grade curricular deve suprir as necessidades do professor hoje, porque serão as necessidades que ele terá <i>na sala de aula</i> ou demais espaços <i>amanhã</i> " (A3)	A preparação para o mercado de trabalho na universidade	Ensino Superior	
"Nós temos que fazer esta relação com a prática porque <i>depois lá fora</i> a gente não vai ficar só na teoria" (A4)			
"As crianças <i>vão estar ali</i> e ai assim a gente vai ter que ver como vai se portar frente a elas e <i>é bem diferente</i> " (A2)			