



**A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE
PROFESSORES UNIDOCENTES: UM ESTUDO COM
EGRESSOS DA UFSM**

A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE
PROFESSORES UNIDOCENTES: UM ESTUDO COM
EGRESSOS DA UFSM

por

Caroline Silveira Spanavello

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, Área de Concentração em Formação de Professores, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS) como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

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

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

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE
PROFESSORES UNIDOCENTES: UM ESTUDO COM
EGRESSOS DA UFSM**

elaborado por

Caroline Silveira Spanavello

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Sérgio Luís Figueiredo - UDESC

Prof^a Dr^a Luciana Marta Del Ben - UFRGS

Prof^a Dr^a Elisete Medianeira Tomazzetti - UFSM

Santa Maria, 29 de abril 2005.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a duas grandes mulheres que são para mim exemplo de competência, amor, dedicação e trabalho. Às duas “mulheres da minha vida”, minha mãe, Ivone Silveira Spanavello e minha orientadora Cláudia Ribeiro Bellocchio, pessoas que estiveram comigo em todos os momentos e nunca me permitiram deixar de sonhar e de acreditar que eu era capaz. A vocês duas eu devo a conquista deste trabalho, e a ti MINHA MÃE, devo também a vida, a dignidade e o reconhecimento que consegui conquistar até aqui.

TE DEDICO...

AGRADECIMENTOS

"Dia desses li um livro que comparava a vida a uma viagem de trem. Uma comparação extremamente interessante quando bem interpretada. Interessante, porque nossa vida é como uma viagem de trem, cheia de embarques e desembarques, de pequenos acidentes pelo caminho, de surpresas agradáveis com alguns embarques e de tristezas com desembarques... Essa viagem é assim: cheia de atropelos, sonhos, fantasias, esperas, embarques e desembarques. Sabemos que esse trem jamais volta, portanto, façamos essa viagem da melhor maneira possível, tentando manter um bom relacionamento com todos, procurando em cada um o que tem de melhor, lembrando sempre que, em algum lugar do trajeto poderão fraquejar e provavelmente precisaremos entender isso. Nós mesmos fraquejamos algumas vezes. E, certamente alguém nos entenderá. Agradecer é, portanto, a melhor forma de reconhecer o que nossos companheiros de viagem tem feito para tornar nossa estada nesse trem, mais feliz..."

Muitas pessoas embarcam e desembarcam no vagão em que me encontro neste trem, mas, neste momento, cabe-me agradecer porque algumas delas tem sido especiais em minha viagem...

A Deus e à Mãe Rainha e Vencedora Três Vezes Admirável de Schöenstatt agradeço pelo auxílio espiritual e pelo amparo em todos os momentos.

Aos meus pais Dorvalino e Ivone, por não somente se manterem no mesmo vagão que eu, mas também por estarem sentados ao meu lado, protegendo-me, amando-me e ensinando-me os caminhos a que este trem pode nos levar...

À minha amada irmã Sabrina que me surpreendeu ao embarcar neste trem e que dia a dia me surpreende ainda mais por se mostrar uma pessoa de muita garra e determinação. Obrigada minha irmã pela companhia neste trem e principalmente por toda ajuda prestada no desenvolvimento deste trabalho.

Cláudia, minha orientadora, mãe, amiga, irmã, companheira de viagem... Só Deus é capaz de medir o tanto que tenho a te agradecer pelos ensinamentos, pelo carinho, dedicação, amizade e competência. Certamente, a bagagem que levo nesta viagem enriqueceu-se muito, depois que embarcaste neste vagão em que nos encontramos...

Meus queridos colegas Eduardo Pacheco, Priscila Barbosa, Lucimar M. dos Santos, Aruna Noal, Caroline Xisto, Cristina Townsend e todos os demais que juntamente com a Cláudia têm se mantido sentados neste mesmo vagão, em busca dos mesmos sonhos e das mesmas realizações. Obrigada por existirem...

Aos professores Sérgio, Luciana e Elisete, companheiros de viagem há tão pouco tempo e que tanto tem feito para que eu não me perca em nenhuma estação e continue firme e perseverante nesta viagem... A vocês meu muito obrigado de coração por tanto empenho na leitura atenta de meu trabalho e nas tão valiosas contribuições trazidas.

Ao meu avô Manoel, primos, primas, tias e tios... Saibam que suas presenças em minha vida, sentados lado a lado neste vagão, tem me fortalecido dia a dia na busca da realização dos meus sonhos e dos meus ideais. De um modo especial, agradeço à "tia Zula", que juntamente com minha mãe, apoiou-me e encorajou-me a cursar o mestrado e chegar até aqui... Agradeço-te de coração!

Agradeço ainda as vinte professoras que se dispuseram a fazer parte desta pesquisa e que tão bem me receberam para a realização das entrevistas.

Um agradecimento especial às minhas colegas de trabalho da Escola de Educação Infantil Beija Flor de Faxinal do Soturno, em especial à Secretária de Educação deste Município, Eliana P. Rubin, pessoas que há pouco tempo sentaram-se próximas a mim neste vagão e que já se tornaram grandes companheiras de viagem. Obrigada especialmente por sua amizade e pela compreensão de minhas ausências à escola, sempre que a dissertação roubava-me do convívio de vocês.

Ao Wilian de Moura Celestino, grande amigo e profissional que se encarregou de toda a correção ortográfica deste trabalho. Obrigada pela leitura atenta e pelas correções sugeridas. Agradeço ainda à CAPES pela Bolsa concedida e também à coordenação, professores e funcionários do PPGE/UFSM.

Enfim... A todos os que de uma forma ou outra tem tornado minha viagem inesquecível e meu vagão preenchido em todos os seus lugares. Aos amigos mais próximos e aos mais distantes... Aos mais recentes e aos mais antigos... A todos vocês meu MUITO OBRIGADO, porque de uma forma ou de outra contribuíram para que eu chegasse até aqui.

*"Saibam todos, que o grande mistério da viagem é que não sabemos em qual parada desceremos... Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora a fazer um novo fim. Isso é sinal de garra e de luta. É saber viver, é tirar o melhor de "todos os passageiros". **Agradeço muito por você fazer parte da minha viagem e, por mais que nossos assentos não estejam lado a lado, com certeza o vagão é o mesmo...**"*

EPÍGRAFE

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

BELLOCHIO, 2000, p. 367.

RESUMO

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

A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES UNIDOCENTES: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UFSM

AUTORA: CAROLINE SILVEIRA SPANAVELLO
ORIENTADORA: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de Abril de 2005.

A presente investigação buscou compreender a relação existente entre as práticas educativas em educação musical, desenvolvidas pelo professor não especialista em música, na escola, e sua formação musical no contexto da Pedagogia – UFSM. A abordagem qualitativa foi adotada como opção metodológica por entender-se que a mesma permite realizar uma interpretação da realidade de acordo com vários dados que se interconectam para a compreensão do todo. A entrevista semi-estruturada constituiu-se no instrumento de coleta de informações, sendo que sua efetivação aconteceu através da gravação das falas de vinte professores, em fitas cassete que posteriormente foram transcritas na íntegra, textualizadas e analisadas de modo a constituírem-se em fontes de dados para a escrita do relatório de pesquisa. O estudo está dividido em quatro capítulos. Inicialmente, é traçado um panorama sobre quem são os professores unidocentes e qual sua relação com a educação musical. Em um segundo momento é enfocada a formação musical dos professores unidocentes oriundos da UFSM. O terceiro capítulo trata das práticas educativas em educação musical narradas pelos professores participantes da pesquisa, sendo que no quarto articulam-se as idéias destes dois últimos de modo a se compreender a relação formação – práticas. Como conclusão do trabalho, aponta-se a existência de uma articulação entre estes dois processos. Contudo percebe-se que as práticas educativas em educação musical encontram-se permeadas não só pelos conhecimentos construídos a partir da formação inicial, mas por uma série de fatores como as relações que se estabelecem na estruturação 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.

Palavras-chaves: Professores unidocentes, Formação Musical, Práticas Musicais.

ABSTRACT

Masters Dissertation
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

MUSIC EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF GENERALIST TEACHERS: A STUDY WITH TEACHERS GRADUATED FROM FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA

AUTHOR: CAROLINE SILVEIRA SPANAVELLO
SUPERVISOR: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO
Date and place of presentation: April 29, 2005 – Santa Maria

The aim of this investigation was to understand the relationship between educational practices in music education developed by generalist teachers in school and their musical preparation in the context of a Bachelor of Education (Pedagogia) at Federal University of Santa Maria. The qualitative approach was adopted as the methodological choice because such approach allows the accomplishment of an interpretation of reality according to several data interconnected in a complex whole. The semi-structured interview was the main data collection instrument. Twenty generalist teachers were interviewed, and the transcriptions were analyzed constituting the main source of data presented and discussed in the final report. The study is divided into four chapters. The first chapter presents an overview about generalist teachers and their relationship with music education. In the second chapter, the focus is on the music preparation offered in the Bachelor of Education at Federal University of Santa Maria. The third chapter presents the educational practices in music education reported by the participant teachers. In the fourth chapter, some ideas from the two last chapters are articulated in a way to understand the relationship between preparation and practice. As a conclusion, there is an evident articulation between those two processes. However, it is perceived that the educational practices in music education are permeated not only by the knowledge built up since the initial preparation, but also by a series of factors, such as: the functional and organizational school structure, the school subjects historically considered more important than others, the parent's and the students demand considering their life history, anxiety and objectives of the teachers.

Key – words: generalist teachers; music education; musical practice.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA _____	03
AGRADECIMENTOS _____	04
EPIÍGRAFE _____	06
RESUMO _____	07
ABSTRACT _____	08
SUMÁRIO _____	09
INTRODUÇÃO _____	11
a) Definição do objeto de estudo _____	11
b) Traços da relação teoria-prática _____	14
CAPÍTULO I – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS _____	20
CAPÍTULO II - PROFESSORES UNIDOCENTES E EDUCAÇÃO MUSICAL _____	26
2.1 Quem são os professores unidocentes? _____	26
2.2 Qual a relação existente entre os professores unidocentes e a educação musical? _____	33
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS UNIDOCENTES EM EDUCAÇÃO MUSICAL _____	39
3.1 <i>Depois que eu entrei pra universidade que eu passei a trabalhar com música...</i> _____	39
3.2 <i>Na metodologia do ensino da música a professora nos ensinou a cantar...</i> _____	45

3.3. Já pensei em buscar mais. Aprender algum instrumento........57

CAPÍTULO IV - PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL63

4.1 Tem um grupo aqui de artes e tem o da dança também...
.....64

**4.2 Eu acho que seria os dois juntos. [professor unidocente e professor
especialista]**.....70

4.3 Na sala de aula a gente trabalha alguma coisa........73

**4.4 Às vezes a gente só se lembra de cantar na época da Semana da Pátria, na
época de São João ...**.....75

CAPÍTULO V - A FORMAÇÃO MUSICAL DA PEDAGOGIA E SEUS REFLEXOS

NA SALA DE AULA DOS AIEF.....85

CONCLUSÃO97

REFERÊNCIAS.....108

APÊNDICES.....114

Apêndice 1 – Modelo da Carta de Apresentação115

Apêndice 2 – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada.....116

Apêndice 3 – Modelo da Carta de Cessão.....118

Apêndice 4 – Exemplo da configuração dos dados119



INTRODUÇÃO

a) Definição do objeto de estudo

Ao longo dos estudos que venho realizando em torno da Educação Musical, especialmente em relação à sua inserção nas práticas educativas de professores não-especialistas em música¹, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), tenho me deparado com realidades bastante semelhantes, por haver, entre estes profissionais, um consenso de que a música tem sido colocada em segundo plano no âmbito do seu cotidiano de trabalho, especialmente porque não se sentem suficientemente preparados para desenvolver atividades nessa área.

A justificativa narrada, por entrevistados², para esse fato tem se centrado na questão da formação inicial dos docentes, pois eles, em sua maioria, dizem não terem mantido contatos formais com a Educação Musical nos cursos que os habilitaram para a docência, cursos estes que, em geral, pouco tem entendido a Educação Musical, enquanto área composta por conteúdos e conhecimentos próprios, necessários à constituição do professor dos anos iniciais. Nos processos formativos em que a música se faz presente, muitas vezes, suas atribuições se resumem à execução de “musiquinhas” para passar o tempo, divertir as crianças, apresentar na Hora Cívica ou simplesmente cantar por cantar.

Estudos de Bellochio (2004, 2003, 2002, 2001, 2000), Coelho de Souza (2004, 2002), Del Ben (2001), Figueiredo (2004, 2003, 2001b, 2001a), Souza et al (2002), dentre outros, confirmam carências em relação à formação musical inicial e continuada desses profissionais, os quais acabam desconhecendo o que é básico para educação musical na escola. Nessa linha, Bellochio (2000) indica que: “[...] um dos caminhos para a qualificação da prática educacional no ensino de Música, na escola, também passa pelo projeto de melhor formar e compreender a prática educativa dos professores não-especialistas nessa área”.

¹ Ver nas referências Bellochio et al. (2001/2002) - Relatórios de pesquisas desenvolvidas junto ao grupo do CNPq: FAPEM (Formação, Ação e Profissionalização de Professores em Educação Musical).

² Ver Spanavello et al (2003); Souza et al (2002).



Deste modo, tenho me questionado, não só em função da Educação Musical, mas também a respeito da multiplicidade de cursos que formam o professor para os anos iniciais, hoje, em decorrência das atuais políticas educacionais³. Essas interrogações passam, principalmente, pelos objetivos de trabalho desses cursos e pelos saberes por eles reconhecidos como necessários às práticas educativas de seus egressos.

No estudo realizado em 2001/2002⁴ percebeu-se a existência de uma grande quantidade de docentes oriundos de diversos cursos de formação de professores⁵ atuando na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por possuírem também o curso de Magistério em nível médio. Esta realidade apontou-nos que em todos estes cursos não há, ou pelo menos não houve durante o processo de formação dos profissionais entrevistados, uma preocupação com a formação musical dos docentes.

Na UFSM, espaço onde se formam docentes para os anos iniciais em um curso de Pedagogia, que tem a docência como base, há uma preocupação em qualificar estes profissionais, havendo nesta instituição um trabalho bastante significativo que vem se estruturando gradativamente dentro de todas as áreas do conhecimento, especialmente no que se refere ao trabalho articulado entre ensino, pesquisa e extensão. No caso específico da Educação Musical, desde 1984, o Curso tem contado com a disciplina de Metodologia do Ensino da Música no Currículo por Atividades (MEN 344). Desse modo, tem havido uma preocupação em implementar propostas de articulação entre teorias e práticas em Educação Musical sob o objetivo de proporcionar, aos professores em formação, contatos formais com um corpo de conhecimentos necessários ao exercício desta área. Segundo Bellochio (2001, p. 42), este trabalho tem se centrado, especificamente, na “[...] interação com atividades musicais de apreciação, criação/improvisação e execução musical, dentre outras”.

³ Pela LDB 9394/96 os seguintes cursos podem habilitar para a docência: Normal de Nível Médio; Normal Superior; Pedagogia – Licenciatura Plena.

⁴ Pesquisa de Iniciação Científica citada no rodapé nº1.

⁵ Cursos como Filosofia, Pedagogia habilitação Administração/Supervisão Escolar, História, dentre outros



Assim, após ter passado pelo referido curso e reconhecido seu pioneirismo em termos de formação musical para professores dos anos iniciais, senti a necessidade de investigar, junto aos docentes egressos deste curso e atuantes nos AIEF, o seguinte questionamento:

Os professores dos anos iniciais, egressos do curso de Pedagogia da UFSM, têm fundamentado suas práticas educativas em Educação Musical na formação desenvolvida junto à disciplina de Metodologia do Ensino da Música?

Pensando nisso, tracei o principal objetivo deste estudo, o qual foi: **compreender a relação existente entre as práticas educativas em educação musical desenvolvidas pelo professor não - especialista em música, na escola, e sua formação musical no contexto da Pedagogia - UFSM.** Desse modo, todo o encadeamento do trabalho, na configuração da pesquisa, coleta e análise dos dados, esteve orientado por três pontos principais: a formação inicial, as práticas educativas dos professores e a relação entre ambas.

A partir destes pontos, busquei subsídios teóricos em alguns autores da Educação Musical e em Sacristán (1999), afim de melhor compreender as informações levantadas e também organizar as categorias de investigação, o roteiro de entrevista semi-estruturada e a análise dos dados coletados. A estrutura da presente dissertação também segue esta orientação. Do ponto de vista da formação há um capítulo que trata especificamente da questão da unidocência e sua relação com a educação musical. Os outros três capítulos, vinculam-se às questões da formação musical no contexto da Pedagogia-UFSM e das práticas em Educação Musical de seus egressos trazendo também a discussão sobre a relação entre ambas.

A fim de melhor articular as reflexões sobre o objetivo geral, busquei também **conhecer as concepções dos professores sobre a sua formação musical na MEN 344, e ainda verificar as relações estabelecidas entre as práticas em Educação Musical do professor e a organização escolar.**

Partindo destas questões iniciais trago a seguir alguns pressupostos teóricos que orientaram esta investigação buscando compreender pontos da relação teoria-



prática os quais constituíram-se como fio condutor do processo analítico das falas dos docentes a respeito da sua formação musical em consonância às suas práticas educativas.

b) Traços da relação teoria-prática

A temática proposta neste estudo, baseada em seu objetivo maior que é compreender a relação existente entre a formação musical e as práticas em educação musical de unidocentes egressos do Curso de Pedagogia da UFSM, indica a necessidade de se buscar um referencial teórico que fundamente a discussão teoria-prática, especialmente porque, na visão de grande parte dos docentes, principalmente daqueles que fizeram parte deste estudo, o espaço da formação, constitui-se no local onde se produzem teorias e o espaço da escola é por excelência o lócus da prática.

As estagiárias estão vindo muito sem experiência sabe, nessa parte prática a gente vê muito isso, porque parece assim oh, que ainda são formadas numa realidade maravilhosa, com crianças maravilhosas e tudo e não é isso. (IC) Meu primeiro ano de escola foi terrível porque tu imagina a teoria dissociada da prática. Uma coisa é tu ler e outra coisa tu vivenciar. (MC)

Diante disso compreendo que os estudos de Sacristán (1999) pode conduzir a uma compreensão mais real desta relação, pois para este autor:

[...] de alguma maneira, teoria é o que os teóricos tratam e produzem no meio em que realizam seus trabalhos, enquanto não é menos certo que a prática é o conteúdo do ofício dos práticos, também em seu próprio contexto. Por um lado, está a universidade e os departamentos de pesquisa e de formação do magistério com seus profissionais ocupados com o desenvolvimento e a difusão da teoria e por outro, as escolas de níveis não-universitários com seus profissionais dedicados à prática da educação. (p. 20).

Inevitavelmente, há uma separação em relação ao tipo de conhecimento produzido dependendo do espaço no qual este ocorre. Como o presente estudo tem se ocupado em compreender o conhecimento musical produzido na escola à luz daquele produzido na universidade, cabe então esta reflexão para que possamos perceber, também, as possibilidades de a universidade produzir conhecimentos



práticos e a escola básica produzir conhecimentos teóricos. Compreender que a visão de que a prática só é produzida pelos professores da escola e que a teoria é aquilo que produzem os filósofos e os pesquisadores da educação “[...] constitui-se em uma concepção [...] claramente errônea: nem os primeiros são donos ou criadores de toda a prática e nem os segundos são de todo o conhecimento que orienta a educação”. (SACRISTÁN, 1999, p.21)

O trabalho desenvolvido pelos docentes, enquanto prática educativa, constitui-se em ações pensadas e organizadas em relação a vivências pessoais internalizadas e estudos e teorias que vem se constituindo ao longo dos anos e difundidas especialmente dentro dos cursos de formação. Muito embora os professores possam não reconhecer a teoria que fundamenta sua prática, assim como aquela que se origina do seu próprio ofício, sempre há um tratamento teórico que orienta o fazer do professor. No caso da Educação Musical, esse tratamento teórico é ainda permeado pela cultura do aluno, do professor e do próprio contexto da escola que, acondicionados em um mesmo momento, acabam por configurar uma “nova teoria” sendo esta entendida como um:

[...] conjunto de leis, de enunciados e de hipóteses organizadas em conjuntos que explicam um fenômeno ou uma parcela de realidades, formando tipos de conhecimentos agrupados em ciências ou disciplinas que constituem a base de tarefas profissionais. (SACRISTÁN, 1999, p.25)

Diante dessa complexidade, que inerente às práticas educativas dos docentes, é que percebemos os mesmos envolvidos em uma série de acontecimentos que acaba por configurar suas ações no espaço da sala de aula. A teoria, por vezes vista como imprescindível ao desenvolvimento de uma prática educativa consciente e responsabilizada com o desenvolvimento da criticidade dos educandos, acaba por assumir-se como pano de fundo das ações das professoras uma vez que na visão destas, há uma ruptura entre aquilo que se aprende no espaço da formação e aquilo que efetivamente é possível ser desenvolvido na prática. Contudo, para Sacristán (1999):

[...] saber fazer e saber sobre ou acerca do fazer estão estreitamente unidos e são indissociáveis quando se age. Então, pois, pode-se afirmar



que não existem destrezas práticas sem esquemas cognitivos, não há prática sem um esboço de teoria sobre ela mesma, que lhe seja inerente. O conhecimento não “se aplica” à prática, segundo uma expressão muito corrente que distorce a compreensão de como ambos os termos se interrelacionam, mas que realizamos ações acompanhadas de conhecimento. (p. 55)

Entendo que o processo de construção do conhecimento acontece, entretanto, antes, durante e após experiências da formação inicial pois, as estruturas cognitivas do sujeito desenvolvem-se desde os primeiros estímulos recebidos e internalizados em esquemas de ação. Isso é o que diferencia a visão daquela dos professores que associam a formação da universidade à teoria. Segundo Sacristán (1999) o conceito de teoria ultrapassa esta visão fechada de que teóricos são os estudos densos realizados nos cursos superiores. Para ele, teoria é: [...] a sistematização organizada de conhecimentos – corpus teórico – que compõe um campo disciplinar determinado, seja considerado ou não como ciência”. (p. 25)

A prática, especialmente a prática educativa, associa-se a este conceito de teoria quando pensada como:

[...] sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, motivos e a valores coletivos, afirmados e objetivados com marca pessoal. Essa marca é cultura intersubjetiva e objetiva, é expressa em ritos, costumes [...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa. (SACRISTÁN, 1999, p. 74)

Tomando este conceito de prática proposto por Sacristán (1999) associando-o ao de teoria a pouco elucidado, parece-me que ambos têm em comum o processo de construção do conhecimento que ocorre em diferentes momentos da vida do sujeito, ora em sintonia com as teorias ora com as práticas.

A relação teoria – prática liberta-se da possibilidade de ser meramente aquilo que os professores têm identificado na relação formação inicial-cotidiano de trabalho, assumindo-se como algo que “[...] ocorre dentro do sujeito, sendo pois uma relação do conhecimento pessoal com a ação” (Id. p.50). Os professores agem conforme o seu pensamento e avaliam suas ações de acordo com estes. A teoria configura sua relação com as práticas quando pensada como construção mental desenvolvida a partir de interações cognitivas e culturais pertencentes ao sujeito. Em



meu entendimento, se poderia dizer inclusive que a relação teoria-prática advém da relação consciência-ação, no sentido de que:

Para poder pensar, é preciso representar as coisas, e para pensar sobre as ações, para compreendê-las, é necessário reconstruir mentalmente – isto é, representar-se – o processo que seguimos ao experimentá-la, ficando assim, a ação aberta à consciência. Esse processo reflexivo pode ser simultâneo no decurso da ação (consciência na ação) ou posterior à mesma (consciência sobre a ação). (SACRISTÁN, 1999, p. 51)

Pensando no conhecimento produzido no espaço da formação inicial, por vezes reconhecido pelos professores como conhecimento teórico, percebe-se que o mesmo não consegue “dar conta” das práticas desenvolvidas pelo professor no espaço da escola, simplesmente porque o que os docentes fazem ou almejam não é o processo de tomada de consciência do que foi estudado/aprendido em consonância com suas ações, mas sim, uma incessante busca por algo que outros já pensaram e que de alguma forma possa ter uma aplicabilidade prática.

Percebo aí o equívoco mantido na relação teoria-prática na visão de grande parte dos professores, uma vez que o conhecimento não pode ser visto como algo que se produz fora do sujeito, entrando neste de forma mecânica e saindo dele da mesma maneira. A produção do conhecimento requer uma interligação entre a teoria vivenciada pelo sujeito, as ações por ele estabelecidas e uma tomada de consciência de que uma é condição para que a outra possa efetivamente ocorrer.

A capacidade prática dos professores é como um somatório dos esquemas práticos postos em jogo, ordenados de forma particular em cada caso, capazes de entrar em ação com certa flexibilidade em situações novas. Sua experiência teórica é composta pelos esquemas cognitivos ligados a seus conhecimentos práticos e outros encadeados a esses conhecimentos. (SACRISTÁN, 1999, p.55)

Isso é o que essencialmente caracteriza a profissão docente por ser um trabalho que envolve cotidianamente o pensamento e a ação de forma indissociável, levando consigo intenções, emoções, crenças, culturas, juízos de valor, dentre outras representações inerentes à subjetividade do sujeito que atua no espaço da sala de aula. Em meu entendimento, a criticidade das práticas desenvolvidas em sala de aula está diretamente ligada ao aprofundamento teórico que originou as



mesmas, pois a crítica só se faz mediante um amplo processo de reflexão e de tomada de consciência, o que na visão de Sacristán (1999) só é conseguido mediante o aprofundamento teórico e a estruturação de esquemas cognitivos.

Isso é o que talvez justifique as práticas reprodutivistas de muitos docentes, especialmente no que se refere à educação musical, uma vez que necessitariam de um respaldo teórico mais denso para que suas práticas em educação musical ultrapassassem àquelas desenvolvidas por seus formadores ou fossem minimamente permeadas pela possibilidade de busca de novos conhecimentos através de constantes processos de formação. Na visão de Sacristán (1999), os fenômenos educativos poderão ultrapassar a visão reprodutivista no momento em que se compreender que: “O conhecimento prévio poderá recordar-nos, prevenir e aconselhar a partir daquilo que já foi feito, mas não determinar”. (Id. p.61)

A possibilidade de abertura do desenvolvimento das práticas educativas sejam elas em educação musical ou na educação como um todo, de modo que cada sujeito torne-se produtor de conhecimentos e de novas teorias exige que o professor tenha um conhecimento prévio sobre o que ensina, para que a partir deste possa produzir algo novo.

A confusão entre os processos formativos e a teoria, expressa por muitos docentes entrevistados nesta pesquisa, mostra que estes não têm feito do conhecimento advindo da formação a base para reflexão e produção de novos conhecimentos, mas sim, atrelam a formação inicial a possibilidade de responder às questões inerentes às suas práticas *com* e *pela* teoria. Para Sacristán (1999):

[...] a prática é condição do conhecimento, o que não significa que, diante de uma ação ou de uma prática, não haja uma teoria prévia acumulada ou não haja mais uma prática além da experimentada por alguém. Não construímos o mundo de novo em cada ação. Só a partir da experiência acumulada, com uma história da prática como bagagem, pode-se pensar que o conhecimento “sobre o fazer” serve de guia para a ação de outros (Id., p. 53)

Nisso reside o que venho chamando de relação entre ambas e que permeia as análises expostas nesta investigação, especialmente no último capítulo quando trato da relação entre a formação musical dos docentes e suas práticas em educação musical no contexto dos anos iniciais.



A possibilidade de os unidocentes construírem conhecimentos musicais, junto a seus alunos, precisa ultrapassar a idéia de reprodução das aprendizagens desenvolvidas durante seu processo de formação inicial na Pedagogia/UFSM, o que envolve uma forte ligação entre a teoria e a prática no sentido de a primeira caracterizar-se na possibilidade de tomada de consciência dos unidocentes sobre suas ações musicais em sala de aula.

Partindo destas afirmações e deste olhar sobre os conceitos de teoria, prática e a relação entre ambas na visão de Sacristán (1999) é que trago, ao longo deste trabalho, algumas reflexões sobre os processos formativos dos docentes no que concerne à educação musical, suas práticas musicais em sala de aula e a relação estabelecida entre ambas compreendendo um pouco daquilo que os professores vem identificando como um distanciamento entre o conhecimento produzido no espaço da universidade daquilo que efetivamente é realizado na prática da sala de aula.

Vale lembrar que:

O agente pedagógico que é o professor, quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo. (SACRISTÁN, 1999, p.31)

Esta “não-neutralidade” que carregam os docentes quando desempenham seu ofício é o que justifica diferentes práticas educativas e diferentes formas de tomada de consciência destas práticas dependendo do sujeito investigado. A subjetividade do sujeito é o que determina suas escolhas, suas crenças, suas concepções levando consigo também as teorias adotadas, construídas, as ações desenvolvidas e o processo relacional de ambas.



CAPÍTULO I

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A efetivação do trabalho aconteceu por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa aqui compreendida como um processo investigativo que examina o mundo “[...] com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objecto de estudo [...] nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação” (BOGDAN & BICKLEN, 1994, p. 49). Levando em consideração o objetivo principal de pesquisa que foi verificar a relação existente entre a formação musical na Pedagogia/UFSM e as práticas educativas de seus egressos, entendo que cada professor participante deste processo possui posturas as quais necessitam ser interpretadas qualitativamente de modo que, cada novo dado coletado, seja subsídio para a compreensão da realidade.

Além disso, a abordagem qualitativa produz dados descritivos sobre determinado assunto e responde a questões muito particulares ocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificáveis. Falo das concepções, crenças, aspirações das professoras, das representações constituídas ao longo de suas vidas sobre determinados assuntos, enfim, elementos que necessitam ser analisados levando-se em consideração o contexto no qual se inscrevem.

É neste sentido que entendo que o estudo vincula-se a abordagem qualitativa. O principal instrumento de coleta de informações na condução investigativa foi a entrevista semi-estruturada. No entanto, em determinado momento, também utilizei a análise documental junto ao arquivo permanente do Centro de Educação-UFSM, buscando conhecer melhor os registros da MEN 344.

A opção por utilizar a entrevista semi-estruturada como principal instrumento de coleta de informações aconteceu porque compreendo que a entrevista é uma forma de interação social, de diálogo entre duas pessoas, capaz de fornecer importantes elementos para o processo de pesquisa a que me propus. Além disso, sua flexibilidade permite dialogar com a realidade, inserindo ou retirando elementos,



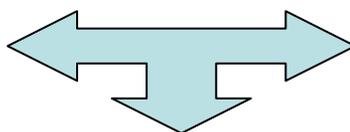
durante seu processo de realização dependendo da forma como a conversa é conduzida.

A entrevista semi-estruturada [...] se coloca de forma totalmente aberta. Ela parte da elaboração de um roteiro. Suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação. (MINAYO, 1994, p. 121).

Tendo definido o instrumento de pesquisa, passei à elaboração do roteiro da entrevista construído a partir do seguinte esquema:

FORMAÇÃO GERAL

FORMAÇÃO MUSICAL



PRÁTICAS EDUCATIVAS

- Na escola
- Na sala de aula

Esta entrevista foi realizada com vinte professores egressos da Pedagogia – Séries Iniciais da UFSM, atuantes em escolas da rede estadual do município de Santa Maria. A escolha desses sujeitos deu-se por meio do estabelecimento de critérios. Inicialmente se estabeleceu que todos eles deveriam ser egressos do referido curso - entre os anos de 1988 e 2003 - e estarem atuando em escolas públicas de Santa Maria - RS. O ano de 1988 marca o primeiro ano em que se formou a turma de Pedagogia da UFSM que teve a disciplina de Metodologia do Ensino da Música (MEN 344) no currículo e o ano de 2003 marca o término deste currículo e uma nova configuração do mesmo a partir de 2004.

A escolha pelas instituições públicas se deve ao fato de ser este o espaço educacional a que todos os cidadãos têm direito, segundo a LDB 9394/96. A seleção específica por escolas públicas estaduais aconteceu em decorrência de que, quando da realização do levantamento das escolas públicas de Santa Maria (Janeiro/2004), a Secretaria Municipal de Educação (SMED/SM) não disponibilizava de modo informatizado a relação de Escolas Municipais com seus respectivos docentes. Já a



Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria (8ª CRE) demonstrou agilidade nesse serviço, com o qual tive fácil acesso à listagem das escolas e seus respectivos professores, o que direcionou a investigação para esses espaços apenas, também em função do tempo disponível para a realização de toda a pesquisa de campo e análise dos dados.

Tendo em mãos a listagem dos egressos da UFSM⁶ e a dos professores estaduais de Santa Maria – RS, realizei um trabalho de averiguação do nome destes sujeitos em ambas as listas. Encontrei um total de 32 professores, dos quais 20 foram escolhidos para fazerem parte deste estudo. Os novos critérios para a seleção dos 20 sujeitos foram: a) a localização geográfica próxima ao centro da cidade e de fácil acesso; b) a concentração de mais de um professor em uma mesma instituição.

Feito este levantamento inicial, entrei em contato, via telefone, com as referidas escolas, para confirmar a presença daqueles professores nas instituições que me foram fornecidas. Tendo constatado a presença deles, iniciei o processo de visita aos docentes, em suas respectivas escolas, entregando-lhes uma carta de apresentação (Apêndice 1), explicando-lhes do que se tratava esta pesquisa e lhes convidando para participarem dela através da realização de uma entrevista⁷. Fui bem recebida por todos que, prontamente, se disponibilizaram em contribuir com o estudo, especialmente porque compreenderam que esta seria uma forma de aproximação entre o trabalho da escola e o da universidade.

O período de realização das entrevistas se estendeu por mais ou menos três meses, tendo acontecido entre o início de agosto e o final de outubro de 2004. Entrevistar os professores foi, para mim, uma experiência bastante enriquecedora para o aprofundamento e conclusões referentes a este trabalho, pois antes mesmo de transcrever suas falas, durante o próprio diálogo estabelecido na realização das entrevistas, eu conseguia visualizar alguns pontos importantes para serem debatidos ao longo da dissertação.

Passado este período, realizei, então, as transcrições das entrevistas, nas quais contei com o auxílio de minha irmã, uma vez que tinha uma média de 120

⁶ Listagem conseguida junto ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da UFSM.

⁷ O roteiro da entrevista semi-estruturada encontra-se no Apêndice 2. No apêndice 3 trago o modelo de Carta de Cessão utilizado a qual foi assinada pelos professores autorizando-me a utilizar suas falas no presente estudo.



horas de fita cassete para serem transcritas, o que demandou tempo. Até o final do mês de novembro as transcrições estavam concluídas e puderam ser devolvidas aos professores entrevistados para que pudessem realizar uma leitura atenta, verificando suas próprias falas e alterando quando necessário.

O processo de entrega das entrevistas foi rápido, pois o fiz na forma de correspondência e deixei na portaria das escolas para ser entregue aos professores. Entretanto, a devolução foi demorada, uma vez que a época era de final de ano letivo, estando os professores envolvidos com notas, provas e pareceres dos alunos. Apesar da demora, foi possível recolher as sugestões das transcrições, até o final de dezembro, as quais estiveram basicamente voltadas às correções do português, concordância e textualização da linguagem falada para a linguagem escrita. Muitos deles, inclusive, narraram-me ter gostado da forma como a transcrição foi feita e da possibilidade de poderem compartilhá-las comigo.

A análise dos dados foi feita em etapa subsequente a esta. Por orientação da leitura feita em Bogdan e Biklen (1994), categorizei as entrevistas através de pontos principais e comuns existentes na fala dos 20 professores (Apêndice 4).

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem os acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. (BOGDAN & BICKLEN, 1994, p. 221)

Com base nisso é que orientei o processo de análise das falas dos docentes pontuando aquelas que fossem mais significativas para o contexto deste estudo, de acordo também com os objetivos propostos. "Um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar". (p.221) A partir destas categorias montei uma forma de organização pessoal das entrevistas que esteve presente durante todo o processo de análise dos dados e escrita da dissertação. (Exemplo disso encontra-se no apêndice 4)



Realizei ainda uma pesquisa documental junto ao Arquivo Permanente do Centro de Educação – UFSM, a fim de buscar registros da disciplina MEN 344 junto aos Diários de Registro Acadêmico dos professores. O levantamento foi feito com o auxílio da funcionária responsável pelo arquivo e de uma colega do FAPEM. Os diários de classe referentes à disciplina foram fotocopiados para posterior análise.

Os resultados da investigação foram, então, orientados pelas falas dos 20 sujeitos entrevistados e complementados pelos registros encontrados nos diários de classe da MEN 344. A transcrição das falas, ao longo desta dissertação, apresenta-se entrecruzada por análises minhas e por citações de autores como Bellochio (2004, 2003, 2002, 2001, 2000), Coelho de Souza (2004, 2002), Del Ben (2001), Figueiredo (2004, 2003, 2001 b, 2001a), Souza et al. (2002), Sacristán (2000, 1999), Mizukami et al. (2002). Quanto aos sujeitos entrevistados, procurei mantê-los no anonimato, utilizando apenas as letras iniciais do nome para identificá-los.

A opção por não separar as idéias dos autores das falas dos docentes constituiu-se na configuração que me pareceu mais adequada para a estruturação deste trabalho, uma vez que se trata de um estudo orientado basicamente pelas falas de professores. Entendo que ao realizar uma costura entre as idéias destes, dos autores que tratam do tema e de minhas próprias considerações é possível se ter uma visão mais articulada sobre os temas tratados em cada capítulo.

Assim, o Capítulo II trata especificamente da relação existente entre professores unidocentes e educação musical, fazendo inicialmente um levantamento teórico sobre quem são os unidocentes no contexto desta investigação, seu espaço de formação e a sua identidade profissional. A seguir passo, então, a analisar as relações estabelecidas entre esse profissional e o trabalho musical no espaço dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

No Capítulo III apresento a formação musical dos professores unidocentes participantes da pesquisa, vista sob três ângulos: a formação musical anterior à entrada na Universidade, a formação musical no Curso de Pedagogia na MEN 344 e os desdobramentos dessa formação na vida profissional dos docentes. Acredito que, muito embora este trabalho se preocupe com a relação estabelecida entre a formação na MEN 344 e as práticas dos docentes, há nesse percurso alguns



entrelaçamentos que merecem ser lembrados tais como as particularidades que envolvem o contexto de trabalho dos professores, suas próprias histórias de vida pessoal e profissional, a escolha pela profissão docente, enfim, particularidades que acabam delineando o perfil dos entrevistados e nos levam a compreensão da relação formação musical e práticas educativas.

No Capítulo IV passarei a fazer uma análise específica das práticas educativas em Educação Musical desenvolvidas por estes profissionais, no sentido de compreender até onde vão os desdobramentos da MEN 344, ou seja, pelas narrativas dos professores é possível visualizar o quanto a formação musical desenvolvida no Curso de Pedagogia da UFSM tem influenciado as práticas dos docentes.

O Capítulo V apresentará as análises nas quais busco relacionar a formação musical com as práticas educativas dos docentes. Disso parto para a discussão da questão teoria-prática, justamente porque na concepção dos docentes entrevistados, todo o trabalho desenvolvido na Universidade, enquanto espaço de formação, constitui-se em teoria sendo que a prática configura-se apenas nas atividades desenvolvidas por eles em sala de aula. Como esta não é a relação teoria-prática de que tratam autores como Sacristán (2000, 1999), Mizukami et al. (2002), dentre outros, trago, neste capítulo, também algumas reflexões destes autores para que se possa ter uma melhor compreensão a respeito desta questão.

Por fim, as conclusões referentes à investigação dissertada retomam a questão de pesquisa e os objetivos, trazendo algumas contribuições e algumas sugestões para pesquisas futuras que venham somar a esta.



CAPÍTULO II

PROFESSORES UNIDOCENTES E EDUCAÇÃO MUSICAL

2.1 Quem são os professores unidocentes?

Para compreendermos quem são os professores unidocentes, é preciso que se leve em consideração dois pontos específicos: a particularidade profissional destes professores e sua formação.

No que tange à particularidade profissional dos unidocentes, se deve ressaltar que estes fazem parte do grupo de professores que atuam sozinhos, sob o ponto de vista formal, no espaço de uma sala de aula, sendo identificados como o único professor responsável por tudo que acontece naquele meio. Assim, o exercício da unidocência caracteriza-se por ter:

[...] um único professor responsável pela turma, o que significa dizer, ser ele o que elabora o planejamento da turma, as avaliações, controla a frequência dos alunos; ele é o principal responsável pelo índice de aprovação ou reprovação da turma, bem como pelo desenvolvimento de todos os demais trabalhos importantes e indispensáveis para a consecução dos objetivos da educação quando envolverem a turma. (SANTA MARIA, 2003).

Seguindo esta linha de pensamento, o professor é unidocente porque atua em um espaço de unidocência, ou seja, uma classe de alunos, pertencentes tanto à educação infantil quanto aos anos iniciais de escolarização (1^a à 4^a série do ensino fundamental), configurando-se no único professor responsável por todos os componentes curriculares que a integram (DESCONZI, 2004). Além disso, este professor é também formado para compreender como se dá o processo de desenvolvimento cognitivo e psicológico de seus alunos, ou seja, é o professor que

[...] precisa trabalhar na perspectiva unidocente de organizar os conhecimentos, potencializar a educação escolar e ensinar a criança a pensar e tomar decisões, considerando os entornos sociais dos locais de



aprendizagem. Para tanto, impõe-se a esse profissional a tarefa de ser um mediador ativo e conhecedor crítico dos percursos epistemológicos que orientam os aprendizados iniciais de seus alunos nos vários campos do conhecimento. (BELLOCHIO, 2000, p. 120)

Olhando para esta afirmação da autora, entendo que haja uma necessidade latente de se refletir sobre os cursos que têm formado os professores unidocentes, uma vez que profissionalizar um sujeito de modo que se torne um docente crítico e conhecedor das capacidades de aprendizagem de seus alunos, dentro das mais diversas áreas do conhecimento, requer uma formação também crítica e voltada para a compreensão do aluno enquanto sujeito indivisível.

No contexto desta investigação, os unidocentes participantes são todos egressos de um curso de Pedagogia que tem a docência como base, configurando este Curso como o espaço por excelência onde deve se dar a formação do professor dos anos iniciais. Contudo, analisando o processo histórico e identitário da profissão unidocente no Brasil⁸, percebemos o quão conflituoso tem sido este processo, inclusive porque a LDB 9394/96 sugere que a formação do professor dos anos iniciais deverá ocorrer preferencialmente em outros espaços que não o curso de Pedagogia.

Na Lei fica expresso que:

Os institutos superiores de educação manterão:
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, art. 63)

E ainda que serão:

Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (BRASIL, 1996, Art. 63. Par.I)

Essa determinação da LDB institui algo um tanto quanto dicotômico dentro do seu próprio texto, uma vez que, no artigo 61, parágrafo I, há uma indicação de que

⁸ Ver Silva (2002, 1999).



deve haver uma associação entre teorias e práticas no processo formativo dos professores. Entretanto, ao compreendermos o pedagogo como alguém que pesquisa sobre educação, que produz e discute as teorias da educação, intui-se que o profissional formado nos Institutos Superiores de Educação passa a ser um sujeito aprendiz de técnicas de ensino e aplicador de teorias criadas e discutidas pelo pedagogo.

Nesse sentido, entendo que deva haver uma luta em defesa da manutenção e aplicação dos cursos de Pedagogia como cursos formadores de professores para atuar na unidocência, pois a própria LDB, ao mesmo tempo em que defende os cursos Normais Superiores e cursos Normais de nível médio como formação para o unidocente, admite como “[...] formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (BRASIL, 1996, art. 62)

Em maio de 1999 essa discussão começou a tomar corpo através da estruturação da Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, a qual passou a entender o pedagogo, como um

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a **docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais**. (BRASIL, 1999 – grifos meus)

As discussões sobre a identidade do pedagogo não pararam por aí, sendo que, em fevereiro de 2001, um novo documento foi elaborado pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia - Documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento do curso de Pedagogia -, o qual faz distinção de duas modalidades específicas:

O curso de pedagogia tem como objetivos a formação do profissional para atuar:

- no magistério da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da formação pedagógica do profissional docente;
- na gestão do trabalho pedagógico na educação formal e não-formal;

O trabalho pedagógico será o principal articulador dessa formação, sendo a docência, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a



base da organização curricular e da identidade profissional. (BRASIL, 2001)⁹

Com o intuito de analisar este e outros documentos, em Dezembro de 2003, aconteceu, na cidade de Porto Alegre – RS, o Fórum Diretor das Faculdades de Educação (FORUMDIR), no qual houve um estudo acerca dos saberes que constituem a profissão do pedagogo, chegando à seguinte conclusão:

O pedagogo trabalha com uma pluralidade de saberes [...] os saberes situados na confluência da teoria da educação e da pedagogia e das demais ciências: sociologia, psicologia, antropologia, filosofia, história, política, linguagem, ciências exatas e da natureza, ciências da saúde, para exemplificar alguns dos campos da ciência aos quais o pedagogo, sem ser um profissional da área, deve ter iniciação. [...]

Uma segunda dimensão de saberes próprios ao pedagogo são os saberes que caracterizam e fundamentam os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, as determinações legais necessárias ao exercício da docência, e particularmente o conjunto de saberes necessários à gestão educacional entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação.

Uma terceira dimensão de saberes próprios ao pedagogo, integrados organicamente aos demais, refere-se aos saberes de cada uma das áreas específicas de trabalho docente. Assim, a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, com seus fundamentos, conteúdos e métodos, constitui lócus de práxis onde o pedagogo exercita cotidianamente sua função pedagógica e amplia seu reservatório de experiências – seu saber experiencial aplicado à reflexão na pesquisa do cotidiano [...]. (FORUMDIR, 2003)¹⁰

Por este documento, percebe-se que há uma preocupação por parte dos diretores das Faculdades e Centros de Educação em reconhecer o Curso de Pedagogia como um espaço formador de docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, reconhecendo os pedagogos como profissionais constituídos por saberes plurais relativos tanto às ciências da educação quanto à gestão educacional e ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil (EI) e AIEF.

⁹ Este documento serviria de base para a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, encaminhada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e Formação de Professores, e enviado ao CNE (Conselho Nacional de Educação) em abril de 2002.

¹⁰ Pesquisa realizada em http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/343.htm em 27/02/2005 às 10hs.



Com base nisso, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES), uniram-se para a constituição de um documento norteador da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, o qual foi enviado ao CNE em Setembro de 2004¹¹. Neste documento, as associações deixam claro que reconhecem que:

Entre maio de 99¹² e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC em relação a formação de professores e ao próprio Curso de Pedagogia – Portaria 133/01, Resoluções 01 e 02/2002 que instituem Diretrizes para Formação de Professores – causou mais transtornos do que encaminhamentos positivos para todos os cursos, em especial os cursos de Pedagogia, a tal ponto que hoje, a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do poder público um acompanhamento cuidadoso e rigoroso dos processos de avaliação da formação oferecida, de modo a preservar iniciativas positivas e estabelecer metas para o aprimoramento da qualidade de outras. (IBRASIL, 2004, p. 1)

Diante dessa contraditoriedade de informações a respeito dos cursos de formação de professores para os anos iniciais, especialmente em relação ao impasse travado entre a Pedagogia e Cursos Normais Superiores, o documento elaborado pela ANFOPE, ANPEd e CEDES, entende que haja a necessidade de se

Construir um sistema articulado de formação de professores para atuação na educação básica, reivindicação antiga do movimento dos educadores. No entanto, ao situá-lo no âmbito dos ISE, do Curso Normal Superior e separar as licenciaturas dos bacharelados, separa, na formação, a produção de conhecimento no campo da educação e da ciência pedagógica, da formação profissional, impedindo a construção de um projeto democrático e de qualidade para a formação dos educadores em nosso país. (BRASIL, 2004, p. 2)

Ante esta crítica aos Institutos Superiores de Educação, o documento lança ainda duas teses sobre o curso de Pedagogia que, neste trabalho, trago apenas em linhas gerais, mas que merecem ser revisitadas para se compreender a concepção das associações acerca da Pedagogia.

¹¹ Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004. Disponível em: www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc – pesquisa realizada em 27 de fevereiro de 2005 às 11hs.

¹² Data da elaboração das Propostas para Diretrizes do Curso de Pedagogia.



Tese 1. A base do Curso de Pedagogia é a docência.

Tese 2. O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. (BRASIL, 2004, p.6-7)

Perante essas duas teses e seus desdobramentos, entende-se que tem havido no Brasil, dentro das associações preocupadas com a formação de professores, uma mobilização para que se reconheça o curso de Pedagogia como espaço para formação dos docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como é o caso do curso de Pedagogia da UFSM. Entretanto, nada temos definido, uma vez que pela Resolução do CNE 04/2004, adiou-se para Outubro de 2005 as mudanças nos cursos de formação de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia, de modo que, na prática, as reformas só acontecerão em 2006.

A ANFOPE, ANPEd e CEDES consideram positiva a decisão do CNE de lidar articuladamente com as diretrizes da Pedagogia e as diretrizes operacionais para a formação de professores e profissionais da educação, em discussão desde junho de 2002. Considera positiva também a decisão da Resolução 04/2004, de adiar para outubro de 2005 as mudanças nos cursos de formação de professores, para sua implementação em 2006. Essas duas decisões contribuirão para fazer avançar um sistema nacional de formação de professores profissionais da educação que, aliada a uma política nacional de valorização profissional ainda não existente no âmbito do MEC, e a uma ampla discussão nas IES, poderá viabilizar a construção de concepções avançadas que correspondam ao enorme desafio de formar professores responsáveis pela formação humana dos adultos, crianças e jovens de nosso país. (BRASIL, 2004, p. 3)

Neste ano de 2005 o Conselho Nacional de Educação, através do Conselho Pleno e de seu presidente Roberto Cláudio Frota Bezerra, elaborou um Projeto de Resolução que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia. Muito embora este seja um documento preliminar que se encontra em discussão, merece ser mencionado. De acordo com suas determinações, o Curso de Pedagogia “destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para Educação Infantil e AIEF” (Art.



2º). Contudo, no Art. 7º o documento prevê que “o Curso de Pedagogia poderá conduzir ao grau de Bacharel em Pedagogia, visando ao adensamento em formação científica”, e o Art. 8º entende que

A formação de especialistas nas áreas previstas no art. 64 da Lei 9394/96 e outras que sejam sugeridas pela realidade social e educacional será feita exclusivamente para licenciados conforme exigência do art. 67 da mesma Lei em cursos especialmente definidos para este fim.

Há, portanto, a manutenção da proposta de se formarem professores nas Instituições de Ensino Superior, entendendo-se o bacharelado como um apêndice da licenciatura, sendo que o primeiro poderá ser feito em etapa subsequente ao segundo. A formação de gestores fica então para pós-graduação ou cursos específicos.

Sobre os Cursos Normais Superiores, o projeto prevê em seu Art. 11 a transformação destes em Cursos de Pedagogia como opção, sendo que, a partir destas diretrizes, não mais poderão ser criados novos Cursos Normais Superiores para a formação de docentes. Seria uma mudança de nomenclatura, já que os Cursos Normais Superiores não possuem diretrizes definidas e aprovadas e, sendo estes transformados em cursos de Pedagogia, passariam a tê-las.

Por tudo isso, entendo que, no momento em que se investiga a formação e as práticas educativas de um grupo de professores unidocentes, formados na Pedagogia, que tem como base a docência, cabe uma reflexão acerca das políticas nacionais que têm defendido este curso como o espaço que, por excelência, deve formar os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, reforço a idéia de que cada vez mais são necessários investimentos na formação de professores unidocentes, nos cursos de Pedagogia, de modo que os professores não sejam somente sujeitos de práticas, mas também críticos reflexivos do seu próprio fazer, o que só é possível mediante uma ampla e profunda formação teórica.

A Educação musical, foco deste trabalho, passa então a ser parte integrante do corpo de saberes que formam o professor dos anos iniciais no espaço do curso de Pedagogia, devendo ser amplamente explorada de forma teórica e prática na perspectiva de que, com a saída do professor deste espaço de formação, ele se



sinta autônomo e capaz de ir buscar subsídios para implementar sua prática musical escolar.

2.2 Qual a relação existente entre os professores unidocentes e a educação musical?

Muitas pesquisas têm sido implementadas sobre a formação e as práticas de professores unidocentes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos de Bellochio (2004, 2003, 2002, 2001, 2000), contemplam trabalhos no ensino, pesquisa e extensão da educação musical para professores não especialistas em música na UFSM, buscando, sobretudo unir o Curso de Pedagogia e o Curso de Licenciatura em Música da UFSM. Em determinados momentos a autora ressalta também o compartilhamento de trabalhos entre a Pedagogia e a Licenciatura em Música da UFSM.

Figueiredo (2004, 2001), vem desenvolvendo estudos com o intuito de conhecer o trabalho musical das universidades brasileiras em seus cursos de Pedagogia assim como na elaboração de propostas de formação musical para estudantes deste mesmo curso. Coelho de Souza (2004, 2002), seguindo esta mesma linha de formação musical para professores não especialistas desenvolveu um trabalho tendo como foco a educação musical à distância; Souza et al. (2002) buscou investigar a forma como a música tem estado presente em escolas do ensino fundamental de Porto Alegre (RS), Salvador (BA) e Florianópolis (SC).

Destaco ainda o crescente número de trabalhos envolvendo esta temática referindo-me aos 11 trabalhos apresentados no XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical realizado no Rio de Janeiro em 2004¹³.

Ainda que as pesquisas estejam se ampliando dentro desta área ainda não temos dentro da maioria das escolas públicas brasileiras, a presença de professores especialistas nesta área atuando na formação musical dos educandos. Diante desta

¹³ Ver ANAIS do XIII Encontro Anual da ABEM realizado em Outubro/2004 no Rio de Janeiro – RJ o qual possui 11 trabalhos que tratam especificamente da relação professores unidocentes e educação musical: Abrahão (UNICAMP); Diniz (UFSCar); Targas e Joly (UFSCar); Diniz (UFRGS/FUNDARTE); Bellochio (UFSM); Diniz e Ribeiro (UFScar/UFU); Spanavello e Bellochio (UFSM); Wille et al (UFPEL); Figueiredo (UDESC); Coelho de Souza (UFMT); Jesus (UFSCar);



realidade, cabe ao professor unidocente buscar desenvolver o trabalho musical nas salas de aula. Contudo, isso requer, pelo menos, que os profissionais, atuantes neste nível de ensino, estejam relativamente preparados para assumir a postura de um professor que sabe muito sobre seu campo de atuação sem entretanto ser visto como mero conhecedor de generalidades, como se pensou por muito tempo que seria o professor dos anos iniciais.

É neste sentido, também, que tenho me apropriado do termo “professor unidocente”, e não “professor generalista”, para nomear este profissional. Parece-me que ao generalista atribui-se o caráter de pessoa não especializada, que possui apenas conhecimentos gerais sobre vários assuntos¹⁴, o que não é o caso destes professores que, apesar de estudarem as diferentes áreas do saber, como Ciências, História, Música, Português, dentre outras, de forma menos aprofundada que os especialistas, possuem um amplo e profundo estudo sobre as questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, e sobre o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social dos educandos.

Apesar disso, ou seja, de os unidocentes contarem com uma formação mais específica e profunda nas questões que envolvem a educação como um todo e possuírem uma formação mais geral nas demais áreas do conhecimento, no campo da educação musical, esta formação tem sido bastante precária na maioria das instituições de ensino superior.

Segundo Figueiredo (2003)¹⁵, “a formação musical oferecida na preparação do pedagogo é insuficiente na maioria das instituições”, o que tem implicado na formação de profissionais com dificuldade em compreender os significados da Educação Musical no espaço da Escola, atribuindo-lhe inúmeros usos, extrínsecos ao seu corpo de conhecimentos.

[...] música como terapia, música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, música como mecanismo de controle, música como prazer, música como divertimento e lazer, música como meio de transmissão de valores estéticos, música como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos (SOUZA *et al.* 2002, p.58)

¹⁴ Ver Dicionário Michaelis – Língua Portuguesa.

¹⁵ CD-Rom – Anais do XII Encontro Anual da ABEM e I Colóquio do NEM – Florianópolis/SC, 2003.



É preciso que fique claro que, quando citamos estes usos, não estamos destituindo da música estes objetivos. Pelo contrário, entendemos que estes são atributos de todas as disciplinas escolares. A nossa crítica vai para o fato de a música ser vista na escola apenas sob esta óptica, sendo, na visão de grande parte dos professores, somente ela a responsável por estas atribuições. Em contrapartida, o que realmente acreditamos e defendemos é que a música possui conteúdos próprios, o que lhe garante a possibilidade de ser realizada com autonomia.

Isso, porém exige um crescente processo de pesquisa e reflexão sobre os processos de formação profissional destes professores e suas práticas educativas no exercício da docência. Penso que investimentos na formação destes profissionais são fundamentais, no sentido de proporcionar-lhes subsídios para que seu prático musical e pedagógico musical venha a ampliar suas compreensões com relação à Educação Musical. Essa formação passa ainda pela possibilidade de habilitá-los para que, ao trabalhar com a Educação Musical, possam compreender que ele, muito além de ser um recurso para a aprendizagem de outros conteúdos, ou uma forma “interessante” de abrilhantar as festividades escolares, possa ser vista como um contínuo processo de criação e desenvolvimento por parte dos alunos, onde estes se sintam sujeitos integrantes de uma cultura e conhecedores de tantas outras. O professor assume-se como mediador dessa valorização cultural, pois:

Os materiais e as organizações sonoras sempre estão relacionados às culturas musicais [...] A escola assume um papel importantíssimo na compreensão das produções sonoras, na ampliação dos tipos de escuta, na demonstração da relatividade dos valores e da função de sistemas organizados conforme o tipo de produção sonora. Se o professor não tiver uma concepção de música que sustente esse papel da escola, a elaboração de um conceito amplo de música não será alcançada pelos alunos. (COELHO de SOUZA, 2002, p. 68)

Se ao profissional especialista da área esta tarefa pode parecer difícil, ao professor unidocente pode representar algo impossível de se realizar, principalmente se ele não possuir uma visão ampla de seu papel no desenvolvimento de seus alunos, e se não possuir uma formação que lhe dê os subsídios básicos para isso, já que o espaço escolar hoje se apresenta permeado por uma multiplicidade de culturas musicais.



A globalização e o acentuado desenvolvimento da mídia tem feito com que, cada vez mais, os alunos cheguem à escola impregnados de culturas musicais divulgadas pela televisão e/ou rádio. A facilidade de acesso às músicas de “sucesso”, nos dias de hoje, exige de nós, educadores, uma postura conhecedora e problematizadora frente a esta realidade. Enquanto sujeitos responsáveis pela educação, não podemos simplesmente reproduzir aquilo que os meios de comunicação já se ocupam de divulgar, com a simples justificativa de que, fazendo desta forma, estaremos trabalhando com a realidade do aluno. Ao professor cabe entender que

[...] a escola não é nenhuma discoteca ou sala de concerto, devendo, portanto, considerar o que é o seu específico e tratar de agir produtivamente [...] as chances da aula de música não estão nas tentativas de didatizar as experiências realizadas fora da escola, mas no tornar a aula interessante e criativa, onde as possibilidades de comunicação existem entre alunos e professores devem estar no centro. (SOUZA, 2000, p.178)

Torna-se, então, tarefa do professor assumir o papel de mediador entre o mundo musical conhecido pelo aluno através da mídia e um mundo musical que ele desconhece, ou seja, o mundo da exploração dos sons, da criação de instrumentos musicais, da execução de músicas cantadas ou tocadas, da audição de músicas até então desconhecidas por ele, da composição e apreciação da sua própria prática musical. O respeito à cultura do aluno implica nas compreensões que o professor possa ter frente à diversidade de gostos musicais existentes, compreendendo que estes são reflexos das vivências cotidianas dos alunos. Contudo, esse respeito passa também pela necessidade de mostrar ao aluno uma outra possibilidade de fazer musical, que difere daquela que costumeiramente o faz aceitar passivamente as produções musicais e apenas repeti-las. Para tanto, “é preciso redimensionar conceitualmente e investir na formação musical do professor que atua em SIEF e na ação reflexiva **no** e **para o** ensino de Música na escola” (BELLOCHIO, 2001, p. 46 – grifos da autora)

Uma alternativa para isso é, a meu ver, a aproximação entre o que se pesquisa, principalmente no espaço da universidade, e o que se faz em sala de aula, não com o intuito de considerar “[..] os espaços da academia como sendo espaços



de produção de saberes e os da escola como aplicação destes [...]”, mas compreendendo que “[...] ambos são verso e reverso de demandas a serem entendidas e sinalizam para reflexões que devem ser produzidas”. (BELLOCHIO, 2003, p.42). Acredito que o resultado dessa união poderá gerar práticas educativas mais críticas, no que se refere ao Ensino de Música na Escola.

Entendo que, no momento em que a universidade vai à escola e traz a escola para dentro da universidade, abrem-se oportunidades para a discussão, reflexão, “crítica” aos fazeres da prática (tanto da escola quanto da universidade), (re)organização de práticas educativas cotidianas, e, conseqüentemente, produção de novos conhecimentos e de novos saberes capazes de aprimorarem o trabalho da educação musical como um todo. Um exemplo do que pode ser feito está nesta investigação a qual tem buscado entender a articulação entre escola e universidade, especialmente porque as práticas educativas em música dos unidocentes participantes da pesquisa são analisadas a partir de suas próprias narrativas sobre o processo de formação musical no curso de Pedagogia da UFSM. A análise dos dados contribuirá para redefinir propostas formadoras.

Destaco ainda, nesta perspectiva de qualificação do trabalho em educação musical de professores unidocentes, a necessidade de haver um trabalho de parceria entre este profissional e o professor especialista em Música¹⁶, pois acredito que, nesta união, encontra-se um dos caminhos para a qualificação da Educação Musical escolar. Bellochio (2002), ao fazer uma análise de projetos desenvolvidos na UFSM, os quais envolvem a parceria entre alunos do curso de Pedagogia e do curso de Licenciatura em Música, conclui que:

[...] as formações do profissional pedagogo e do professor especialista potencializam problematizações e resoluções frente aos desafios postos no cotidiano escolar. De posse do problema concreto, as buscas para a transformação são realizadas de modo compartilhado, nas quais é observada a contribuição de saberes do curso de Licenciatura em Música e do curso de Pedagogia. Dessa forma, as ações compartilhadas também produzem saberes. (BELLOCHIO, 2002, p.43).

¹⁶ Formado preferencialmente nos cursos de Licenciatura em Música.



Embora o unidocente tenha interagido, em sua formação inicial, com os conhecimentos musicais como é o caso do curso de Pedagogia da UFSM, deve buscar constantemente formação continuada como forma de melhor compreender e agir musicalmente junto aos alunos. Isso, no entanto, não o impossibilita de trabalhar com música no dia a dia de suas práticas educativas.

É partindo desta idéia que tenho acreditado que, pela presente investigação, torna-se possível visualizar com maior clareza essa relação “formação inicial - práticas educativas”, uma vez que os unidocentes, participantes do estudo, são todos egressos de um curso que prima, não só pela aprendizagem musical, mas também e sobretudo pela importância da música no contexto do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Entretanto, é importante ter sempre presente que, “por estar inserida em contextos escolares, a prática pedagógico-musical dos professores ultrapassa os limites do que é específico ao ensino de música. É uma prática construída a partir de um projeto coletivo, ao mesmo tempo em que ajuda a constituí-lo” (DEL BEN, 2001). Nessa perspectiva, entende-se que a educação musical no âmbito dos AIEF ultrapassa o conhecimento musical em si e desencadeia processos em que os professores, enquanto mediadores do conhecimento, possam transformar o fazer musical, de modo que se configure em uma possibilidade de participação dos alunos no mundo, que só será alcançado mediante um “projeto educativo globalizador” (SACRISTÁN, 2000), que tem como principal objetivo articular os conhecimentos oriundos de cada uma das disciplinas curriculares.

É claro que, se estamos tratando do conhecimento musical, precisamos ter uma clara compreensão acerca das práticas desenvolvidas sobre “por que” e “para que” música na escola. Contudo, acredito que se feita de forma articulada aos demais componentes curriculares, essa reflexão constituir-se-á em mais uma possibilidade de reconhecimento da Educação Musical no contexto escolar dos AIEF.



CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS¹⁷ UNIDOCENTES EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Este capítulo trata da formação musical dos professores participantes da investigação vista sob três dimensões: a formação anterior à entrada na Universidade, a formação musical no curso de Pedagogia, na disciplina de Metodologia do Ensino da Música (MEN 344), e a formação musical posterior a esta experiência em nível superior. Esta organização está baseada nas categorias de investigação propostas¹⁸ no projeto de pesquisa e seus respectivos indicadores, presentes também na estruturação da entrevista semi-estruturada.

3.1 Depois que eu entrei pra Universidade que eu passei a trabalhar com a Música...

***...No magistério tinha, mas era mais assim na parte de estágio e direcionadas para as datas comemorativas.
(MJ)***

Das 20 professoras entrevistadas, apenas 8 tiveram algum tipo de formação musical formal¹⁹ antes do ingresso no curso de Pedagogia da UFSM. A grande maioria delas relatou ter tido alguns contatos informais com a música, atrelados geralmente às experiências familiares, ao canto e às brincadeiras infantis.

*Eu sempre gostei muito de música, eu sempre fui cantora de banheiro, cantora de cozinha. Em qualquer lugar que eu esteja eu estou cantando.
(HH).*

¹⁷ Utilizo a expressão “das professoras unidocentes” porque a partir deste momento passarei a referir-me exclusivamente às 20 professoras entrevistadas quando da realização desta pesquisa.

¹⁸ Formação dos profissionais: a) Processos formativos anteriores à Universidade; b) Vivências musicais na Universidade; c) Formação Continuada.

¹⁹ Chamo de formação musical formal toda a formação ocorrida em cursos específicos de aprendizagem musical, seja em nível de educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio.



*Eu acho que eu sou muito musical. Apesar de não ter tocado nenhum instrumento quando criança, mas eu tinha muita vontade, sempre. (LV).
O meu pai acha que toca gaita. Eu me criei no meio de música e me emociono muito com música até hoje [...] a gente sempre teve contato com a música gaúcha, isso muito presente. Sempre adorei música e sempre fui muito incentivada a escutar música. (MC)
Eu sempre gostei muito. Quando eu era pequena eu lembro que eu tinha um piano, tinha uma flauta, tinha aquelas micro-harpas, então todas as novidades eu procurava ter acesso, mas... Aprender não. O básico. (CM)*

Estas experiências, ainda que informais, configuram muito do que as professoras revelaram em termos de interesse pela formação musical ao longo de suas carreiras profissionais, bem como de suas práticas educativas na Educação Musical, na escola. Isso se relaciona ao que Tardif (2002) coloca:

[...] a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino [...] há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcaram a socialização primária (família e ambiente de vida [...]). (p. 72)

Muito embora isso não seja regra geral, penso que o fato de as professoras estarem em contato com a música, ainda que de modo informal, em suas vivências particulares, representa uma possibilidade de interesse maior para com as atividades musicais, sejam elas na prática ou nos ambientes formais de formação. Isso fica evidenciado nos próprios depoimentos das professoras quando dizem,

*Eu toquei violão dois anos quando eu estava na 6ª e 7ª série. Gostava. Meu pai toca gaita. Agora eu retornei a tocar violão, recomecei, meu filho também começou a tocar. Eu tenho paixão por canto. (AA).
Sempre tive a música muito presente, adoro música. Até entrar na universidade eu só tinha o hábito [de ouvir]. Tanto assim que o rádio está sempre ligado, até hoje, o meu forte é escutar música. (MC).
No magistério a gente tinha professores ótimos de música. (ZT)
Eu aprendi tocar violão. Faz muito tempo, eu tinha 7 anos. (DB)
No magistério tinha aula de música. Eu tenho até o caderninho. Eu me lembro das músicas. Lá era mais pro canto. Tinha um pouco das músicas, a gente trabalhava, ele sempre dava partituras. (IC)*

Em contrapartida, aqueles professores que mantiveram poucos contatos com a educação musical antes da sua entrada no curso de Pedagogia, demonstraram não



manifestar muito interesse pela área, inclusive ao longo da disciplina de Metodologia do Ensino da Música.

Eu lembro que na escola a gente muito pouco cantava. Eu não tenho lembrança da gente cantando, a não ser o Hino Nacional. Eu não tenho nem lembrança de aula de música. Nem no magistério. Eu não tenho recordação de ter recebido uma formação específica pra música. (CT).

Não tenho nenhum vínculo com a música. Eu não gostava da disciplina de música. Não conseguia participar. Cursos, oficinas de música, nunca fiz. Não gosto de fazer, a menos que seja obrigatório. (DC).

Olhando para estes relatos é possível perceber que, além da questão do estímulo para o aprendizado do conhecimento musical, falta a estas professoras desenvolver também uma maior consciência pela música, pelo conhecimento musical, pois, sem ela, de nada adiantaria a realização de uma sólida formação. Essa consciência acaba determinando aquilo que Sacristán (1999) chama de uma das condições essenciais para a compreensão da condição humana e o estabelecimento de relações sociais, que é a questão dos gostos que nos fazem optar por determinadas práticas em detrimento de outras. Segundo ele, é

[...] essencial à condição humana e às relações sociais os gostos que nos satisfazem e que buscamos. As formas de preferir nos unem e nos separam e individualizam. Esta dimensão é essencial, porque tratando-se de realizar ações que podem ter orientações diversas e podem servir a projetos distintos, o essencial não é perguntar-se “como fazer” mas “o que fazer” entre o que é possível e desejável fazer, isto é, antes de colocar em funcionamento uma prática, deve-se propor por que queremos realizar “uma” determinada ação e não outra. (SACRISTÁN, 1999, p.37).

Nesta linha, desenvolver ou não o interesse pela música passa, em meu entendimento, também pelo tipo de formação pessoal com o qual os professores mantiveram contato, uma vez que, segundo a teoria de Vigotsky, os seres humanos possuem potencialmente capacidades que tendem a vir se desenvolver dependendo do ambiente com o qual ele mantiver contato durante sua vida.

Sobre o desenvolvimento de habilidades musicais, Coelho de Souza (2002) cita Jeanneret para dizer que “[...] as experiências das crianças têm uma forte influência no desenvolvimento de suas atividades em relação à música na vida adulta”. (p. 28). Segundo ela, o professor dos anos iniciais se constitui numa forte referência para seus alunos influenciando inclusive na vida musical destes. Nesse sentido é que



entendo a necessidade de se considerar as experiências internalizadas pelos professores na configuração de seus gostos musicais, uma vez que estes podem ser determinantes no processo de formação musical e na construção de práticas educativas em música na escola.

Ainda que o foco desta pesquisa tenha sido a formação musical no curso de Pedagogia da UFSM, entendo que há uma história de interação (ou não-interação) com a música anterior a este período que, de alguma forma, interfere no desenvolvimento individual de cada professor ao longo da disciplina de Metodologia do Ensino da Música e, conseqüentemente, nas suas práticas educativas em educação musical.

No entender de Mateiro (2003), Hentschke (1993), Tourinho (1993) e outros, a Educação Musical vem enfrentando problemas e sendo pouco valorizada nos espaços escolares brasileiros, de um modo geral. Fazendo uma breve retomada histórica deste processo, verifica-se que, a partir da década de 30²⁰, do séc. XX, período da Ditadura Militar (governo de Getúlio Vargas), a música passou a fazer parte do currículo das escolas com o intuito de manter a ordem, coletividade, disciplina e o patriotismo, havendo, por isso, obrigatoriedade de sua existência nas instituições de ensino. Somente após trinta anos, “a educação musical brasileira [...] viveu tendências que ressaltavam a sensibilidade, criação e improvisação” (MATEIRO, 2003, p.2).

Esta data é marcada pelo nascimento das discussões acerca do que significava sensibilizar e musicalizar os seres, assim como iniciá-los na aprendizagem musical. Esse período é também marcado pelo início das reflexões e idéias, nas quais se passou a pensar a Música enquanto “arte-educação”, que necessitava de métodos específicos de ensino e aprendizagem. “Foram então organizados cursos que objetivavam sensibilizar o professor da Escola Pública para o seu trabalho artístico com os alunos” (FUKS, 1991, p. 150).

Com o passar dos anos, a legislação foi se alterando e passou a substituir, nas escolas, o professor de música pelo professor de Educação Artística. Com isso, o

²⁰ Faço referência aos anos de 1930 especialmente porque é neste período que acontece o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – a reconstrução educacional do Brasil” e a inclusão do Canto Orfeônico nas Escolas Brasileiras (BELLOCHIO, 2000 b).



ensino de música começa a dividir espaço com o ensino das artes plásticas, do teatro e do desenho geométrico (BRASIL, 1971).

Nos cursos Normais, os mais antigos cursos de formação de professores para atuarem nos anos iniciais, pelo qual passaram 70% dos professores participantes desta pesquisa, as atividades musicais:

[...] eram mais sugestões de cantos, de músicas infantis que poderiam ser trabalhadas. Não era explorado como cantar. Essa questão toda de como explorar a música, o conteúdo da música. (CA)

[...] talvez alguma musiquinha ali, naquelas datas comemorativas que a gente cantava, do Coelhozinho da Páscoa, mas sempre aquela coisa muito formatada, muito pronta, muito que tu ouvia alguém cantar. (CT)

O professor dava aula de música. Eu tenho até o caderninho. Eu me lembro das músicas, mas [...] era mais pro canto. Eu não me lembro muito se tinha também conteúdo. (IC)

Essa formação musical, em nível de Magistério (Curso Normal), foi analisada por Fuks (1991) na obra o “Discurso do Silêncio”²¹. Segundo a autora, as músicas encontradas na formação das normalistas nada mais eram que *musiquinhas de comando*, as quais, dentre outros objetivos, geralmente atrelados à idéia de recurso metodológico, serviam para mascarar o silêncio musical destas instituições de formação de professores. Os docentes em formação aprendiam a cantar para que, quando estivessem exercendo suas práticas educativas, pudessem lançar mão de músicas para iniciar a aula, para manter a ordem e o silêncio, para o lanche, a higiene e para as apresentações cívicas nas datas comemorativas. Com isso, estes Cursos Normais entendiam que estavam dando conta da formação musical dos professores. Coelho de Souza (2002), analisando a obra de Fuks (1991), indica que:

[...] a autora aponta para a circularidade e homogeneização dos pensamentos e práticas pedagógicas que cultivam uma reprodução da tradição escolar, fato a que Fuks chamou de “cumplicidade silenciosa”, mantenedora do instituído. (p.31)

Infelizmente a manutenção do instituído, garantida pela cumplicidade do silêncio das práticas musicais desenvolvidas nas escolas normais, tornou-se algo bastante presente nas práticas educativas de grande parte dos professores

²¹ Estudo que analisa o ensino e a utilização da música na Escola Normal pública do Rio de Janeiro na década de 80.



unidocentes. No caso da Educação Infantil autores como Maffioletti (2000) e Pacheco (2005) têm focalizado a existência de práticas musicais repetitivas e mecanizadas nestes espaços. Dentre os entrevistados na minha pesquisa, atuantes nos AIEF, não detectei marcas de práticas domesticadoras dos alunos. Entretanto, o trabalho musical dos entrevistados não transcende a idéia de reprodução de músicas prontas, o canto e a utilização da música enquanto recurso metodológico.

Entendo que isso se justifica pelo fato de todos eles serem oriundos de um processo de formação pessoal e escolar, anterior à entrada na universidade, que atribuía à música o caráter de ser suporte para o desenvolvimento de outras habilidades que não o ensino e a aprendizagem do conteúdo musical, da exploração sonora, da construção e utilização de instrumentos musicais. Muito embora a formação na disciplina MEN 344 tenha trabalhado esses pontos ela não foi e não poderia ser capaz de dar conta de, ao longo de um semestre apenas, com 90h/aula, sustentar a transformação de concepções sobre o ensino de música que os professores construíram durante toda sua vida até aquele momento.

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

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

O espaço do ensino superior, por propiciar aos professores em formação atividades vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão, pode significar uma possibilidade a mais de se formar profissionais críticos e reflexivos de suas próprias práticas, muito embora isso não seja garantia para tal. Contudo, entende-se que a formação feita em nível superior abre caminhos para que os professores possam estar dialogando com sua formação e minimamente se sintam instigados a transcendê-la,



buscando alternativas para romper com “discursos silenciosos” que insistem em manter uma tradição escolar de muitos anos.

3.2 Na metodologia do ensino da música a professora nos ensinou a cantar...

... como soltar a voz. E também a gente fez instrumentos musicais. Aprendemos alguma coisa de história da música e aprendemos algumas músicas pra gente trabalhar. (CA)

Com as reformulações curriculares ocorridas no curso de Pedagogia da UFSM em 1984, ficou determinado que a disciplina “Metodologia do Ensino da Música (MEN 344)” passaria a fazer parte da base curricular do curso, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino. Segundo Bellochio (2000), a primeira ementa da disciplina foi construída pela professora responsável²², constituindo-se como elemento norteador dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do curso de Pedagogia, sendo que o principal objetivo desta ementa, na época, era: “desenvolver atividades musicais no currículo por atividades, através de uma metodologia que permita vivenciar situações concretas que desenvolvam o pensamento e a linguagem musical”. (BELLOCHIO, 2000, p.149)

Inicialmente a preocupação central da formação musical do professor unidocente era a apreensão de conteúdos musicais a serem ensinados, posteriormente, aos alunos. Bellochio (2000) faz referência a cinco unidades de trabalho organizadas pela professora, a partir da ementa citada, as quais evidenciavam a preocupação com o conteúdo musical e um escasso olhar para as questões educativas e para as vivências musicais dos alunos. Entretanto, esta identidade da MEN 344 foi se alterando ao longo dos anos, acompanhando as mudanças no campo da Educação Musical no Brasil. Cabe destacar o pioneirismo da UFSM na implementação da disciplina de Metodologia do Ensino da Música e na realização de pesquisas focalizando a Educação Musical na formação inicial de professores unidocentes.

²² Uma professora de Música, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino do CE.



Partindo dos dados levantados na presente investigação, ao tratar especificamente da MEN 344, pode-se dizer que a formação musical no curso de Pedagogia da UFSM é algo que 80% dos professores entrevistados recordam e afirmam ter sido bastante significativa na sua configuração profissional por ter sido um espaço onde

Foi trabalhado o teórico, mas sem deixar de fazer a relação com a prática. A gente ia para as escolas, desenvolvia projetos. Não ficou só na teoria. Ou eram músicas ligadas a datas, ou independente disso eram músicas que a gente escolhia, a gente ia para as escolas, trabalhava com as crianças. Não tinha aquela preocupação de tu fazer o perfeito, mas de tu saber como fazer corretamente. Tinha essa relação entre o fazer na Universidade e lá na escola. (MJ)

No início do trabalho a gente fazia a leitura de polígrafos. O trabalho teórico. Depois vinha a parte que a gente mais gostava que era a parte prática. Nós aprendemos a fazer banda de sucata. Cada um fez o seu instrumento. A gente fez depois em sala de aula com os alunos, a gente fazia os estágios também. (ER)

As atividades práticas são mais presentes nas falas dos professores, sendo consideradas como práticas não somente a interação com classes de alunos, mas a construção e utilização de materiais concretos como os instrumentos musicais, cadernos de música confeccionados pelos alunos e gravação de fitas K7 com músicas folclóricas, ou outras manifestações musicais. Nisso reside a importância da formação baseada na interação entre teoria (que as professoras chamaram, ao longo das entrevistas, de discussões e/ou leituras de polígrafos) e a prática, que foram estas atividades descritas por elas. Segundo Bellochio (2003), a formação musical dos professores unidocentes na UFSM

[...] sustenta-se através de ações práticas e teóricas. As teorias fundamentam-se em textos de educação musical acoplados com outras leituras que decorrem das necessidades das práticas em desenvolvimento. [...] O trabalho é mediado por relações dialógicas críticas, carregadas de conflitos e de pontos de vista diversificados, devido à história de vida pessoal e profissional dos próprios sujeitos do grupo. (p.39)

Pensando neste modelo de formação musical fiz um levantamento documental junto aos cadernos de chamada da disciplina de metodologia do ensino da música do período de 1987 a 2003, a fim de verificar a existência de registros sobre os objetivos e as metodologias utilizadas pelos professores formadores dos unidocentes participantes desta pesquisa. Recorri a estes, pois representam o único registro



escrito das práticas musicais desenvolvidas ao longo dos anos na UFSM. Para Zabalza (1994), a análise dos diários de classe de professores objetiva verificar a forma concreta como eles são capazes de organizar suas ações em sala de aula, pois

Na narração que o diário oferece, os professores reconstróem a sua acção, explicitam simultaneamente (umas vezes com maior clareza que outras) o que são as suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações. (p.30)

Muito embora o autor esteja se referindo aos cadernos nos quais os professores organizam seus planejamentos, e a minha pesquisa documental tenha se realizado nos cadernos de registro acadêmico usados pelos professores para registrar sistematicamente, suas ações ao longo do semestre e também a frequência dos alunos, penso que há semelhança nas informações básicas de ambos, uma vez que se configuram em registros escritos sobre ações realizadas, sendo um mais minucioso e outro mais sistemático. Ainda que a análise de cadernos de chamada não proporcione uma visão do todo de cada semestre em que a disciplina foi ministrada, unindo-se a fala dos professores entrevistados com os registros dos seus formadores, consegui ter uma visão panorâmica do desenvolvimento da MEN 344. Vale destacar que, na maioria dos casos, as lembranças dos professores entrevistados sobre a aula de música tiveram uma relação direta com os registros encontrados.

No ano de 1987, a formação musical dos unidocentes foi realizada com base em seminários temáticos sobre percepção e expressão, criatividade, arte (objetivos e funções), jogos, elementos da educação artística, elementos estruturais (ritmo, som, pulsação, subdivisão da pulsação, criação rítmica), espaço-tempo-movimento, velocidade e energia do som, qualidades sonoras, canções folclóricas infantis, confecção de instrumentos, aulas práticas sobre os conteúdos trabalhados e aulas no Lar de Joaquina²³. As alunas entrevistadas que fizeram parte deste período de formação fazem referência ao trabalho dizendo:

Me marcou muito uma aula em que a gente trabalhou com ritmos, com latinhas, que a gente levou latinhas com coisas dentro pra trabalhar a mudança de ritmo que a professora fazia um sinal e a gente tinha que fazer e tentar depois, meio que orquestrar aqueles vários sons. (CT)

²³ Instituição de amparo à crianças pobres existentes na cidade de Santa Maria – RS.



Nós fizemos bastante trabalhos com o pessoal do Lar de Joaquina. A gente ensinava a desenvolver essa parte musical, teatral, das artes. Era globalizado. (ZT).

Em 1988, houve uma troca de professores, assumindo a disciplina uma professora cedida pelo Estado para trabalhar com as alunas. Basicamente o diário da professora registra os mesmos conteúdos da professora anterior, com a substituição da atividade prática desenvolvida no Lar de Joaquina pela pesquisa e gravação de uma fita cassete de canções infantis, com o objetivo de realizar um resgate cultural. Além disso, foi proposto um trabalho de pesquisa em escolas de Santa Maria (estaduais, municipais e particulares) sobre o que é trabalhado de artes – música, plásticas e expressão dramática no currículo por atividades. Além disso, a disciplina passou a incluir uma revisão da música e do poema dos Hinos Nacional e Riograndense.

A professora IC, que foi aluna deste período, fala sobre sua formação musical com algumas lembranças dessas atividades registradas no diário de aula da professora da época.

[...] esse caderninho. Era um trabalho sobre Folclore com músicas antigas de roda. A gente estava resgatando e daí a gente gravou uma fita. Uma fita cassete. Depois a gente tinha que transcrever todas as músicas pro caderninho. Ela disse que ia nos ajudar muito depois. Fora isso a gente fez uma bandinha musical. Nós confeccionávamos os instrumentos. Eu acho que tinha também assim quanto às notas, Às partituras, só que eu sinceramente não lembro, porque é coisa que tu não usa agora em música. [...] lembro mais que a gente fez a tal bandinha e esse caderninho de música, essa fita. Daí a gente ficou com o caderninho com todas as músicas. (IC)

É possível perceber, na fala da professora, a importância por ela atribuída à atividade prática de gravação da fita e construção do caderno de música, tanto que o guarda até os dias atuais, sendo sua maior lembrança do período em que cursou a disciplina. Além disso, posteriormente, quando falou de suas práticas educativas, a professora relatou trabalhar muito, ainda hoje, junto a seus alunos, com as canções folclóricas, o que representa a estreita relação existente entre a formação da professora e sua prática educativa²⁴.

²⁴ Esse aspecto será tratado com maior especificidade no Capítulo IV – Relação entre Formação e Práticas Educativas.



Após o ano de 1988, só encontrei registros da disciplina em 1991, quando a professora cedida pelo Estado foi substituída por uma professora efetiva da universidade. O trabalho passou a centrar-se, então, na questão da arte-educação musical no currículo por atividades; a música como processo histórico e fenômeno sonoro; a voz e a fala no enfoque das canções gerais e seus princípios contextuais; o coral infantil como alternativa metodológica na formação musical de crianças de séries iniciais; elementos básicos da música como altura, intensidade, duração e timbre; construção de instrumentos de sucata; o corpo como expressão instrumental e formulador de conceitos musicais; a globalização da educação musical nas séries iniciais; técnica vocal e princípios básicos da fisiologia da voz; planejamento em educação musical com propostas de alternativas metodológicas possíveis ao seu ensino; enfoque sobre música erudita e música comercial e aplicação prática de todo o conteúdo desenvolvido na Escola Estadual Edna May Cardoso. Segundo a professora responsável pela disciplina em 1991, sempre houve, de sua parte, uma busca por

[...] redimensionar as experiências e vivências das alunas com relação ao Ensino de Música. Tenho partido de seus próprios entendimentos sobre Música e Educação Musical, em geral, e no processo de escolarização [...] buscamos no coletivo, demonstrar pré-conceitos e passamos a potencializar discussões que envolvem a área de ensino de música no contexto dos conhecimentos educacionais que circundam a formação dos profissionais de ensino das SIEF e sua posterior atividade profissional. (BELLOCHIO, 2000, p.151)

Segundo a professora MJ, que realizou sua formação musical nesta época, os alunos da metodologia do ensino da música

[...] iam para as escolas e trabalhavam com as crianças. Eu sempre lembro que a gente entrava nas turmas e cantava música com as crianças e ela trabalhava algumas técnicas com a gente e a gente aplicava aquelas técnicas junto às crianças. Então tu te sentia o máximo quando ela ia observar e dizia que tu estava aplicando corretamente. Ela nunca cobrava da gente. Era tudo muito lúdico, sabe, mas sem deixar de ser sério, sem deixar de colocar em prática aquilo que ela tinha ensinado. Íamos em duplas nas salas de aula pras turmas, trabalhávamos músicas que a gente escolhia. Só que nós tínhamos que colocar aquilo, aquelas normas técnicas que ela ensinava pra gente durante a aula. (MJ)

Muito embora essa concepção da professora de aplicação na prática do que fora aprendido em sala de aula na MEN 344 se assemelhe ao que Mizukami (2002)



chama de racionalidade técnica ou “[...] acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática” (p.13), o mesmo liga-se à questão da racionalidade prática (p. 15), a qual entende a formação docente como um

[...] modelo reflexivo e artístico tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma indissociada e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (MIZUKAMI, 2002, p. 15).

Entendo que a formação dessa professora tenha acontecido dentro do modelo da racionalidade prática no sentido de que esta prevê, não somente a aplicação da técnica na prática, mas também o diálogo com o contexto social no qual se insere, compreendendo que, ao exercer a atividade docente, o professor é chamado a não somente ter uma “receita” de como trabalhar, baseada em referenciais teóricos e técnicos, mas também saber lidar com as situações reais de uma sala de aula. Segundo Mizukami (2002)

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante o seu curso de formação [...] por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas. (p.14)

Como a atividade prática, registrada no diário da professora que trabalhou com a disciplina de metodologia do ensino da música em 1991 e relatada posteriormente pela professora que realizou a formação musical neste período, aconteceu no período de formação inicial para a docência, entende-se que houve todo um processo de reflexão sobre as práticas, sustentado em estudos teóricos.

A interação com o espaço da sala de aula deve acontecer ainda no espaço da formação inicial, de modo que os professores em formação sejam capazes de realizar reflexões sobre a atividade docente exercida por eles próprios e não somente a exercida por outros professores. De acordo com Bellochio (2003), “[...] a problematização das práticas educativas levadas a cabo, entre professores já atuantes e professores em formação inicial [...] constituem-se importantes possibilidades para a reflexão sobre e para a educação musical”. (p.44). Segundo a autora, este tipo de aproximação gera, entre outras coisas, resultados positivos em relação a uma leitura conjunta da educação musical em ação.



Em 1992, o trabalho da MEN 344 continuou seguindo a mesma linha de desenvolvimento, permanecendo a mesma professora como responsável pela disciplina. Neste ano a atividade prática passou a ser chamada de “trabalho teórico-prático” (registro encontrado no diário da professora), o qual foi desenvolvido no Centro Social Urbano (1º semestre) e em escolas da comunidade escolar Santa-Mariense (2º semestre). Neste período encontrei um registro de trabalho com Coral Infante-Juvenil como uma alternativa metodológica na formação musical da criança, que foi a atividade que marcou a fala da professora que teve sua formação musical no segundo semestre de 1992.

Tenho boas lembranças das aulas de música. Tanto que eu trabalho com música. Eu acho muito interessante trabalhar com poema musicado que se diz. Eu trabalho com o Vinícius [...] Nós tínhamos, a gente ia olhar a professora dar aula num coral numa escola. Nós tivemos umas horas lá. Então de repente não isso, mas direto nas escolas. (CM)

Tendo sido este o único registro de atividade em escolas do qual a professora se recordava e estava relatado no diário da professora responsável pela disciplina naquele período, compreendo que esta atividade esteja também relacionada ao trabalho teórico-prático em instituições da comunidade escolar Santa-Mariense, conforme registro do diário de classe daquele ano.

Em 1993, a permanência da professora mantinha também uma homogeneidade no desenvolvimento da disciplina com alterações sempre presentes em relação a parte da atividade prática que agora configurava-se em um trabalho interdisciplinar na escola São Carlos, permanecendo ainda a questão da construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, o coral infantil como alternativa metodológica à formação da criança, sensibilização sonora, jogos musicais dentre outros. Entretanto, a professora que cursou a disciplina neste período relatou poucas lembranças desta dizendo que [...] *tinha bastante trabalho, mas é que pra nós que não somos direto da música, da área da música fica difícil fazer (MM).*

Importante salientar que essa professora compõe o quadro daquelas que não tiveram nenhum tipo de interação com a música antes da entrada na universidade, reafirmando a idéia defendida anteriormente de que, muito embora a formação musical desenvolvida no curso de Pedagogia seja importante, o fato de o professor ter



sido uma criança e/ou um jovem que não teve nenhuma interação com o conhecimento musical de modo formal também interfere no seu processo de formação inicial e, conseqüentemente, em suas práticas educativas posteriores. Quando esta professora foi chamada a fazer referência às suas práticas musicais, foi possível perceber que, apesar da formação recebida, registrada no diário da professora que trabalhou com esta formação, há uma intensa preocupação no trabalho com Hinos, letras de música (interpretação de textos), memorização, lazer, enfim, elementos extrínsecos ao conhecimento musical.

Entendo que haja uma dificuldade em se compreender o quanto cada professor internalizou de sua formação musical no curso de pedagogia, de modo a torná-la relativamente significativa e possível de subsidiar suas práticas docentes, uma vez que, enquanto seres humanos, somos dotados de capacidades diferenciadas de compreensão e aprimoramento dentro das mais diversas áreas do conhecimento, inclusive a musical.

Seguindo essa linha de pensamento, Del Ben (2001) entende que os professores elaboram construtos como forma de organização do seu pensamento e conhecimento. A autora afirma isso tendo por referência a obra de Schutz²⁵ (1979, 1973), o qual desenvolveu seus estudos com base na afirmação de que esses construtos partem *da* e *para a* experiência e interpretação do próprio trabalho cotidiano de cada professor. (DEL BEN, 2001, p. 84). Assim, dependendo das vivências pessoais de cada professor, suas experiências formais e não-formais com a música, assim como sua própria prática cotidiana de sala de aula, acabam por determinar suas concepções e ações na Educação Musical, o que, de certa forma, justifica a não-existência de uma uniformidade na relação formação-práticas.

Ainda sobre essa questão dos construtos, Zabalza (1994) afirma que eles “[...] se estruturam em forma de sistemas de noção e concepções que interactuam entre si onde o professor tem a possibilidade de explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade”. (p. 36). Assim, entendo que é com esta idéia de construto que alguns professores acabaram elaborando visões acerca do trabalho musical que transcenderam e modificaram os conhecimentos trabalhados no Curso de Pedagogia.

²⁵ Cito Schutz (1979) apud Del Ben (2001) para fazer referência à idéia de construtos.



Em 1994, a MEN 344 seguiu a mesma sistemática, com a inclusão de um levantamento e análise da situação da educação musical nos anos iniciais de escolas da cidade de Santa Maria – RS. A professora entrevistada, que teve sua formação neste período, relatou:

Eu lembro bem das aulas de música. Eram aulas que eu gostava. Ela fazia a gente marcar ritmo e era pra mim uma coisa de outro mundo. Eu não conseguia. Depois que a gente pegou, porque ela trabalhava muito, foi bem mais fácil essa parte pra mim, até hoje. A gente fazia paródias, a gente tinha que criar. Eu lembro uma vez um trabalho de criar uma música com ritmo, letra e tudo mais. Aí a gente pegava essas músicas folclóricas mais conhecidas para pegar o ritmo. Tipo Ciranda Cirandinha e criava em cima desse ritmo uma letra. Isso eu lembro, era legal. (AA)

As atividades do 2º semestre de 1994 e do 1º e 2º de 1995 aconteceram seguindo esta linha de desenvolvimento, uma vez que a disciplina foi ministrada pela mesma professora desde 1991. Em 1996 houve, então, o afastamento dessa professora para o doutorado, assumindo uma professora substituta.

As atividades passaram a se basear na questão dos objetivos da música no currículo por atividades, incluindo a natureza, função e estrutura da música; os enfoques psicológico, musical e metodológico da música; a questão da expressão vocal através de canções folclóricas, didáticas e comemorativas; as noções fundamentais do desenvolvimento do pensamento e da linguagem musical; a questão do ritmo como expressão sinestésica, do corpo como expressão instrumental e da melodia como expressão vocal, culminando com a organização de atividades musicais através do planejamento, execução e avaliação. A professora ER ilustra a formação musical acontecida neste período e conta, com detalhes, como foi a substituição da professora efetiva para a professora substituta em 1996:

Eu não consigo lembrar do nome da professora, mas eu lembro do rostinho da professora como se fosse hoje. Eu lembro que vinham juntas (a substituta e a professora efetiva da turma), mas ela foi embora, fazer o curso fora, talvez o doutorado, não sei bem. Mas eu lembro que a gente trabalhou bastante coisa. A gente fazia as coreografias que eram tipo essa da Ragatanga agora. A gente fazia em sala de aula. Brincava. Nós aprendemos a fazer a banda de sucata. Cada um fez o seu instrumento. A gente fez depois em sala de aula com os alunos [...] músicas infantis, canções infantis, eu lembro que a gente aprendia assim oh, não são musiquinhas, são canções. No início a professora trabalhou a parte mais teórica. A gente fazia a leitura de polígrafos. Depois vinha a parte que a gente mais gostava que era a parte prática. Nós tínhamos uma colega que já trabalhava numa escola particular e ela levava muito exemplo de canções e trabalhos relacionados à música que eram feitos na escola dela. E a gente aprendia. O professor dava



esse espaço pra que a gente aproveitasse a colega e a gente aprendeu horrores de coisas pra trabalhar com as crianças. (ER)

No ano de 1997 seguiu-se o trabalho com professores substitutos, porém, agora, não era mais a mesma de 1996. A disciplina foi organizada por esta professora em cinco unidades, nas quais trabalhou o movimento histórico da arte-educação musical no contexto universal e no contexto do Brasil, ressaltando toda a questão da música enquanto um conhecimento construído historicamente; trabalhou a questão da voz e da fala como elementos da expressão musical; a construção de instrumentos com materiais alternativos e ainda as alternativas metodológicas para o ensino da música. Ao final da disciplina, os alunos deviam elaborar um planejamento de Educação Musical para Educação Infantil, preferencialmente articulado às demais disciplinas do curso.

Nesse período, duas das professoras entrevistadas realizaram sua formação musical na MEN 344, apresentando visões diferenciadas sobre ela, o que reafirma a idéia de construtos anteriormente tratada. Para DB,

Durante o curso, não tinha. Foi outra professora. A gente via mais assim, uma teoria e depois música, só cantava e pegava as músicas e cantava e a professora tocava piano, aí gravava. Era isso aí. Nós fizemos até imitação de instrumentos uma vez, mas só assim. (DB).

Entretanto para MR:

Foi bem interessante. Pra uma pessoa que nunca teve contato. Eu tive uma resistência digamos assim, uma dificuldade no início, porque eu lembro que a gente dividiu a primeira parte, confecção de instrumentos musicais e a segunda parte, mais voltado à música mesmo, a cantar. A parte dos instrumentos era legal, mas a segunda parte eu tive dificuldade, até porque é uma exposição em sala de aula, muitas pessoas e aí tu tem que soltar a voz, uma criatura que nunca teve contato. Mas foi interessante. Pena que foi só um semestre. Eu achei muito pouco. Eu acho que deveria ter sido mais [...] coisas maravilhosas foram feitas naquele semestre, eu tenho boas recordações. (MR)

Isso mostra o quão arriscado é afirmarmos que os professores que têm uma mesma formação musical constróem as mesmas referências sobre o ensino de música. Nisso reside toda a questão das experiências, vivências, concepções e da própria essência de cada professor enquanto pessoa, que carrega em si visões diferenciadas do mundo que os rodeia. A elaboração do conhecimento por parte dos professores, neste caso do conhecimento musical, assim como suas formas de ensino



e aprendizagem dependerá, das experiências anteriores e atuais que tornam-se inseparáveis de sua trajetória profissional.

Dos anos seguintes - 1998, 1999, 2000, 2001 e 2002 - não encontrei nenhum registro, vindo a encontrar somente de 2003, sendo que neste, novamente era um professor substituto que estava atuando na disciplina, não havendo, porém, nenhuma das professoras entrevistadas recebido formação musical neste ano.

Diante dessa análise da formação musical no curso de Pedagogia, concluo que essa formação esteve permeada, ao longo dos anos, por reflexões, discussões e construções de conhecimentos musicais que se ampliaram com o passar do tempo. O conhecimento musical deixou de ser visto de forma hierárquica, de um professor que sabe tudo de música para o aluno que nada sabe, para se tornar um espaço de construção coletiva, que tem como referencial as vivências concretas das alunas e os significados por elas atribuídos e internalizados em relação à música e ao conhecimento musical.

Paralelamente às práticas educativas na universidade, houve um trabalho de parceria com escolas e instituições de Santa Maria, as quais têm crescido significativamente ao longo dos anos, alcançando resultados bastante satisfatórios. Segundo Bellochio (2000), há a

[...] necessidade de ampliação dos conhecimentos musicais do professor que atua com séries iniciais, juntamente com a construção de uma identidade de formação profissional que tenha a docência como base e a produção e construção do conhecimento educacional como guia. (p.156)

Vinculados ao LEM²⁶, várias atividades de pesquisa e extensão foram se somando às atividades desenvolvidas na MEN 344, na qual, inclusive, foram participantes desses trabalhos professores entrevistados nesta pesquisa.

*A gente fez um projeto naquela época. Nós desenvolvemos na Vila Urlândia. Era uma integração entre música, arte, teatro, expressão [...] A gente construiu um material e foi trabalhar um pouco de música também. Improvisou alguns instrumentos e foi para lá. (CM)
Trabalhei com ela no projeto, no estágio. Ela ia à escola, observava nossa prática, a gente se reunia, fazia planejamento, estudava com as professoras. Eu acho que se eu não tivesse trabalhado com ela talvez*

²⁶ Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação da UFSM.



hoje eu não trabalharia tanto assim e não desse o devido valor de trabalhar com a educação musical. Até eu lembro dos cartões que ela ensinou. Os cartões, dependendo da cor iam ter um som. A gente fazia instrumentos musicais com as crianças, composição musical, as partituras. Não notas, mas representações dos sons. Até trabalhamos aqueles livrinhos dos sons. Mas assim, as coisas que eu trabalho foram as coisas que eu aprendi com ela na época do meu estágio (DB)

Vale lembrar que estes projetos iniciaram dentro da própria MEN 344 como atividades práticas que, ao longo dos anos, foram se transformando em atividades de pesquisa e extensão, vinculadas ao LEM e financiadas pela própria UFSM ou outras agências de fomento como o CNPq e a FAPERGS. A título de ilustração dessas atividades, trago o trabalho de extensão “O canto e o (des) encanto: construindo experiências no ensino de música escolar”, um trabalho integrado entre os cursos de Pedagogia, Licenciatura em Música e uma escola da rede municipal de Santa Maria – RS, o qual buscou desenvolver atividades de musicalização com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais. Este trabalho originou-se, segundo Bellochio et al (2004)²⁷, de um projeto desenvolvido

Nos anos de 1996 e 1997, através do “Programa Cantar”. Um trabalho de formação que repercutiu diretamente em ações práticas em algumas escolas da rede pública de Santa Maria, envolvendo professores e alunos. Neste programa, além das atividades na escola, trabalhamos com a formação continuada de professores.

Em 2003 foi lançado o Programa “LEM: Tocar e Cantar”, o qual objetiva, ainda hoje, realizar uma

[...] formação musical para professores não - especialistas em Música através de experiências vividas na aprendizagem de flauta doce, percussão, violão e canto coral. Esse trabalho integrou, na UFSM, acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Música e de Pedagogia. (Bellochio et al, 2004).

Estes trabalhos têm vindo ao encontro da proposta do curso de Pedagogia da UFSM, a qual tem buscado constantemente subsidiar uma formação musical que dê suporte às futuras práticas educativas dos professores unidocentes, não no sentido de mostrar-lhes unicamente como fazer música em sala de aula, mas refletir sobre

²⁷ Anais Digitais da XIX Jornada Acadêmica Integrada – UFSM – 2004.



os objetivos desse trabalho, implementando propostas de educação musical que contribuam com a formação pessoal e social dos educandos.

As atividades de pesquisa dentro dessa área também têm crescido no espaço da Pedagogia da UFSM. Porém, dos 20 professores entrevistados, nenhum teve efetiva participação nelas, uma vez que os projetos de pesquisa começaram a receber impulso após o ano 2000, quando a grande maioria dos unidocentes entrevistados já tinha concluído seus cursos de graduação.

É pensando nisso que o novo currículo do Curso de Pedagogia, em vigência desde 2004, institui a existência da disciplina de Metodologia do Ensino da Música em dois semestres letivos, tendo como proposta de trabalho principal²⁸ o reconhecimento, por parte dos professores em formação, de que a música é uma área do conhecimento, que a criança passa por diferentes etapas no desenvolvimento musical e que é sua função, enquanto educador unidocente, estabelecer relações críticas com o contexto do ensino escolar, da educação musical, bem como trabalhar criticamente as músicas da mídia e os contextos dos alunos. Acredito que essa iniciativa só vem a implementar o trabalho desenvolvido até aqui, abrindo possibilidades de ampliação do conhecimento musical e sensibilizando os alunos em função da necessidade de o professor unidocente estar engajado nesta proposta de ensino de música nos AIEF, mostrando-lhes que isso só será possível mediante um contínuo processo de formação.

3.3 Já pensei em buscar mais. Aprender algum instrumento...

... Mas ainda não cheguei assim, ah, vou procurar em tal lugar... Não! Não procurei... (CA)

Analisando, em termos gerais, as falas dos professores, é possível perceber que há um consenso por parte deles de que a formação musical oferecida no curso de Pedagogia da UFSM é importante, porém insuficiente, se pensada em termos de carga horária (90hs/aula), uma vez que destas, pelo menos 60hs/aula são destinadas a estudos teóricos, restando apenas 30hs/aula para as atividades práticas. Muito

²⁸ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2004.



embora essa realidade já tenha se alterado na nova configuração do currículo do curso de Pedagogia da UFSM, todos os seus egressos, até a presente data, são oriundos de uma formação musical de curta duração que, embora tenha sido amplamente explorada, parece insuficiente para que se incorpore o trabalho musical no cotidiano das práticas educativas dos professores em serviço.

Eu acho que a cadeira da educação musical na universidade deveria ser tão valorizada quanto é uma filosofia, uma psicologia. Eu acho que já começa aí. A carga horária é bem menor. Era pelo menos quando eu fiz. (CT)

Eu acho que seria bem interessante aprofundar mais quando chega na parte das metodologias. Eu senti essa falta tanto na metodologia da música, quanto na metodologia de educação artística que é um semestre só. Então passa assim oh, muito por cima pra gente. Trabalhar mais esse conteúdo eu acho que seria melhor. (HH)

Adoção da música desde o primeiro semestre ou [...] possibilidade de ter o contato com ela desde o início, ou mais do que um semestre. Pelo menos seria mais fácil de a gente trabalhar, porque tem muita coisa pra ser estudada além do conhecimento teórico. (MC)

Entendo que a formação musical paralela e posterior à disciplina MEN 344 poderia ser uma alternativa para que os professores tivessem a oportunidade de ampliar seu universo de conhecimentos musicais. Ainda que o foco deste trabalho seja a questão da formação musical inicial no curso de pedagogia, é impossível não pensá-la sob o ponto de vista de sua continuidade, uma vez que os próprios professores entrevistados entendem que essa formação se configura como algo insuficiente para sua efetiva implementação nas práticas cotidianas de trabalho.

Entretanto é preciso ter cuidado para não cair no que Mizukami (2002) tem chamado de desvalorização da formação inicial, uma vez que muitas das políticas educacionais atuais têm se preocupado excessivamente com a formação dos professores em serviço, esquecendo-se que a formação inicial “[...] tem importante papel a cumprir no *continuum* que configura a formação de professores [...]”. (p.26). O que se discute não é qual é mais ou menos importante, mas sim que ambas devem caminhar juntas no processo de formação docente, que pela sua especificidade exige do professor uma constante busca pelo aprimoramento de suas atividades.

Vista sob essa perspectiva, cai por terra a formação continuada vista sob a ótica de “[...] cursos de curta duração (30 – 180 horas) como meio efetivo para a alteração da prática pedagógica” (MIZUKAMI, 2002, p. 27), uma vez que estes, por



melhores que sejam, conseguem apenas uma alteração nos discursos dos professores, não chegando a atingir suas concepções sobre o ensino e as práticas educativas em educação musical. Isso fica evidenciado nas falas dos professores quando dizem:

Durante a minha formação, um professor de música de um curso de violão, só que eu fiz umas duas ou três aulas e não consegui pegar nada. Dá pra dizer quase nada. No curso da OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar) teve também uma parte musical e daí o professor trabalhou com a gente, perguntou pra gente como a gente usa música em sala de aula [...] Ele fez uma composição conosco. Fez a gente ver que pode tirar sons até de uma folha de jornal, que vai amassando, balançando e sai o som. Também a gente pegou material reciclável e compôs instrumentos pra fazer barulho tipo ritmo musical. Hoje, eu uso a música como bengala, porque eu quero desenvolver o assunto, eu introduzo a música, mas a música pra quê? Suporte pra aquilo que eu quero falar. (HH)

É preciso que fique claro, nesse sentido, a compreensão de que a formação continuada precisa assumir uma nova postura no contexto da formação de professores, em que eles próprios passem a vê-la como algo que lhes proporcione interações que ultrapassem a visão de meros expectadores em cursos que se baseiam na idéia de que existe uma separação entre a teoria e a prática, assim como entre os professores que sabem muito e os que sabem pouco a respeito do ensino.

Talvez essa crítica gere algum desconforto às pessoas que acreditam que é mais válido um curso de curta duração do que o professor manter-se distante dessas atividades entendidas como formação continuada. Entretanto é preciso entender que a formação continuada vista sob esta óptica pode gerar nada mais do que algumas receitas de atividades que os professores podem desenvolver em sala de aula. Com a receita em mãos, eles são capazes de desenvolver uma atividade musical, porém esta não consegue lhes dar autonomia e segurança suficientes para agir diante daquilo que precisa ser modificado em função de determinadas turmas, realidades e demandas dos alunos. A superação disso acontecerá efetivamente no momento em que os professores tiverem acesso a uma formação continuada que busque

[...] novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente. (MIZUKAMI, 2002, p. 28)



Somente a partir do momento em que se passar a ver o professor como alguém dotado de muitos conhecimentos e de uma identidade docente é que seremos capazes de compreender sua função, a qual está atrelada à idéia da constante reflexão e reestruturação de práticas educativas. Para esta perspectiva, não existem agentes socializadores do saber e agentes expectadores, meros executantes de atividades. Ambos são docentes formados a partir de bases sólidas que se encontram em cursos de formação continuada para o debate, a discussão de idéias e a troca de experiências.

Infelizmente, ainda temos permanecido longe desta concepção de formação, pois os professores de profissão (NÓVOA, 1992) ainda se vêem na condição de alguém que nada sabe e que muito tem a aprender nos cursos que eles chamam de capacitação.

Por que não da gente ter um trabalho de extensão, de formação continuada dentro da música. A universidade não fornece cursos de formação continuada pros professores. Porque com certeza todo mundo gosta. Eu acho difícil as pessoas que não gostam de música. Então que se oferecesse esses serviços de formação continuada pros professores aprenderem a usar mais. (MC)

Pra mim seria muito importante se eu conseguisse de vez em quando assistir alguma palestra pra ver como que está. Alguma coisa assim, desse trabalho com música, com canto. (MR)

Eu acho que a universidade poderia vir para a escola, sabe, trabalhar junto com o professor. Até uma formação musical para o professor. Uma oficina, mais oficinas sobre música nos cursos, nesses seminários que todo o professor participa ou vir nas escolas também, vir nas escolas, fazer projetos, alguma proposta de oficina de música. (IC)

Diante dessas concepções dos professores, sobre o seu próprio processo de formação continuada, é possível perceber o quão arraigado eles estão à idéia de que cursos na formação em serviço servem para a absorção daquilo que a universidade produz, já que esta é entendida, por excelência, como o espaço de produção do conhecimento científico, deixando com isso de perceber a escola também como um importante espaço para a produção de saberes. Entretanto, já tive a experiência de participar desses cursos, os quais os professores chamam de oficinas e que se constituíram em espaços abertos por escolas de Santa Maria, para que nós, da universidade, pudéssemos estar refletindo junto aos professores a importância do conhecimento musical nas suas práticas educativas. Curiosamente, quando



trabalhamos com atividades práticas, com “receitas de como dar aula de música”, os professores interagem. No entanto, quando propomos a discussão teórica sobre o trabalho realizado, quando os convidamos a exporem suas experiências, a dialogarem com suas próprias práticas e com as práticas dos colegas, assim como com as teorias que permeiam o desenvolvimento de um trabalho musical, há a configuração de um discurso em segunda e terceira pessoa. Isso evidencia o quanto a música ainda tem permanecido fora do espaço da escola e o quanto os professores precisam aprender a dialogar com o seu próprio trabalho musical, de modo que se perceba a existência de um saber docente carregado de experiências, teóricas e práticas, que nada mais são do que construtos edificados ao longo dos anos e que muito têm a contribuir também com o trabalho dos formadores de professores. Para isso, é preciso que haja um “[...] envolvimento direto dos professores e demais participantes do processo, quando eles estiverem convencidos de que a mudança é necessária, ainda que desconheçam seus caminhos”. (ALONSO, 2003, p. 12)

Por fim, cabe destacar que a questão da formação em serviço, que temos visto nas escolas atuais brasileiras, tem estado muito mais a serviço dos financiamentos nacionais e internacionais que compreendem a formação em serviço como algo que “rende mais com menos dinheiro” (MIZUKAMI, 2002, p.38) do que dos próprios professores. Além disso, segundo esta mesma autora, a idéia de cursos de capacitação para professores em serviço objetiva sua reciclagem, de modo que seja desnecessária a contratação de novos professores, vindo a desvalorizar os cursos de formação inicial e seus investimentos.

Isso é o que me faz crer que, mesmo sendo este trabalho um estudo ligado à formação musical inicial dos professores e a relação desta com suas práticas educativas, é preciso que se estabeleça uma reflexão sobre a formação em serviço, já que os docentes participantes da pesquisa são todos professores que têm, pelo menos, três anos de atuação profissional e que já convivem com estas idéias de formação continuada, como ficou evidenciado anteriormente.

Se ao professor basta uma oficina de música ou um “caderninho” com receitas de como usar a música no dia-a-dia da escola, então estaremos contribuindo com a visão de formação continuada que entende que há aqueles que produzem o



conhecimento e aqueles que o aplicam na prática. Ultrapassar essa visão é, a meu ver, investir cada vez mais na formação musical inicial desses unidocentes, no sentido de que sejam sujeitos críticos e criativos, capazes de transformarem uma receita de como dar aula de música em várias possibilidades de práticas em educação musical, oriundas da reflexão sobre os próprios modos de aprender e ensinar.



CAPITULO IV

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Falar de práticas em Educação Musical, inseridas no trabalho das professoras unidocentes egressas da MEN 344, é algo que carrega em si um ponto de tensão, uma vez que as relações estabelecidas no contexto da sala de aula, assim como todo o restante dos processos formativos do docente, inclusive a formação desenvolvida no próprio espaço da sala de aula, acabam por configurar formas e fazeres musicais que nem sempre vêm ao encontro do que fora trabalhado na formação inicial. Isso ocorre porque, no espaço da escola, o professor é um dentre os demais e está inserido em todo um processo que envolve inúmeras relações, inclusive relações de poder. Assim,

[...] podem-se perceber no contexto escolar e em seu cotidiano, as inúmeras dificuldades existentes quando alguns educadores se dispõem a buscar novos caminhos e formas diferentes de trabalho [...] isso porque, é preciso atentar para o peso do “instituído”, para as condições gerais de trabalho da escola, para o “clima” existente e para a “cultura” dominante. (ALONSO, 2003, p.8)

Faço referência a isso, logo no início deste capítulo, não para justificar um fazer musical limitado de grande parte dos professores entrevistados, mas para que fique claro que o conhecimento musical construído e mobilizado ao longo de um semestre de formação tem peso menor do que as relações escolares que vêm se estabelecendo ao longo de muitos anos. Muito embora as ações que acontecem entre as quatro paredes da sala de aula sejam responsabilidade do professor, seu trabalho pode, muitas vezes, não condizer com as representações que ele possui sobre o que pensa ser o correto, justamente em função do seu próprio contexto de trabalho e das relações sociais e culturais que o cercam.

A prática é mesclada não só dos conhecimentos adquiridos pela professora, mas de algo mais, que normalmente é esquecido pela escola: representações que ela tem dos seus alunos, do conhecimento da profissão, da sociedade, das instituições e de suas funções. Enfim, são as representações que vão dar sentido às práticas cotidianas e contribuir nas escolhas e opções quanto ao tipo de aula, às estratégias, as relações com



os alunos e as posturas diante do trabalho a ser desenvolvido (ASSUNÇÃO, 1996, p.53)

Pensando nisso, entendo que, ao analisar as práticas educativas em educação musical das professoras dos anos iniciais, é preciso levar em consideração não somente a sua formação musical inicial na UFSM, mas todas as relações que se processam no espaço da escola e se constituem em importantes determinantes das práticas educativas. Dentre elas, tenho destacado ao longo da pesquisa, as questões referentes à orientação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas para as artes e a música especificamente; a participação da direção e dos pais no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula; as concepções do próprio unidocente a respeito de quem deveria ensinar música nos anos iniciais; as formas como a música tem se inserido em suas práticas e planejamentos, dentre outros pontos explicitados a seguir.

4.1 Tem um grupo aqui de artes e tem o da dança também...

...Eu acho que tem isso daí [trabalho musical] e acho que a diretora incentiva bastante. Eu não conheço o Projeto Político Pedagógico, mas acho que tem. (CR)

A relação estabelecida entre os professores entrevistados e os Projetos Político-Pedagógicos de suas escolas é um tanto quanto distante e pouco familiar. Há quase que uma unanimidade entre os unidocentes, afirmando que pouco sabem a respeito da existência de um PPP na escola, ou, se sabem, não possuem conhecimento do fato de este trazer indicações para a área das artes em geral e da educação musical em específico.

A partir de 96 com a proliferação da idéia de PPP, se teve que repensar o que significava o projeto político pedagógico, então a gente teve que ouvir muito, outras pessoas falando sobre o assunto pra gente entender o que ia compor o projeto político pedagógico. Eu lembro que a gente não teve intenção de priorizar a educação artística. A gente meio que fez uma cópia dos PCNs, aqueles palavreados bonitos que tinha ali, os objetivos da arte, da música e tal, mas nenhuma ênfase no sentido de que aquilo era tão importante quanto o português, quanto a matemática o resto. Eu vejo assim oh, que o projeto político pedagógico da escola, ele não abrange a importância da educação musical no sentido de dar uma especificidade e relevância. Na escola que eu estou hoje, não tem nada, nada, nada... (CT)



O Projeto Político Pedagógico da escola não foi nos apresentado ainda na íntegra. Quando eu cheguei ele já estava pronto, segundo a direção, e as únicas coisas que faziam, traziam no PPP era a função da progressão, que daí quando a gente entrou não podia reprovar os alunos e isso foi sempre uma grande queixa dos professores. Eu lidei muito pra pegar o Projeto Político Pedagógico e elas nunca podiam porque estavam reformando e até hoje não consegui botar as mãos no PPP. Agora tem essa nova supervisora e tal e a gente colocou que quer estudar o projeto. (MC)

Entendo que tão problemático quanto a questão de o PPP das escolas não contemplar as artes, em especial a educação musical, é o fato de os próprios professores não terem conhecimento do conteúdo e de seu processo de elaboração em todas as suas dimensões, o que é quase que inadmissível, para não dizer ilegal, em relação à LDB e às Diretrizes Curriculares. Contudo, é a realidade da escola pública brasileira que esconde, por trás de um discurso democrático e de participação de todos, uma política educacional centralizadora.

A educação musical poderá então conquistar seu espaço à medida que forem levadas em consideração as opiniões dos alunos, das orientações das políticas públicas para a escola básica, dos anseios dos pais e dos próprios professores envolvidos, passando a ser, então, elemento constituinte das práticas educativas destes últimos. Justifico, com isso, a busca e a compreensão dessa relação estabelecida entre os professores e as propostas pedagógicas de suas respectivas escolas, uma vez que o processo de construção desta exige deles a busca, o estudo intensificado, as constantes reflexões e a realização de um trabalho articulado que vise atender aos interesses de todos.

Nesse sentido, a existência ou inexistência de uma proposta pedagógica no interior das escolas terá direta relação com o quanto política ela for. E isso certamente é uma determinante muito forte na presença ou ausência da educação musical no contexto das práticas educativas dos professores unidocentes, o que não restringe a existência destas no interior das instituições única e exclusivamente em função da formação de seus docentes. Claro que

[...] a formação do professor é determinante nessa relação com a escola, porque, por exemplo, se tu chega na escola e não tem essa formação, tu não trazes esse respaldo de vir e discutir que a educação musical tem importância, que ela precisa ser incluída como algo tão importante como os



outros trabalhos que são feitos ali, isso não fica incluído no projeto da escola, isso não faz parte do trabalho que a escola desenvolve. (CT)

A formação sólida dos docentes é e sempre será a melhor alternativa para a mudança no interior das instituições, pois pessoas com formação, com uma visão de mundo ampliada, com consciências críticas sobre a realidade, são capazes de implementação de propostas de trabalho mais reais, mais abertas e voltadas ao interesse dos alunos.

Além das questões até aqui tratadas, ou seja, formação dos profissionais e presença da música no PPP, ainda há a questão do envolvimento da direção e dos pais para com o trabalho musical, envolvimento este que passa pela valorização do trabalho e reconhecimento da arte como campo de conhecimento, englobando, por isso, questões práticas como espaço físico das escolas destinados à aula de música, materiais sonoros disponíveis, inclusive instrumentos musicais, além, é claro, das cobranças, sempre presentes no interior dessas instituições, com a questão dos conteúdos programáticos e o receio de que a substituição de uma aula de História, Geografia, Ciências ou Português por uma aula de Música, e de Artes em geral, possa representar perda de tempo para aprendizagem de conteúdos importantes.

A cultura dos pais, na escola de periferia, é aquela cultura de que a escola é para encher caderno. Então tu trabalhar com música significa perder tempo, é tempo não bem aproveitado. (CT)

O português, a matemática são suportes, porque têm conteúdos. A gente é muito conteudista [...] Como que tu não vai cobrar? Criança que não sabe multiplicar, chega na quinta, eles chegam a perguntar o que tu fez com ele que não reprovou. (ER)

Tu sabe, inclusive eles (os alunos), se tu faz uma atividade diferente do conteúdo, “profe, mas isso não é português; profe, isso aqui não é matemática”, sendo que o português e a matemática estão presentes em tudo. Mas é uma questão que é uma briga geral entre professores (HH). A gente procura fazer aquilo que é mais exigido e o que não é, a gente acaba deixando, infelizmente vai deixando de lado, porque na escola assim o pai mesmo, o pai quer que o filho aprenda a ler, escrever e calcular e o resto eles não ficam muito preocupados e nem a coordenação, eles querem que a criança alfabetize, então essa parte das artes não é muito cobrada. (MM)

Esta questão do conteúdo a ser trabalhado na escola também faz parte do que estabelece o projeto político-pedagógico e, portanto, deveria ser decisão de todos os segmentos da comunidade escolar. Entendo que se uma proposta musical estiver bem alicerçada em fundamentos teóricos e objetivos claros e se estiver articulada com



os demais componentes curriculares, ainda que mantenha suas características próprias de conhecimento musical, receberá o reconhecimento e a validade de todos, inclusive dos pais.

[...] faz-se necessário que as discussões sobre o valor e o lugar atribuído à educação formal dos indivíduos num plano mais geral – e num mais específico o valor e o lugar da Educação Musical – saiam dos guetos especializados para que aos poucos a sociedade tome consciência desse problema. A discussão e o exercício da crítica sobre o nível de educação que as crianças vêm recebendo deve ser assunto que ocupe também pais, alunos e autoridades educacionais. No caso da Educação Musical, julgo necessário que o seu conteúdo pedagógico-técnico seja trazido ao entendimento dos pais, dos professores de outras áreas, bem como, e principalmente, dos alunos a quem a educação está direcionada. (HENTSCHKE, 1991, p. 55)

Bellochio (1999) atenta para a questão de termos o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental orientados para a idéia de currículo por atividades e pela defesa constante da interdisciplinaridade. Chama a atenção para o quanto essas propostas curriculares estão voltadas para atividades realizáveis na prática e para o quanto o trabalho musical tem se caracterizado ou não como uma proposta de ensino interdisciplinar e ao alcance de toda a comunidade escolar, especialmente dos alunos. Segundo a autora,

[...] não basta que a Lei 9394/96 indique a obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis da escolarização básica. A Educação Musical na escola só poderá ser transformada, adquirindo outras dimensões, na medida em que soubermos valorizar a música, expressão de diferentes universos culturais, como área histórico-social, acreditarmos nas potencialidades da professora e investirmos em sua formação e ação profissional reflexiva nesta área. Precisamos entender a Educação Musical escolar não de modo isolado e mitificado mas através de uma postura crítica. (BELLOCHIO, 1999, p. 71)

Assim, é preciso que se ampliem todas as condições de trabalho que envolvem as práticas em educação musical, as quais passam, inicialmente, pela formação dos docentes, a elaboração de uma proposta pedagógica consciente do papel de cada um e de cada área do conhecimento no espaço da escola, a efetiva participação de toda a comunidade escolar no processo de escolarização dos educandos, culminando com o oferecimento de condições físicas e materiais mínimas para a implementação da proposta de trabalho, o que na prática não tem acontecido, ficando evidenciado na fala das professoras:

A única ferramenta que nós temos aqui é o radinho de CD, traz o CD, é a única coisa. Tem dois: um pro pré e um pra escola. Também é difícil, tem dia



que todas nós precisamos, na semana do Folclore teve, todos queriam, a gente quis todos ao mesmo tempo e aí não tinha. Uma aluna foi buscar em casa porque eu moro longe pra trazer rádio também. (MM)

É uma briga pra conseguir o rádio porque são dois rádios pra toda a turma e ainda pro pessoal do grupo de danças que, às vezes, ensaia. (MD)

Tem a sala de vídeo que é uma sala que fica pra dança, assistir vídeo, alguma coisa, e a sala de aula. Esse é o meu espaço. Tem um som, tem CDs. Tem esse básico. Instrumentos musicais não. O colégio tá bem pobre, as verbas não vieram. (MR)

Aparelho de som tem um para todo o currículo. São doze turmas e um aparelho de som. Aí, por exemplo, quando a gente quer trabalhar música, se tu não agendar uma semana antes, tu fica sem poder trabalhar música. A gente já arrecadou um dinheiro lá do currículo, as crianças venderam rifas e a gente quer que seja comprado no mínimo mais um som pra nós. Eu penso assim, que tinha que fazer um acervo de música, de cantigas de criança e tal, porque a gente acaba, a maioria dos professores, não tem. (MC)

Essa questão da escassez de material musical disponível é um problema de todas as escolas públicas envolvidas neste estudo, o que, de certa forma, dificulta e desmotiva a realização de práticas em educação musical. Se já é difícil a realização de um trabalho por se ter uma formação musical restrita²⁹, por não se ter a possibilidade de dialogar e de participar da implementação das propostas pedagógicas das escolas, defendendo a área das artes junto às demais áreas, quiçá, se não houver o mínimo de condições físicas e materiais para a implementação das propostas de trabalho.

Hentschke (1991), ao analisar esta questão, com base em uma pesquisa realizada por ela própria em 1988, em 148 escolas de 6 municípios pertencentes à 4ª Delegacia de Educação do RS³⁰ afirma que

[...] apesar das condições precárias para o estabelecimento da prática de Educação Musical, entre outras Artes, havia, por parte dos professores, um discurso favorável em relação ao valor da Educação Musical que se deveria constituir como disciplina independente no currículo. As razões dessa dissociação entre discurso e prática, ou seja, de um lado a Educação Musical é valorizada no discurso mas ao mesmo tempo não é desenvolvida em 89% das escolas pesquisadas, foram apresentadas de diversas formas: **primeiro, o fato de haver uma carga horária reduzida para o ensino das artes; segundo, havia carência de profissionais especializados em Educação Musical; e terceiro, havia falta de recursos materiais de todos os tipos.** (grifos meus – p. 57)

²⁹ Formação esta acontecida na grande maioria dos casos, apenas em um semestre do curso de Pedagogia da UFSM.

³⁰ Região de Caxias do Sul.



Estabelecendo-se uma relação entre as condições de trabalho da pesquisa realizada por Hentschke (1991) com as condições do trabalho dos participantes do presente estudo, é possível perceber aproximações. São problemas educacionais que vêm se proliferando nas escolas públicas do Rio Grande do Sul e do Brasil como um todo. Soluções para tal somente começarão a aparecer no momento em que se alterarem as concepções das pessoas a respeito da importância da realização de um trabalho musical no espaço da escola básica, o que garantirá, então, aumento de carga horária para as artes, melhor formação para os professores atuantes nesses espaços e, conseqüentemente, serão gerados maiores investimentos na aquisição de materiais para isso.

Curiosamente, uma das instituições que visitei para a realização da pesquisa, conta não somente com instrumentos musicais e materiais, mas também com um professor formado em música atuando naquele meio em parceria com os unidocentes.

Nós temos a professora que trabalha com música, o que não impede que tu desenvolvas o teu trabalho em sala de aula. Ela faz um trabalho muito bom [...] tem um grupo de pagode mirim, um grupo de pagode adulto, tem uma banda de rock e a gente está sempre interagindo com os alunos porque eles fazem apresentações para nós. São os nossos alunos que participam dessas bandas, então têm todo um incentivo. A escola tem uma banda marcial, então nós temos uma professora que trabalha com as turmas nesse sentido [...] Tem som, tem as caixas de som que eles gostam, tem os instrumentos, ela trabalha flauta, trabalha teclado, pandeiro, enfim, tudo que entra naquela banda de pagode, tudo que entra na banda de rock e me parece que ela tem um coral ainda. (MJ)

Infelizmente, essa é a realidade de uma minoria das escolas, configurando-se em um mínimo de alunos que têm acesso a esse tipo de trabalho e material. Entramos então, em uma outra questão trabalhada na pesquisa e que muito influencia nas práticas educativas em educação musical nos anos iniciais, que é a concepção sobre quem deveria ensinar música e/ou implementar propostas musicais neste nível de ensino. Assim como os pesquisadores da área de Educação Musical possuem visões diferenciadas a respeito disso, os professores também entendem que a responsabilidade pelo desenvolvimento de práticas musicais no interior da escola pode ser tanto do unidocente, quanto do especialista, ou de ambos.



4.2 Eu acho que seria os dois juntos, [professor unidocente e professor especialista]...

... Porque como é que eu vou dar uma coisa que eu não sei... Um professor de música orientando e trabalhando é bem mais interessante... (MM)

A concepção básica que permeia a representação do trabalho dos professores entrevistados é a de que eles, sozinhos, são capazes de realizar um trabalho musical; porém, se houver a parceria com um profissional especialista da área, esse trabalho ganhará um salto de qualidade.

No meu entender, eu acho que seria importante o dois trabalharem juntos. Até porque tem colegas que não têm um pouco de conhecimento [musical] e às vezes têm dificuldades. Eu acho que é importante o especialista, muito importante, porque às vezes a gente faz alguma bobagem, mesmo tu tendo feito a pedagogia, feito as aulas no curso. Seria importante que a gente tivesse uma ajuda, um acompanhamento, até uma palestra, um conhecimento, porque às vezes tem coisa que tu deixa de fazer. Tu sabe, mas tu sabe pra ti. Na hora assim [da aula] ou por dúvida, ou por alguma coisa, aquilo ali passa. (MR)

Muito embora esta seja a convicção que também carrego comigo, entendo que há uma diferença significativa entre sentir o professor especialista como alguém que alivia a responsabilidade do unidocente da efetivação de um trabalho musical, e ver o especialista como um colega de profissão que tem muito a aprender e a ensinar dentro da classe, refletindo conjuntamente as propostas de trabalho e a implementação destas no constante processo de reflexão.

Agora na escola eu tenho professoras que trabalham esse lado aí, que são da área mesmo. Então de certa forma elas me aliviam esse compromisso. Mas quando a gente não tem professores pra trabalhar isso aí, a gente tem que dar conta e aí eu tenho que pensar... (CT)

Analisando as falas de ambas as professoras, percebe-se uma dicotomia entre a certeza de ser capaz de realizar uma prática musical e uma insegurança de não estar agindo de forma correta, de modo que o especialista da área poderia amenizar tal incerteza. Em meu entender, isso acontece porque, apesar da diferenciada formação musical que tiveram os egressos da Pedagogia/UFSM, ainda se configuram em sujeitos que tiveram uma restrita formação musical (único semestre, dentro da



formação inicial) e que necessitam de um respaldo mais fundamentado para o desenvolvimento de atividades musicais.

Enquanto eu não souber como é que se faz e alguém não me mostre, eu não vou saber fazer. E quem é que sabe fazer isso? É o professor que trabalha com educação musical. (CT)

Eu acho que uma parceria é muito interessante até porque o especialista conhece e é para isso que ele é especialista. Mas acho muito importante o professor estar junto. Pra mim particularmente será um ótimo momento estar junto, organizar as crianças pra isso, até pra ti se interar do trabalho. Mas seria muito interessante se a gente tivesse um profissional que ajudasse assim. (MC)

Eu acho que é importante o especialista, muito importante, porque às vezes a gente faz alguma bobagem mesmo tu tendo feito a pedagogia, feito as aulas no curso, mas às vezes tem alguma coisa que fica. Então seria importante que a gente tivesse uma ajuda, um acompanhamento, até uma certa palestra. (MS)

Eu acho que ia ser bem interessante se tivesse outra pessoa sabe. Eu assim, pelo pouco conhecimento que tenho, não me sinto preparada mesmo. (MR)

É claro que os professores são muitos e que não é possível generalizar nenhum tipo de convicção, pois se tratam de seres humanos com visões de mundo diferenciadas, portanto, dotados de representações múltiplas. Entretanto a afirmação acima foi feita com base nas crenças individuais dessas pessoas, ilustradas com os exemplos de “práticas musicais” que eles desenvolvem no espaço da sala de aula. Sobre isso, Souza et al. (2002) dizem que:

Um problema freqüente apontado por professores especialistas em música que atuam com educação musical escolar refere-se ao sentimento de solidão e isolamento dentro das próprias escolas, já que, quase sempre, não podem partilhar experiências e trocar idéias sobre suas práticas com os demais profissionais da escola (p. 76)

Isso mostra o quanto é problemática essa questão, pois se a falta de professores especialistas em música nas escolas públicas brasileiras se configura como um entrave para a realização de um trabalho musical de qualidade, a falta de interesse por parte dos professores não-especialistas pode ser ainda mais grave, pois discursos de que deve haver um trabalho compartilhado podem esconder práticas de acomodação e de fragmentação das áreas, as quais cada professor se sente responsável pela sua, não estabelecendo trocas com seus pares.



Bellochio (2001) compartilha desse pensamento e questiona o modo desarticulado com que o trabalho musical de professores especialistas tem acontecido no interior das escolas, comentando que

[...] atualmente, grande parte dos professores unidocentes/ generalistas/ multidisciplinares sequer sabe entender, avaliar e dar prosseguimento aos outros tantos minutos semanais nos quais permanecem frente aos alunos. (p. 45)

Acredito na colocação da autora, no sentido de que há muito mais desarticulação do que articulação entre o que faz o professor unidocente e o que faz o professor especialista no interior da escola, quando aquele pode contar com o trabalho de alguma pessoa com formação musical. Penso que essa questão ultrapassa a temática do presente estudo, pois revela falhas não somente na formação musical dos unidocentes, mas também pedagógica dos professores especialistas. É preciso, então, que se redimensione essa formação de modo a se encontrar

[...] uma forma de potencializar o trabalho colaborativo entre o unidocente e o especialista, o que poderá contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas aos alunos e para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas. (SOUZA et al., 2002, p. 77)

Ainda que essa visão pareça utópica dentro das escolas públicas brasileiras, tomêmo-la como ideal de trabalho e objetivo a ser alcançado. Sabemos que isso não depende somente das práticas dos professores, pois a questão de incorporação de especialistas em música no quadro de professores dessas escolas passa, sobretudo, pelas políticas educacionais. Contudo, começemos a pensar em formas de articulação de trabalhos compartilhados entre ambos, buscando não somente “sugar” os saberes docentes desses profissionais, mas compartilhar com eles também os nossos saberes.



4.3 Na sala de aula a gente trabalha alguma coisa...

...Canta, principalmente em datas comemorativas, a gente canta todo início de aula... O clima fica muito mais agradável quando se tem música. (AA)

Ao conhecermos o trabalho musical das professoras entrevistadas, em termos de práticas educativas desenvolvidas no espaço da sala de aula, temos elementos que penso serem determinantes na análise desta questão, até porque se a dúvida é ter ou não ter música em sala de aula, a afirmação é positiva, uma vez que a grande maioria (cerca de 90%), manifestou realizar algum trabalho.

Na escola tem um coral. A gente faz também apresentações do dia dos pais, das mães, então eu procuro [...] dou bastante liberdade pra eles pesquisarem e estruturarem a música que eles quiserem. (CM)

É mais do cantar e de passar a mensagem da música, mas já a música pronta. Explorar sons, não. (HH)

O objetivo é mais de introdução de um conhecimento ou complementar uma mensagem que ela tem e trabalhar. (LV)

Eu trago músicas que eu gosto, que eu acho que são de um ritmo que as crianças têm que aprender a valorizar, porque assim oh, tipo pagode, essas coisas, não quero desvalorizar a cultura deles, mas eu não incentivo. Eu quero que eles aprendam a ouvir outras coisas, então eu trago essas outras coisas, tipo de música clássica pra fazer o trabalho de expressão corporal. É nesses momentos que eu uso a música. (MC).

Não há dúvida de que a música estando presente na vida das pessoas, professores e alunos, de alguma forma acaba ocupando o espaço da escola e da sala de aula. Mesmo naqueles espaços onde ela não se faz presente de forma tão visível, ainda assim, é possível encontrar pessoas “fazendo música” no pátio, na hora do recreio, nos corredores e, inclusive, na própria sala de aula. Segundo Beineke (2001):

Olhar para a música que acontece no contexto geral da escola também permite vislumbrar uma gama de funções e significados que vão muito além daquilo que os educadores musicais costumam considerar como parte do processo educativo. Algumas cenas podem nos ajudar a refletir sobre isso: a música que toca a todo volume no recreio, enquanto que algumas crianças brincam, outras dançam, outras comem a merenda e outras cantam. Todos em silêncio, ouvindo uma gravação na aula de música, balançando o corpo de forma contida, sob o olhar de desaprovação do professor; a música da hora cívica; o coral da escola que apresenta-se em todas as ocasiões especiais, servindo como cartão de visita da instituição; o barulho da aula de música, o silêncio. (p. 8)



Essas afirmações da autora, aliadas às manifestações musicais presentes na escola, narradas pelas professoras entrevistadas, transpõem nosso olhar do existir ou não música na escola para o como se orientam as manifestações musicais existentes no cotidiano das práticas educativas dos professores. Alguns autores têm estudado de forma mais aprofundada esta questão. Dentre eles destaco Merriam (1964), Hentschke (1991) e Tourinho (1993).

No entender de Merriam (1964), há uma diferença significativa entre usos e funções da música, na qual se entende que a maneira como se utiliza uma música (uso) pode determinar a sua função, muito embora aquela música possa não ter sido elaborada para aquela função. Assim, o uso se refere à situação na qual a música é aplicada e a função se relaciona às razões para o seu emprego e aos propósitos maiores da sua utilização³¹.

Hentschke (1991) traz suas contribuições para esta discussão inferindo que:

[...] é possível classificar pelo menos cinco principais valores sobre os quais a prática da Educação Musical tem sido fundamentada ao longo dos anos. Eu os nominaria valor estético, valor social, valor psicológico, valor multicultural e valor tradicional (p. 58).

Uma outra classificação sobre as funções da educação musical na escola vem de Tourinho (1993), a qual inicialmente classifica as atividades musicais em três categorias distintas: atividades de execução, descrição e criação (p. 92). Sobre a execução, a autora realiza uma análise mais profunda em torno do canto, uma vez que tem sido este o principal elemento tratado nas aulas de educação musical. Sobre a descrição, ela traz a audição como ponto central em que afirma que o principal objetivo destas atividades é desenvolver nos alunos a habilidade de “ouvir música tanto analítica quanto sinteticamente” (p. 108). Sobre a criação, a autora entende que:

[...] atividades criativas são aquelas caracterizadas pelo envolvimento – em maior ou menor grau – de processos de decisão musical realizados pelos alunos. Se os alunos estão tomando decisões reais sobre como os sons serão manipulados, então, por definição, eles estarão criando música. (Ibid., p. 119)

³¹ Originalmente este texto encontra-se na obra de Merriam (1964, p. 209) e foi traduzido por Lucimar Marchi dos Santos.



Estas classificações propostas por Tourinho (1993) determinam a função social assumida pela educação musical no contexto da escola, muito embora ela afirme que esta educação pode “servir” a diversas funções, podendo sofrer diferenciadas interpretações. Penso que não cabe a este estudo um aprofundamento de cada uma destas questões referentes aos usos, funções ou modos com que a educação musical pode se articular no espaço da sala de aula. Apenas entendo a necessidade de se tomar conhecimento de que autores têm buscado investigar estas questões de forma mais minuciosa no sentido de compreender que, enquanto prática social, a educação musical, estando inserida em um meio também social, precisa dar respostas aos anseios destas pessoas. A partir disso, passo a analisar alguns destes elementos presentes nas práticas dos professores participantes desta investigação.

4.4 Às vezes a gente só se lembra de cantar na época da Semana da Pátria, na época de São João...

...Porque embora a gente conheça, saiba tudo, chega na hora tu dispensa, daí tu tá tão preocupada em ensinar Matemática, Português, que às vezes tu não te dá por conta de procurar uma música... (MR)

Muito embora não se tenha voltado o olhar central deste estudo para a questão dos usos e funções da educação musical na escola, percebe-se, pelos estudos há pouco mencionados, que tem havido uma crescente preocupação entre os pesquisadores no sentido de se compreender os objetivos das atividades musicais desenvolvidas. No caso específico dos professores unidocentes, mesmo aqueles que tiveram uma formação musical dentro do seu processo de constituição docente³², têm visto a música muito mais como suporte para outras atividades do que como área de conhecimento, necessária ao desenvolvimento do indivíduo.

Se eu trabalho um texto, esse texto pode ser a letra de uma música. A gente conversa sobre essa música, os aspectos positivos, os aspectos negativos, o que eles gostaram, qual foi a mensagem, como cantar corretamente e aquela coisa. (MJ)

Os hinos a gente trabalha. Em certas músicas, a gente faz um trabalho às vezes até ilustrado, faz uns quadrinhos e aí coloca ali o versinho e vai mostrando. É a maneira que eu trabalho com eles, daí eles vão me dizer o

³² No caso, professores que fizeram a disciplina de Metodologia do Ensino da Música no 5º semestre do curso de Pedagogia da UFSM.



que eles entenderam daquilo. É uma forma até de interpretação. A gente aproveita muito as letras de música. (MD)
Geralmente é cantado mesmo. É mais nas datas comemorativas e algumas folclóricas. (MR)

Essas afirmações nos fazem refletir sobre *para que* e *para quem* a música tem sido produzida no interior das instituições escolares, pois:

Ao relacionar o ensino de música às datas comemorativas e apresentações, o professor, muitas vezes, acaba por assumir a função de animador cultural ou preparador de festas, o que dispensaria qualquer planejamento participativo para as aulas de música. (SOUZA et al, 2002, p. 98)

Essa é a visão que tem permeado as práticas dos unidocentes em geral, inclusive dos entrevistados neste estudo. Nesse sentido, retomo a questão de pesquisa norteadora desta investigação: Estarão os professores unidocentes egressos da UFSM, estabelecendo relações entre sua formação e suas práticas educativas no ensino de música?

A esse respeito acredito que, de um modo geral, estas relações têm se estabelecido, especialmente quando os professores narram seu reconhecimento para com a importância do trabalho musical na formação dos educandos, quando demonstram ter uma preocupação em manter vínculos com as práticas musicais realizadas na MEN 344 e, sobretudo, quando conseguem transpor para suas práticas alguns elementos oriundos da formação musical inicial. Todavia, conforme já ressaltado anteriormente, o contexto e as condições de trabalho deste profissional, assim como o gradativo afastamento da formação musical, acaba tornando-o um sujeito limitado dentro de suas ações, acabando por reproduzir uma prática musical que, culturalmente, já foi internalizada por muitos de nós, que é uma prática voltada para a simples reprodução e imitação, dificultando o desenvolvimento da criatividade e criticidade. A título de ilustração da relação existente entre a formação musical inicial e as práticas educativas, trago os depoimentos de MC e DB:

Eu me lembro muito que a professora falava assim, que não é pra gente dar musiquinhas pras crianças, tipo de adestramento, tipo, 'ai, vamos ficar quietinhos', sabe aquelas músicas que tem. Jamais. Não uso isso, porque eu me lembrava dela, que tipo, a música não é pra isso, não é pra ti domesticar as crianças. Então eu queria trabalhar a música nessa coisa de construção e



tal, então o que eu faço, eu trago músicas que eu gosto e trabalho expressão corporal. É nesses momentos que eu uso a música. (MC)
Na Pedagogia nós trabalhamos aqueles livrinhos dos sons. Eu tenho até hoje, que eu trabalho com as crianças. Que tem o som da casa, eu eles reproduzem. Tem o som da cidade. Esses aí eu ainda trabalho com eles, ainda hoje. (DB).

A relação estabelecida entre o que os professores pensam, sua formação inicial e aquilo que eles construíram enquanto experiência prática, forma um todo indivisível que se constitui na pessoa do professor e se configura no seu trabalho diário com as crianças. Dizer que a formação inicial, sozinha basta para a existência de um trabalho musical diferenciado e o reconhecimento da educação musical, enquanto área de conhecimentos, é, no mínimo, estranho, se levarmos em consideração as próprias falas dos professores que revelam o quanto suas outras experiências, sejam elas práticas ou não, pesam quando da tomada de decisão sobre o trabalho que vão realizar com os alunos. Contudo, isso não exime e não extingue a necessidade de investimentos na formação inicial dos professores, pois se ele tiver subsídios básicos sobre o conhecimento musical, ele será alguém capaz de ir além e procurar desempenhar a prática musical com maior habilidade do que o professor que nunca teve a oportunidade de interagir com um grupo de cantores, com um instrumento musical, com a construção destes e tantas outras possibilidades que a formação musical pode oferecer.

Esse olhar, no meu entendimento, determina ainda muito da forma com que os professores concebem os usos da música no seu planejamento e o lugar que ela ocupa neste. Para Merriam (1964)³³

Quando falamos dos usos da música, estamos recorrendo aos modos nos quais a música é empregada na sociedade humana, tanto para a prática habitual ou exercício habitual de música como algo em si mesmo ou junto com outras atividades. [...] Música é usada em certas situações e se torna uma parte delas, mas pode ou não ter uma fundamentação maior. (p.210)

Concordo com Merriam (1964) ao acreditar que, dependendo do tipo de concepção da pessoa, será o fundamento da prática musical que ela está desenvolvendo. Há os que afirmam:

³³ Tradução minha.



Eu acho que os alunos tão mais precisando disso aí, da educação musical, porque é fácil tu incutir um monte de coisas na cabeça de uma criança através da música, porque é uma coisa da história. Eles aprendem brincando. Até na questão do conhecimento, no gosto por estudar. (SA) Música é memorização, interpretação. E quando é lazer, lá uma vez por mês, eles têm, aí é livre, eles trazem o CDzinho. Aí eles cantam. (MD)

E há também os que, contrários a isso, dizem:

Pra mim, música, além de ser uma coisa que desenvolve a sensibilidade, eu aprendi a escutar música [...] A música pra mim é expressão. (MR) Para trabalhar com música não uso termos, mas diferenciações. Oh, se a gente pegar o chocalho dá tal som. Se for devagarinho, se for mais alto, forte. Eles fazem essa pesquisa do som. Se tocar rapidinho vai dar um som, se tocar mais devagar vai dar outro. Depende também do material que tu for tocar ali. O pauzinho se é de madeira, se é uma caneta, se é uma coisa de ferro. As crianças que fazem essa discussão. A conclusão é deles (CM)

Dessa forma, fica evidenciado quão diferenciadas são as concepções sobre o ensino de música dos professores que tiveram uma mesma formação musical inicial, mas que, ao longo dos anos, foram interagindo com práticas educativas e ambientes de trabalho e formação continuada diferenciados. As práticas musicais acabam assumindo denotações distintas, podendo constituir-se em ações formais, não - formais e informais, dependendo da intencionalidade com que a música é trabalhada. Sobre isso, Coelho de Souza (2002) se posiciona dizendo:

[...] a educação musical é uma prática social que no âmbito escolar pode assumir os três tipos de distinções – dependendo da situação em questão – mas se faz pedagógica quando há intenção de educar. Muito embora tudo o que aconteça na escola guarde o seu marco institucional, há práticas musicais que provocam aprendizagem mesmo sem terem sido previstas e organizadas com tal finalidade. (Ibid., p. 6)

Essa dinamicidade intrínseca ao trabalho musical é que garante a presença da música na escola, seja de forma pedagógica ou não, ou dita de outra maneira, com a intencionalidade de ser uma prática voltada para o conhecimento musical ou uma prática destinada a outros fins. Formalmente, ela pode fazer parte do planejamento dos professores, enquanto componente curricular com conteúdos próprios e alternativas metodológicas, para o desenvolvimento destes planejamentos no espaço



da instituição em que se insere, no caso, as escolas. É o que a professora DB conta ao se referir às suas ações musicais em sala de aula:

Eu procuro trabalhar dentro do tema. Por exemplo, se eu estou trabalhando a família, vou trabalhar a casa, aí eu trabalhei o livrinho dos sons da casa deles. Eles fizeram os desenhos. Nos balõezinhos eles registraram como é que eles acham que poderiam reproduzir aqueles sons. Aí eu trabalhei também com os sons do corpo, trabalhei o corpo humano. Eu procuro integrar. É ouvir, cantar, fazer representação de sons, não só como auxiliar, mas na exploração de sons. (DB)

Práticas musicais como esta constituem-se em trabalhos direcionados para o ensino de música sem perder o vínculo com os demais componentes curriculares. Já HH e IC revelam desenvolver um trabalho musical mais voltado para:

Cantar e passar a mensagem da música, mas já a música pronta [...] é bengala (idéia de suporte). O dia do índio. Aí eu digo, hoje a gente vai falar, que dia é hoje? Ficam pensando. Aí eu coloco uma música pra ver se a gente lembra. Coloco a música do índio e aí em cima daquela música surge toda a conversa. (HH)
Eu tenho o costume de usar música pro início da aula. A gente tem músicas, a gente chega e canta. Quando tu tá dando alguma data ou algum texto, alguma coisa que trabalhe, por exemplo dos sapos, lembra aquela música do sapo, entende, coisas assim. (IC)

Apesar de se constituírem em práticas musicais distanciadas do conteúdo musical e voltadas ao desenvolvimento de outros conteúdos, carregam em si aquilo que Coelho de Souza (2002), com base nos estudos de Libâneo (1999), vem chamando de práticas musicais formais, pois acontecem no espaço da escola, da sala de aula, e possuem uma intencionalidade e um planejamento, ainda que estes não sejam condizentes com uma proposta mais construtivista e crítica de educação musical.

Este é o tipo de manifestação musical mais presente nas falas dos professores. Contudo existe ainda a prática musical não – formal, que “[...] é aquela realizada em instituições, fora do marco institucional educativo, mas que contém sistematização e estruturação em sua prática” (COELHO DE SOUZA, 2002, p.6), e práticas musicais informais que acontecem em qualquer espaço e sem haver uma intencionalidade e uma organização delas. Diante disso, percebe-se que, mesmo distanciadas do conteúdo musical, as práticas musicais desenvolvidas pelos unidocentes se



caracterizam como formais, uma vez que possuem planejamento, objetivos e intencionalidades pedagógicas próprias, ainda que mantidas suas peculiaridades.

No que tange à questão da periodicidade com que as práticas educativas em Educação Musical aparecem nos planejamentos dos professores, percebo que elas acontecem de forma aleatória, sem uma preparação específica:

Agora eu tenho trabalhado mais em função da semana da pátria, dessas coisas assim. Mas eu tenho procurado ficar mais atenta pra ver que tipo de música eles querem. Geralmente no momento que surge assim. Sempre que surge... Não tem aula e tal. Eu não costumo fazer assim, sabe. Até porque assim, eu sou muito, eu gosto de aproveitar as situações. Às vezes as crianças tão lá cantando uma musiquinha. Às vezes até eu mesmo. Esses dias eu cheguei e tava meio inspirada, eles rindo, porque às vezes eu canto uma música qualquer... (MR)

Pelas falas dos professores, percebi que, na maioria das vezes, quando o trabalho musical fora planejado, girava em torno das datas comemorativas, havendo, portanto, lacunas muito grandes entre uma prática musical e outra, quando as datas comemorativas ficam afastadas uma da outra.

Eu aproveito bastante as datas. Agora assim também, a gente tem o dia do gaúcho, nós trabalhamos dia da pátria, esse tipo de música assim. (ZT) Depende das datas. Tem datas que a gente trabalha até mais. Tem datas... conforme o calendário de conteúdos. Então a gente trabalha as datas. Agora foi uma data com bastante música, que teve o hino nacional, o hino riograndense, tivemos o folclore, aquelas musiquinhas que eles cantavam, que nossos avós cantavam, que os avós deles cantavam, então. A gente fazia. Até foi interessante, atirei o pau no gato, depois a gente reverteu, fez outra música que não se deve maltratar. Então tudo isso. (MD) Não tem uma periodicidade assim. Ah, uma vez por semana, de quinze em quinze dias, sabe. Depende do meu planejamento mesmo. Não tem uma periodicidade. (LV)

Levar em consideração o calendário comemorativo constitui-se em algo culturalmente construído no espaço da escola, principalmente dos AIEF, sendo estas datas inclusive referendadas nos calendários anuais, assim como nos planos de ensino e planejamentos de trabalho dos professores. Entretanto, no que se refere à Educação Musical, entendo que a ausência de periodicidade e sua estreita relação apenas com datas comemorativas demonstram que os docentes, mesmo reconhecendo o valor de uma prática musical e os objetivos da área, possuem, em



seus planejamentos, marcas muito fortes de um ensino de música que vem se perpetuando ao longo dos anos no contexto da escola básica, e que está muito aquém dos objetivos da educação musical. Para Tourinho (1993):

Quando o trabalho pedagógico orienta-se apenas para demonstração de um produto, as atividades que podem reafirmar a imagem das escolas e “vender” essa imagem para a comunidade são justificadas e amparadas. As canções comemorativas de datas e eventos que invariavelmente formam o repertório das escolas é um claro exemplo disso. Contudo, enquanto a imagem institucional fica reafirmada, essa prática do canto funciona para distanciar ainda mais o professor das suas responsabilidades de planejamento e condução do processo de aprendizagem. (p. 97)

Utilizar o canto para preencher aquilo que os professores chamam de “aula de música” é uma prática bastante comum entre os unidocentes entrevistados, o que se justifica, segundo a mesma autora, porque “[...] o canto – mais do que qualquer outra atividade de execução – é seguro” (TOURINHO, 1993, p. 98). Através dele é possível manter os alunos atentos e ocupados, além de, ainda, propiciar uma boa imagem da instituição que o faz. Obviamente existem práticas de canto diferenciadas, e que algumas delas realmente podem passar por um processo de planejamento e se constituírem em uma prática musical. Contudo, entre os professores unidocentes, isso parece não passar da simples execução de músicas sem nenhum olhar específico para o conhecimento musical, assim como referem as professoras:

A gente aproveita muito as letras de música. Quando a gente trabalha água, tem aquela música do Arantes que todo mundo usa, Planeta Água. Então a gente usa essas músicas até como uma forma de interpretar o texto e depois eles cantam também, porque tem letras muito bonitas de música que nos caem bem assim no trabalho. (MD)
Eu ainda não fiz de eles criarem, de eles comporem. Ainda não me sinto preparada. Muitas vezes exploro a letra, desde a interpretação, ortografia... Nem sempre também. E [pausa...] daí eles ouvem e cantam! (CR)
As crianças cantam, tem coral. Cantam, principalmente em datas comemorativas. Eu canto, a gente canta todo início de aula, que eu gosto de música sabe, eu acho que o clima fica muito mais agradável quando se tem música. (AA)

Essa constatação revela que os professores, muitas vezes, organizam seu trabalho de forma mecânica e sem uma reflexão mais minuciosa sobre o próprio fazer, o que faz dele e de seu trabalho um instrumento de reprodução. É o que Schön (2000) tem chamado de conhecimento tácito, e que Beineke (2000) interpreta dizendo que



são “[...] habilidades, [como por exemplo] de reconhecimento de um rosto, da apreciação tátil de uma superfície, isto é, aqueles juízos que se é capaz de fazer sem que se possa descrevê-los”. (p. 30)

Assim, parece fácil perceber que, tacitamente, os professores podem estar realizando práticas educativas mecânicas e internalizadas que acabam cristalizando fazeres e impedindo-lhes sua reflexão, de modo a avançar na busca pela construção coletiva de conhecimento junto aos alunos. O fato de não planejar uma ação musical ou de atribuir-lhe o significado de adorno em datas comemorativas pode significar um indício disso, pois, ao se tratar esta área do conhecimento como uma área sem conhecimentos a serem construídos junto aos alunos, indica que alguns pontos importantes se perderam durante o processo.

Diagnosticar esta realidade, junto a um grupo de professores que faz parte de uma minoria privilegiada que possui formação musical, é um tanto quanto lamentável, porém compreensível se entendermos que a formação inicial é um primeiro passo, uma mola propulsora para o seguimento de todo o processo de tornar-se docente, e que acomodar-se somente nela significa perder pelo caminho elementos importantes, uma vez que os saberes experienciais acabam, muitas vezes, sufocando o conhecimento teórico da formação inicial, especialmente se esta acontecer apenas em um semestre com uma carga horária mínima, como é o caso dos egressos do curso de Pedagogia da UFSM³⁴. É neste sentido que defendo a ampliação desta formação musical inicial, para que se formem professores com minimamente uma visão crítica mais aguçada para a música e para o conhecimento musical.

Quando falo desta visão crítica, refiro-me também ao repertório musical utilizado pelos professores, pois grande parte dos entrevistados revelou trabalhar “*de tudo um pouco*” (ER). Algumas vezes, eles se referiam às músicas folclóricas, músicas infantis, músicas da mídia, mas se percebe que não há uma escolha por estilos musicais, um estudo sobre aquelas músicas e sobre as formas de serem

³⁴ Vale lembrar que com a Reforma Curricular vigente no Curso de Pedagogia da UFSM a partir de 2004, a carga horária da MEN 344 foi distribuída em dois semestres do curso com 45h/aula cada uma delas. Além disso a PED que é uma disciplina articuladora do semestre do curso. Por meio dela todas as demais disciplinas deverão integrar-se e propiciar a realização de práticas educativas junto com outras disciplinas concomitantes a de Educação Musical (do mesmo semestre).



trabalhadas. Simplesmente canta-se, reproduz-se a música do CD, e isso é o que configura a aula de música.

Algumas professoras têm clareza quanto à influência da mídia sobre as crianças [...] mostraram-se preocupadas com essa situação, mas não pareciam ter clareza quanto à postura a ser assumida: reprimir ou deixar acontecer. Todo esse repertório trazido pelas crianças deveria ser explorado pelo professor, desde que este refletisse sobre os elementos constitutivos dessa música, seus significados e funções sociais, proporcionando aos alunos desenvolver uma maior compreensão e capacidade crítica em relação ao repertório a ser ouvido. (SOUZA et al, 2002, p. 90)

Entendo que esta não seja uma tarefa fácil de ser assimilada por um professor que teve apenas um semestre de formação musical, mas é algo possível para aquele que buscou transcender esta formação, indo além das possibilidades oferecidas pela disciplina e pelo curso de pedagogia. Como não é o caso dos professores entrevistados, eles revelam opiniões semelhantes sobre isso:

Trazem. Principalmente temas de novela ou aquelas da Kelly Key, Rouge. Aí eu já digo. Oh, tal dia, quando tem festa. Ou então eles trazem a música e eu digo, então tragam a letra que a profe passa pra toda a turma aprender a cantar. (HH)

O ano passado eu tive um problema muito sério que era um menininho que só cantava aquela música da eguinha pocotó. Esse ano a turma é bem infantil mesmo. Eles olham o Sítio, são bem infantis mesmo. (MD)

Eles gostam mais da mídia. Pagode, esse tipo de coisa. Música mais popular. Eu não trabalhei esse tipo de música. (ZT)

Sobre essa questão temos visto, na educação musical, alguns autores se preocupando com este fato, que tem sido conhecido como música do cotidiano. E, se para um docente com formação musical específica, trabalhar com estas questões parece algo bastante complexo, pois envolvem toda a cultura do aluno, quiçá os professores unidocentes que, além disso, ainda possuem conhecimentos restritos sobre o conteúdo musical a ser trabalhado. Souza (2000), ao referir-se a esta questão, afirma que:

[...] não há profissionais suficientes e qualificados para trabalhar com essa proposta. Como próximo passo, seria importante promover cursos de formação para professores de música e professores regentes de classes iniciais para que tenham a temática do cotidiano como foco. (Ibid., p. 163)

Com este pensamento, volto a reafirmar a necessidade de haver investimentos na formação dos professores, de modo que estes se tornem sujeitos melhor preparados para lidarem com as situações do cotidiano que estão impregnadas pela



cultura dos alunos e que não podem, simplesmente, ser passadas como menos importantes do que outros conhecimentos. Valorizar o saber que o aluno traz de casa, seja em Música, Matemática ou Artes Plásticas, é proporcionar a ele e aos demais colegas um momento de troca e de construção de conhecimentos, no qual todos se sintam constituintes e construtores de uma cultura.

A música se faz presente na maioria das atividades exercidas pelos seres humanos, não havendo outra atividade cultural que esteja tão presente e que alcance tantas e tão variadas formas quanto às manifestações musicais, o que justifica a existência de distintas funções para este conhecimento, dependendo do contexto em que se insere. O que defendemos, porém, é que, no espaço da escola, ela seja dimensionada para o patamar educativo, de modo que não se configure em simples reprodução de algo que a mídia já se encarrega de fazer, mas que também não seja um meio de “domesticar” crianças de forma “agradável e divertida”. Precisamos assumir uma educação musical no espaço da escola, que prime, basicamente, pela busca do conhecimento musical e a construção deste por parte do aluno.



CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO MUSICAL DA PEDAGOGIA E SEUS REFLEXOS NA SALA DE AULA DOS AIEF

O presente capítulo constitui-se em um ponto significativo deste estudo, uma vez que é nele que se realiza uma análise mais específica da relação formação musical e práticas educativas que, na visão dos unidocentes entrevistados, configura-se como teoria X prática³⁵. Além disso, o capítulo concentra algumas das respostas aos questionamentos lançados logo no início desta pesquisa, ou seja, há uma relação entre as práticas educativas em Educação Musical desenvolvidas por professores unidocentes e sua formação musical inicial no Curso de Pedagogia da UFSM? Muito embora a resposta a isto seja relativa não somente à disciplina de Metodologia do Ensino da Música e ao Curso de Pedagogia em si, mas também a todas as vivências e condições de trabalho dos professores, assim como aos interesses e prioridades dos alunos, é possível perceber, em algumas práticas desenvolvidas por egressos, marcas da formação musical inicial na UFSM.

Uma facilidade que hoje eu tenho e que eu não tinha é de manter ritmo e isso eu lembro muito bem que eu aprendi com a Cláudia na formação, no curso de Pedagogia. Para mim foi excelente. (ÂA)

Até eu lembro dos cartões que ela ensinou. Os cartões, dependendo da cor ia ter um som. Quando eu trabalhei com ela eu inventei um jogo. Tipo jogo de memória. Essas coisas eu faço com os alunos. (DB)

Músicas infantis, canções infantis eu lembro que a gente aprendia assim oh, não são musiquinhas, são canções. As crianças falam “vamos cantar uma musiquinha professora” e eu falo até hoje pras minhas crianças: “não, vamos cantar uma canção”. (ER)

Eu lembro muito do que a Cláudia falava assim, que não é pra gente dar musiquinhas pras crianças, tipo de adestramento, tipo, “ai vamos ficar quietinhos” sabe, aquelas músicas que tem, jamais. Não uso isso, porque eu lembrava dela que tipo, a música não é pra isso, não é pra ti domesticar as crianças, então eu queria trabalhar a música nessa coisa da construção da música e tal. (MC)

³⁵ Vale ressaltar que esta configura-se na visão das pessoas entrevistadas e não no que Sacristán (2000) e outros autores entendem como relação teoria-prática.



Estas afirmações expressam que é possível perceber que os traços da formação se encontram presentes nas falas e nas narrativas sobre as práticas dos docentes, quer consciente ou inconscientemente. São pontos fortes e significativos que guiam seu trabalho e que estão fundamentados na disciplina MEN 344. Contudo, conforme assinala Mizukami et al (2002),

[...] o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente que considera os saberes, as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola. (p. 31)

Concordando com a autora, chamo à discussão a questão da relação teoria e prática³⁶, pois o processo de tornar-se professor não começa e nem se esgota na formação desenvolvida na Universidade, falando especificamente dos sujeitos participantes desta pesquisa. Existe toda uma caminhada que antecede o processo de tornar-se professor; há um período específico de formação e há uma etapa muito maior, que se estende por toda a vida do docente a qual é constituída por aquilo que Gauthier (1998) chama de saberes da experiência, ou seja, são competências, capacidades que o professor constrói partindo da sua formação inicial para solucionar problemas da prática cotidiana de sala de aula.

Em relação à Educação Musical, chama-nos a atenção o fato de que, muito embora os professores recordem a disciplina MEN 344 e que reconheçam sua importância no contexto da sua formação, há uma grande dificuldade em apropriar-se dos saberes constituídos durante o processo de formação musical inicial, de modo a transpô-los às suas práticas cotidianas. Os professores demonstram muito mais interesse em tentar lembrar de práticas para reproduzir em sala de aula do que refletir sobre elas, adaptando-as ao seu próprio contexto de trabalho. Para MR, a época da faculdade é lembrada como um tempo em que

[...] coisas maravilhosas foram feitas naquele semestre [da MEN 344]. Eu tenho boas recordações, mas que não ficou registrado sabe. Eu acho que quando não fica registrado pra gente que depois sai, enfim a vida [...]

³⁶ A partir deste momento passarei a analisar a relação formação musical e práticas educativas também sob o enfoque “teoria – prática”, uma vez que na compreensão dos docentes entrevistados, o espaço da formação na UFSM constitui-se no espaço onde se constitui e se transmitem teorias e o espaço da escola é onde, por excelência, se desenvolve a prática.



Faz tantas coisas depois. Se tivesse de repente um polígrafo, algum registro, ficaria mais fácil. (MR)

Isto confirma minhas afirmações a respeito das possibilidades de realização de um trabalho musical, com o qual os professores sabem e com o qual construíram em termos de formação inicial; mas existem elementos muito mais fortes e presentes em suas práticas os quais acabam deixando-os imobilizados frente ao trabalho musical, seja por comodismo, por medo de “ousar”, ou por interferências de carga horária, cobrança de conteúdos, enfim, uma série de elementos que acabam tolhendo a capacidade criativa e inventiva do professor para com a arte como um todo, especialmente a Educação Musical.

Não concordo com muitas coisas do trabalho dela [diretora]. Eu acho que falta boa vontade [da parte da direção], tipo sei lá, montar parceria, a universidade [por exemplo]. Isso que eu te disse também de conseguir trabalhar as noções de música e de interpretar os sons e os símbolos com as crianças é uma coisa que eu posso começar a fazer, mas eu realmente me sinto muito insegura sabe. (MC)

Eu já vejo mais dificuldade é do professor e da estrutura da escola, porque pra tu fazer um trabalho, não que tu precise um instrumento, mas facilita, um instrumento, um professor especializado, porque eu, dentro das minhas possibilidades posso fazer alguma coisa, mas não um trabalho como se por exemplo tivesse um violão, um piano, um professor que tocasse pra estimular, trabalhar o ritmo com a criança. (LV)

Em parte isso se justifica pelo fato de a prática educativa constituir-se em um emaranhado de relações, nas quais não é possível haver uma aplicação direta das informações recebidas durante a formação inicial. A prática é, sim, um processo de contínua formação em que o docente, ao ensinar, (re)constrói seus saberes, tomando como base aquilo que ele já tem construído para ultrapassar suas próprias capacidades. Nesse sentido, necessitamos

Recuperar a prática como espaço privilegiado de formação e de reflexão [...] considerar a prática pedagógica como espaço mais importante, permanente e efetivo de formação docente. Refletir sobre os próprios modos de aprender e de ensinar é considerado um elemento – chave do processo de “aprender a aprender” e do “aprender a ensinar”. Portanto, há necessidade de posição crítica diante da noção e do exercício da prática dentro do currículo de formação inicial, a qual tende a ser assumida acriticamente por futuros professores e seus formadores. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 40)

A relação entre formação musical e práticas educativas está, a meu ver, diretamente relacionada a este aspecto, pois compreendo que, muito embora a



formação inicial seja de extrema relevância no processo de constituição profissional do docente, ela sozinha não é capaz de dar conta da multiplicidade de fatores que envolvem a prática educativa.

Pensar em uma formação dissociada da prática é o mesmo que criar receitas de como dar aula que, posteriormente, serão esquecidas ou trocadas pelas fortes experiências de senso comum. É como dizia a professora MR, “precisaríamos de um polígrafo com as atividades, para então, podermos realizar, pois tudo já está esquecido”. Quando isso acontece, entendo que não há um processo de construção de conhecimentos, e sim uma assimilação de informações. É correto que o trabalho se torna mais acessível se possuímos subsídios materiais para a sua realização. Contudo, justificar o não-fazer musical pela falta de registros escritos sobre práticas a serem realizadas significa assumir que, diante da existência destes, estaríamos apenas reproduzindo atividades propostas na formação inicial, não havendo, portanto, uma relação com esta e sim uma cópia fiel. Sobre isso, Mizukami et al. (2002) posiciona-se dizendo que:

Acreditamos que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento. (MIZUKAMI et al, 2002. p. 43)

Fundamentar a prática educativa na formação inicial está, portanto, bastante longe da idéia de reprodução daquilo que é ensinado no espaço da universidade. Entretanto, esta se configura, a meu ver, na maior dificuldade dos docentes entrevistados, pois há uma dicotomia entre a concepção de que os elementos da formação não podem ser reproduzidos na prática, e a necessidade de ter subsídios oriundos da formação para respaldar as práticas.

O que eu aprendi na formação eu não vejo relação nenhuma, porque eu teria que saber, ter um suporte bem maior pra poder ensinar os alunos. Eu não sei nem em que linha está o Dó, o Ré. (HH)
Não tem como sair da formação, chegar lá e aplicar. Não existe mais isso. A gente não pode chegar e dizer 'olha, eu aprendi lá assim e vai ser assim'. (CT)



Trabalhar na perspectiva da reprodução dos elementos e atividades perpassados na formação inicial é uma possibilidade de trabalho musical, e que necessita ser explorada. Contudo, não é e nem pode ser a única, uma vez que o espaço da sala de aula é permeado pela dúvida, incerteza e diversidade dos seres humanos que os constituem, no caso, os alunos.

Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na Igreja, nos bairros, escolas e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados no seu tempo-espaço. E nós professores não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente e imersos na complexidade da vida humana. (SOUZA, 2004, p. 10)

Diante disso, as práticas educativas dos professores e, no caso específico deste trabalho, a prática educativo-musical deve ser construída coletivamente, de modo que o saber do senso comum (geralmente trazido pelo aluno) contribua na construção do saber da escola e na cultura desenvolvida por ela. Isso inclui formas de reflexão sobre a música trazida pelas crianças e sobre aquilo que é valorizado nas suas vivências, de modo que esta mesma música possa ser ressignificada e trabalhada paralelamente à outras manifestações culturais, externas ao seu próprio contexto.

Entendo que, no momento em que se possibilita ao aluno o conhecimento de um mundo musical, até então não explorado por ele, estamos criando possibilidades para a construção do conhecimento. Retomando a citação de Mizukami et al, (2002), quando se desestabiliza aquilo que está instituído e se apresenta o novo com uma outra possibilidade é que o conhecimento verdadeiramente se constitui. Nesse sentido,

A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem os resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis. É uma forma de penetração declaratória de “entender o que se move”, porque o faz e como o faz, ou seja, representa indagar acerca do que move a educação. (SACRISTÁN, 1999, p. 18)

A escola passa a ser vista, então, enquanto instituição democrática e de participação coletiva, que entende o aluno como um dos agentes ativos na relação teoria-prática, pois ele é sujeito capaz de motivar as ações de seus docentes a partir



dos seus próprios anseios e aspirações, advindas geralmente da sua cultura. Nesse contexto, “[...] a prática não pode ser compreendida sem contar com a influência ou com a renúncia a essa influência dos estudantes na cultura interna das salas de aula das escolas” (SACRISTÁN, 1999, p. 20).

Falando especificamente da educação musical, esta situação torna-se ainda mais visível ao nos depararmos com a imensa variedade de manifestações musicais, que abrangem o cotidiano escolar e que são representações vivas da cultura dos alunos. Souza (2000) entende que:

[...] na prática da Educação Musical, o diálogo com as teorias do cotidiano abre para reflexões bastante enriquecedoras na medida em que as ações didáticas propostas procuram reconstruir uma dada realidade, retratando as experiências e vivências musicais concretas dos alunos fora do cotidiano escolar. Aproximando a aula de música desse real, com referenciais teóricos sólidos, introduzem-se inúmeros desafios. Entre eles a necessidade de compreender o papel da música para nossos alunos e de que forma podemos nos aproximar e interagir com esse conhecimento. (p. 175)

A relação entre a teoria e a prática, em si, já se constitui em algo bastante complexo, em função de carregarmos ainda, de forma bastante sólida, a idéia de racionalidade técnica, que é algo que se aplica a várias áreas do conhecimento ainda hoje, mas que na educação precisa abrir espaço para a epistemologia da prática (SCHÖN, 1983, 1992). Na compreensão da racionalidade técnica, bastaria aos professores unidocentes transporem, na prática, técnicas de ensino de música desenvolvidas na MEN 344, bastando, portanto, um subsídio escrito, ou seja, um “livro de receitas” de como desenvolver uma “boa aula de música”. Entretanto, quando o professor da MEN 344 desenvolve uma atividade junto aos unidocentes em formação, ainda que esta atividade se constitua em elemento da formação musical inicial, ela não perde a sua essência de ser uma atividade prática com fins de desenvolver uma teoria previamente estudada.

Para os professores, porém, esta prática só acontece, efetivamente, quando eles se deslocam do espaço da universidade para o espaço da escola, e assumem a postura de professores diante de uma classe de alunos.

Na disciplina lá eu gostei da parte prática porque nós passamos quase todo curso praticamente na teoria. Então quando chegou a prática a gente fez



um projeto e desenvolvemos na Vila Urlândia. Era uma integração entre música, arte, teatro, expressão e educação física. Então a gente fez um trabalho e foi pra escola da Urlândia. A gente construiu um material e foi trabalhar um pouco de música também. Foi um trabalho muito gratificante. Integrou tanto nós com os alunos de lá quanto nós com os professores da faculdade. (CM)

Este depoimento da professora CM resume o que as demais unidocentes também compreendem da relação formação musical e práticas educativas, na qual a formação na universidade, independente do caráter ou da forma como foi desenvolvida, constitui-se em um espaço de teorias, sendo que o espaço da escola se torna reconhecido por elas como um espaço de práticas. Entretanto, em meu entendimento, a relação entre teoria e prática tem maiores probabilidades de se efetivar quando os unidocentes conseguem transpor atividades referentes ao ensino de música, aprendidos nos seus processos formativos, para sua realidade de trabalho, ou seja, seu próprio cotidiano, somando a estas todo o aparato teórico que fundamentou sua formação musical inicial, o que caracteriza aquilo que Schön (1992) chamou de epistemologia prática.

Isso ocorre quando há um conhecimento de senso comum que ele denominou *conhecimento na ação*, um pensar sobre este conhecimento enquanto ele se processa, ou seja, uma *reflexão na ação*, e um processo de estudo e análise posterior à execução da ação, a *reflexão sobre a ação*. Sob o ponto de vista da relação teoria-prática, entende-se que a elaboração conceitual de Schön (1992) é o que melhor tem caracterizado, o que se chamaria de ideal dentro do processo educativo, pois as três dimensões da epistemologia da prática fazem com que o conhecimento não somente seja transmitido, mas também refletido e reelaborado, no momento em que o professor, inicialmente sozinho, e posteriormente em parceria com seus alunos, realize o processo de reflexão sobre a ação desenvolvida.

Ainda sobre a relação teoria-prática, Beineke (2000), afirma que

Os conhecimentos pedagógicos ensinados nos cursos de formação também são questionados pelos professores em serviço, porque muitos não conseguem ver uma aplicação prática desses conhecimentos em sala de aula. Eles enfrentam necessidades e dilemas que não podem ser resolvidos através da aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos e vêem-se desamparados quando entram em sala de aula. (BEINEKE, 2000, p.7)



Seguindo a linha de pensamento da autora, é possível compreender que a simples alteração nos currículos dos cursos ou nos conteúdos a serem trabalhados não é suficiente para haver mudanças significativas dentro desse contexto. Isso porque se trata de uma questão epistemológica sobre a qual os docentes em formação necessitam estar conscientes de que o conhecimento construído na academia é a base para novos conhecimentos, que vão sendo produzidos ao longo da interação com os alunos em sala de aula, e não um simples processo de aplicação de conhecimentos teóricos nas práticas educativas.

Sacristán (2000) entende que, em alguns casos, quando o professor busca na teoria subsídios para serem aplicados na prática, ele acaba adentrando em um novo território sobre o qual:

O problema aparece com outros contornos e outras situações. É o caso daqueles que, questionando-se sobre a realidade e sua própria prática, necessitam buscar auxílios para adentrar-se por territórios desconhecidos, encontrar referências nos quais possam apoiar-se ou soluções para aplicar. Talvez depois de certo caminhar **com e pela** teoria, descubram novos problemas além dos seus, novas formas de vê-los ainda que seguramente seguirão vivendo a falta de respostas na teoria para seus problemas, mas já não dirão que sua experiência com a teoria não lhe serviu para nada. (p. 24 – grifos meus)

Voltando estas reflexões para o que temos discutido ao longo deste estudo acerca da relação teoria-prática em educação musical de professores unidocentes, há que se concordar com Sacristán (2000) quando ele diz que os professores sentem uma necessidade pulsante de aplicar a teoria da universidade na prática de sala de aula, mas como muitas vezes não têm acesso a ela, ou quando o tem, geralmente é por minutos, em função da sua condição de trabalho, acaba acontecendo uma confusão de conceitos e uma desilusão de que a teoria não serve para nada, e que o professor se faz mesmo é na prática da sala de aula. Isso se compreende quando se questiona uma professora sobre a relação existente entre a sua formação e as práticas educativas desenvolvidas, e ela responde:

Quase não existe uma relação, porque não existe modelo pronto. Tu tem que ir atrás. Eu tenho que sentir como é que a turma é pra poder [elaborar uma proposta de trabalho] Eu aprendo muito pondo na prática, improvisando, mudando, mas o mais parte deles. Não adianta eu chegar aqui com toda a teoria, e aí? (CM)



Na disciplina lá (MEN 344) eu gostei da parte prática, porque nós passamos praticamente todo o curso na teoria. Então quando chega a prática!!! Foi um trabalho muito gratificante. (CB)

O grande problema disso tudo está justamente no fato de que há uma dificuldade, por parte dos docentes em formação e em serviço, de compreenderem que a responsabilidade maior do conhecimento teórico é o de levar o professor à dúvida, ao questionamento, a transcender sua condição de mero expectador e reproduzidor alienado de fórmulas prontas de como dar aula, para transformar-se em um agente ativo na formação de seres humanos mais críticos e conscientes da sua própria condição humana.

Para Sacristán (2000), o conhecimento teórico tem a função de

[...] ser iluminador das condições que produzem a realidade, desmascarador das injustiças, das relações de domínio e de desigualdade, da alienação das pessoas, das limitações ao desenvolvimento das possibilidades de expansão das possibilidades humanas [...] É uma função nitidamente política da teoria sobre a prática perante a qual o teórico e o pesquisador adquirem uma responsabilidade clara. (p. 25)

Entretanto, para a maioria dos professores entrevistados, a teoria sempre deixa a desejar, pois o que realmente vale, na opinião deles, é a prática.

No início a professora trabalhou a parte mais teórica. Até relacionado ao trabalho de pesquisa dela. A gente fazia a leitura de polígrafos no início do trabalho teórico. Depois vinha a parte que a gente mais gostava que era a parte prática (ER)

Esta supervalorização da prática em detrimento da teoria acaba gerando visões distorcidas sobre o ensino de música na escola, pois configura-se em um trabalho meramente tecnicista, o qual se ocupa muito mais do fazer do que do pensar sobre o fazer. Quando isso ocorre, percebe-se que a formação do professor falhou, pois como afirma a professora CB:

A formação do professor é determinante nessa relação com a escola, porque, por exemplo, se tu chegar numa escola e tu não tiver essa formação, tu não traz esse respaldo (teórico) de vir e discutir que a educação musical tem importância, que ela precisa ser incluída como algo tão importante como os outros trabalhos que são feitos ali, isso não fica incluído no projeto da escola, isso não faz parte do trabalho que a escola desenvolve. (CB)



Olhando a fala desta professora sob o ponto de vista da epistemologia da prática proposta por Schön (2000), é possível perceber um estreitamento de relações entre o pensamento e a ação do professor. Dentro deste contexto, surge ainda o conceito de *práxis*, que no senso comum tem sido identificada como a união entre a teoria e a prática. Contudo, não podemos compreender a prática como um simples espaço de aplicação e adoção de teorias, conhecimentos ou resultados de pesquisa. Estamos tratando de um contexto de prática que é educacional e, portanto, envolve um emaranhado de relações, pessoas, culturas, realidades econômicas e sociais.

Para Bellochio (2000), *práxis* significa “[...] um processo crítico de atuação social e de investigação educacional para além de determinismos pragmáticos e técnicos”. (p. 164). Segundo ela, o conceito de *práxis*:

[...] aponta uma nova dimensão relacional entre a teoria e a prática, suscitando que as próprias questões de natureza social e educacional, refletidas e reconstruídas concretamente no cotidiano dos espaços escolares, podem contribuir para a superação de algumas distorções presentes neste espaço de produção e socialização de saberes. (p. 164)

Disso depende também a capacidade de deliberar bem e de forma prudente sobre determinadas coisas ou determinados assuntos, o que só é conseguido mediante um profundo estudo da teoria, de modo que esta forneça os subsídios necessários para que o sujeito, no caso o professor, seja capaz de analisar criticamente o seu próprio fazer, a sua própria prática. Isso evidencia ainda o quanto uma formação respaldada em um aprofundamento teórico pode representar o diferencial no trabalho prático do professor. Entretanto,

[...] é necessário reconhecer que o contexto de uma prática profissional é significativamente distinto de outros contextos. Por isso, as funções do conhecer e do refletir na ação variam em práticas profissionais diferentes”. (BEINEKE, 2000, p.33)

Pensando nesta afirmação, é que defendo a idéia de que não possam haver teorias aplicáveis na prática, porque os contextos que envolvem as práticas são significativamente diferenciados uns dos outros. A educação musical torna-se, portanto, “[...] uma prática social que também se transforma e exige uma nova visão



dentro do contexto de sociedade onde diferentes e múltiplos grupos se relacionam com ela”, (LOUREIRO, 2004, p. 70). A educação musical configura-se no espaço, por excelência, onde se dá claramente o processo de manifestação cultural dos alunos. Pensá-la como algo possível de ser transportado da formação inicial para a prática educativa significa ignorar a diversidade cultural que permeia o espaço da escola. “[...] a formação do professor precisa ser repensada, buscando na prática o referencial que forneça subsídios para melhor entendimento do trabalho pedagógico” (RIBAS E CARVALHO, 2003, p. 38).

Entendo, desta forma, que a função maior da formação musical inicial seja a de propiciar ao professor em formação experiências, teóricas e práticas, sobre o ensino de música, sobre as quais ele possa refletir acerca de seus objetivos, suas funções e seus modos de fazer. Entretanto, o pleno exercício da crítica só é conseguido mediante a leitura e análise profunda das teorias que se produzem não somente na academia, mas, sobretudo, no próprio espaço da prática. Como disse a professora DC, *“enquanto tu não mudar a tua concepção, não muda tua prática. Não adianta porque eu sei que eu falo pra ti, mas eu não mudo, não faço uma prática diferencial”*.

Essa mudança de concepção ocorre, em meu entender, quando o professor está respaldado em teorias que lhe apontem outras formas de pensar sobre o próprio fazer. Quando o docente realiza o processo de fazer e de pensar, durante e após a realização deste fazer, ele cria teorias a partir da realidade e do contexto no qual está inserido seu trabalho e, conseqüentemente, altera sua concepção sobre determinados temas. A teoria alimenta a prática e, conseqüentemente, alimenta-se dela em um processo, no qual não existem receitas prontas de como ensinar e aprender música, mas sim uma constante busca por subsídios que possam dar conta dos anseios dos alunos e suas culturas musicais.

Assim sendo, a formação não se dá por meio da acumulação, seja de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 108)



Isso exige do professor uma postura reflexiva que envolva, sobretudo ousadia, coragem e autonomia para experimentar, inovar e testar novas formas de trabalho, que incorporem e ultrapassem aquelas que foram desenvolvidas na formação inicial. Fazer isso significa também refletir constantemente o próprio trabalho cotidiano, o que retoma a idéia de epistemologia da prática proposta por Schön (2000, 1992, 1983).



CONCLUSÃO

Após delinear a relação existente entre a formação musical inicial no Curso de Pedagogia da UFSM, através da disciplina MEN 344 e as práticas educativas de seus egressos, atuantes em escolas Estaduais de Santa Maria – RS, retomo alguns pontos levantados ao longo dos três capítulos de análise que se sucederam, e que buscaram responder a minha questão inicial: os professores dos anos iniciais, egressos do Curso de Pedagogia da UFSM, têm fundamentado suas práticas musicais escolares na formação musical desenvolvida junto à disciplina de Metodologia do Ensino da Música?

Pensando, inicialmente, na formação musical desenvolvida na Pedagogia da UFSM, é possível perceber, pelas narrativas dos professores e pela análise documental realizada junto aos cadernos de registro e controle acadêmico dos docentes, que há um trabalho significativo e pioneiro que vem se estruturando desde 1984, quando a disciplina passou a fazer parte do currículo deste Curso. Analisando o processo histórico da disciplina, nota-se que ela tem, gradativamente, acompanhado as transformações ocorridas no campo da Educação Musical nos últimos anos, sustentado o ensino na informação e na realização de projetos de pesquisa e extensão realizados dentro e fora da UFSM.

*A disciplina eu amei. Adorava. Também a gente tinha um pouco da parte teórica que eu achei importante ter uma noção e depois a gente tinha umas outras aulas [práticas] e eu achava fantástico aquilo assim [...] eu particularmente amo música e pra mim foi o máximo conseguir entender um pouquinho sobre a parte teórica da música, das letras. Porque eu achava tão lindo os simbolozinhos da letra e tentava entender o que representava o nome das notas e tal. Achei extremamente interessante. Tanto que depois pensei em entrar num coral da universidade. (MC)
Foi muito interessante, pra uma pessoa que nunca teve contato [a disciplina de música]. A gente dividiu a primeira parte [das aulas] na confecção de instrumentos musicais e a segunda parte foi mais voltada para a música mesmo, o cantar. (MR)*

Isso, porém, não caracteriza a identidade profissional de todos os unidocentes egressos deste Curso e da MEN 344, uma vez que existem alguns que se lembram da disciplina assim:



Eu sei que ensinavam a gente [aula de música]. Já tinha essas garrafas pet. Ali tu botava as pedrinhas, botava o feijãozinho, o arroz. Era esse tipo de coisa. Bom, há treze anos isso era muito inicial ainda. O que me chamou a atenção mesmo foi a parte do teatro. Agora de música, não lembro. Muito pouco... Se tiver que fazer alguma coisa. Nem aqui na escola não é muito, pra nós não conta muito. (SA)

Encontrei também uma outra professora que afirmou:

Pra mim foi uma decepção [a disciplina de música] porque eu imaginava que eu ia receber uma lista de músicas pra trabalhar com as crianças e não foi aquilo. O professor fez a gente ver a música no fundamento dela. Não para usar ela como suporte, como a gente faz. Nós construímos cada um o seu instrumento musical. Ele deu uma relação de CDs ou de músicas que dava para ser trabalhada em sala de aula, não muito conhecidas, porque geralmente as crianças gostam daquelas que elas ouvem todos os dias na televisão, então é Xuxa, é Eliana, essas musiquinhas do dia-a-dia deles. Foi mais a parte teórica, no caso, aprender a reconhecer as notas musicais, aquela coisa do dó, ré, mi. Desenhar a clave de sol, sabe. É a fundamentação teórica. (HH)

Ao deparar-me com esta dupla visão a respeito da formação musical e do trabalho desenvolvido na MEN 344, passo a refletir mais atentamente sobre as concepções e os desejos das professoras antes de cursarem a disciplina, pois é visível, nas suas falas, que o fato de se ensinar teoria musical, por exemplo, representa, para algumas, um ganho significativo, algo que veio a complementar sua formação, enquanto que, para outras, parece ser desvinculado da realidade, chegando, inclusive, a acreditar que o correto, no contexto de uma classe unidocente, é trabalhar a música como suporte. Penso não haver outra explicação mais concreta para este fato, a não ser a questão das concepções que carregam as professoras, enquanto seres humanos, portadores de suas próprias identidades. Para Del Ben (2001):

O termo concepção parece mais abrangente, pois, ao construírem suas concepções de educação musical escolar, os professores [...] poderão levar em conta crenças, valores, preferências, hábitos, princípios, percepções e interpretações de práticas pedagógicas, bem como tradições, aspectos, características e exigências dos contextos específicos nos quais trabalham. Desse modo, o termo concepção traz em si uma conjunção entre o professor, como indivíduo que pensa o ensino e sobre o ensino, suas práticas em sala de aula e o contexto institucional e social no qual atua. (p.29)

A questão das concepções parece ser um ponto determinante, tanto no aspecto da formação dos docentes e seu interesse para com a disciplina MEN 344,



como nas suas práticas educativas desenvolvidas posteriormente. Enquanto seres-humanos somos propensos a valorizar mais aquilo que nos é familiar e que dominamos com facilidade, evitando trabalhar conhecimentos que nos coloquem em dúvida, nos desestabilizem e nos fazem sentir inseguros diante dos alunos.

Chamar a atenção para isso significa, no contexto desta investigação, atentar para o fato de que professores com a mesma formação musical inicial possuem concepções diferenciadas sobre o ensino de música na escola, porque construíram diferentes concepções sobre a Educação Musical ao longo de todas as suas interações com ela, as quais certamente ultrapassam os muros da universidade.

Contudo, o espaço da formação inicial, especialmente aquela que acontece na universidade, em cursos de Pedagogia, que possuem a docência como base, ainda configura-se, em meu entendimento, em uma oportunidade ímpar de os professores em formação se tornarem conhecedores, ainda que restritamente, desta área de conhecimentos: a Educação Musical. Na Pedagogia da UFSM, percebo o trabalho musical não como ações que se resumam à prática de cantar “musiquinhas” para servir de suporte aos demais componentes curriculares, mas sim como um espaço onde se busca, sobretudo, formar professores conscientes da importância da Educação Musical na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Penso que, ampliando o conhecimento dos professores *sobre e para a* Educação Musical, eles poderão, gradativamente, concretizar práticas educativas desvinculadas das idéias do senso comum, o qual compreende a música como algo que somente seja possível ser trabalhada junto aos talentosos e aqueles que possuem um dom especial para ela.

Analisando as falas das professoras, foi possível perceber que, de certa forma, este trabalho tem conseguido contribuir na reestruturação do pensamento das alunas (unidocentes em formação), uma vez que poucos foram os que afirmaram possuir limitações ou constrangimentos para o desenvolvimento de práticas musicais, o que, a meu ver, já representa um ganho significativo para a área e um primeiro passo para a conquista do reconhecimento da Educação Musical na escola, além da sua inserção nos cursos superiores de formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



A grande maioria das unidocentes egressas da UFSM, apesar de revelarem não desenvolver práticas musicais que estejam diretamente ligadas aos objetivos da Educação Musical, demonstraram não possuir preconceitos em relação a este trabalho, expressando serem capazes de incluí-lo no seu fazer cotidiano, como aponta a professora CM: *“Se tu faz um trabalho integrado tem que ser o professor responsável pela turma. Não tem porque separar. Tu podes pegar até sugestão do outro que tem mais experiência, mas não separar”*.

Essa visão de integração entre conteúdos e disciplinas também tem fortalecido a idéia de que a Educação Musical não pode mais estar, na escola, alheia às demais áreas do conhecimento, o que também configura os méritos da MEN 344 que, ao longo dos anos, esteve preocupada em desenvolver o trabalho formativo de modo articulado aos demais componentes curriculares, inclusive nos projetos de extensão em parceria com as Artes Plásticas, o Teatro, a Educação Física, entre outros. Isso, a meu ver, justifica a afirmação de que as práticas musicais dos professores investigados têm estado fundamentadas nos processos formativos desenvolvidos na MEN 344, ainda que, tantos outros fatores tenham circundado esta formação ao longo dos anos, seja no período anterior ou posterior a ela, como por exemplo, as histórias de vida dos professores, seus anseios e buscas particulares, as relações estabelecidas nos locais de trabalho onde interagiram estes sujeitos, dentre outros.

Retomando a pesquisa de Iniciação Científica³⁷ que deu origem a este estudo, percebe-se claramente a diferença existente entre o trabalho musical daqueles professores, que eram egressos dos mais diversos cursos de formação de professores, e destes que são egressos de um curso que preza também pela formação musical de seus sujeitos. Os entrevistados entre 2001/2002, também professores de Santa Maria/RS, deixavam transparecer a idéia de insegurança, medo e desconhecimento das formas como se desenvolver uma prática musical em sala de aula.

Já os entrevistados da pesquisa atual, apesar de muitas vezes não realizarem um trabalho em Educação Musical condizente com os objetivos desta área de

³⁷ Pensar e Realizar em Educação Musical: Desafios do Professor – PIBIC/CNPq 2001/2002



conhecimentos, revelaram saber “fazer música” na sala de aula e não possuem limitações para isso. Questionados sobre a necessidade de um professor especialista em música para a realização do trabalho musical em sala de aula, afirmam:

Um professor especialista seria interessante. Ele iria ter formação naquela área. Iria se aprofundar mais, mas não que os professores [unidocentes] não possam dar conta disso. Acho que poderiam se tivessem consciência da importância de como trabalhar. (CR)

Os professores, participantes deste estudo, já não possuem as limitações que possuíam os pertencentes à outra pesquisa. Entretanto, ainda revelam-se um tanto quanto inseguros para a realização de uma prática musical em sala de aula, por acreditarem que a formação musical na MEN 344 foi bastante reduzida em função de ter acontecido apenas em um semestre do curso.

Eu acho que seria bem interessante aprofundar mais quando chega na parte das metodologias. Eu senti essa falta tanto na metodologia da música quanto na metodologia das artes, de educação artística que é um semestre só, então passa oh, muito por cima pra gente. (HH)

Sobre as possibilidades reais de realização de um trabalho musical no âmbito da escola básica, percebi que existem visões diferenciadas dependendo do contexto em que se inserem.

Eu acho que tem possibilidade sim, tem bastante [de desenvolver o trabalho musical], mas a gente precisa de bastante parceria. (...) A direção dá carta branca pra gente trabalhar. (AA)

Aqui nesta escola a direção, tudo que for bom pro aluno, eles te facilitam. Tudo que for priorizar a aprendizagem do aluno. Algumas escolas têm uma barreirinha por isso ou por aquilo, mas aqui não, aqui se eu trabalhar com isso aí [educação musical] eu trabalharia, só que como eu te falei, dependendo da turma, porque tem turmas agitadas e tem turmas que tu consegue dar uma controladinha. Mas, a direção está em todas as atividades. Não há barreira nenhuma pra nós. (CR)

Nas escolas não existe muito incentivo pra esse lado da música. Quase nenhum. Não há uma educação pra música digamos assim, de compreensão de ritmo. (CT)

Sinceramente! Eles nem sabem o que eu trabalho [a direção]. [Planejamentos] cada professor faz o seu. Não tem uma socialização. Cada um faz o seu, por si. (DB)

Percebe-se uma outra dualidade no processo de desenvolvimento de práticas musicais no espaço da escola, a qual ultrapassa a idéia de que basta ao professor um bom processo formativo em educação musical para que práticas musicais sejam realizadas no espaço da escola. A organização escolar, como um todo, é algo



bastante complexo, e a ausência de incentivo pelas equipes diretivas, assim como o não compartilhamento de planejamentos, pode representar um entrave no desenvolvimento do trabalho, especialmente o musical. Felizmente, em algumas escolas, esta questão já avançou, encontrando-se em um patamar superior, no qual existe trocas de idéias e incentivos por parte da equipe diretiva, o que favorece a articulação entre a formação musical e as práticas dos professores dos Anos Iniciais.

Outra questão que permeia o trabalho dos unidocentes, em termos de Educação Musical, é o fato de que, para além da formação na MEN 344, os professores possuem uma referência para o trabalho musical, oriunda de um modelo de educação musical que se perpetuou por muitos anos na escola básica. Um modelo baseado na reprodução e na utilização da música como suporte para outras áreas, o que se confirmou pelas falas da maioria dos docentes. No entanto salienta-se que aqueles que tiveram a oportunidade, no espaço da formação superior na Pedagogia, de interagirem com outras atividades relacionadas à Educação Musical, vinculadas a projetos de pesquisa e extensão, além das atividades de sala de aula, possuem uma visão mais clara da área.

Nesse sentido, compreendo que há uma relação entre a formação musical no curso de Pedagogia e as práticas dos professores em sala de aula. Uma relação que, talvez, não seja essencialmente o que os formadores, da UFSM, objetivam quando planejam o trabalho musical na MEN 344, mas que contextualizadas à condição de trabalho dos docentes, às demandas da escola e dos alunos, e às suas próprias crenças que foram constituídas muito antes de cursarem o semestre da disciplina, acabam configurando o trabalho musical referenciado ao longo das entrevistas.

Dentre estes elementos todos, creio que as crenças constituídas ao longo dos anos sejam as mais fortes, pois a educação musical possui uma história de marcas bastante significativas na busca pelo seu reconhecimento enquanto área de conhecimento na escola. Penso que uma forma de superação está na ampliação das interações dos professores em formação com atividades musicais, o que lhes potencializa o próprio desenvolvimento musical. Na UFSM, esse processo tem se ampliado gradativamente em função do aumento da carga horária da disciplina na



nova base curricular do curso e dos trabalhos de pesquisa e de extensão, o que tem propiciado, aos unidocentes em formação, um contato mais intenso com atividades musicais, do aprendizado e construção musical à realização de concertos.

Retomando, então, o objetivo geral deste estudo: compreender a relação existente entre as práticas educativas em educação musical desenvolvidas pelo professor não especialista em música, na escola, e sua formação musical no contexto da Pedagogia – UFSM, fica claro que há um processo de relacionamento entre ambas que vem se constituindo ao longo de cada semestre em que a MEN 344 é ministrada. Este dado corrobora com a necessidade de inserção de disciplinas musicais na formação de professores em cursos de Pedagogia.

Ao mesmo tempo em que encontrei uma homogeneidade diante de alguns pontos específicos como, por exemplo, a importância da música, a necessidade de um professor especialista para “facilitar” o trabalho musical e o reconhecimento positivo da MEN 344 como um todo, encontrei também pensamentos difusos acerca das práticas musicais e das funções da música no espaço da escola, tais como:

Eu sempre canto. Na verdade eu não tenho nada nesse sentido, mas eu sempre procuro buscar uma música antiga que eu conheço sobre amigos. Só cantado. Ah e também isso aqui [batidas de palmas] a gente faz bastante. Eu uso mais assim sempre que preciso homenagear alguma coisa. [...] Trabalho tudo com ritmos assim. É sempre alguma coisa diferente que eu dou pra eles. Sempre assim alguma coisa que trabalhe valores. A música infantil eu trabalho na educação física. Eu trabalho bem lúdica. É A Canoa virou ou também a gente faz muito aquela Escravos de Jó, que eles adoram. Na educação física. (SA)

Analisando a fala da professora, percebe-se um emaranhado de formas com que ela própria afirma utilizar a música, atribuindo-lhe as mais diversas funções. Isso caracteriza o que eu chamaria de uma confusão a respeito do conhecimento musical, pois há o reconhecimento das possibilidades de desenvolver o trabalho (pelo canto ou pela exploração dos ritmos), mas não há uma clareza acerca das formas de se trabalhar isso, mesclando-as com atividades de educação física, valores, entre outros. Penso que isso se deva, em parte, às crenças que os professores trazem de suas vivências pessoais, e também de elementos específicos que foram trabalhados na sua formação musical no Curso de Pedagogia. Quando, por exemplo, as professoras sentem receio de usar a palavra “musiquinha” de forma



pejorativa, é porque, em algum momento da sua formação, perceberam que esta não é a melhor forma de se tratar uma área do conhecimento que busca ocupar seu espaço junto aos demais conteúdos disciplinares.

Dentre os conhecimentos musicais manifestados pelos professores, encontra-se a idéia de que a música precisa ser valorizada no espaço da escola, que a educação musical não deve restringir-se às musiquinhas de comando que servem para “domesticar” os alunos, que o trabalho de construção e utilização de instrumentos musicais, assim como a exploração sonora, é bastante significativo dentro da área, e de que a música pode e deve ser explorada no espaço dos anos iniciais por professores unidocentes, pois a universidade, falando especificamente da UFSM, tem oferecido condições para tal. A professora MC resume bem isso quando expressa:

Eu acho que em um semestre a gente aprendeu muita coisa. Mas pra mim, eu aprendi a apreciar mais a música, valorizar mais. Não é nem valorizar mais, mas aprender a ouvir. Acho que a gente acaba ouvindo música muitas vezes sem a atenção que poderia ter [...] Nas minhas lembranças das aulas de música são os cânone que nós fazíamos e que eu achava aquilo lindo, maravilhoso, tanto assim que em todas as músicas que eu vejo eu digo, aprendi na universidade a fazer essa diferenciação desse tipo de técnica que é usada, porque antes eu até escutava as músicas, mas não talvez com atenção de cuidar todos os instrumentos que estavam sendo tocados naquela música, naquele momento. (MC)

Muito embora esta visão não seja unanimidade dentre os 20 entrevistados, a grande maioria deles segue por esta mesma linha de pensamento da professora MC, estabelecendo, por isso, uma relação direta entre sua formação musical e as concepções constituídas. Porém, existe uma desconexão entre estas concepções e suas práticas em função das condições e do contexto de trabalho da escola pública brasileira. Penso que mudar a concepção só é possível mediante um amplo e profundo estudo teórico acerca desta questão, através do qual os docentes passariam a perceber a educação musical, não somente pelo resultado que causa no momento em que se executa uma música junto aos alunos, mas, sobretudo, pelo processo educativo que se constitui gradativamente quando uma proposta musical é implementada.

Infelizmente, esta possibilidade de aprofundamentos, estudos e discussões tem sido uma realidade um tanto quanto distante dos professores brasileiros, em



função da sua própria condição de trabalho, o qual lhe exige jornada dupla e lhe impossibilita investir no próprio desenvolvimento profissional com bases mais esclarecidas e críticas. Além disso, a escola brasileira possui outros fatores que impedem, muitas vezes, a realização de um trabalho em Educação Musical condizente com as propostas deste campo de conhecimentos. Falo da inexistência de professores especialistas em música na escola, não só para atuar em sala de aula, mas também para compartilhar com os unidocentes propostas de trabalhos musicais a serem implementados nos AIEF.

Concretamente, a realidade das escolas públicas estaduais de Santa Maria não se inclui nos locais que contam com o trabalho de professores especialistas em música, uma vez que, de todas as que integraram o presente estudo, apenas uma possuía tal profissional atuando. Em Santa Maria, há muito mais distanciamento do que proximidade destes sujeitos com as escolas, principalmente nos AIEF, o que reafirma a necessidade de haverem cada vez mais investimentos na formação musical dos unidocentes, de modo que estes se tornem profissionais capazes de subsidiar minimamente o que é básico para o ensino de música.

Outro fator que representa um entrave no desenvolvimento de uma proposta musical mais concreta é a cultura escolar na qual estamos inseridos. Historicamente, esta tem exigido um maior desenvolvimento de disciplinas e conteúdos considerados mais importantes do que outros, fazendo com que a música fique ainda em segundo plano dentro da escola, ocupando apenas escassos espaços nas práticas dos professores. Essa situação fica expressa na fala da professora CB:

A cultura dos pais, na escola de periferia é aquela cultura de que a escola é para encher caderno. Então tu trabalhar música significa perder tempo, é tempo não bem aproveitado. Claro que os pais, quando se aproximam as festas, eles querem ver os filhos participando do teatro, de uma música. Eles acham lindo. Mas eles sabem que aquilo ali não é considerado aula. Não foi aula da professora. Não foi um trabalho.

Infelizmente, esta cultura de que a professora ressalta ser de uma escola de periferia, seu local de trabalho, é também a realidade de inúmeras escolas de nosso país que culturalmente se estruturaram para formar sujeitos aptos às exigências do mercado de trabalho ou, pelo menos, exigiu, por muitos anos, saber ler e escrever e



possuir conhecimentos gerais sobre a história e a geografia do mundo. A Educação Musical, assim como as Artes Visuais, a Educação Física e outras áreas consideradas de menor relevância, foram perdendo espaço ao longo dos anos e agora, lentamente, começam a tomar corpo novamente no espaço da escola, em função de uma nova estrutura social e de reconhecimento do ser humano que vem se articulando e estruturando.

Falando especificamente sobre as diferentes formas como a educação musical tem se articulado nas salas de aula dos unidocentes, entendo que as dicotomias são oriundas dos vários elementos que constituem o professor, que em parte são trazidos da formação musical no Curso de Pedagogia, mas que, também, são permeados por inúmeros acontecimentos que constituem o cotidiano de vida do professor, como, por exemplo, a questão dos conteúdos histórica e culturalmente considerados mais importantes no espaço da escola, a questão da disciplina dos alunos ainda tão presente nos anseios dos professores que desejam, consciente ou inconscientemente, uma turma de crianças livres do barulho, da produção sonora, da bagunça...

Concluindo esta análise, penso que, muito embora exista um trabalho bastante articulado desenvolvido junto à MEN 344, que tem propiciado a formação de unidocentes mais conscientes sobre a Educação Musical, há ainda alguns entraves em meio a este caminho que precisam ser redimensionados. Acredito que a superação disso acontecerá no momento em que se intensificarem as ações em educação musical dos unidocentes em formação, seja através de projetos, pesquisas ou oficinas. Além disso, são necessárias significativas mudanças no espaço das escolas, especialmente das escolas públicas que se constituem no *locus* desta pesquisa. Mudanças estas que vão desde investimentos em estrutura física, materiais e instrumentos musicais, até a sensibilização e reconhecimento pela comunidade escolar para o fato de a educação musical contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.

Como possíveis desdobramentos deste trabalho, penso que se poderia investir em dois aspectos, os quais foram referência na análise deste estudo: a formação musical anterior e a posterior à disciplina de Metodologia do Ensino da



Música. Investigar os anseios e as aspirações dos professores com relação à Educação Musical, assim como suas histórias de vida e interação com a música antes de sua entrada na disciplina e após cursar as 90h/aula do curso, pode representar uma forma interessante de se compreender esse todo que constitui a prática docente sobre o qual estive tratando ao longo desta dissertação. Penso ter traçado o panorama de como as relações se estabelecem no espaço da escola, com os egressos, a relação formação-práticas. A partir disso, sugiro a continuidade das pesquisas nesta área no sentido de compreender este todo, do qual faz parte o professor, pois ele não consegue se desintegrar da sua essência e da sua história de vida no processo de tornar-se professor.

A visão que tive, ao entrevistar os 20 sujeitos, foi a de professoras que carregavam consigo não somente uma história particular de participação na MEN 344, mas também inúmeras outras crenças que configuram a sua própria identidade pessoal. Neste sentido, entendo que investir em pesquisas para melhor compreender estas relações, assim como a mudança ou permanência de concepções após cursar a disciplina, pode ser algo bastante produtivo para a área, uma vez que, gradativamente, se estará compreendendo as relações que circundam o trabalho musical de professores não-especialistas em música.

Sugiro, ainda, uma outra possibilidade, que seria a de investigar a concepção musical dos professores unidocentes logo após sua participação na MEN 344 e posteriormente à sua efetiva atuação enquanto docente em sala de aula, uma vez que entendo o espaço da sala de aula como um lugar que esconde particularidades capazes de alterar concepções muito bem estruturadas. Compreender isso, também pode significar um avanço, no sentido de que muitas vezes a formação musical, apesar de muito bem fundamentada, não é capaz de dar conta de uma sociedade extremamente diversificada a qual exige do professor uma conduta bastante firme e, ao mesmo tempo, flexível.



REFERÊNCIAS

ALONSO, M. (org.) **Formar Professores para uma Nova Escola**. In: O trabalho docente – Teoria & Prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. pp. 9 - 18

ANFOPE – **Proposta de Novas Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia** – www.anfope.br - pesquisa realizada em 04/04/2004.

ASSUNÇÃO, M.M.S.de. **Magistério Primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

BEINEKE, V. **Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontro na formação de professores**. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, nº 6. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BELLOCHIO, C.R. et al. **Laboratório de educação musical: trajetórias e construções**. Anais XIX Jornada Acadêmica Integrada – JAI/UFSM, 2004 – CD-Rom.

BELLOCHIO, C.R. **A formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS**. Anais XIII Encontro Anual da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Rio de Janeiro, Outubro, 2004.

_____. **Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos**. In: Revista do Centro de Educação:UFSM, v. 28 – nº 2, 2003.

_____. **Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores**. Revista da ABEM, nº 7, Setembro, 2002.

_____. **Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores**. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. Nº6, set. 2001.

_____. **A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.



BELLOCHIO, C.R. et al. **Pensar e Realizar em Educação Musical: desafios do professor**. Relatório de pesquisa de Iniciação Científica financiada pelo PIBIC/CNPq 2001/2002;

_____. **LEM Tocar e Cantar**. Relatório de trabalho de Extensão realizado com o financiamento do PROLICEN (Programa de Licenciaturas) e PROEXT (Programa de Extensão) da UFSM, 2001/2002;

BOGDAN, R. C & BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, Portugal, 1994. Trad. Alvarez, M.J. et al.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Proposta de Diretrizes Curriculares de 06/05/1999**. Disponível em www.mec.gov.br

_____. **Documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de pedagogia CEEP/CEEFP** - Reunião em 31 de janeiro e 01 e 02 de fevereiro de 2001. Disponível em www.mec.gov.br.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61**. Brasília: MEC, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71**. Brasília: MEC, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Pedagogia e formação de professores: dilemas e perspectivas**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996 a, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, NUP/CED/UFSC.

CIRIBELLI, M.C. **Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

COELHO DE SOUZA, C.R. **A formação musical de professores na perspectiva de educadores musicais**. CD – Rom dos Anais do XIII Encontro Anual da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Programa de Educação Musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia – Escola de Música – Curso de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2002.



DEL BEN, L.M. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.** Porto Alegre: 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

DESCONZI, A. G. **Anny Güdel Desconzi.** Consultora Jurídica da prefeitura de Santa Maria – RS. Depoimento [dez.2004]. Entrevistadora: Caroline Silveira Spanavello. Santa Maria: RS, 2004.

FIGUEIREDO, S. **Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes.** CD – Rom dos Anais do XIII Encontro Anual da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Rio de Janeiro, 2004.

_____. **A formação musical nos cursos de pedagogia.** CD – Rom dos Anais do XII Encontro Anual da ABEM e I Colóquio do NEM – Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical – Florianópolis/SC, 2003.

_____. **Educação Musical Hoje: múltiplos espaços novas demandas profissionais.** CD – Rom dos Anais do X Encontro Anual da ABEM –Uberlândia, MG, 2001b.

_____. **Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais.** .Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM –Santa Maria, RS, 2001a. p.26 – 44

FUCKS, R. **O discurso do silêncio.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia.** Ijuí. Ed. Unijuí, 1998

HENTSCHKE, L. **A teoria espiral de desenvolvimento musical como base para uma proposta curricular: um estudo longitudinal em escolas de Porto Alegre – RS.** In: Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria: UFSM, (1), jul/dez. 2000

_____. **A adequação da Teoria Espiral como teoria de desenvolvimento musical.** In: Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre: ABEM, 1993.

_____. **Educação Musical: um desafio para a educação.** Educação em Revista. Revista da Faculdade de Educação da UFMG, nº 13; pp. 55-61, 1991.

LOUREIRO, A.M.A. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. Educação musical e práticas sociais.** Revista da ABEM nº10 – Março/2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2004. pp. 65 - 74



LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A, **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.**São Paulo, EPU, 1986.

MAFFIOLETTI, L. de. Et al. **Práticas Musicais na Educação Infantil.** Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MAFFIOLETTI, L. de A. **As funções sociais da música no contexto escolar.** In: Cadernos de Formação: Educação Musical Porto Alegre, SMED, 1993.

MATEIRO, T.A.N. **Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas Atuais.** In: Periódico online de Artes. Pesquisa realizada na Home Page da UDESC (Revistas/Periódicos) acesso em 13.11. 2003

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music.** Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MINAYO, M.C.S. (Org.) . **O Impacto da violência sobre a saúde.** 4. ed. Rio de Janeiro: Cadernos de Saúde Pública, 1994. v. X. 224 p.

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

NÓVOA, A. **Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”.** In: Serbino, Raquel Volpato (Org.). Formação de professores. São Paulo: Ed. UNESP, s/d. 1992.

_____. Antônio (Org). *Os professores e a sua formação.* Portugal: publicações D. Quixote. Nova Enciclopédia, 1995.

PACHECO, E.G. **Educação Musical na Educação Infantil: uma investigação nas práticas dos professores.** Projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – CE/UFSM. Santa Maria, 2004.

RIBAS, M.H; CARVALHO, M.A. **O Caráter Emancipatório de uma Prática Pedagógica Possível.** In: O trabalho docente – Teoria & Prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 200, pp. 37 – 46.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo – Uma reflexão sobre a Prática.** Editora Artmed, Porto Alegre, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTA MARIA. Prefeitura Municipal de Santa Maria – RS. Parecer nº 037/PGM/03 elaborado por Pedrinho Antonio Bortoluzzi e Anny Güdel Desconzi em 26/04/2004.



SPANAVELLO, C.S. et al. **Pensar e realizar em Educação Musical: desafios do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista da FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Ano III – vol. III. Número 05 – Janeiro a Junho/2003 – pp. 42 -46.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York, Basic Books, 1983.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, Antônio (Org). Os professores e a sua formação. Portugal: publicações D. Quixote. Nova Enciclopédia, 1992.

SILVA, C. **Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto.** PIMENTA, Selma G. (Org.) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-152

_____. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999 – (Coleção polêmicas do nosso tempo:66).

SOUZA, J. **Educação musical e práticas sociais.** Revista da ABEM nº10 – Março/2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2004. pp. 7 – 11.

_____. (org.) **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, J. *et all.* **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental.** Porto Alegre: UFRGS, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOURINHO, I. **Usos e funções da música na escola pública de 1º grau.** Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre: ABEM, 1993.

ZABALZA, M. **Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores 11.** Portugal: Porto Editora, 1994.

HOME PAGES:

www.mec.gov.br – Diretrizes curriculares para a formação de professores.

www.anfope.br – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.

www.anped.br – Associação Nacional de Pesquisas em Educação.

www.abem.br/ufu - Associação Brasileira de Educação Musical.



www.ceart.udesc.br/nem - Centro de Artes – Núcleo de Educação Musical UDESC /SC.

http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/343.htm em 27/02/2005 - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Brasília.



APÊNDICES



APÊNDICE 1 – Modelo da Carta de Apresentação

**CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

PROJETO DE PESQUISA:

*A Educação Musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um
estudo com egressos da UFSM*

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu CAROLINE SILVEIRA SPANAVELLO, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (matrícula nº 2360030), solicito a gentileza de que você, professora, participe desta investigação, através de uma entrevista por mim realizada a qual possibilitará conhecer pontos específicos da sua formação musical e das suas práticas educativas em Educação Musical no contexto do seu espaço de trabalho.

Desde já agradeço sua colaboração.

Caroline Silveira Spanavello
Mestranda

Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio
Orientadora da Pesquisa



APÊNDICE 2 – Roteiro da Entrevista Semi - Estruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

1. Formação geral

1.1 Cursos de formação

- a) Escolha pela profissão docente
- b) Fatos marcantes na vida profissional (formação e práticas)

1.2 Profissão: professor de séries - iniciais

2. Formação musical

2.1 Anterior ao ingresso na Universidade.

2.2 No curso de Pedagogia da UFSM

- a) Importância (lembranças) da disciplina de Metodologia do Ensino da Música para a formação profissional.
- b) O que foi trabalhado.

2.3 Formação Musical paralela e/ou posterior o curso de Pedagogia

- a) Em que medida a disciplina oferecida no curso pode motivar a busca por outros conhecimentos musicais.
- b) Em algum momento sentiu necessidade de retornar à universidade para complementar a formação musical (ou voltou?).

3. Práticas Educativas

3.1 Na Escola

- a) Presença da Música/Educação Musical no Projeto Político Pedagógico da Escola;
- b) Possibilidades reais de desenvolvimento do que foi aprendido na formação e o que efetivamente pode ser feito no contexto de trabalho da escola considerando:

- Limitações pessoais para com o trabalho musical;



- Barreiras instituídas pela escola;
 - Aceitação dos alunos;
 - Carências na formação musical e pedagógico musical;
- c) Envolvimento da direção com as atividades musicais (aqui subentendido a coordenação pedagógica, supervisão e diretor/vice- diretor).
- d) Reconhecimento da direção e dos pais (comunidade escolar em geral) para a realização do trabalho musical na escola;
- e) Espaço físico destinado às aulas de música
- f) Materiais disponibilizados para as práticas musicais (aparelho de som, discografia, instrumentos musicais, confecção dos mesmos, etc).

3.2 Na sala de aula

- a) Compreensão sobre quem deveria ensinar música nos anos iniciais.
- b) Educação Musical enquanto um dos elementos constituintes da prática/planejamentos dos professores unidocentes;
- c) Em que medida ela se faz presente nos planejamentos:
- Tipos de atividades musicais realizadas (funções destas atividades e formas como são desenvolvidas);
 - Periodicidade das atividades musicais;
 - Repertório musical utilizado usualmente;
- * Sugestões para serem “implantadas” na disciplina de metodologia do ensino da música afim de melhor complementar as necessidades da prática educativa dos professores em formação;
- * Sugestões de atividades que a universidade possa estar propondo no sentido de “auxiliar” a sua prática musical hoje;



APÊNDICE 3 – Modelo de Carta de Cessão

A Educação Musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM

CARTA DE CESSÃO

Eu _____, nº _____ do
CPF _____, residente na cidade de
_____ na (rua, nº, Av.
bairro) _____

_____ **Autorizo** **E**
CONCEDO a **Caroline Silveira Spanavello**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (matrícula nº 2360030), sob a orientação da Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio, os direitos de publicar, integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citação, minha entrevista gravada no dia _____, desde que seja mantido o anonimato.

Santa Maria, ____ de _____ de 2004.

Assinatura da Professora



APÊNDICE 4 – Exemplo da configuração dos dados

PROFESSORA: AA

ESCOLA: X

SÉRIE EM QUE TRABALHA: Y

DATA DA ENTREVISTA: 15/09/2004

Escolha pela profissão docente

Quando eu estava na 8ª série, eu estudava no Patronato, nós tivemos, representantes de várias escolas pra falar de cursos técnicos. Aí, foi o pessoal do Bilac falar sobre o magistério, e eu decidi ser professora, de repente despertou mesmo minha vontade. Aí eu fiz magistério no Bilac e quando me formei ingressei no Curso de Pedagogia. A formação geral foi boa sabe, se bem que eu saí de lá quando realmente fui pra prática achando que eu não tinha aprendido nada. Eu me senti bastante perdida, com bastante deficiências, mas na medida em que o tempo vai passando tu também vai procurando novamente rever aquilo que tu estudou, que tu já tem uma outra visão.

Início da atuação profissional

Me formei em 96 e no ano 2000 foi que eu consegui alguma coisa na área de educação que foi o projeto P2000 de alfabetização de adultos, aí eu trabalhei nesse projeto, depois veio o governo do Olívio Dutra daí eu trabalhei no MOVA, alfabetização de adultos e só. Fiz o concurso do ano 2000 no Estado e fui chamada em 2002, aqui na escola.

Definição de professor de séries iniciais

Deveria ser um professor multicultural, porque a gente encontra tantas diversidades de cultura e a gente na verdade não aprende a lidar com essas diferenças. A inclusão, principalmente deve acontecer. A gente se sente perdido, muito perdido por exemplo, se tu recebe um aluno que vem de classe especial, um aluno incluso a gente não sabe como trabalhar, então o professor deve ser um professor multicultural, que trabalhe com interdisciplinaridade, porque é o único pela unidocência, então tem que ter conhecimentos amplos de todas as áreas.

Eu acho que, de um modo geral os professores continuam sendo transmissores de conhecimento, muito conteudistas, muito preocupados com vencer conteúdos e preocupam-se pouco com o desenvolvimento integral da criança.

Formação musical, antes de entrar no Curso de Pedagogia

Eu toquei violão dois anos quando eu estava na 6ª e 7ª série, gostava, só não descobri talento em mim. Achei que não levava jeito daí parei. Meu pai toca gaita, é o único músico da família. Agora eu retornei a tocar violão, recomecei, meu filho também começou a tocar, mas eu acho que eu não tenho muito dom sabe. Eu tenho paixão por canto, embora eu não tenha voz nenhuma para cantar. Não sei ouvir uma música sem cantar, canto o tempo inteiro.

Formação musical dentro do Curso de Pedagogia

Eu lembro bem das aulas de música. Eram aulas que eu gostava. Hoje eu danço eu grupo de dança tradicional gaúcha e uma facilidade que hoje eu tenho e que eu não tinha é de manter ritmo e isso eu lembro muito bem que eu aprendi com a Cláudia na formação, no Curso de Pedagogia. Para mim foi excelente. No início foi complicado. Ela fazia a gente

marcar ritmo e era pra mim uma coisa de outro mundo. Eu não conseguia. Depois que a gente pegou, porque ela trabalhava muito bem essa parte pra mim até hoje, no dia a dia é bem mais fácil.

A gente fazia paródias, não que deveria ser, mas a gente tinha que criar, eu lembro uma vez um trabalho, criar uma música com ritmo, letra e tudo mais. Aí a gente pegava essas músicas folclóricas mais conhecidas pra pegar o ritmo. Nem sei se seria ritmo. Tipo Ciranda Cirandinha e criava em cima desse ritmo uma letra, isso eu lembro, era legal.

Formação Musical após o curso de Pedagogia

Não porque como eu te disse, eu acho que eu não tenho muito talento, para Música, embora eu goste muito.

O Dom eu acho que é hereditário. A gente consegue aprender tocar um instrumento, mas aquela facilidade de tu pegar, até de tu conseguir tirar uma música de ouvido, eu acho que esse talento é hereditário, embora a gente aprenda, mas é bem mais difícil.

Práticas educativas em música na escola em geral

Não sei te precisar dentro do, do Projeto da escola, mas, desde o ano passado, tem tido aquele projeto de música daí as crianças cantam, tem coral, violão, acho que teclado, e na sala de aula a gente trabalha alguma coisa. Canta, principalmente em datas comemorativas, eu canto, a gente canta todo início de aula, que eu gosto de música sabe, e eu acho que o clima fica muito mais agradável, quando se tem música. O trabalho das colegas eu não sei.

O projeto música nas escolas, são outros professores que vem aqui pra trabalhar com as crianças de qualquer idade, que queira. Claro que daí eu acho que eles separam por faixa etária. As vezes é no horário inverso, as vezes é a tardinha, acho que pros alunos é no horário inverso, pra nós professores é depois do horário. Para nós tem, tem coral e tem violão. Eu participo do violão aqui na escola.

Possibilidades reais da relação formação e práticas

Acho que tem possibilidade sim, tem bastante, mas a gente precisa de bastante parceria. Eu fico meio temerosa porque eu sempre pensei em construir instrumentos musicais com eles, mas eu penso, eu não entendo de música, como é que eu vou desenvolver um trabalho que nem eu mesma entendo, sabe. Mas eu acho que é viável. Só que a gente precisa realmente de colaboração.

Eu acho que eu tenho falhas em várias partes, não só em música. Eu trabalho mais matemática. Essa é uma construção que eu estou te fazendo, talvez até com mais facilidade do que o português, por exemplo. Por isso até que eu acho que o professor tem que estar mais bem preparado porque ele é o único então não tem como eu desenvolver uma parte e deixar outra, também não tem como separar, porque o aluno não tem gavetinhas para guardar cada conhecimento. Ele é único. Então é uma forma que a gente tem de deixar certas coisas importantes como a música, como as artes muitas vezes de fora por não ter esse preparo.

Envolvimento da direção com os planejamentos

Nós da segunda séries trocamos. Temos reuniões pedagógicas. A gente sempre sugere um para o outro quando um faz um trabalho legal o outro também de repente se interessa e desenvolve e a direção dá carta branca pra gente trabalhar.

Espaço físico

É complicado. Pelo que eu sei eles ocupam o salão pra isso, mas tem horários também que vão ter outras atividades lá, então fica se jogando lugares, porque não tem uma sala específica sobrando.

Os materiais nós trouxemos. Não tem nada dentro da escola. Aparelho de som, essas coisas tem. Som tem.

Professor unidocente ou especialista

Eu acho que seria muito bom se a gente tivesse um apoio, mas na verdade eu acho que quem tem que desenvolver esse trabalho é o professor unidocente.

Práticas em música do professor na sala de aula

Bom, nós cantamos sempre em datas comemorativas. Acho que isso todo o professor faz. Nós cantamos bastante cantigas folclóricas. Em brincadeiras no pátio também a gente canta, e tem uma musiquinha que eles gostam muito de cantar no início da aula como eu te disse que é, que cita o dia sabe, seria "com alegria começa um novo dia, um novo dia, com alegria, daí, é quarta-feira, você vai ver que belo dia". No dia que a gente não canta eles cobram "ai professora não vamos cantar? Ta vamos". As vezes eles mesmo, parte deles começa a cantar. Eles trazem CDs de músicas pra gente ouvir, música popular, música sertaneja. Aí eu deixo. Não sempre. Tem determinados momentos em que não dá, mas normalmente eu deixo, daí eu coloco baixinho, peço que eles façam silêncio e vão trabalhando, não impede que a gente ouça.

Construir instrumentos, nunca. Só a vontade mesmo. As atividades são mais de ouvir, de audição e de cantar. É, mais é isso.

Função da música

Eu acho que a função maior da música, pelo menos digo por mim, é a alegria, eu acho que traz alegria sabe, até quando tu está triste, tu está deprimido, sei lá, com algum problema, a música me alegra, levanta o meu astral, então eu trago com esse intuito, sabe, não sei se na verdade o meu objetivo é alcançado ou não, que tem uns que se retraem mesmo com música, são muito introvertidos. Mas eu trago mais pra isso, pra eles despertarem, pra eles ficarem mais soltos em aula, mais participativos .

Periodicidade

Eu acho que uma vez por semana.

Tipo de repertório

Mais folclórico.

Sugestões para o curso de formação (pedagogia)

Na verdade eu não sei te dizer sabe. É meio complicado assim, quando a gente não tem a teoria com a prática concomitantemente é meio complicado de eu te dizer porque eu hoje não lembro de todas as aulas, por exemplo, lembro desse tipo de coisa que eu te falei, que me marcaram, até porque eu gostava, que eu acho que ajudam no meu dia a dia, não só como professora, como pessoa. Mas eu acho que de maneira geral não. Acho que era bom.

Sugestão para ajudar na própria prática

Eu acho que nos cursos de formação devia ter mais a parte musical, até como sugestão pra gente, como trabalhar a música, porque as vezes a gente fica meio perdida. Ai, que música legal, mas como trabalhar. Até pra ti não cair naquela parte assim que as vezes te dão uma poesia ou mesmo a letra de música. Se tu pegar aquela música pra trabalhar gramática por exemplo ela perde todo o sentido. E a gente não sabe muito o que fazer. Ela vai ficar solta durante a aula, ou como ligar ela a alguma coisa importante. O conteúdo musical ao conteúdo que tu ta trabalhando mas não de forma que torne massante.

PROFESSORA: CA

ESCOLA: X

SÉRIE EM QUE TRABALHA: Y

DATA DA ENTREVISTA: 13/09/2004

Escolha pela profissão docente

Eu me decidi bem cedo a ser professora, desde criança gostava muito e daí a minha irmã já fez magistério, já me estimulou, então eu já ingressei pro magistério, fiz o magistério. Fiz em Três de Maio, na escola estadual. E até a minha irmã mais nova diz que fui eu que alfabetizei ela, porque eu brincava com ela. Então lá... Gostei muito do magistério já na época e depois de terminar o magistério já estava decidida a fazer pedagogia. Só que como lá é muito difícil, interior, e não tem federal por perto eu tentei, arrumei um emprego no comércio, pra tentar fazer um vestibular na Unijuí. Só que eu vi que não ia dar conta o salário, mais aluguel, mais faculdade daí o meu namorado me estimulou a fazer aqui vestibular pra pedagogia. Até aí eu não tinha trabalhado ainda. E lá com o magistério não teve concurso. Raríssimo sai concurso porque não troca muito. Daí eu vim pra cá. Daí que eu fiz a Pedagogia.

Início da atuação profissional

Entrei em 98. E já durante a pedagogia me envolvi com um projeto em História da Educação, depois comecei a dar aulas particulares pra algumas crianças e depois surgiram os concursos. Fiz pro município e pro estado. Inclusive pro estado fui chamada bem na época do estágio. Fechou direitinho. Meu estágio começava em março e eu fui chamada em fevereiro. Fiz estágio na minha turma. E depois, ano passado fui chamada pro município, na escola Luisinho de Grande (CAIC). Ainda do aulas particulares para crianças com dificuldades. Comecei a trabalhar nas escolas vai fazer em fevereiro 3 anos.

Pesquisa na graduação

O nosso era sobre práticas educativas de seminário. Então nós entrevistávamos ex-seminaristas. Eu ajudava um mestrando. Não era uma pesquisa minha. A gente entrevistava ex-seminaristas pra ver as práticas educativas de seminário, porque eles tem uma formação diferente. Daí nos pesquisávamos, transcrevíamos e analisávamos.

Definição de professor de séries iniciais

(pausa...) concepção... Eu acho que é um papel assim importantíssimo. Tenho orgulho. A gente sabe que está fazendo algo pra ajudar as pessoas principalmente crianças. Que nem

a escola que eu trabalho pela manhã, o nível sócio econômico baixo, a gente vê o quanto que o nosso papel é importante para interferir na vida dessa criança de forma positiva. É é maravilhoso.

Formação musical, antes de entrar no Curso de Pedagogia

Nós tivemos no magistério, mas não era, nem se compara ao que tivemos na pedagogia. Eram mais sugestões de cantos, de músicas infantis que poderiam ser trabalhadas. Não era explorado como cantar. Essa questão toda. Ah, essa música e como explorar a música. O conteúdo da música. Daí eu participei também de coral de Igreja, lá na minha cidade. Só que não tinha também nenhum especialista em música. Só tinha o nosso amigo que toca violão e a gente cantava. Então sem a noção do gritar e do cantar (risos)... mas foi bem interessante até. Depois que eu saí de lá ele ofereceu pro pessoal aprender tocar violão. E eu não cheguei a aprender porque eu não estava mais lá, mas eu tenho interesse. Que essa parte de instrumento hoje me faz falta. Tu saber tocar um instrumento seria motivador né para as crianças. Além disso, não, nunca fiz. Depois nós tivemos na pedagogia.

Formação musical dentro do curso de Pedagogia

O que eu mais lembro é como a professora nos ensinou assim a cantar, como soltar a voz, que as vezes assim (gesto com a boca) aquela coisa cantar [...] Mas era um [...] Preso. Forçava a voz assim. Não saía uma voz bonita. Isso me marcou bastante. E até hoje eu cuido assim, quando eu canto com as crianças. Eu falo, não vocês estão gritando, cantem. Abrir a boca pra cantar e não ficar. E também a gente fez instrumentos musicais com ela. Fizemos (pausa). É aprender alguma coisa de história da música, que já não tenho mais tão presente. É e aprendeu algumas músicas pra gente trabalhar mesmo.

Formação Musical após o curso de Pedagogia

Nada. Já pensei em buscar mais. Como eu falei antes, aprender algum instrumento. Mas ainda não cheguei assim, ah, vou procurar em tal lugar. Não cheguei ainda a traçar objetivos. Não, não procurei.

Práticas educativas em música na escola em geral

O projeto nosso por séries, a gente tem bem definido, objetivos, tudo, mas não contempla a questão da formação musical. Fala só assim de explorar a criatividade, imaginação, mas também esse lado, está bem pobre.

Possibilidades reais da relação formação e práticas

Eu acho que seria interessante que a gente trabalhasse mais porque os alunos adoram. A música por si só, já atrai, os ritmos. E, eu acho que aqui poderia ser feito. Não tem essa questão da cobrança das atividades em si, do que a gente faz. Mais os pais. Mas a gente deixando claro o objetivo, com certeza vai ser bem vindo. Mas ainda falta preparo dos professores, bahh...

Preparo em relação à formação, pra trabalhar, como trabalhar com música. Falta bastante. E eu acho que aqui existe a possibilidade de trabalhar, até deles fazerem instrumentos, e coral poderia ter, tranquilo na escola, desde que tivesse alguém capacitado. Os próprios professores.

Eu acho que eu poderia fazer. Só que no momento eu acho que estou fazendo pouco nesse sentido. Mas eu não tenho assim constrangimento. Claro que minha voz não é uma maravilha, mas sendo trabalhada, daria pra fazer sim.

Envolvimento da direção com os planejamentos/ pais

Nós temos reuniões semanais e não é sempre, mas digamos 14 em 14 dias a gente senta por séries aí a gente mais ou menos estrutura as idéias, os temas. Aí elas dão uma olhada.

Nunca tem essa orientação pra o trabalho com música. Até, nas apresentações, essa semana nos temos a semana farroupilha, então a minha turma vai apresentar uma música gaúcha aí eles, a direção também gosta quando eles apresentam, mas não é dado assim uma ênfase.

Em relação aos pais, aqui eles cobram um pouco a questão da quantidade, de coisas escritas no caderno. Não faz sentido. Mas assim, eu acho que tudo é uma questão de esclarecer o que será feito. Se a gente mostrar que tem um objetivo por trás, do porque daquilo eu acho que vai ser bem recebido.

Espaço físico

O espaço está difícil. Tem que ser na sala de aula. Tem o salão da escola, mas três vezes por semana ele é ocupado pra aula de ginástica do pessoal da manha. Daí tem três aparelhos de som, vídeo, instrumentos assim. Não, instrumentos não têm. CDs tem também.

Professor unidocente ou especialista

Bom...(pausa). Um professor especialista seria interessante. Que ele iria ter a formação naquela área, iria se aprofundar mais, saber mais. Mas não que os professores não possam dar conta disso. Acho que poderiam. Se tivessem consciência da importância, de como trabalhar.

Práticas em música do professor na sala de aula

Eu trabalho geralmente por temas. Eu tento fazer projetos e se eu acho alguma música relacionada a esse trabalho, então pra partir de uma música, ou pra. Eu tento colocar. Só que as vezes eu não acho. Não quero também ficar misturando as coisas. Por exemplo agora, semana farroupilha a gente trabalha música pra apresentação, trabalha o hino. Os hinos a gente sempre trabalha. Então, datas comemorativas também está relacionado. E há projetos que se desenvolvem.

Por enquanto eu ainda não fiz, de eles criarem, de eles comporem. Ainda não me sinto preparada. Mas assim, exploro... Muitas vezes exploro a letra, desde interpretação, ortografia, nem sempre também. E (pausa...). E daí eles ouvem e cantam.

Nós temos aqui uma professora que tem esse conhecimento pra fazer técnica de relaxamento, então também poderia ser mais explorado, que ela fizesse, daí as músicas de relaxamento.

Eles só tem informática. Não tem nenhum professor de música.

Periodicidade

Em média mensal. Mais ou menos.

Tipo de repertório

É variado. Desde ensino religioso, popular, gaúcha, infantil, aí varia muito.

Música da mídia na escola

Não trabalho (risos). Mas eles as vezes brincam tipo, cantam aquela To nem aí, to nem aí... (risos) Mas não chego a explorar.

Aqui na escola tem uma aluno que ele é deficiente e ele é apaixonado por música. Se ele chega mais cedo ele pede o som, a gente dá pra ele, põe o CD e ele fica dançando. Daí fica aquele som. Até no recreio as vezes tem. Mas assim, de eles cantarem no recreio mais, não percebi.

Sugestões para o curso de formação (pedagogia)

(pausa grande) sugestão... (outra pausa). Talvez na época a gente não chegou a trabalhar diretamente com criança. Acho que não. Não to bem lembrada. Mas acho que era só na sala de aula, a metodologia. Talvez se fizesse já algum trabalho. Ou até de instrumento. Se bem que nós recebemos convite já.

Convite pra... Ai, não lembro pra que era, se era aquele de flauta. Não lembro, mas tinha. Alguma coisa tinha. Pra aprender a tocar um instrumento, só que aí não era no horário da aula. E aí fica difícil. Pra mim fico difícil.

Causas de haver pouco trabalho musical na própria prática

Pra mim um dos motivos é falta de tempo pra organizar. Se é pra fazer algo mal organizado, já. **Eu** tenho especialização. O que mais falta (uma grande pausa). Talvez até de a gente tirar mais um tempinho na sala de aula pra isso. Também. Poderia ser feito.

Faltaria mais um estímulo, uma vontade maior de trabalhar também, com a música.

Sugestões pra ajudar na própria prática

Eu acho que poderia ser dada uma orientação, que fosse uma reunião por exemplo, porque é tanta coisa que um professor tem que dar. É artes, é jogos, é, então no fim. Alguma coisa acaba sendo um pouco esquecida. Poderia ser mais explorada. Acho que poderia. Se fosse dado um toque, de repente ate umas sugestões. Botar o dedo na consciência assim. Até lembrar, porque se é esquecido. Acho que seria interessante.

Poderia ser em forma de projeto também, que se viessem pessoas da universidade, demonstrasse o que pode ser feito, pode ser em forma de projeto, já desperta um pouco o interesse.

A direção aceitaria bem isso: a principio eu acho que sim, porque a gente já recebeu muitos projetos em várias áreas. Então tem esse interesse, coisas novas, seria interessante.

O problema dos professores é o tempo. Quem trabalha 40 horas não tem condições. Só se a escola propusesse até, de repente, liberar uma pessoa pra participar depois passar para os colegas. Só que não foi pensado.

Exclusão da música em detrimento de outras disciplinas

(uma pausa...) É, é cobrado é. Essa parte é cobrado. Que a gente vê que eles no ano seguinte tem que saber fazer um texto, tem que saber. Não que eles não tenham que

saber cantar, mas isso não é tão valorizado. A gente percebe, não adianta. Que é importante é mas ainda hoje, é difícil.